

La investigación en el posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional 2010

ÁNGEL D. LÓPEZ Y MOTA, ERNESTO DÍAZ-COUDER CABRAL
Y ANDRÉS LOZANO MEDINA (Coordinadores)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**La investigación en el posgrado
de la Universidad Pedagógica
Nacional**

La investigación en el posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional

Ángel D. López y Mota
Ernesto Díaz-Couder Cabral
Andrés Lozano Medina
(Coordinadores)

La investigación en el posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional

Ángel D. López y Mota
Ernesto Díaz-Couder Cabral
Andrés Lozano Medina
(*Coordinadores*)

Sylvia Ortega Salazar *Rectora*

Aurora Elizondo Huerta *Secretaria Académica*

Manuel Montoya Bencomo *Secretario Administrativo*

Adrián Castelán Cedillo *Director de Planeación*

Mario Villa Mateos *Director de Servicios Jurídicos*

Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Director de Unidades UPN*

Juan Manuel Delgado Reynoso *Director de Difusión y Extensión Universitaria*

Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*

Coordinadores de Área Académica:

María Adelina Castañeda Salgado *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Alicia Gabriela Ávila Storer *Diversidad e Interculturalidad*

Joaquín Hernández González *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Verónica Hoyos Aguilar *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Coordinador de Posgrado: Ángel D. López y Mota

Diseño de interiores y formación: Rodrigo García

Corrección de estilo: CGI Impresores

Diseño original de portada: Jessica Coronado Zarco

Diseño de portada: Rodrigo García

Primera edición, noviembre de 2010

© Derechos reservados por los coordinadores

Ángel D. López y Mota, Ernesto Díaz-Couder Cabral y Andrés Lozano Medina

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

ISBN 978-607-413-090-4

LB41

I5.8

La investigación en el posgrado de la Universidad
Pedagógica Nacional / [comp.] Ángel D. López y
Mota. -- México: UPN, 2010.
[220]p. -- (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-090-4

1. Educación - Discursos, Ensayos, Conferencias, etc.
2. Educación - Investigación I. López y Mota, Ángel D. II. ser.

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

Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
---------------------------	----------

PARTE 1

LA HISTORIA Y SU DOCENCIA	11
--	-----------

La posición del contenido de historia de la identidad en el pensamiento docente	11
--	----

Yuri Aloy Pérez Brizuela y Víctor Gómez Gerardo

La enseñanza de la Historia a través de la memoria colectiva. Una propuesta de intervención	24
--	----

Sara Durán Mejía y Víctor Gómez Gerardo

Un camino hacia una historia para todos. Reconstrucción de las concepciones de la historia aprendidas a lo largo de una vida	36
---	----

Arlette del Rocío Navarro Ayala y Xavier Rodríguez Ledesma

PARTE 2

PRÁCTICAS INSTITUCIONALES Y FORMACIÓN DOCENTE.....	47
---	-----------

Significados que los docentes de educación primaria le atribuyen al enfoque por competencias.....	47
--	----

Rosa Chino García y Lucía Elena Rodríguez McKeon

Los significados de ser Asesores Técnicos Pedagógicos.....60
Erick Omar Lee Meneses y José Antonio Serrano Castañeda

Ser estudiante de secundaria. Un estudio de la dinámica cultural
en la construcción de la vida escolar 79
María López Garcés y Etelvina Sandoval Flores

PARTE 3

TEORÍA E INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA91

El consumo y las competencias educativas: ¿consumir o convivir?91
Oscar Enrique Ojeda Cruz y Jeannette Escalera Bourillon

Necesidades psicopedagógicas de los docentes de educación
primaria para dar respuesta a la educación inclusiva108
Laura de Lourdes Gálvez Aguilar y Alicia Rivera Morales

La significación de las educadoras sobre su experiencia docente:
construcción posible de mundos docentes.
Primeros pasos para el análisis e interpretación
de entrevistas biográficas124
Erika Dinorah González Pineda y Rosa Virginia Aguilar García

PARTE 4

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES139

Problemas de modelización estudiantil presentados en
el desarrollo de una estrategia didáctica sobre respiración
anaeróbica, utilizando la fermentación láctica139
Griselda Moreno-Arcuri y Ángel Daniel López y Mota

Transformación de los modelos iniciales de los alumnos sobre
evolución biológica mediante una estrategia didáctica anclada
en la modelización: análisis desde las redes semánticas.....154
Gabriela Itzchel Salgado Jaramillo y Diana Patricia Rodríguez Pineda

PARTE 5	
DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA.....	171
Interculturalidad, poder y educación.....	171
<i>Juan Rubén Compañ García y Ernesto Díaz-Couder Cabral</i>	
PARTE 6	
EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	185
La musicalidad por medio de experiencias perceptivas, expresivas y colectivas. Interacciones del docente y el alumno en el primer grado de primaria	185
<i>César Ceres Lozano y José Antonio Serrano Castañeda</i>	
PARTE 7	
HERMENÉUTICA Y EDUCACIÓN MULTICULTURAL	201
Se parece a mí: la imagen del maestro. Arquetipos docentes desde la filmografía	201
<i>F. Alejandra Mendoza Sodi y Jorge Tirzo Gómez</i>	

PRESENTACIÓN

El contenido de este libro responde a la convicción de que los aprendices dominan el oficio a partir de su colaboración con el maestro. En el mundo de los artesanos tal convicción es una máxima cierta. La claridad de la idea que se quiere plasmar, el correcto uso de las herramientas de acuerdo con la materia prima en uso, la sensibilidad para no forzar los materiales a provocar una expresión que no corresponde, la cuidadosa atención a los detalles, el gusto por la tarea emprendida, todas son cualidades que el maestro busca inculcar en el aprendiz.

De manera análoga, el oficio de investigador o el de un profesional educativo altamente calificado, ya sea que se propone generar conocimiento o intervenir en una situación o proceso con sustento en la investigación, debiera reflejar características similares a las mencionadas en el mundo del aprendiz y el maestro, aunque con las debidas diferencias, dada la naturaleza de la tarea investigativa.

En el mundo de la formación académica también hay, o debiera haber, claridad en el planteamiento del problema o asunto a tratar, firme sustento teórico acorde con la instrumentación metodológica elegida para realizar el estudio, cuidadoso reporte analítico de los resultados logrados, poder de argumentación para sostener una tesis e inclinación por cuidar los detalles de forma en la co-

municación escrita. Las anteriores son algunas de las principales habilidades que, desde los programas educativos de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) y el Doctorado en Educación (DE), deseamos infundir en nuestros estudiantes.

Así, se emitió una convocatoria a los estudiantes de la generación 2008 de la MDE y 2006 del DE, para que participaran con artículos de investigación, especializados en cada una de las líneas de formación de la MDE y del DE, con el fin de evidenciar tales características en nuestros estudiantes. Entre los requisitos de participación, se estableció que los trabajos fueran resultado de su tesis de grado, con la firma coautoral de sus tutores.

De esta manera, una vez recabados los mencionados trabajos fueron dictaminados por los miembros de las líneas de formación de los programas educativos, en un ejercicio académico de evaluación de los méritos de los distintos trabajos. En total se aceptaron para publicación 13 trabajos de la MDE y uno del DE.

Adicionalmente, los emisores de la convocatoria a la presentación de los artículos –coordinaciones de la ME, del DE y de Posgrado– tuvieron la intención de promover la finalización de los trabajos de tesis, mediante el aliciente de publicar un texto basado en los resultados alcanzados hasta el momento; iniciando de esta manera un ciclo bi-anual de promoción del trabajo de estudiantes y tutores.

Finalmente, merecen una felicitación todos aquellos que respondieron a la convocatoria, y sea un motivo de aliento para quienes lean estos textos y se propongan participar en la próxima convocatoria.

Coordinación de Posgrado

Ángel D. López y Mota

Ernesto Díaz-Couder Cabral

Andrés Lozano Medina

PARTE I

LA HISTORIA Y SU DOCENCIA

LA POSICIÓN DEL CONTENIDO DE HISTORIA DE LA IDENTIDAD EN EL PENSAMIENTO DOCENTE

Autor: *Yuri Aloy Pérez Brizuela*

Coautor: *Víctor Gómez Gerardo*

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Las historias particulares que se ocupan de los acontecimientos más cercanos de nuestra realidad, que se van suscitando día a día en las ciudades, comunidades y colonias, se tienen relegadas a un segundo plano en el ámbito de la enseñanza, provocando que se desplace la verdadera esencia de nuestro contexto, donde se cuentan historias con tintes y conexiones diferentes. Entonces ¿qué papel juegan las historias de los estados en la construcción de identidades?

En el campo educativo la enseñanza de la historia de la entidad ha jugado un papel secundario a lo largo del siglo XX, y aun cuando desde 1993 fue considerada (SEP, 1994), su proceso de estudio está centrado y reducido al tercer grado de educación primaria con

un enfoque formalista, que debería sólo analizar las formas de vida más importantes de la historia de cada entidad federativa.

A partir de un proceso de análisis de la propia práctica en la enseñanza de esta asignatura, se consideró la importancia de conocer y analizar la posición que adquieren los contenidos de historia de la entidad en el pensamiento del docente, a través del análisis de los discursos que cotidianamente emiten los profesores durante el trabajo en el aula, y donde se establece una “interacción discursiva entre sujetos” (Candela, 2007, p. 8).

Para adentrarse en el foco principal, fue necesario hacer un estudio de tipo etnográfico que permitió “[...] la inscripción e interpretación de la acción significativa como primer nivel de reconstrucción epistemológica [...]” (Bertely, 2000, p. 46) de la cultura escolar.

ABORDAJE EN LITERATURA ESPECIALIZADA

En la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Candela escribió un artículo titulado “Corrientes teóricas sobre discurso en el aula”, donde hizo una revisión de las diferentes corrientes teóricas sobre los discursos en el aula, desde varios enfoques como la etnografía, la etnometodología, entre otros. Hace mención de puntos de convergencia de las mismas y otros aspectos relacionados con el discurso, referidos a la adquisición de un significado que se construye en la interacción, es decir, se vincula el aspecto social y lo cognitivo (2001, pp. 317-333).

De acuerdo con Halliday, el texto o discurso puede definirse “como un potencial de significado realizado” [...] (2001, p. 144), y a su vez define a ese potencial como “la gama de opciones que es característica de un tipo de situación específico” (2001, p. 144). El discurso posee una estructura particular, está codificado en oraciones y no compuesto en ellas, es un todo que expresa pensamientos, ideas o conjunto de ellas.

Al seno del discurso docente se evidencian en la interacción a través del lenguaje oral diferentes tipos de mensajes que tienen relación con el hecho de ser explícitos o no durante este proceso comunicativo, que manifiesta el pensamiento mediante la oralidad. En este sentido, el discurso es una manifestación o la acción del pensamiento que emana de cada sujeto durante la interacción con otros.

Dentro del pensamiento se gestan saberes de distinta tipología, de tal forma que existen diferencias entre el saber cotidiano o general y un saber docente, situadas en la dimensión espacio-temporal y en el tipo de interacción que realiza el docente con los alumnos o colegas. ¿Pero cómo se puede conceptualizar un saber docente? Mercado menciona que

[...] las decisiones de los maestros y sus estrategias de sobrevivencia son parte de los saberes docentes y la construcción de éstos no implica sólo procesos cognitivos o acciones individuales, sino que forman parte del proceso histórico local de la relación cotidiana entre maestros y niños (Mercado, 2002, p. 19).

En el proceso de construcción del saber docente es primordial la acción del niño durante la interacción en el aula, éste aporta elementos que el maestro durante o posterior a la acción en el aula debe rescatarlos e incorporarlos a sus saberes ya construidos.

La diversificación de fuentes del saber para la conformación del saber docente es sustentada por los planteamientos de Tardiff y otros, al mencionar que “[...] el saber docente se compone de varios saberes provenientes de diferentes fuentes. Estos saberes son de las disciplinas, los curriculares, los profesionales [...] y los de la experiencia” (Mercado, 2002, pp. 21-22).

La construcción de un saber docente va más allá de un conjunto de conocimientos, se plantea como un grupo de representaciones mentales que el maestro va construyendo, integrando y reorganizando de acuerdo con las diferentes fuentes de saberes, contextos de procedencia y la acción del saber en un espacio educativo. Re-

afirmando lo anterior y enlazando las ideas de Bajhtin en voz de Mercado, considera que

[...] lo que dicen los maestros acerca de su trabajo de enseñanza no sólo es producto personal, individual, sino que de manera semejante a la concepción de Bajhtin sobre el carácter plurilingüe del lenguaje, también son históricas, plurales y sociales las percepciones que ellos manifiestan sobre la enseñanza. Dichas percepciones son el resultado de construcciones sociales, históricas, ya que presentan huellas de acciones y líneas de pensamiento provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales, con las cuales, las propias percepciones del sujeto individual dialogan (Mercado, 2002, pp. 36-37).

Entre las percepciones externas del individuo que se convierten en saberes, existe ese carácter dialógico que permite la vinculación de ellos en un proceso coactivo, reforzando unos saberes con otros, y generándose aún más conforme nuevas experiencias cotidianas. Considerando que sea un individuo “común”, podría seguir con un saber que eleva lo patriótico, pero en el caso de que el sujeto presente ideas que rebasen lo establecido y sea visto como “diferente o extraño” a las líneas de las definiciones que el gobierno o sociedad marcan, el saber será transformado de acuerdo a sus concepciones particulares y en diferentes niveles de complejidad.

SUSTENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

El aula en su cotidianidad provee de información valiosa emanada de los sujetos educativos, que están en permanente interacción en diferentes niveles, principalmente en forma asimétrica. De esta forma es necesario insertar una mirada de análisis etnográfico a los procesos de interacción en el aula, considerando como elemento primordial el pensamiento docente. Este enfoque representa una

recuperación y reflexión del acontecer cotidiano, que considera diversas aristas de este objeto de estudio.

El modelo cualitativo de corte etnográfico a utilizar durante este acercamiento al proceso de análisis de la interacción en el aula, coniere elementos que son resultado de un proceso de adecuaciones históricas interdisciplinarias entre la sociología, la antropología, la etnografía y la evaluación educativa. En este sentido la etnografía, y para este caso, las “[...] investigaciones etnográficas son una de las alternativas que recogen esta nueva filosofía interpretativa y reconstructivista de la realidad” (Le Compte y Goetz, 1988, p. 13). La etnografía educativa representa un proceso flexible, por lo que

[...] la auténtica etnografía admite ambas estrategias: permite que sus objetivos y estrategias iniciales, a medida que la investigación avanza, pueden ser ampliadas, modificadas o redefinidas de múltiples maneras como resultado tanto de las categorías analíticas que aparecen en el curso de la indagación, como por otra clase de condiciones, limitaciones o imprevisiones que vayan surgiendo (Le Compte y Goetz, 1988, p. 16).

De esta forma, los sujetos inmersos en la etnografía, los etnógrafos, como menciona Torres Santomé (Le Compte y Goetz, 1988, pp. 13-14):

[...] intentan describir y reconstruir de forma sistemática y lo más detalladamente posible las “características de las variables y fenómenos, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos, o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en escenarios distintos”.

En un plano más completo, la investigación educativa considera diferentes actores involucrados en ella, como el investigador o etnógrafo, los sujetos investigados (en este caso los docentes), y los sujetos intermediarios o de liga (alumnos).

Sin duda, la etnografía en la investigación educativa genera un proceso de inserción del investigador en espacios y tiempos deter-

minados, de donde puede rescatar a través de instrumentos de recolección de información elaborados por él, una gama de elementos que configuran la práctica docente y sus particularidades, y del que pueden emanar interpretaciones que permitan teorizaciones sobre los procesos áulicos.

Precisamente, la investigación al estar ubicada en el contexto escolar pertenece al primer nivel de reconstrucción epistemológica denominado “[...] la acción social significativa expresada en la vida cotidiana escolar[...]” (Bertely, 2000, p. 43).

Por ubicarse en el estudio de los fenómenos que acontecen en el contexto escolar, en las especificidades de la institución educativa o del aula, la investigación estuvo centrada en la perspectiva o dimensión curricular en el sentido que trató de interpretar el modo

[...] en que se construye el conocimiento escolar en los salones de clases[...] [pone] acento en los aspectos implícitos y explícitos del currículum escolar[...] en las formas en que se administran los recursos en el aula, la perspectiva pedagógica de los maestros, las estrategias didácticas utilizadas, las expectativas de aprendizaje de los alumnos y otros aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas (Bertely, 2000, p. 46, cita a Paradise, 1979; Pineda y Zamora, 1992; Edwards, 1986; Quiroz, 1991; Campos, Gaspar y López, 1992; Hernández y López, 1991).

De esta manera, el proceso etnográfico representó traspasar las barreras de los muros escolares para mirar desde adentro las dinámicas educativas que se gestaron entre los actores educativos en su vida diaria.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso educativo en las instituciones presenta una diversidad de experiencias escolares cargada de diferentes ritmos de acción, rituales, rutinas, tiempos y espacios, tradiciones, significados y otra

diversidad de elementos que dan identidad propia a cada espacio escolar. Así cada aula se convierte en una fuente de información que da cuenta de lo evidente y de lo implícito del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia.

Fue necesario insertar una mirada de análisis etnográfico al proceso de práctica docente, considerando como elemento primordial el pensamiento docente a través del discurso oral como su manifestación directa. Este enfoque representó una recuperación y reflexión del acontecer cotidiano, contemplando la pluralidad de aristas del objeto de estudio.

En el marco de un contexto escolar, el proceso de investigación representó un medio para adentrarse a lo explícito e implícito del acontecer cotidiano de un salón de clases, además de que permitió analizar la realidad en las aulas en contextos específicos, contrastar las ideas preliminares y su relación con los planteamientos teóricos. De esta forma, el estudio cualitativo representó la particularidad de una “totalidad” de donde emergieron diversas categorías para poder realizar comparaciones con otras unidades de estudio.

La selección de la muestra estuvo determinada por las preguntas de investigación y la accesibilidad de tiempo y espacio a las instituciones educativas. Las interrogantes que sirvieron de eje fueron:

- a) ¿Cuál es el lugar o posición que ocupa el referente de historia de la entidad en el pensamiento del docente?
- b) ¿En qué forma se manifiesta el contenido de historia de la entidad?
- c) ¿Cuál es la visión del docente sobre la historia de la entidad?
- d) ¿Por qué se ha diluido el contenido de la historia de la entidad en la enseñanza?
- e) ¿Cuál es la presencia de los referentes de la historia de la entidad en la formación de los docentes? y,
- f) ¿Qué relación guardan la presencia de esos referentes en la formación docente sobre la ausencia o presencia en la práctica cotidiana actual?

El proceso tomó como escenario de estudio el tercer grado de educación primaria y a la asignatura de historia y geografía de la entidad como dos elementos centrales. Para la designación del contexto espacial de desarrollo se tomaron los conceptos de comparabilidad y relativización del objeto de estudio. La comparación se avocó a dos docentes que trabajan con el tercer grado de primaria en los estados de Morelos y Nayarit (un docente por estado).

Para el proceso de investigación etnográfica se consideró, además, el siguiente supuesto en relación a que: *Los contenidos de historia de la entidad están presentes en el pensamiento del docente en forma tangencial, a partir de consideraciones personales o apegadas al currículum, siendo influenciado por el tipo de patrones que adquirió en su formación docente que recibió desde su infancia hasta la actualidad, por ende tiende a subordinar la historia de la entidad.*

En este sentido, resultaron de vital importancia la utilización de la observación participante vista como un modo de “[...]reconocer ante otros nuestra inquietud por conocer lo desconocido” (Le Compte y Goetz, 1988, p. 49), es decir, se trata de “[...]documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos” (Le Compte y Goetz, 1988, p. 49); y las entrevistas de tipo semiestructurado que consisten en “preguntas básicas comunes para todos los sujetos, que se van ampliando y completando de acuerdo con las respuestas de los sujetos para poder interpretar lo mejor posible lo que van diciendo” (Delval, 2001, p. 154). La entrevista a profesores tomó como referencia la trayectoria formativa del docente, en relación a los elementos que han permanecido a lo largo de su formación.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

La toma de decisiones representa el factor principal para manifestar durante la enseñanza de historia de la entidad la presencia de contenidos específicos. De esta forma, los contenidos pueden o no

rebasar lo curricular, dependiendo el modo en que el docente ejerza su decisión sobre las conceptualizaciones construidas durante su formación y en base a su práctica docente, pues de esta forma representa además de un proceso cognitivo, un acto volitivo y procedimental.

Cierto que el docente genera un proceso mental donde construye alternativas de solución de problemas, existe el sentido de deseo o voluntad de él, por hacer o no una acción, y en caso de realizarse puede decidir la manera en que se va a concretar objetivamente su pensamiento.

El hecho de no solucionar o no tomar partido en un problema, también es un acto de decisión, en este sentido la no acción, también representa la manifestación de juicios, es así como el docente puede en determinados momentos considerar u omitir los contenidos de historia de la entidad.

Sin duda, el referente de historia de la entidad existe en diferentes modalidades y grados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues está contenido en forma transitoria en el pensamiento del docente que “[...] no se produce[...] en vacío, sino que hace[...] referencia a un *contexto psicológico* (teorías implícitas, valores, creencias) y a un *contexto ecológico* (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas, etcétera.)” (Marcelo García, 1987, p. 17).

El sentido de transitividad en relación a la presencia o ausencia del mismo contenido, es decir, la movilidad de la balanza hacia lo nacional o estatal puede rebasar la barrera de lo curricular, posicionando al docente como un sujeto que tiene conciencia de sus acciones y toma decisiones intencionadas que “[...] particularmente las que se toman en la enseñanza interactiva, pueden convertirse en muchos momentos en rutinas” (Marcelo García, 1987, p. 22). Sin duda, la toma de decisiones es permanente, es una constante en el proceso educativo, antes, durante y posterior a la acción en el aula.

Las conceptualizaciones que reconstruye el docente sobre los elementos disciplinarios que trabaja en su quehacer cotidiano van vinculados como se ha mencionado con la toma de decisiones, en

el sentido de establecer un proceso valorativo de los contenidos de historia de la entidad, a partir de lo que piensa el docente sobre conceptos directos a la enseñanza de esta asignatura tales como historia, historia de la entidad, aprendizaje y enseñanza.

Se denota en las conceptualizaciones de los profesores el proceso de transferencia de la formación, en el sentido que la manifestación en la formación del docente fue reducida en el aprendizaje de historia de la entidad. Prácticamente a partir del plan 1993 representó un acceso a ella, pero debido a la carga ideológica de la historia nacional se circunscribe a un proceso memorístico de acontecimientos pasados situando en un lugar primordial a los sujetos o “héroes” en cualquiera de los niveles de la historia (micro o macro).

En este sentido, “[...] la historia no tendrá, pues, el derecho de reivindicar su lugar entre los conocimientos verdaderamente dignos de esfuerzo, sino en el caso de que, en vez de una simple enumeración, sin lazos y casi sin límites, nos prometa una clasificación racional y una inteligibilidad progresiva” (Bloch, 2004, p. 15).

El acto de decidir, se observó por ejemplo cuando se aborda un tema que aparentemente se centra en espacios fuera del estado, pero que el docente consideró el establecimiento de conexiones entre el contexto estatal y nacional. Precisamente este último nivel es utilizado para incorporar al discurso de la entidad, es decir, la historia patria sirve de acceso, manifestando al nivel micro en un estado de dependencia y subordinación.

Existen otras formas de manifestar el tipo de historia en estudio, tal es el caso del manejo relacional que establece el docente entre el pasado y el presente, sirviendo el Estado o bien los municipios como ejemplos de los procesos históricos pasados. La relación pasado-presente tiene consecuencias, al respecto Bloch menciona que: “La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es, quizás, menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente” (2004, p. 47).

Resulta de primordial importancia que el docente ubique al sujeto en su presente, lo haga acercarse a las aristas que lo conforman

y que establezca la vinculación con el pasado para poder complejizar su vida actual, es realizar una acción de acercamiento temporal y espacial.

El acercamiento también es posible a partir de los aspectos geográficos en forma verbal o escrita, pues los referentes nacionales sirven de camino a lo particular. El libro de texto, al representar una fuente de saber que brinda legitimación al discurso oficial, se convierte en un medio para dar voz mediante aspectos geográficos estatales, e históricos en nivel micro y macro. Martínez Bonafé considera que “[...] lo que principalmente justifica la presencia actual del libro de texto en el aula son reglas comunes, de carácter general, transversales a la particularidad, que actúan veladamente, y que caracterizan una forma de relación entre poderes y saberes en las prácticas educativas institucionalizadas” (2002, p. 16).

De igual forma, la educación cívica representa una modalidad para considerar en el discurso histórico el nivel del Estado, a través del respeto de los sujetos del contexto con los símbolos patrios.

El contenido histórico del Estado se puede evidenciar en el patrón de interacción que practique o construya el docente, en el sentido de una transferencia del discurso (de lo oral a lo escrito y de lo escrito a la memoria a corto o largo plazos) por medios o mecanismos que lo permean (instrumentos de difusión de información como cuestionarios) hasta llegar a la mente del niño. El patrón de interacción o género discursivo se define “[...] como una estructura esquemática que tiene ciertos elementos recursivos y algunos otros opcionales, ocurriendo en un orden fijo” (Candela, 2007, p. 2), y que para este caso se centró en: inicio de lectura, verbalización, cuestionamientos, respuestas esperadas, reiteración, posibilidad de retorno a la lectura, o paso a la transferencia de instrumentos de información, para finalmente arribar a la validación del instrumento, aunque permanentemente el docente legitima o no el contenido transferido.

Existe una relación directa entre la formación docente y la práctica docente actual, en donde entra en juego la acción del docente

a través del tipo de abordaje didáctico de los temas de historia de la entidad durante su posición como sujeto de aprendizaje y como sujeto de enseñanza. El docente genera un proceso de transferencia parcial de las estrategias didácticas, concepciones en torno a la disciplina, uso de instrumentos de difusión del discurso y mecanismos de validación o legitimación.

La presencia de los contenidos de la entidad en la formación docente fue referencial, como interés personal, y además legitimado en el currículum. Reducir la ubicación del pensamiento del sujeto a la historia nacional (o a la llamada universal) puede marcar parámetros de jerarquía asimétrica entre ésta y la enseñanza de la historia de la entidad en su práctica docente actual.

El proceso limitado y asimétrico de aprendizaje de este tipo de historia se estableció a partir de rupturas en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos, pero al igual que para los docentes analizados representó para sus profesores que los formaron un proceso de decisiones que rebasó lo especificado en lo curricular.

CONCLUSIONES

La posición de proximidad de la historia de la entidad con su enseñanza en gran parte de la formación de los docentes se configura desde lo nacional, y que puede estar sobre los propios planteamientos curriculares. En este sentido, el trabajo que realiza el docente en el aula, es decir, el enfoque o niveles de estudio de la historia que sirven como referentes están circunscritos en criterios personales contruidos a partir de la distancia con la disciplina de historia de la entidad.

La toma de decisiones representó un proceso de mediación entre la consideración u omisión de los contenidos de historia de la entidad, y permite además dar un sentido particular a las prácticas docentes manifestando el pensamiento del docente a través del discurso, que es también una mediación entre el objeto de enseñanza, de aprendizaje y la mente del alumno.

REFERENCIAS

- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bloch, M. (2004). *Introducción a la historia* (Apologie pour l'histoire ou métier d'historien). México: FCE.
- Candela, A. (2001). "Corrientes teóricas sobre discurso en el aula", pp. 317-333. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Mayo-agosto 2001, vol. 6, núm. 12.
- Candela, A. (2007). *Modos de representación y géneros en las clases de ciencias*. México: CINVESTAV sede sur, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. España: Paidós.
- González y González, L. (1997). *Invitación a la Microhistoria. Obras completas de Luis González y González* (tomo IX). México: Clío/Colegio Nacional.
- Halliday, M. A. K. (2001). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE.
- Le Compte M. D. y J. P. Goetz (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Marcelo García, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC. SA.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. España: Morata.
- Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.
- Plan y programas de estudio 1993. *Educación Básica. Primaria* (1994). México: SEP.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A TRAVÉS DE LA MEMORIA COLECTIVA. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Autor: *Sara Durán Mejía*

Coautor: *Víctor Gómez Gerardo*

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

En la educación secundaria la asignatura de historia es catalogada como una asignatura aburrida y sin significado para el alumno. Esto se debe a varias razones, entre ellas: la reproducción de formas arraigadas para su enseñanza, en las que sólo se desarrollan aspectos memorísticos. Lo anterior no provoca ningún significado en el alumno y mucho menos en el docente. El primero se convierte, entonces, sólo en reproductor de hechos. Entonces el conocimiento histórico se vuelve un sinsentido para las dos partes. Otra de las razones es la referente a la formación, pues por lo general el profesor imparte la asignatura como a él le fue enseñada. De esta problemática surge la idea de buscar formas de enseñanza que impacten en el docente y en su labor. No podemos simplemente sugerir, necesitamos un cambio de fondo y forma, que contribuya a que el docente comprenda que la memoria colectiva es una parte importante para la reconstrucción de un hecho histórico y, de esta manera, pueda incorporarla a su labor.

La problemática de la enseñanza de la historia no es nueva, por ello se han realizado estudios dentro del aula, así como propuestas que pretenden cambiar la forma de ver la historia. Ejemplos de ello son los estudios etnográficos realizados. Leamos las palabras de Sebastián Plá al respecto:

En México, la historia de la enseñanza de la historia ha pasado por un boom didáctico de finales de los sesenta, a una integración a las ciencias sociales en los setenta y ochenta, para que actualmente se encuentre en

un proceso de reflexión poco estructurado. Durante todo este tiempo la didáctica y las investigaciones han estado dominadas por la “revolución cognitiva”, sin propuestas propias y con poca investigación (2005, p. 27).

De la misma manera, se proponen alternativas de enseñanza que puedan hacer atractiva la asignatura. Sin embargo, para el caso de la enseñanza de la historia en secundaria, se han criticado las propuestas realizadas, ya que nacen de nuevas corrientes historiográficas y de perspectivas cognitivas que no están vinculadas con las formas de concebir el aprendizaje de dicha disciplina; existe un desapego entre los historiadores y lo que propone la didáctica de la historia, así como también, su relación con las propias necesidades de trabajo de los profesores en el aula.

Dicho lo anterior podemos entender por qué la asignatura de Historia ha tenido problemas para su enseñanza y para su comprensión. Ante este panorama, los docentes debemos echar mano de todos los recursos que nos sirvan para que el alumno se apropie del conocimiento. Buscar formas para la reconstrucción de un hecho histórico, vinculando nuestras acciones cotidianas para poder llegar al aprendizaje del alumno, entendiendo los procesos por los que está pasando, al mismo tiempo comprender las limitaciones cognitivas a las que nos enfrentamos como docentes.

De esta manera, al informarnos y relacionarnos con las propuestas que se han implementado para la enseñanza de la historia, surgen las siguientes preguntas:

¿Es importante incorporar a la enseñanza de la historia propuestas donde se desarrolle el análisis, reflexión y comprensión de un hecho histórico? ¿Cómo reconstruir un hecho histórico mediante las narraciones de los protagonistas? ¿Es posible crear conciencia histórica en el alumno mediante la memoria colectiva?

Nuestra propuesta va orientada a que el alumno, con la ayuda del profesor, comprenda y reflexione que es parte de la memoria colectiva. Esta comprensión vinculada a la conciencia histórica se dará, en nuestra propuesta, a través de las narraciones de los protagonistas de algún hecho.

La enseñanza de la historia tendrá, así una visión desde una perspectiva cultural que permita analizar y reflexionar el concepto de memoria colectiva sobre el contexto social y los grupos que están detrás de los personajes: estudiantes, padres de familia, profesores, entre otros.

De esta manera, nuestra investigación versa en la siguiente hipótesis:

- La memoria colectiva es un recurso de innovación que puede ser utilizado asertivamente por los profesores como una forma de conceptualizar el hecho histórico a través de los testimonios de protagonistas.
- Un hecho histórico, además de ser narrado desde la perspectiva: héroes/villanos, se puede desarrollar tomando en cuenta a la sociedad en su conjunto y a las múltiples memorias que la integran.

Por lo anterior, nuestros objetivos son los siguientes:

Elaborar una propuesta de intervención para la enseñanza de la Historia para el tercer grado de educación secundaria, tomando como base las múltiples memorias que integran una sociedad e incorporar a la enseñanza de la historia el concepto de memoria colectiva de una forma práctica y teórica.

ABORDAJE EN LA LITERATURA ESPECIALIZADA

La memoria colectiva es un término poco usual en la enseñanza de la historia, pues en la actualidad se le ha ligado más fácilmente con la psicología social, debido a su relación con el concepto de memoria. Autores como Èmile Durkheim, Myers, Charles Blondel, Ricoeur; los británicos Frederick, Barlett y Peter Burke; el norteamericano George Herbert M, y los hispanos como Mario Carretero y Sara Ramos, han utilizado este término en sus investigaciones. Pero quien fue el precursor en la utilización del término fue el sociólogo francés Maurice Halbwachs, quien atribuyó la memoria directamente a

una entidad colectiva a la que llamó grupo o sociedad. El término de memoria colectiva se ha vinculado más a la psicología social que a la historia, pero actualmente se han desarrollado investigaciones en las que encontramos la memoria colectiva en relación con la historia.

Autores como Halbwachs intentan explicitar esta relación. En su obra señala que:

Puede hablarse de memoria colectiva cuando evocamos un acontecimiento que ocupa un lugar en la vida de nuestro grupo y que hemos traído a la memoria, que lo hacemos presente en el momento en el que lo recordamos desde el punto de vista de ese grupo (1950, p. 159).

Cuando estamos inmersos en un acontecimiento trascendental para la vida de nuestro país y lo evocamos para traerlo a los demás, estamos generando en el presente nociones históricas. La memoria al ser utilizada como parte de esta reconstrucción, nos abre caminos hacia una conciencia histórica con la que, a través de los recuerdos, entendemos los causales históricos del momento.

Christlieb, con base en la definición de Halbwachs, expresa: “la memoria colectiva es el proceso social de reconstrucción del pasado vivido y experimentado por un determinado grupo, comunidad o sociedad” (1991, p. 98). Recordar acontecimientos relevantes para un grupo ayuda a desarrollar el aspecto histórico que otros no conocen e integrarnos como grupo a una historia social y cultural.

La memoria colectiva responde a una necesidad del presente: el recuerdo, ya que el olvido es legitimado por una sociedad y por una clase política. De esta manera, podemos entender la existencia de una política de olvido sostenida por un grupo que funciona como el portavoz oficial de la historia y de la memoria. Se trata de una peculiar relación entre memoria colectiva, historia y política.

Peter Burke señala la relación entre memoria e historia. Refiere que la función del historiador consiste en vincular ambas y custodiar el recuerdo, manteniéndolo vivo para rescatar hazañas y acon-

tecimientos, que se reflejarán en la historia. La memoria tendrá la función de recordar u olvidar estas hazañas y acontecimientos (2006, p. 65).

El historiador ejerce un gran peso dentro de la historia, pues es el encargado de plasmar tanto lo acontecido como la relación entre memoria e historia escrita. Actualmente, tienen a su cargo la selección consciente de los hechos históricos, entendiendo que este proceso está condicionado por los grupos sociales.

De esta manera, la memoria atañe al historiador en dos perspectivas:

En primer lugar, tiene que estudiarla como fuente histórica para llegar a la crítica de la fiabilidad del recuerdo en la línea de la crítica tradicional de los documentos históricos.

En segundo lugar, la memoria le atañe como fenómeno histórico, lo que podría denominarse la historia social del recuerdo (Burke, 2006, p. 69).

Lo anterior refleja la tríada entre sociedad, memoria e historiadores, donde los dos primeros dependen del tercero, y éste a su vez de la sociedad.

Sara Ramos, en *Protagonistas de una des-memoria impuesta. Los maestros y sus relatos de vida*, plantea algunas definiciones respecto a la memoria colectiva, como la siguiente:

Es una reconstrucción psíquica e intelectual que comporta, una representación selectiva del pasado, que como consecuencia lleva a la lenta acumulación colectiva y espontánea de todo lo que un grupo social ha podido vivir en común (Ramos, citando a Cuesta, 1993, p. 41).

Tomando en cuenta que existen diversos planteamientos sobre este término, emplearemos el enfoque de Ramos, pues se acerca más a nuestra propuesta de intervención donde la memoria colectiva:

Es la que reconstruye el pasado asegurando una unificación del mismo y de las memorias del grupo actuando como memoria ejemplar para el propio grupo portador y manteniendo vivo el vínculo de unión con su grupo social. Está ligada a los recuerdos vividos y reinterpretados de un grupo concreto, organizada por una lógica social de significados (2008, p. 25).

SUSTENTO TEÓRICO METODOLÓGICO

Las investigaciones sociales en las que encontramos a la memoria colectiva con relación a la historia son escasas, pues no se utiliza el término como tal, sólo hacen mención de la narración o de formas donde se contemple otra forma de enseñanza, como lo muestra la profesora Salazar:

Desplegar una narración en el alumno tiene la posibilidad de reconstruir, así como lo hace el historiador a partir de la comprensión de las acciones que despliegan esos agentes. El hecho de que el alumno pueda reconstruir esa narración implica que se ha familiarizado con los elementos que la conforman (2006, p. 75).

También en los planes y programas y en libros de texto referentes a la enseñanza de la historia, se hace mención de llevar al aula otro tipo de historia, que reflexione, critique y analice, pero no se proporcionan las herramientas ni las estrategias para desarrollarla. A consecuencia de esto, no existe una metodología propia para desarrollar el término de memoria colectiva, sin embargo, está implícita en algunos métodos. Se le ha vinculado con narraciones y principalmente con la historia oral. También con otras formas en que se incorporan aspectos de la vida cotidiana o cultural, como canciones, corridos, cuentos, entre otros.

La propuesta al ser dirigida a la enseñanza de la historia, la vinculamos con una investigación de corte cualitativo con herramientas de tipo etnográfico, ya que se intenta comprender y reflexionar

sobre la acción humana. De esta manera se trabajó con profesores, analizamos y reflexionamos sobre su vida, su actuar; nos introducimos en el aula; describimos qué hacen y piensan en su trabajo cotidiano, para poder intervenir con nuestra propuesta.

Se realizó un diagnóstico con la observación participante, e intentamos asimilar las experiencias de los otros, para posteriormente adoptar un papel real en el taller aplicado, con los docentes que trabajamos.

Se utilizaron herramientas como cuestionarios, observaciones y entrevistas (semiestructuradas), que me permitieron saber que hay detrás del aula, que ignoramos y que podemos incorporar a nuestra propuesta. De esta manera, la etnografía ayudó a saber las limitantes reales que existen para la aplicación de esta investigación, también, conocer a cada docente con más profundidad, permitiendo establecer las condiciones de su trabajo dentro del aula, e intentando incorporar las herramientas, los tiempos y las estrategias que son utilizadas por cada profesor.

Por otro lado, al concentrar en nuestra propuesta estrategias para la enseñanza de la historia, utilizamos las memorias de los protagonistas; nos dimos a la tarea de investigar personajes que estuvieron dentro del movimiento estudiantil de 1968 en México, y que pudieran proporcionarnos una entrevista, para conocer su testimonio, y que además, tuvieran distinto rol social dentro de este acontecimiento. Para esta sección planeamos una serie de preguntas que se limitaran al hecho histórico y al contexto de la época; aquí también hicimos uso de herramientas de corte etnográfico.

Trabajamos con personas, analizamos y reflexionamos sobre su vida, sus memorias, (sobre ellos y con ellos) que no siempre han sido contadas, y de las cuales podemos extraer una gama extensa de información. Además de trabajar con fuentes directas que pueden ser utilizadas directamente por el profesor y el alumno.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación se dividió en dos tiempos, que a continuación glosaremos:

El primer tiempo. De la propuesta constituyó un **diagnóstico**, pues consideramos importante conocer si existe la vinculación de la memoria colectiva en la enseñanza de la historia, si la han trabajado implícita o explícitamente.

Nuestro diagnóstico fue aplicado a profesores del tercer grado de educación secundaria. Cabe mencionar que fue en este grado donde se encuentra el tema que será el eje para el desarrollo de la memoria colectiva. El movimiento estudiantil del 68 en México en el bloque 4, instituciones revolucionarias y desarrollo económico (1911-1970) con el subtema “El movimiento estudiantil y las primeras guerrillas”.

Resulta de gran importancia conocer cómo ha sido el trabajo actual del profesor, pues de esta manera conformaremos las debilidades y las fortalezas a las que se enfrentan dentro del aula y los problemas que pudieran surgir para la realización de la propuesta.

Para lo cual es importante realizar un ejercicio de reflexión referente al uso de la memoria colectiva en clase aplicando un segundo tiempo.

Un taller para los profesores

Se realizó un taller para los profesores, elaborado en torno a un cuadernillo dividido en tres sesiones donde se mostraron los fundamentos esenciales. Dos sesiones más fueron incluidas para el ejercicio didáctico.

Primera sesión: encaminada a conocer ¿qué es la memoria colectiva? Sus características, ventajas y desventajas dentro del ámbito educativo. Así como también, la vinculación con otras áreas como la sociología, la psicología social y la antropología. En dicha sesión conocimos a los autores que desarrollan el concepto y cómo ha sido utilizada actualmente.

Segunda sesión: se inició con un ejercicio de reflexión sobre nuestro trabajo docente, para sensibilizar la forma de actuar con los alumnos, también se trabajó en torno a la metodología, cómo utilizar la memoria colectiva dentro de la enseñanza de la historia. Lo anterior a partir de aclarar que existen diversas formas de utilizar tanto la metodología como el concepto. Por ello, nuestra propuesta es sólo una de las tantas existentes, adaptable al proceso de enseñanza-aprendizaje. Adaptabilidad que abarca también los métodos y los materiales, pues consideramos que las condiciones reales de los maestros son muy diversas dentro de la enseñanza.

Tercera sesión: representó un ejercicio de reflexión como una forma para la reconstrucción de un hecho histórico a partir de las nociones históricas del docente y los testimonios de personas que estuvieron en el movimiento de 1968. Cómo poder incorporar la memoria colectiva al conocimiento histórico.

La Cuarta sesión: se refirió a los protagonistas del movimiento de 1968 utilizando las narraciones de personajes que formaron parte de este movimiento; la entrevista sirvió como un ejemplo de fuentes directas incorporadas a la enseñanza de la historia.

La Quinta sesión: se proporcionaron los ejercicios didácticos dirigidos al profesor, como una forma en la que pueden ser usadas las memorias dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, aplicados a las características de la enseñanza de la historia como: tiempo y espacio histórico, trabajo con fuentes, causalidad y conciencia histórica.

Ejemplo:

ACTIVIDAD No.3

CONCIENCIA HISTÓRICA Y TIEMPO HISTÓRICO

PROPÓSITOS
Que el alumno se ubique como un ser histórico dentro de un espacio y tiempo determinado.

MATERIALES
-Hojas blancas
-Cuaderno de notas
-Colores

DESARROLLO
¡Ahora súbete a la máquina del tiempo!



a) Imagina que eres uno de los protagonistas y te encuentras el 2 de octubre de 1968 en Tlatelolco:

Policia	Profesor	Estudiante	Madre de familia	Vecina	Periodista
					

b) Vuelve a leer al protagonista que elegiste
c) Ahora debate con tus compañeros situándote en el lugar del protagonista que elegiste

- ¿Formas parte de la memoria colectiva?
- ¿Por qué crees que es así?
- ¿Qué papel jugaste dentro del movimiento estudiantil de 1968?
- ¿Existió represión hacia ti?
- ¿Por qué?

d) Concluye escribiendo la impresión que te haya generado sentirte parte de la historia y del movimiento estudiantil de 1968. Además dibuja el personaje que representaste en este ejercicio. Entrega ambos ejercicios a tu profesor.

RESULTADOS

En lo referente al taller consideramos que se favoreció el espacio académico para el proceso de actualización de los maestros. También se recuperaron, a través de encuentros informales, las experiencias vividas.

Se solicitó a los profesores la elaboración de un plan de clase con actividades referentes a la memoria colectiva, apoyados con la utilización del cuadernillo que se proporcionó. También se aplicó una sesión de observación en el aula, en la que hicieron uso tanto del término de memoria colectiva como de los recursos didácticos proporcionados.

Los alumnos comprendieron cómo la multiplicidad de memorias reflejadas en los testimonios de los protagonistas del movi-

miento estudiantil de 1968, jugaron un papel importante dentro de la historia. Interpretaron un hecho histórico a partir de la incorporación de narraciones de estudiantes, vecinos, padres de familia, periodistas, profesores, reporteros, policías, entre otros.

El desarrollo de dicha investigación nos permitió observar que el profesor es una pieza clave en todo este proceso; es quien puede proporcionar a los alumnos una forma de pensamiento reflexivo y crítico, por lo tanto tiene una gran responsabilidad al elegir la forma en la que transmitirá el conocimiento.

Buscar nuevas alternativas para el proceso enseñanza-aprendizaje posibilita encontrar mejores y nuevos resultados que a través del tiempo podremos adaptar al trabajo cotidiano.

CONCLUSIONES

No es de sorprender que el término memoria colectiva no esté habituado al campo de la enseñanza. Si analizamos por qué no lo encontramos en la práctica pedagógica, entenderemos qué tan importante es la legitimación de ciertas memorias. De esta manera, la versión de hechos históricos que se nos enseñaron y que se nos enseñan se relaciona generalmente a una historia oficial.

La memoria colectiva incorpora a la historia la multiplicidad de memorias que tal vez no se han tomado en cuenta, pero que son importantes para determinado grupo social. Cada una de estas memorias transmite el pasado con distintos enfoques y reconstruye otras interpretaciones que nos permiten reflexionar sobre un mismo hecho histórico.

Apelar a la memoria colectiva tiene como objetivo, al incorporar elementos omitidos o considerados irrelevantes, vincular el contexto general con un hecho histórico. Aunque estos datos han sido soslayados, son cruciales para entender y comprender la historia y su papel en nuestra sociedad. Incorporar la narración histórica posibilita que los alumnos comprendan que existen otras realidades que pueden ser analizadas en el aula.

REFERENCIAS

- Braudel, F. (2002). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bloch, M. (2006). *Introducción a la historia*. México: FCE.
- Burke, P. (2000). *Formas de historia cultural. Historia y grafía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carretero, M. (1996). *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- _____. (2006). *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Carr, E. (1993). *¿Qué es la Historia?* Argentina: Planeta DeAgustini.
- Cuesta, R. (2002). *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas*, núm. 4. 2006.
- Estévez H. (2006). *Enseñar a aprender. Maestros y Enseñanza*. México: Paidós.
- Fernández Soria, J.M. (2002). Incautación y rectificación de la memoria escolar, en Escolano Benito, A. y Hernández Díaz J. M. (coord.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- González, L. (2003). *El oficio de historiar*. México: El Colegio de Michoacán.
- Halbwachs, M. (1968). *Memoria colectiva y memoria histórica*. París: PUF.
- Hira de Gortari (1996). *Historiografía francesa: Corrientes temáticas y metodologías recientes*. México: UNAM.
- Molinero, C. (2006). Lugares de memoria y políticas de memoria. Gómez Isa, F. (DIR.) *El derecho a la memoria*, Zarautz, Giza Eskibideak, Derechos Humanos.
- Pagés J. et al. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Pereyra, C. et al. (1980). *Historia ¿para qué?* México: Siglo XXI Editores.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- Pozo, J. I. et al., (2006), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España: Graó.
- _____. (1985). *El niño y la historia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ramos, S. (2008). *Protagonistas de una des-memoria impuesta. Los maestros y sus relatos de vida*. Madrid: Universidad Complutense.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. España: Trotta.
- Salazar Sotelo, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México: UPN-UNAM.

**UN CAMINO HACIA UNA HISTORIA PARA TODOS.
RECONSTRUCCIÓN DE LAS CONCEPCIONES DE LA HISTORIA
APRENDIDAS A LO LARGO DE UNA VIDA**

Autor: *Arlette del Rocío Navarro Ayala*

Coautor: *Xavier Rodríguez Ledesma*

EL PROBLEMA A INVESTIGAR

Cuando se ingresa a una universidad para realizar estudios de posgrado relacionados con la enseñanza y el aprendizaje (y en cualquier otra área del conocimiento) es frecuente que nos invada un sentimiento de ligera superioridad con respecto al resto de los colegas que no están en la posibilidad de cursar la maestría. Debido a este sentimiento, la mayoría de las veces los proyectos a desarrollar para obtener el título pretenden ser la panacea a los grandes problemas de la educación en México.

Los primeros intentos de investigación para esta tesis no fueron la excepción, pues la primera versión del trabajo intentó ser un manual para que los colegas de educación básica llevaran a sus aulas la enseñanza de una historia para la diversidad, material que, según estaba proyectado, contendría una serie de lecturas para que los profesores y las profesoras conocieran las formas en que se han atendido las diferencias en la escuela y en otros espacios, las posturas actuales de la historiografía y algunos fundamentos sobre estilos de aprendizaje y diversificación de la enseñanza (Tomlinson, 2001).¹ El manual cerraría con un fichero de actividades que, desde mi perspectiva, si se lleva cuidadosamente a la práctica propiciaría que los y las enseñantes realmente trabajaran una historia para todos, una historia diferente.

¹ En este sentido se estaba haciendo uso del concepto de “aula diversificada”, desarrollado por Carol Tomlinson.

Sin embargo, durante una de las presentaciones de los avances de investigación, los comentarios de los lectores comenzaron a provocar dudas en lo que se estaba trabajando: ¿de verdad era viable crear **una** propuesta que fuera **la** solución a la manera en que los profesores enseñaban historia?, ¿qué garantizaba que de verdad este trabajo fuera el que promoviera el cambio en la didáctica de la disciplina de Clío si, después de todo, estaba surgiendo como tantas otras propuestas de trabajo, alejada de la realidad concreta de los y las docentes y sin tomarlos en cuenta al considerarlos sólo ejecutantes de una serie de instrucciones creadas por alguien que se colocaba en la posición de experta?

Ante estos cuestionamientos y el interés que provocó la introducción de ese trabajo, apartado donde se presentaba la primera forma, en la cual la mayoría de las personas tenemos contacto con la historia a través de la historia familiar, se llegó a un nuevo enfoque, ahora se tenía la posibilidad de abordar el tema de la historia para la diversidad: ¿de qué manera se va construyendo una concepción de historia que involucra a la diversidad?, ¿se trata de la inspiración de un momento o de varios eventos a lo largo de una vida que llevan a una concepción distinta de la historia?, ¿cómo influyen estas vivencias relacionadas con la asignatura de historia en la forma en la cual se enseña la disciplina en las aulas?

La temática así planteada, como la búsqueda de reconstruir el proceso que lleva a una profesora a tener cierto concepto en torno a la historia y su enseñanza en educación básica, resultaba innovadora, pues de hecho la mayoría de los trabajos respecto a concepciones que la gente tiene sobre determinados temas de ciertas asignaturas se han enfocado al área de las ciencias naturales, en específico a las ideas que los niños y las niñas tienen de los diferentes contenidos sobre biología, física y química que comprenden los currículos de varios países.²

² Entre las autoras más reconocidas en este campo se encuentran Rosalind Driver y Rosario Cubero. En México, la pionera en este tipo de investigaciones es Antonia Candela.

Las investigaciones sobre la concepción que los docentes tienen de las asignaturas que imparten en los salones de clase sólo se localizó un trabajo; la idea que los docentes tienen de los contenidos de geografía y cómo éstos repercuten en la enseñanza de los mismos (Salazar, 2006). En otros dos trabajos se hace referencia a los saberes de los profesores acerca de la historia (Palomec, 2005; Chávez, 2007). En todos los casos, se analizan los conocimientos de los docentes frente al grupo, pero nunca del proceso que siguieron para construir esos saberes.

Asimismo, se encontró que dentro de los temas pendientes en el área de investigación de la didáctica de las ciencias se encontraba justamente la indagación de concepciones de la historia entre el alumnado y el profesorado, aunado al desarrollo de la profesionalidad docentes en lo referente a la enseñanza de las ciencias sociales (Prats, 2003).

Entonces, teniendo claro el destino hacia el cual se dirigía esta aventura de investigación, el siguiente paso consistió en hacer las maletas para emprender el viaje.

SUSTENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Haciendo un símil con un viaje, considero que las teorías y la metodología que guiaron la investigación serían como el equipaje que uno lleva para hacer la travesía más cómoda. De esta forma, la “mochila teórica” se encontró llena, en su mayoría, por lecturas del primer rubro, que nos permitieron ubicar las diferentes concepciones que se han tenido a lo largo del tiempo en torno a la historia, lo que ayudó a que se les fuera reconociendo dentro de los documentos del archivo personal.

Resultaría complicado hacer un listado de todos los textos revisados en este sentido, por lo cual sólo se mencionan los autores que ayudaron a definir las formas de historia dentro de las cuales nos vemos inmersos a lo largo de la vida.

Para auxiliarnos en el reconocimiento de la historia de la vida cotidiana se recurrió a los trabajos publicados por Pilar Gonzalbo Aizpuru (2006), y para conocer qué es la historia oral e identificarla se revisó a Graciela De Garay (1997), quien se ha dedicado dentro del Instituto Mora a rescatar las fuentes orales como recursos para escribir la historia.

En cuanto al uso de fuentes gráficas, como la fotografía y el video, los guías fueron Aurelio de los Reyes (2006) y Teresa Matabuena Peláez (1992), el primero como referencia para la interpretación de fotos y secuencias filmicas, la segunda por hablar del uso de las imágenes en la historia.

Referente a los usos y abusos de Clío, autores como Hayden White (2005), Peter Burke (2001), Karel Kosik (1991), Michel De Certeau (2007) y Walter Benjamín (2008), además de Marc Ferro (2007) y Martín Bernal (1993), sin olvidar a Jorge Ibarguengoitia (1999) y a José Agustín (1991), estos dos últimos, si bien no aportaron pistas en estricto sentido teórico, sirvieron para poder hacer un contraste con las historias oficiales y tener así un parámetro para valorar los enfoques formales de otro tipo de historia.

El otro espacio de la valija de viaje de gran importancia fue el dedicado a la diversidad, dado que era primordial definir qué llevaba al sujeto de estudio a determinar que la historia debía incluir a todos los agentes que la conforman. De esta manera, autores como Xavier Besalú (2002), Carlos Skliar (2008) y Jorge Larrosa (2001) brindaron aportaciones teóricas para poder comprender qué se estaba entendiendo como diversidad en la educación; en tanto que textos de Ranahit Guha (2002), Frida Gobarch (2008) y del mismo director de esta tesis, Xavier Rodríguez Ledesma (2008), dieron pie a comprender la manera en la cual la historia y la diversidad se tocan, haciendo viable esta forma de trabajo en las aulas.

Un comentario más acerca de esta parte del equipaje teórico se trató del más rico en cuanto al tipo de materiales abordados, pues además de textos escritos se revisaron películas de diferentes géneros, donde la diversidad, la educación y la historia eran elementos comunes.

Finalmente, como en todo viaje se piensa que ya se tiene todo empacado, pero a lo largo del camino van surgiendo nuevas necesidades que llevaron a buscar otros materiales, en especial lo referente a los documentos oficiales de educación. En este sentido, al surgir dudas sobre la veracidad de un documento del archivo o cuando se quería leer a partir de la realidad del momento en el cual había sido creado, se recurrió a los planes, programas y materiales con los cuales se enseñaba historia en distintos momentos del siglo XX. Estos textos fueron extraídos, en su mayoría, del Fondo Reservado y de la Colección de Libros de Texto Gratuitos de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero.

En cuanto al equipaje metodológico, se decidió hacer una investigación basada en un archivo personal y en entrevistas de una profesora de educación primaria con formación posterior en historia, y si bien en algún momento durante la elaboración del trabajo se tuvieron dudas respecto a la validez que podría tener una tesis de este tipo, al poco tiempo de que el fantasma de la incertidumbre hiciera su aparición, se encontró que las tendencias actuales en el estudio de la profesión docente tendían hacia el análisis de las narrativas de los y las enseñantes, cuyos documentos personales (diarios, narrativas, trayectorias formativas, entre otros) servían para comprender mejor la manera en la cual se desarrolla la labor de la enseñanza en las aulas (Huberman, en Bruce *et al.*, 2000). En pocas palabras, los estudios más recientes sobre los y las docentes tienden a mostrarnos como lo que somos: seres humanos producto de un entorno social.

Dado el tipo de material empírico que se optó por utilizar para la construcción de la tesis, se determinó hacer uso de la metodología de historias de vida (Aceves, 1993; De Garay, 1997), a partir de la cual es posible detectar, ubicar e interpretar una experiencia biográfica en el tiempo y en el espacio, para así conocer los cambios y las subjetividades que conforman la manera de pensar de una persona o una colectividad.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

De manera paralela a la formación teórico-metodológica se procedió al trabajo con las fuentes empíricas.

El primer paso consistió en organizar el archivo de acuerdo con criterios que ayudaran al posterior análisis de los materiales. Básicamente, se separaron los materiales en tres ámbitos: familiares (fotografías, objetos, correspondencia de la familia cercana a la profesora), escolares (cuadernos, exámenes, libros, trabajos/tareas de la persona de quien se reconstruyó el proceso) y personales (diario, entrevistas, recortes de periódicos y revistas, entre otros). A su vez, cada rubro fue ordenado cronológicamente y, para el caso del rubro escolar, se organizaron los documentos en trabajos escolares, evaluaciones y materiales didácticos.

Posteriormente, se realizó el análisis de algunas de las fuentes que, desde mi perspectiva y la del director de tesis, daban cuenta de la concepción de historia que subyacía en una etapa específica de la formación de la persona.

Parte fundamental de esta etapa del trabajo fue realizar la triangulación entre la información oral que proporcionaba la entrevistada, con los materiales que ella misma había generado en cierta etapa de su vida y con los documentos oficiales (básicamente planes y programas de estudio, así como periódicos y publicaciones históricas), para dar mayor objetividad a la interpretación que se hacía del archivo.

CONSIDERACIONES FINALES

Si bien esta tesis no se concibió en un principio como un documento histórico, sino como un texto donde se diera cuenta del proceso de construcción de dos conceptos, un elemento extra fue el haber hecho patentes las formas en que se ha enseñado historia a la llama-

da “generación X”³ dentro de un sector de la población mexicana. Así, en su calidad de documento histórico, es también una muestra de cómo el discurso de la historia refleja el contexto, la cultura, los sentimientos y subjetividad del autor (White, 2005).

Ahora bien, dado que, como ya se dijo, esta investigación tuvo como primer propósito dar cuenta de un proceso de construcción de un par de conceptos con el fin de vincularlos con la enseñanza de la historia, es conveniente resolver esta cuestión dentro de estas consideraciones finales.

Así pues, la conclusión a la cual se puede llegar respecto a cómo la concepción de historia y diversidad impactan en la forma de trabajar con la disciplina de Clío en las aulas de educación básica es la siguiente:

La manera en la que los docentes comprenden a la historia será la forma en la cual la lleven a las aulas.

Lamentablemente, esto que parece tan evidente para muchos no lo es para los colegas que se encuentran frente a grupo, pues desde su perspectiva solo existe **una** historia: la historia de los grandes héroes, batallas, miles de fechas y hechos que se dan de manera aislada, esa historia que sólo contempla a unos cuantos como personajes dignos de ser mencionados, y que excluye al grueso de la población. Un caso concreto lo presenciamos en los recientes festejos del bicentenario de la Independencia, pues sólo se invirtió en repetir lo que hasta el cansancio se nos ha enseñado en la escuela y en distintos medios que fue la Independencia de México, con los personajes de siempre y sin tomar en cuenta a otros agentes históricos que han sido recientemente estudiados por las nuevas corrientes historiográficas, como los niños y las mujeres.

Según lo observado a través de la investigación, el que los y las docentes consideremos que existe sólo una historia se debe, en

³ La llamada “generación X” o “generación de la apatía” está compuesta por quienes nacimos en la década de los setenta, y se denomina así porque se dice que manifestamos una rebeldía-conformista o un rechazo inmóvil.

primer lugar, al desconocimiento de las diferentes posturas que se pueden tener frente a la disciplina de Clío.

En segundo término, aun cuando algunos conozcan otras formas de historia, resulta más sencillo llevar a los salones de clase una historia que únicamente considere la memorización de datos y no la reflexión sobre los hechos y personajes, pues se facilita la calificación de los aprendizajes logrados y se simplifica el tipo de material y las actividades a realizar con una historia donde solo con recordar ciertos nombres y fechas “garantiza” que se sabe sobre el tema.

Por último, el tercer elemento que podría ser el más valioso, es que pocos docentes nos detenemos en algún momento para hacer toda esta reflexión que se documenta a lo largo de la tesis: desde cuál ha sido nuestra relación con la historia a través de la vida, hasta tratar de definir qué tan efectivos han sido los métodos y materiales que hemos utilizado a lo largo de la experiencia en las aulas enseñando historia y, principalmente, a qué obedece que se hayan seleccionado justo esas estrategias para hacer aprender esa historia a los estudiantes de los grupos a quienes impartimos las clases.

Si dentro de nuestra formación inicial y a lo largo de la permanente⁴ se dieran espacios para conocer nuestras propias ideas previas sobre la historia (tal y como se supone hacemos al comenzar una clase con los estudiantes), tendríamos una base para poder promover un verdadero cambio conceptual en torno a la disciplina de Clío.

Por lo tanto, insisto en que el dar un material específico que pretenda ser la panacea para lograr que los docentes acepten una nueva manera de entender y enseñar la historia, sería una falacia, pues lograr que alguien modifique una concepción que se encuentra tan arraigada, como lo es la historia de bronce, no se da de la noche a

⁴ Tomo estos dos conceptos de Ramiro Reyes Esparza, quien hace una distinción entre la formación que se recibe en las Escuelas Normales y que serviría para iniciarse en la práctica de la profesión docente, en contraposición con la que se va obteniendo después de que uno se ha titulado. Reyes Esparza, Ramiro. La formación inicial del profesor de educación básica, en *Cero en conducta*, 33-34, 1993, pp. 4-14.

la mañana, sino a través de un proceso que toma bastante tiempo, sin contar que un cambio de tal magnitud requiere, además, de espíritus y mentes lo suficientemente flexibles, abiertas y dispuestas a escuchar, aprender y ejercer el pensamiento crítico, lo cual no es fácil ni inmediato, pues implica ir en contra de la corriente y estar totalmente dispuesto a sujetarse a un proceso permanente de deconstrucción y renuncia a todas las bases seguras que han orientado nuestras vidas. ¡Actividad dolorosa es, entonces, esto de realizar cambios de fondo y no solo de forma, pues mueven de raíz lo que hemos sido durante tanto tiempo!

Esta tesis no es un producto acabado, y mucho menos puede ser considerado como la solución que provocará que los y las colegas docentes cambien su forma de enseñar historia en la educación básica. Si acaso será un “pentimento”, el arrepentimiento de alguien que alguna vez creyó que sería sencillo desarrollar el método para que la disciplina de Clío ingresara a las aulas desde la perspectiva de la diversidad, pero que en el camino se dio cuenta de que la tarea es titánica y que los cambios deben surgir de las necesidades reales de los y las docentes, no de la soberbia de alguien que se piensa experto.

REFERENCIAS

- Aceves Lozano, J. (1993) (compilador). *Historia oral*. México: Instituto Mora/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Agustín, J. (1991). *Tragicomedia mexicana 1. La vida en México de 1940 a 1970*. (Colección Espejo de México). México: Planeta.
- Bernal, M. (1993). *Atenea negra. Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica*. Barcelona: Crítica.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Bruce J. B. et al. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. España: Paidós.
- Burke, P. (2001). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.
- Candela, A. (1989). *La necesidad de entender, explicar y argumentar: los alumnos de primaria en la actividad experimental*. México: IPN-DIE-CINVESTAV.

- Cubero, R. (1997). *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla: Díada.
- Chávez Becerra, M. C. (2007). *Los saberes del profesor de secundaria de Historia implicados en el uso y elección de materiales didácticos en la enseñanza de la Historia*. (Tesis de Maestría). México: UPN.
- De Garay, G. (1997) (coordinadora). *Cuéntame tu vida. Historia oral: historia de vida*. México: Instituto Mora/CONACyT.
- Driver, R. (1987). *Las ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Ferro, M. (2007). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (2006). *Introducción a la historia de la vida cotidiana*. México: El Colegio de México.
- Gorbach, F. (2008). *El monstruo, objeto imposible: un estudio sobre la teratología mexicana, siglo XIX*. México: UAM.
- Guha, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Crítica.
- Ibargüengoitia, J. (1999). *Instrucciones para vivir en México*. México: Joaquín Mortiz.
- Kosik, K. (1991). *El individuo y la historia*. Buenos Aires: Almagesto.
- Larrosa, J. y Carlos Skliar (Eds.) (2001). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Matabuena Peláez, T. (1992). *Algunos usos y conceptos de la fotografía durante el porfiriato*. México: Universidad Iberoamericana.
- Palomec Sánchez, J. A. (2005). *Las prácticas docentes cotidianas y la presencia del enfoque actual en la enseñanza de la historia en la escuela primaria*. (Tesis de Maestría). México: UPN.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En *História & Ensino*. Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL, vol. 9. Brasil: Universidad Estadual de Londrina.
- Reyes Esparza, R. (1993). La formación inicial del profesor de educación básica. En *Cero en conducta*, 33-34, pp. 4-14.
- Rodríguez Ledesma, X. (2008). *Una historia desde y para la interculturalidad*. México: UPN.
- Salazar Sotelo, R. (2006). *Las concepciones de los docentes y su influencia en la enseñanza de la geografía en la educación secundaria*. (Tesis de Maestría). México: UPN.
- Skliar, C. y Madalidy Téllez (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada*. Barcelona: Octaedro.
- White, H. (2005). *Metahistoria*. México: Fondo de Cultura Económica.

PARTE 2

PRÁCTICAS INSTITUCIONALES Y FORMACIÓN DOCENTE

SIGNIFICADOS QUE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA LE ATRIBUYEN AL ENFOQUE POR COMPETENCIAS¹

Autora: *Rosa Chino García*

Coautora: *Lucía Elena Rodríguez McKeon*

Actualmente, la educación básica de nuestro país vive procesos de cambio, las reformas han sido el vehículo preferido para cambiar e innovar los procesos educativos. La intención de las reformas “desde la perspectiva de la política educativa” es mejorar la calidad y equidad de la educación.

A partir de los procesos de reforma se despliegan una serie de acciones enfocadas a lograr los propósitos planteados; la escuela es considerada como el espacio donde se materializan o aterrizan los proyectos derivados de la reforma, unos enfocados al ámbito de la

¹ Este escrito tiene como sustento la investigación de tipo cualitativa que realicé en tres escuelas de educación primaria en el Distrito Federal para la tesis de la Maestría en Desarrollo Educativo, que lleva el mismo nombre de este artículo.

gestión escolar y otros al pedagógico. En el caso de este último, el objetivo primordial de las propuestas es suscitar cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes, dichas prácticas se refieren a lo que los maestros realizan cuando intervienen en las situaciones formativas, articulando determinadas estrategias a fin de producir ciertas finalidades específicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje; modificar su forma de enseñar, propiciar la creación de ambientes favorables para el aprendizaje de los alumnos, fomentar el trabajo colaborativo, entre otros aspectos, a fin de que la formación de los alumnos sea integral y responda a las necesidades que la sociedad actual demanda a la escuela, en consonancia con los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

La actual Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB), implementada en la educación primaria a partir del ciclo escolar 2009-2010 en algunas escuelas de educación primaria, ha tenido como principal objetivo la renovación de los planes y programas de estudio, que tiene una incidencia directa en el ámbito de lo pedagógico y curricular, por lo que la tarea de los maestros se convierte en un elemento central y protagónico. El enfoque centrado en el desarrollo de competencias que sustenta a plan y programas (SEP, 2008; SEP, 2009), parte de la premisa de que los alumnos movilicen sus conocimientos dentro y fuera de la escuela, que lo aprendido trascienda la dimensión escolar, que repercuta en su actuar en la vida cotidiana, y que sean capaces de resolver los problemas que se les presenten con acierto y responsabilidad. El desarrollo de este enfoque pretende superar el paradigma enciclopédico y transmisor de la educación, apoyándose en las teorías constructivistas del aprendizaje y la corriente de la escuela activa, por tanto, presupone cambios en el quehacer docente, implica disposición a experimentar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, sería muy ilusorio confiar en que es suficiente reformar los planes y programas de estudio de la educación primaria, reorganizar los contenidos de aprendizaje con base en los planteamientos del enfoque por competencias, para que los maestros en automático,

cambien sus formas de enseñanza, el problema del cambio en las prácticas pedagógicas de los docentes es algo complejo, tiene que ver con innumerables factores de diverso orden, político, social y cultural; también con las formas en que las propuestas son asumidas por los docentes.

EL CAMBIO EN LAS PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN EL MARCO DE LAS REFORMAS

Aunque las reformas han sido el vehículo preferido para promover el cambio y la innovación en los procesos educativos, las imágenes que nos brindan las investigaciones que enseguida se esbozan nos muestran que sus intenciones para transformar los entornos educativos han sido poco fructíferas. En la implementación de las reformas se corre el peligro de destinarlas al fracaso cuando se pasa por alto el conocimiento de las características de los actores a quienes se dirige; al respecto, Lugo (2008, p. 68) señala que:

Presuponer que los cambios se generan por el solo hecho de proponerlos, origina formas de conducir hacia la simulación y la invención sobre el cambio mismo en los escenarios educativos.

Distintos estudios y análisis realizan aportes sobre la complejidad que suponen los procesos de reforma, habida cuenta la existencia de resistencias en el magisterio frente al carácter que adquiere la instrumentación de estos procesos, tal como señalan Díaz e Inclán (2001, p. 9):

Las reformas son diseñadas por los especialistas; a los docentes y directores se les asigna la tarea de apropiación y la responsabilidad de instrumentación; uno de los mayores retos es lograr que los docentes asuman los planteamientos de la reforma y puedan hacerlos propios. Una vez que la reforma ha sido implementada los docentes no la asumen, no se convierten en elementos proactivos de ella, sino que la rechazan [...] actúan externamente como si fueran a operar a partir de ella, pero en realidad la ignoran y en ocasiones la contradicen.

La mayoría de las veces los proyectos de reforma descienden en forma vertical, este modo de proceder influye sustancialmente en su capacidad para afectar el campo de las prácticas pedagógicas de manera efectiva, por lo que diversos investigadores (Sandoval, 2001; Lugo, 2008) señalan la importancia de tomar en cuenta los contextos específicos y las características particulares de los actores, que llevarán a cabo los planteamientos en la práctica a fin de eliminar el carácter fugaz que adquieren muchos de estos proyectos. Como lo señala Latapí (2009, p. 101), los maestros se convierten en testigos mudos de proyectos de reformas que son vistos “como episodios que pasan, mientras ellos permanecen”.

Si bien algunas de las resistencias docentes se explican en parte por las dificultades políticas surgidas al ser descalificados como interlocutores legítimos y válidos en la participación de la definición del rumbo que ha de tomar la educación, tales resistencias también son analizadas por algunos otros investigadores a partir de la dificultad de hacer confluir determinados discursos con formas de pensar y actuar arraigados en la práctica educativa, haciendo ver que resulta necesario no perder de vista que los tiempos del cambio son lentos, pausados y no exentos de conflictos y tensiones, tal como plantea Justa Ezpeleta (2004, p. 414):

Se ha estudiado que la apropiación de nuevas concepciones, esto es, el cambio en las formas de pensar, junto con la construcción de nuevas prácticas, es un proceso difícil, fragmentado, lento, posible a partir de la aceptación de algunas nociones que hacen sentido o de propuestas prácticas que se van ensayando o incorporando según se compruebe que funcionan y que no siempre están precedidas de una clara comprensión conceptual de ahí que la credibilidad de las propuestas para los maestros constituya un elemento crucial para pensar en el inicio de un lento camino de pruebas y búsquedas.

El reconocimiento de las necesidades, creencias, valores, características y condiciones de los maestros directamente involucrados, así como su capacidad para encontrar sentido y utilidad a las reformas

en sus propias prácticas, constituye un elemento de gran valor en la implementación de propuestas para generar el cambio, debido a que, según Gimeno y Pérez (2000): “los profesores fungen como mediadores inevitables entre los ideales y las prácticas, entre los proyectos y las realidades”.

Tomando en cuenta las problemáticas plasmadas anteriormente, en este trabajo se comparten algunos de los hallazgos en una investigación más amplia donde se examinan significados que los maestros y maestras otorgan al enfoque centrado en el desarrollo de competencias, en el contexto de su labor docente cotidiana.

HERRAMIENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Para abordar la problemática, el punto de partida fue poner a discusión la dinámica misma de la configuración de los procesos de innovación en las prácticas docentes en su relación con los procesos de reforma, al comprender que éstos se desarrollan de manera compleja a partir de la apropiación que los docentes realizan de las nuevas propuestas en función de sus propios marcos valorativos de referencia. El análisis realizado permite sostener que el proceso de significación que los maestros realizan de la nueva propuesta en el contexto de su práctica, aparece mediado por diversos principios que expresan un modo de razonar la formación que resiste al discurso educativo prescrito en la RIEB. Lo anterior nos llevó a develar el carácter ético político que define a los procesos, más allá de la dimensión técnico-didáctica involucrada, sin dejar de reconocer que en ellos se juegan diversas posiciones, intereses y formas de asumirse como docentes que condicionan las posibilidades y límites para interactuar con las nuevas propuestas.

En relación con el proceso de producción de significados asumimos los planteamientos del interaccionismo simbólico, el cual se basa en tres premisas principales:

La primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas² en función de lo que éstas significan para él [...] La segunda es que el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo y la tercera es que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso [...] El interaccionismo simbólico considera que el significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que estos interactúan (Blumer, 1982, p. 2).

A partir de estas premisas entendemos que los docentes construyen los significados sobre su quehacer docente con base en la interacción con los actores involucrados, ya sean los colegas, los alumnos, su autoridad inmediata, los padres de familia, etcétera. En este sentido, entiendo que los significados son construcciones intersubjetivas que se dan en una relación intersubjetiva entre los individuos, mediada por tradiciones y sujeta a relaciones de poder (McLaren, 1994).

La vía metódica construida en la investigación³ fue de tipo cualitativo y de corte inductivo, los instrumentos para el acopio de la información fueron las entrevistas a profundidad grabadas, los registros de observación y el diario de campo; el método para la organización, codificación y análisis de los datos se basó en la metodología propuesta por Rodríguez, Gil, (1999) y en los planteamientos de Taylor y Bodgan (1987).

² Se entiende como cosas todo aquello que una persona puede percibir en su mundo: objetos físicos, otras personas, categorías de seres humanos, instituciones, ideales importantes, actividades ajenas y las situaciones de todo tipo que un individuo afronta en su vida cotidiana (Blumer, 1982, p. 2).

³ La investigación se llevó a cabo en tres escuelas primarias del Distrito Federal, dos ubicadas en una zona con alto índice de marginación y otra en una zona semiurbana; se realizaron un total de 10 entrevistas a profundidad a 10 maestros frente a grupo y 15 observaciones en diversos escenarios (juntas de consejo técnico, el recreo, ceremonias, festivales, TGA, y el aula), en este último escenario se focalizó a los maestros que atienden grados de primero y sexto, debido a que la implementación de la RIEB inició con estos grados, la duración de las observaciones transcurrieron en periodos de 8:00 a.m. a 12:00 p.m. y de 9:00 a.m. a 12:30 p.m.

EL ANÁLISIS

La coexistencia de diversas lógicas en las prácticas de enseñanza

El aula es el escenario donde coexisten nuevas prácticas con otras en uso, ambas movidas por diversas lógicas. De tal suerte que en un mismo día de clases y en un mismo salón pueden observarse formas de enseñanza con diversas racionalidades, por ejemplo, al inicio de la clase una maestra de primer grado centra su trabajo en la enseñanza de la lectoescritura, basada en el método tradicional usando la copia, la repetición y el dictado, y después pasa a otra actividad donde los niños participan en actividades con fundamentos constructivistas. Asimismo, los maestros de sexto grado compaginan el desarrollo de las actividades del nuevo programa con la realización de ejercicios que desarrollen en los alumnos la capacidad para resolver exámenes, debido a la presión existente por mejorar los resultados en la aplicación de pruebas estandarizadas.

En la combinación de las actividades que los maestros realizan se observa una jerarquía entre ellas, en donde resulta posible identificar aquellas que consideran prioritarias; así lo comentaron los docentes al ser entrevistados: “[...] vamos dejando a un lado los proyectos y le damos prioridad a otras actividades [...]”. (E.L.6) “[...] el objetivo es que aprendan a leer y escribir, ya después podrán trabajar otras actividades [...]” (E.S.1).

Los maestros realizan las actividades que consideran útiles para lograr los objetivos planteados con sus alumnos: en primer grado, que aprendan a leer y escribir, y en sexto grado, que puedan resolver los exámenes requeridos; resulta entonces que los maestros en las aulas hacen actividades híbridas: las de los libros de texto (proyectos y actividades de las otras asignaturas), además de las que ellos consideran necesarias para los alumnos o que resultan ser confiables para ellos a fin de producir aprendizajes.

Las actividades didácticas de la reforma se practican en un segundo plano, se aplazan para después, y si hay tiempo, primero se atienden las demandas prioritarias para los docentes, según sus ob-

jetivos; sustituyen, amplían o reducen, adecúan y seleccionan las actividades que consideran más valiosas a desarrollar.

En este contexto, los proyectos vienen siendo una estrategia de trabajo con la cual algunos de los maestros no se encuentran muy familiarizados y no distinguen con claridad su potencialidad formativa, según lo comentó una docente:

[...] los proyectos dejan de lado las cosas importantes, los niños solo juegan pero no se trabaja en serio los contenidos, se dejan muchas cosas de lado, además de que es muy difícil trabajar los contenidos transversalmente (E.A.6).

De acuerdo con Perrenoud (2002) pareciera que la dificultad estriba en la complejidad que supone impulsar una lógica centrada en la acción al interior de los procesos formativos, además de que les resulta complejo articular curricularmente los contenidos de las diversas asignaturas al trabajar de manera transversal con las metodologías integradoras que se proponen.

La sobreposición de lógicas en el trabajo formativo y el arraigo de formas de enseñanza tradicionales

En un mismo día y un mismo salón de clase en el transcurso de las actividades didácticas puede observarse la preferencia que las maestras tienen por el uso de un método tradicional para la enseñanza de la lectoescritura; inician la jornada con esas actividades (copia, repetición y dictado) y las consideran de mayor importancia, muchas interrogantes surgen al respecto, ¿por qué si es una maestra joven utiliza un método tan antiguo? ¿Por qué si ha asistido a cursos de actualización aún continúa con estas formas de enseñanza? ¿Acaso los nuevos métodos de enseñanza de la lectoescritura, propuestos por los especialistas, son un fracaso a la hora de que los docentes los llevan a la práctica? o ¿existe dificultad y temor por parte de los docentes para experimentar nuevas formas de enseñanza? Muchas preguntas y pocas respuestas claras. En palabras

de la docente, ella considera que la metodología propuesta para el desarrollo de la lectoescritura sugerida en los planes y programas le resulta poco útil, y que los materiales como son los libros de texto y el recortable le son insuficientes y de escasa utilidad; el siguiente fragmento de entrevista refiere esta situación:

Para mí el inconveniente de los proyectos de español para los niños de primero es que viene muchas actividades de lectura, es decir que los niños para que hagan las actividades deben de leerlas y entonces como no saben, yo se las tengo que leer, entonces los mal acostumbro a hacerles las cosas yo (E.A.1).

Las maestras de primer grado muestran un alto grado de confiabilidad al uso de los métodos tradicionales para la enseñanza de la lectoescritura, porque consideran que los alumnos aprenden a leer más rápido, por tanto, la repetición y la copia son la constante en su quehacer diario.

Por otra parte, un hecho que salta a la vista en el desarrollo de la labor de los docentes de sexto grado es el énfasis tan relevante que adquieren los procesos de evaluación a través de exámenes. Aunque la nueva propuesta hace énfasis en una evaluación formativa, atenta más a los procesos que a los resultados, las orientaciones de política educativa generan lineamientos en el sentido contrario, la preocupación de las autoridades educativas y de los maestros es que se deben mejorar los resultados de las pruebas estandarizadas (ENLACE),⁴ y por ese motivo gran parte del tiempo escolar se dedica a la ejercitación de los alumnos para que puedan resolverlas; sin embargo, la mayoría de los docentes entrevistados tienen la percep-

⁴ La prueba estandarizada denominada ENLACE (Evaluación Nacional para el Logro Académico en Centros Escolares) se aplica una vez al año en todas las escuelas del país, debido a que éste se encuentra suscrito a los países miembros de la OCDE. Esta prueba sirve para obtener el resultado de los aprendizajes adquiridos por los alumnos; por cierto, nuestro país ha presentado los resultados más bajos, en relación con otros países.

ción de que las actividades de los proyectos no contribuyen a que los alumnos puedan resolver los exámenes.

La sobreposición de lógicas encontradas resulta difícil de superarse, cuando ello implica que los docentes tengan que dividir el poco tiempo con el que cuentan para desarrollar, además, todas las actividades extras que se demandan. Una de las maestras de primer grado que fue entrevistada, comentó al respecto:

[...] el problema es cuando estás en el grupo y te das cuenta que las cosas no son así, si nada más se trabajara la pura propuesta estaría bien pero que no te metieran ningún otro proyecto más; como el de vamos por los 600 puntos, el pete, eventos del 18 de marzo, bailables, poesías, estamos hablando de tiempos, entonces tienes que adecuar o intercalar con las actividades de la SEP, esas no van a dejar de existir porque ya están, lo que se tiene que hacer es compaginar, pero volvemos a lo mismo, el tiempo es lo que falta (E.A.1).

Es lo mismo, pero en otra presentación

Los maestros comentan en general que la nueva propuesta no es algo nuevo. La mayoría de ellos había estado en contacto con la propuesta de desarrollo del enfoque por competencias que se impulsó hace algunos años, sobre todo en las escuelas de tiempo completo del Distrito Federal, que empleaban un mapa de competencias, los proyectos de aula y las fichas de diagnóstico.⁵

⁵ En el ciclo escolar 2004-2005 la administración federal de servicios educativos en el DF propuso para las escuelas de tiempo completo el desarrollo de 12 proyectos denominados “Proyectos de aula”, en los cuales se especifican las actividades a realizar y las competencias a desarrollar en los alumnos; también se propusieron las fichas de diagnóstico para valorar el grado de aprendizajes de los alumnos, y se señalan las competencias que los niños y niñas manifiestan; además se incluye el mapa de competencias donde se especifican las competencias a desarrollar en los alumnos en cada uno de los ciclos escolares.

El siguiente argumento da cuenta de ello:

Yo creo que de alguna manera es lo mismo pero en otra presentación, estamos trabajando los mismos temas, dosificados de distinta manera en otra presentación, porque los libros anteriores traían bien concreto, por lo menos en español y matemáticas, los temas a estudiar y traía ahí, por ejemplo, el contenido, el contenido básico, y ahora, hay que buscarlo más; estamos manejando los mismos contenidos en español a tipos de texto en tipología pero cuando se trata de semántica y sintáctica no lo estamos viendo como antes [...] (E.L.6).

Es por ello que al comparar esta forma de trabajo con la anterior encuentran algunas semejanzas, en cuanto al aspecto didáctico, y también algunas diferencias en relación a la forma de abordar la enseñanza, sin embargo, para algunos docentes es como una moda pasajera; el siguiente argumento ejemplifica esta situación:

La propuesta me da la impresión que es como todas las que ha habido. Sólo que ahora como hay más acceso a la tecnología va a ser mucho más fácil para nosotros entenderla. Porque ¿qué hacen?, sacan una reforma, y medio le informan a unos y a otros los dejan a ver que le hagan como puedan; ahorita creo que sí se han preocupado un poco más, bueno eso entre comillas, dicen que les importa mucho que los maestros apliquen las nuevas tecnologías pero resulta que no se fijan en los detalles. Seguimos viviendo la misma dinámica, como que nos capacitan y ya con eso cumplen con su función y ya (E.B.6).

Se observa un poco de escepticismo y desconfianza en el argumento de la docente al referirse a la propuesta enmarcada en la actual reforma, se nota que por su trayectoria le ha tocado vivir y experimentar las reformas anteriores, y por eso esta nueva propuesta la está viviendo como algo pasajero y que finalmente todo sigue siendo lo mismo; la expresión “me da la impresión que es como todas las que ha habido”, resulta más que clara.

REFLEXIONES FINALES

Analizar los significados que los docentes otorgan al enfoque centrado en el desarrollo de competencias en el contexto de la reforma saca a la luz distintas problemáticas que aún se encuentran presentes y que se supone ya habían sido superadas desde la anterior reforma, encontramos la existencia de prácticas de antaño y de actos que se repiten como acuerdos no dichos, se realizan porque existen códigos entre los docentes que al mismo tiempo se convierten en muros invisibles o hilos de acero difíciles de romperse y dar lugar a nuevas prácticas de enseñanza.

En un sentido figurado, el análisis de los significados que los docentes otorgan a la nueva propuesta abre un paréntesis entre los planteamientos curriculares de la reforma y el cambio en las prácticas pedagógicas de los docentes, y muestra un abanico de problemáticas que viven los profesores en los procesos de apropiación de nuevas formas y métodos de enseñanza, las cuales suelen ser un poco desconocidas o ignoradas.

REFERENCIAS

- Blumer, H. (1981). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. España: Hora.
- Díaz, B. Á. e Inclán, E. C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25, enero /abril, Madrid: OEI.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril/junio. México: RMIE.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Latapi Sarre P. y Quintanilla, S. (2009). *Finale prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios*. México: FCE.
- Lugo, E. (2008). *Reformas educativas, su impacto en la innovación curricular y la formación docente*. México: J.P., UAEM y ANUIES.

- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias en la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25, enero /abril, Madrid: OEI.
- SEP. (2009) *Planes y Programas, de la educación primaria*. México: SEP.
- Taylor, S.J. y R. Bodgan (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.

LOS SIGNIFICADOS DE SER ASESORES TÉCNICOS PEDAGÓGICOS

Autor: *Erick Omar Lee Meneses*

Coautor: *José Antonio Serrano Castañeda*

INTRODUCCIÓN

Bases teóricas

Al investigar la comprensión de los significados de las prácticas de los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP), opté por apoyarme en algunos de los referentes del interaccionismo simbólico.

De esta forma me apropié y reinterpreté las tres premisas básicas formuladas por Blumer (1982), aunado a la reflexión sobre algunas de las propuestas de Mead (1990), que desde mi lectura sostienen las premisas de Blumer, para sustentar el objetivo de la presente investigación.

La primera premisa de Blumer. El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función del significado para él. El sujeto se relaciona a partir de símbolos.

Este primer planteamiento del interaccionismo simbólico tiene su referente en la propuesta de Mead (1990), con respecto a su concepción del símbolo y cómo éste detona la acción del individuo, acción que, valga decirlo, siempre es social. Mead plantea que el símbolo tiene como finalidad

escoger las características particulares de la situación [en la que se encuentra el individuo] a fin de que la reacción a ellas pueda estar presente en la experiencia del individuo [...] tenemos una serie de símbolos por medio de los cuales indicamos ciertos caracteres, y al indicarlos los apartamos de su medio inmediato y mantenemos simplemente una sola relación (pp. 154 y 155).

Para Mead esta capacidad del ser humano de relacionarse a través de símbolos es lo que marca la diferencia entre un animal que reac-

ciona por medio del condicionamiento reflejo “y el proceso humano por medio de símbolos” (p. 155).

Desde la propuesta de Mead, los símbolos:

Representan la significación de las cosas u objetos que tienen significaciones [es decir, las significaciones de los objetos, para Mead, en realidad son propiedades o cualidades inherentes al mismo objeto]; son porciones determinadas de experiencias no directamente presentes o dadas en el momento y en la situación en que cualquiera de ellas se encuentra de tal modo presente [...] la reacción a un símbolo involucra y debe involucrar conciencia.

Los reflejos condicionados más la conciencia de las actitudes y significaciones que ellos involucran constituyen el lenguaje [...] El lenguaje es el medio por el cual los individuos pueden indicarse mutuamente como serán sus reacciones a los objetos, y de ahí, cuáles son las significaciones de los objetos (p. 155).

La constitución del símbolo permite al ser humano que tome decisiones, que escoja “los estímulos de modo que las distintas reacciones puedan organizarse en una forma de acción” (Mead, 1990, p. 157).

Los referentes anteriores de Mead, sintetizados bajo la primera premisa planteada por Blumer, constituyen un referente básico para mi posicionamiento con respecto a la comprensión de los significados de las prácticas de los ATP. Los significados se sostienen a través de símbolos, éstos son conductores de la acción social de los ATP.

El ATP es un sujeto actuante, no ejecuta acciones con base en su reacción ante ellas, sino que para la dirección de su acción hay un proceso interpretativo, comprendido por el pensamiento-lenguaje, que lo hace tomar decisiones para la concreción de la misma acción.

La práctica del ATP cobra vida, en gran medida por la producción de significados que los ATP construyen.

La segunda premisa de Blumer. El significado surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con su prójimo. Este significado será construido principalmente a través de la comunicación. Es así como la comunicación es esencial para la constitución de los sujetos.

Para Mead la comunicación entre seres humanos implica una provocación en el individuo, y de la reacción que despierta en el otro, que tiende a comportarse como actúa la otra persona. Para que los sujetos actúen recíprocamente, deben significar tanto su propia acción como la acción esperada del otro. Este entramado de reacciones de un individuo con base en las redes de significación, que sostienen ciertas formas de actuación y que implica, a su vez, el campo social donde se realiza la acción social, es lo que Mead plantea como proceso social (p. 116).

Lo que me interesa resaltar aquí, y que considero es la propuesta de Mead, es que la comunicación no es únicamente un proceso comunicativo de interacción entre dos individuos, los cuales significan tanto sus propios actos como la del otro, sino que esta comunicación interactuante forma parte de símbolos y significaciones de los mismos, los cuales son aceptados, tienen vigencia y valor en los campos sociales donde se suscita la interacción comunicativa. Lo anterior sólo es posible a través del lenguaje mismo.

El empleo del lenguaje:

Constituye una parte de un proceso social, y es siempre la parte por medio de la cual nos afectamos a nosotros mismos como afectamos a otros, e intervenimos en la situación social gracias a esa comprensión de lo que decimos. Ello es fundamental para cualquier lenguaje; si se quiere que sea un lenguaje, es preciso que uno entienda lo que dice, tiene que afectarse a sí mismo tal como afecta a los demás (Mead, 1990, p. 114).

Para comprender los significados de los ATP es necesario dar cabida al posicionamiento con respecto a que el proceso de significación

de una práctica social como la que me he propuesto explorar, tiene cabida en los diversos contextos sociales en donde se realiza la acción de la asesoría técnico pedagógica. La comprensión de una práctica social se sostiene a través del proceso significativo, manifestado por el lenguaje de lo que los ATP entrevistados refieren en su interacción con sus otros pares profesionales, con los usuarios del servicio que ofrecen los ATP, con la interacción con la autoridades y con lo que dicen ellos de su relación con el espacio institucional, en donde su práctica cobra sentido.

La tercera premisa de Blumer. Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso. Esta apropiación de significados se realiza conforme a las expectativas y propósitos del sujeto, produciendo acciones dirigidas hacia las cosas pero también hacia los sujetos que interactúan.

Para Mead la interpretación es “un proceso externo, abierto, físico [...] que se ejecuta en el campo real de la experiencia social. La significación puede ser descrita, explicada o expresada en términos de símbolos o lenguaje [...] pero el lenguaje simplemente extrae del proceso social una situación que ya está lógica o implícitamente presente en él. El símbolo de lenguaje es simplemente un gesto significativo o consciente” (p. 117).

Es así como Mead plantea que la significación, el proceso interpretativo que realiza actos específicos, no debe ser concebido como un estado de conciencia, “o como una serie de relaciones organizadas que existen o subsisten mentalmente fuera del campo de la experiencia en el cual entran: por el contrario tiene que ser concebida objetivamente, como existente completamente dentro de ese campo” (Mead, 1990, p. 116).

El análisis de la práctica del ATP, por medio de la comprensión de sus significados, plantea que la investigación no se sostiene a través de un interés solipsista que tuviese como intención abrir la caja negra del pensamiento del ATP, sino más bien, vislumbrar a través del lenguaje del ATP, cómo se constituyen las prácticas del ATP y cómo éstas conforman el campo social de éste.

La presente investigación, el interaccionismo simbólico, además de ser el referente teórico-epistemológico del cual parto tiene, a su vez, las siguientes implicaciones metodológicas.

Para Woods (1998), la premisa metodológica más importante es que debemos:

Basar nuestra investigación en el mundo empírico sometido a estudio. Entendemos por 'mundo empírico social' la vida social del minuto a minuto, la vida cotidiana de los individuos mientras interactúan, mientras desarrollan nuevas comprensiones y significados, se embarcan en 'acciones conjuntas' y reaccionan unos ante otros a la hora de adaptarse a situaciones, y cuando se enfrentan a problemas circunstanciales y los resuelven (p. 54).

La indagación de la investigación se basó en la comprensión del mundo empírico y cotidiano de las prácticas del ATP.

Otra premisa que Woods plantea es la comprensión y respeto por los diferentes estratos de la realidad. La comprensión de la realidad de una práctica implica asumir que la realidad de la misma se construye y es dinámica en su propio proceso interno de constitución, como en el tiempo invertido por el investigador para conocer y comprender los significados de esa práctica.

Desde el aspecto metodológico, significa:

[...] que [...] hemos de mantener la mente bastante abierta sin tener prejuicios sobre el asunto a investigar ni quedarnos necesariamente con una primera –o incluso segunda– impresión. Como sucede en toda investigación, debemos potenciar la curiosidad para ver a través de la siguiente capa del 'velo' (Woods, 1998, p. 56).

Un tercer elemento que Woods enuncia es el aprendizaje de los símbolos. Woods dice que uno de los requisitos de la investigación interaccionista simbólica es comprender los significados simbóli-

cos que emergen en las interacciones y que se atribuyen a diversas situaciones en el tiempo. “Desde el punto de vista metodológico, esto implica aprender el lenguaje de los participantes, con todos sus matices y quizás, un vocabulario especial” (p. 59).

DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

La presente investigación está circunscrita en las investigaciones de corte cualitativo-interpretativo. Es decir, “desea dar la voz a los participantes, toma para ello las características del contexto y la producción de significados en él” (Serrano, 2005, p. 628). Es así que me posiciono dentro de las tradiciones epistemológicas que coinciden “en el peso otorgado a los significados, al punto de vista de los ‘otros’ y a la intersubjetividad como fundamento de la realidad social” (Bertely, s/f, p. 3).

En concordancia con esta postura epistemológica es que consideré como la forma más pertinente para conocer y comprender los significados de los Asesores Técnico Pedagógicos con respecto a sus prácticas, el uso de la entrevista centrada narrativamente.

Al respecto, Kaiser (1994) plantea los siguientes principios que caracterizan a las entrevistas centradas de manera narrativa:

- Al sujeto investigado-interrogado se le reconoce el estatus de narrador.
- El narrador puede y debe presentar su percepción, esto es, su constitución del mundo social subjetivamente, en lo posible, libre de la influencia de parte del entrevistador.
- El proceso de interacción, que transcurre en el marco de la entrevista concede al entrevistador un papel más bien receptivo. En ningún caso debe desempeñar un carácter autoritario-directivo. Es válido que él pueda informarse, que pida explicaciones cuando no haya comprendido alguna expresión del narrador, pero en ningún caso debe ofrecer interpretaciones.

- La entrevista centrada narrativamente se sitúa en puntos de interés para el entrevistador. Es así, que la narración del entrevistado está preformada por el planteamiento de preguntas y problemas (p. 9).

Estos principios guiaron tanto el diseño de las preguntas base que centraron la narración de mis entrevistados, como áreas exploratorias de mi investigación, también me ayudaron a respetar la libre narración en los ámbitos de interés del estudio, en la situación de entrevista *in situ*, para que los significados de los narradores emanaran y después analizarlos.

Breve descripción del camino metodológico recorrido desde la formulación de las preguntas base hasta la construcción de las categorías analíticas

En el diseño de entrevista que realicé para explorar los significados de sus prácticas de mis, en ese momento, futuros interlocutores, planteé cinco áreas temáticas con sus respectivas preguntas exploratorias. Los temas generales fueron:

- Las concepciones de los ATP;
- Acciones de los ATP;
- La relación que los ATP establecían con lo institucional;
- La diferencia entre el ideal y lo real del ATP;
- La trayectoria personal y profesional del ATP.

Mientras avanzaba con nuevas sesiones de entrevistas, las preguntas base se convirtieron en áreas generales de exploración, y a la par que retomaba algunas de ellas, durante las entrevistas subsiguientes, también planteé interrogaciones que hacían referencia a los contextos específicos que los entrevistados enunciaban durante su discurso.

En el devenir de mi aprendizaje en hacer esta forma de investigación comprendí que mi actitud y mi interés hacia lo que los entrevistados me decían, así como hacer preguntas con los referentes

que ellos ofrecían, eran importantes para establecer “cierta relación de simetría entre el que se autoriza como investigador y la población [mis narradores] con la que se realiza el proceso indagatorio” (Serrano, 2005, p. 628).

Para que yo pudiese fluir como entrevistador y acompañar a mis narradores, necesitaba hacer –me consciente de mis modos habituales de ser, en mis relaciones con los otros. Era necesario evidenciar– me el dispositivo aprendido, por mi trayectoria de vida y profesional, que hacía operar al momento de entrevistar. Entonces, la brega, de mi recorrido metodológico, fue “la vigilancia en torno a nuestros puntos de vista [que] hace posible la recuperación de las categorías sociales de los sujetos estudiados y el establecimiento de una síntesis comprensiva que, a final de cuentas, se constituye en un constructo analítico” (Bertely, s/f, p. 3).

Después de tener el material de entrevista completo realicé diez sesiones de entrevista, me di a la tarea del análisis del mismo. El primer paso fue la construcción de categorías que me permitiesen analizar y comprender los significados de las prácticas de los Asesores Técnico Pedagógicos. Es así como formulé un primer esbozo de un cuadro general de categorías, el cual resultó demasiado extenso, para hacer un análisis transversal de las categorías. Después realicé una inclusión derivativa y correlativa de los hasta ese momento, extensos temas y subtemas, para vincular, en la medida de las posibilidades, las categorías. Resultado de este proceso formulé tres categorías generales: Nosotros y los otros, el Saber hacer y el Reconocimiento y, por último, Las posiciones del ATP.

HALLAZGOS PRELIMINARES

A continuación presento una de las categorías de los hallazgos obtenidos hasta el momento: El RECONOCIMIENTO.

Reflexiones con respecto a algunos referentes teóricos sobre la noción del reconocimiento

Para Mead (1990) la noción de reconocimiento está circunscrita a la posibilidad del individuo de reconocerse como persona.¹

En términos de Mead, para que el individuo se convierta en persona precisa que las reacciones del mismo sujeto, así como las reacciones provocadas por el otro, se integren en los componentes de la persona: el otro y el yo. Lo anterior significa que para el proceso social es necesario

[...] el reconocimiento de los otros y el reconocimiento de nosotros en los otros. No podemos realizarnos a nosotros mismos sino en el grado en que reconocemos al otro en su relación con nosotros. Sólo cuando adopta la actitud del otro, puede el individuo realizarse a sí mismo como persona (p. 220).

La persona “que es capaz de mantenerse en la comunidad es reconocida en ésta, en la medida en que reconoce a los otros” (p. 221).

Mead plantea que la persona no nada más se adapta a la comunidad de pertenencia, sino que también reacciona ante ella y esta reacción hace que la comunidad cambie.

La reacción ante la adaptación es lo que en su momento Mead nombró como “Yo”, mientras que la adaptación de la persona la comunidad es lo que denominó como “Mi”.² El “Yo” significa la parti-

¹ El término de persona acuñado por Mead lo plantea como algo distinto al organismo fisiológico. La persona surge en el proceso de la experiencia y de la actividad social, se desarrolla en el individuo a partir de sus relaciones sociales, vistas tanto como un todo como en sus relaciones con otros individuos que se encuentran dentro de ese proceso (Mead, 1990, p. 167).

Para Mead la persona es la fase del desarrollo más importante del individuo, “porque tal sociedad sólo surge gracias a la posibilidad de internalización de esa actitud social en las reacciones de toda la comunidad (p. 218).

² Para Mead el “Yo” estaría conformado por la serie de actitudes organizadas, mientras que el “Mi” “es un individuo convencional, habitual [...] tiene que tener los hábitos, las reacciones que todos tienen; de lo contrario, el individuo no podría ser un miembro de la comunidad. Pero el individuo reacciona constantemente a dicha co-

cularidad, es en el “Yo” donde continuamente se busca la realización de la persona.

Para Mead la persona se realiza en su relación con otras personas. “Tiene que ser reconocida por otras, para tener los valores que queremos que le pertenezcan [...] Pertenece a la comunidad y nuestro autorrespeto depende de que nos reconozcamos como tales individuos que se respetan a sí mismo” (1990, p. 229). Sin embargo, Mead dice que eso no basta, ya que también queremos reconocernos en nuestras diferencias con respecto a otras personas.

Honneth (1997), filósofo alemán, retoma algunos de los planteamientos de Mead, con respecto al tema del RECONOCIMIENTO. Comenta que tanto Hegel como Mead coinciden en que el potencial de la individualidad se logra históricamente por el camino de un incremento de espacios de libertad, jurídicamente garantizados; considera que el motor de estas modificaciones es una lucha, en la que los sujetos ininterrumpidamente tratan de ensanchar el perímetro de los derechos que se les conceden intersubjetivamente para elevar el grado de su autonomía personal (p. 106).

Sin embargo, Mead, a diferencia de Hegel, proporciona una explicación sobre el proceso de desarrollo de la autonomía, en términos motivacionales:

Las fuerzas que empujan ininterrumpidamente el movimiento del reconocimiento representan aquellas zonas incontrolables del ‘yo’, que sólo pueden exteriorizarse libremente si encuentran la aquiescencia del ‘otro generalizado’. Como los sujetos, por la presión de su yo, se ven empujados a sobrepasar los límites de las normas encarnadas en ‘el otro generalizado’, se encuentran bajo la necesidad psíquica de implantarse favorables a un ensanchamiento de las relaciones de reconocimiento jurídico; la praxis social que se da a partir del empuje unitario por tal enriquecimiento de la

munidad organizada, expresándose a sí mismo [...] siendo él mismo en el momento cooperativo... Las actitudes involucradas son extraídas del grupo, pero el individuo en que se organizan tiene la oportunidad de darles una expresión que, quizás, nunca han tenido antes” (Mead, 1990, p. 223).

comunidad es lo que en la psicología de Mead puede llamarse “lucha por el reconocimiento” (Honneth, 1997, p. 106).

Desde mi lectura hay un marcaje, un posicionamiento distinto entre la propuesta de Honneth y la de Mead con respecto a lo que el primero denominó como la lucha por el RECONOCIMIENTO, el cual aduce que proviene de las ideas de Mead.

Según la propuesta de Mead, la búsqueda de la persona de ser reconocida que nos hace diferente a los otros es un proceso expresivo del “Yo”, y “no necesariamente afirmándose en el sentido ofensivo, sino expresándose, siendo él mismo en el proceso cooperativo que corresponde a cualquier comunidad” (Mead, 1990, p. 223).

Para Honneth el individuo lucha por ser reconocido, y lo plantea en términos de los derechos jurídicos (algo que también Mead hace). Sin embargo, me parece pertinente enunciar la diferencia.

Bajo la postura de Mead, para la constitución de la persona es necesario el proceso de reconocer y reconocerse tanto en las actitudes del otro y en lo que él denomina como el otro generalizado. Es decir, el reconocimiento de las actitudes de la comunidad.

Honneth, por su parte, no retoma este planteamiento de la constitución social del individuo para transformarse en persona, y lo deja en términos de un individuo y su lucha por ser reconocido a un nivel institucional.

El autor alemán emplea uno de los planteamientos de Mead con respecto al tema del RECONOCIMIENTO, que tiene que ver con la búsqueda de la diferenciación, por parte del individuo de los otros “en la interacción para conseguir una conciencia de la propia unicidad: los adjudica a una clase peculiar de exigencias del “Yo” [...] Pero también el impulso a la autorrealización, como Mead insiste más tarde, está destinado a la condición de un tipo específico de reconocimiento: ‘Como se trata de una identidad social, se realizará en su relación con los demás. Debe ser reconocida por otros para que se le atribuyan los valores que querríamos que se le atribuyesen’ (Honneth, 1997, p. 108).

Al parecer, Honneth deja de lado la propuesta de la constitución de la persona de Mead, en la cual tanto la acción de reconocer como de reconocerse en las actitudes del otro son imprescindibles para la constitución del sujeto social y para la interacción social.

En otro fragmento, Honneth retoma a Mead en el tema de la autorrealización, componente del reconocimiento:

Mead entiende por autorrealización el proceso en el que un sujeto desarrolla las capacidades y cualidades sobre cuyo específico valor para el entorno social puede ser convenido en conexión con las reacciones de reconocimiento de sus compañeros de interacción [...] Desde la perspectiva que con la interiorización de tal “otro generalizado” toma frente a sí mismo, sólo se puede concebir como una persona a la que, como a los demás miembros de la sociedad, se le atribuyen las cualidades que le corresponden a un actor susceptible de atribución moral de capacidades. Pero a diferencia de eso, el ‘mí’ exige la autorrealización individual, poder extenderse como personalidad específica e insustituible (p. 108).

El análisis de Honneth con respecto a Mead, es sobre el reconocimiento que implica una valoración social consensuada, y en este sentido a un individuo que busca ese reconocimiento. Desde este lugar, el término de la lucha del reconocimiento tiene sentido, en la medida en que Honneth conceptualiza a un sujeto en su búsqueda por ser reconocido por el espacio social.

Desde la relectura de Honneth sobre Mead sólo se puede concebir a una persona como tal cuando los miembros de la sociedad le atribuyen las cualidades que le corresponden a un actor susceptible de atribución moral de capacidades. Sin embargo, Honneth plantea que el “Mí” de Mead exige la autorrealización individual, poder entenderse como personalidad específica e insustituible. (Honneth, 1997, p. 108).

En realidad, para Mead es el “Yo” el que buscaría la expresión de su diferencia con respecto a los otros, y el “Mí” es el reconocimiento del otro y el otro generalizado en la persona.

Es así, que el término de Honneth con respecto a la lucha por el reconocimiento, tiene las siguientes implicaciones: la primera, el sujeto es desgajado de su componente social, en el sentido de la construcción de la persona, a través del reconocimiento de las actitudes del otro y el otro generalizado en el individuo, para que la interacción social pueda suscitarse.

Segunda, el reconocimiento, desde Honneth, es la lucha de un individuo que busca ser reconocido moral y éticamente por los otros. Es decir, un individuo que lucha por tener cabida en el reconocimiento social. Mientras que para Mead, el reconocimiento es una expresividad del sujeto social, por lo que lo hace diferente al otro. Y esta expresividad connota la posibilidad intrínseca en el sujeto social del cambio.

La constitución del término persona, desde los referentes de Mead, es un sujeto que transforma, produce cambios, aunque éstos sean imperceptibles, y en este sentido no es ni un sujeto adaptativo, ni mucho menos un sujeto pasivo.

Algunas de las aportaciones de Mead y Honneth fueron retomadas para el análisis de los hallazgos sobre la categoría del reconocimiento.

Las particularidades empíricas, los hallazgos en el material de entrevista de la categoría de análisis:

El reconocimiento

Los narradores entrevistados posicionaron, a lo largo de las conversaciones, la noción del RECONOCIMIENTO. Después de varias lecturas de la transcripción de las entrevistas y de la revisión de los fragmentos discursivos, agrupados en los núcleos temáticos, distinguí que los narradores connotaban cuatro sentidos distintos acerca del tema del RECONOCIMIENTO: La falta de reconocimiento, Compararon entre un antes y un después de la labor del ATP, Deseo de ser reconocidos y La legitimación. Es decir, el significante reconocimiento o valoración comprendía cuatro cadenas de significados, los cuales enunciaban significados variopintos del término.

La primera cadena hace alusión, desde su perspectiva, a la falta de reconocimiento del trabajo académico que desarrolla el ATP.

Al trabajo académico le dan poco tiempo. Tú sabes, desde las mismas planeaciones, las planeaciones son anuales, cuando un trabajo digamos de un seguimiento, la intencionalidad de realizar una investigación lleva años y años, el estar reportando y darle ese valor, me parece que está impidiendo que se le dé un valor fuerte, sólido a lo que es el trabajo académico (E1_250309, p. 11).

Otra entrevistada menciona al respecto:

Creo que es bastante pobre, no hay una valoración del trabajo de los asesores técnico pedagógicos desde la cúpula de poder de esta institución. No hay una valoración para todo el trabajo académico [...] se toman decisiones de acuerdo a intereses políticos, no a intereses académicos (E3_090909, p. 7).

En la segunda cadena de significados, los narradores compararon entre un antes de la labor del ATP, en donde se reconocía su labor y el momento actual, donde ya no hay reconocimiento a su trabajo.

En el antes:

Una época en donde había a manos llenas materiales, viáticos. Donde la gente de provincia sobre todo te reconocía mucho el trabajo, donde [...] tú tenías que [...] para dar un curso te leías tres o cuatro libros sobre el mismo tema, porque la gente te exigía (E2_051109, p. 15).

Otra entrevistada comenta:

[Cuando] yo llegué había más reconocimientos sobre lo que hacías. Te daban el crédito. Este reconocimiento se centraba en acciones como un dar las gracias y comentarios tales como: “tu trabajo fue útil para todos nosotros”, eso al menos a mí me gratifica (E4_180909, p. 6).

En el después.

Los atp se han venido constituyendo como aquella parte que se utiliza [...] para todos lados, es una pieza dentro del ajedrez, la más pequeña, el peón, la que menos vale, pero que al final de cuentas es la que hace todo el trabajito este [...] para rascarle, para [...] ponerse al frente de las batallas, si observas en la misma lectura del SAE, te va diciendo cómo se fueron constituyendo estos equipos técnicos conformados por los atp (E2_051109, p. 6).

Después te fuiste quedando en la parte de elaborador, elaborador, elaborador, dador, de este [...] de productos, porque incluso así se le llamaba, productos porque es lo que vas a producir y, tuvo que ver mucho con el liderazgo, tiene que ver mucho con el liderazgo de quien esté al frente ((E2_051109, p. 15).

La tercera cadena de significados se refiere al deseo de ser reconocidos.

Pero sí también noto esa necesidad de que de alguna forma se revalore la función del atp [...] y donde la gente pide como atp que se les reconozca el trabajo, pero también pide que existan oportunidades de desarrollo” (E2_170509, p. 6).

Debería ser un trabajo [se refiere al trabajo del atp] que responda a las necesidades de un maestro, pero que también responda a la línea política, administrativa y normativa de tu institución, un trabajo que nos haga pensar (E4_180909, p. 21).

En la cuarta cadena de significados, los entrevistados enuncian la necesidad de ser reconocidos, pero a través de procesos de legitimación.

[E1] El proceso de legitimación [reconocimiento] se da en el proceso de interlocución con los docentes [...] en la práctica, en vivencias, los docentes [...] Y bueno, alguna institución que no es la Dirección General [...] ciertas personas o instituciones como son la Subsecretaría, la Dirección de Desarrollo Curricular (E1_071109, p.14).

[E5] A nivel institucional [...] no se existe como atp. Somos docentes comisionados en funciones de asesoría técnico pedagógica, pero la figura del atp no existe y eso es, probablemente, un problema, que por lo tanto se nos trata de controlar o administrar dicen ellos, como administrativos (E5_061109, p. 17).

Entonces, el tema del RECONOCIMIENTO cobró cuatro sentidos distintos en mis entrevistados: La falta de reconocimiento del trabajo académico que desarrolla el ATP, la existencia de un reconocimiento a la labor del ATP y la falta de éste actualmente, un tercer sentido que está relacionado con el deseo de ser reconocidos, y el cuarto, la necesidad de ser reconocido en términos de legitimación.

ANÁLISIS DEL MATERIAL EMPÍRICO

La formulación de la cadena de significados, es decir, los sentidos de significado del tema RECONOCIMIENTO para mis entrevistados fue un intento por buscar la fidelidad de lo que cada uno de ellos posicionaba a través de su particular forma de enunciar los aspectos que consideraron importantes en el transcurso de las entrevistas. Sin embargo, lo que yo rescato como la particularidad de sentido del significado, no implica un reservorio íntimo diferenciado de los escenarios sociales, donde tiene cabida la creación de significados, esto no tendría cabida, desde los planteamientos del interaccionismo simbólico.

El significado es producto de la interacción social y es lo que posibilita la constitución del sujeto social, y en este sentido no tendría una postura solipsista, en la que mi búsqueda sería desentrañar los enunciados del sujeto, sino posicionarme en cómo la enunciación de significados, son el referente que permitiría, si estos son verbalizados a través del lenguaje, como se espera que la entrevista centrada narrativamente lo consiga, posibilitan la comprensión de las prácticas del ATP. Con respecto al análisis de los fragmentos discursivos del reconocimiento, comparto lo siguiente:

Los sujetos entrevistados con diferente tonalidad de tilde enuncian a otro que no los reconoce, en ese otro pueden tener cabida tanto la autoridad, que es el caso de los ATP, y que no había un reconocimiento por parte de los directivos de la institución a su trabajo académico, o también la cuestión de una diferenciación a nivel de tiempo, en donde al parecer en el presente no hay un reconocimiento para los entrevistados, en contraposición a un antes, o el proceso de legitimación, en donde ya sea a través del trabajo con cada uno de sus asesorados, o el entramado institucional que determina funciones, y que ellos enuncian como un estado de desprotección, o el deseo, en el cual los sujetos manifiestan su querer ser reconocidos.

El hilo que hilvana cada una de las cadenas de significados anteriores es el que desde el referente de Honneth estaría relacionado con la lucha por ser reconocido. Desde este lugar, asumir esta postura implicaría vislumbrar a un individuo que demanda de otro, que ni siquiera aparece plenamente enunciado por los entrevistados, un reconocimiento ya sea a su labor, ya sea a su ser ATP.

El reconocimiento, planteado así, parece ser una acción que debiese provenir del otro o el otro generalizado, en términos de Mead. Si por algún momento dejáramos de lado la connotación de la lucha del reconocimiento del individuo, ligado a su autorrealización con base en los criterios valorales de la comunidad y cobijáramos precisamente, la acepción que no retoma Honneth, con respecto a la conformación de la persona al reconocimiento e incorporación del otro y el otro generalizado, y a la acción de la persona, basado en la seguridad de que también el otro me reconoce en mi actitud. En este sentido, podríamos pensar en una práctica, en este caso la de los ATP, y preguntarnos como ésta fue reconocida como tal por los ATP mismos.

Ellos construyen sus prácticas con base en sus acciones y sus interacciones con el otro. Los ATP se reconocen en sus prácticas, independientemente de la connotación valorativa del término.

Incluso tomando en cuenta la idea de la necesidad de la diferenciación del sujeto social de la comunidad, que Mead plantea en términos del “Yo” y que, creo entender, Honneth posiciona en tér-

minos del individuo y la comunidad, el ATP hace cosas que lo hace ver diferente del docente frente a grupo, al director escolar o a la autoridad institucional.

Así, el ATP reconoce una práctica diferenciada, en ciertos momentos, valorada y en otros no, pero su constitución como sujeto social está enmarcada en su acción y en la interacción con el otro. Su hacer y la reflexión sobre su hacer son la fuente del reconocimiento³ de su práctica profesional.

En la enunciación del significado de su hacer, a través de la entrevista, el ATP reconoce y hace consciente su práctica, se distingue y reflexiona de quién es y qué es él para los otros.

REFERENCIAS

- Bertely, M. (s/f). *Retos metodológicos en etnografía de la educación*. Recuperado el 1 de junio del 2010 en: http://www.uv.mx/cpue/coleccion/n_2526/publmari.htm
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Delgado, C. (2009). *El paradigma del sujeto. Aportes sociológicos y del Interaccionismo Simbólico*. Recuperado el 28 de abril de 2010 en: <http://www.scribd.com/doc/19355937/CDG-Teoría-del-Sujeto-Sociología>.
- E1_071109, material de entrevista.
- E1_250309, material de entrevista.
- E2_170509, material de entrevista
- E2_051109, material de entrevista.
- E3_180909, material de entrevista.
- E4_180909, material de entrevista.
- E5_061109, material de entrevista.

³ La categoría del reconocimiento conforma otra categoría analítica que es la del saber hacer, la cual no fue incluida en este reporte de avance de investigación. Sin embargo, en el análisis posterior de las categorías analíticas de los significados del ser atp, implicaría un análisis y seguimiento en el material discursivo del entrevistado de los significados que ellos connotan sobre su práctica cotidiana, y en esta enunciación se erige el reconocimiento de lo que los hace diferentes a los demás.

- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Grijalbo.
- Kaiser, R. (1994). La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres de aplicación y evaluación. *Educación*. Vol. 49/50. Tübingen, Alemania: Instituto de Colaboración Científica.
- Mead, G.H. (1990). *Espíritu, persona y sociedad*. México: Paidós.
- Serrano, J.A. (2005). Balance del Estado del Conocimiento. En P. Ducoing (co-ord.), *Sujetos, Actores y Procesos de formación* (pp. 621-637). México: COMIE.
- 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: UPN.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

**SER ESTUDIANTE DE SECUNDARIA
UN ESTUDIO DE LA DINÁMICA CULTURAL
EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA VIDA ESCOLAR**

Autora: *María López Garcés*

Coautora: *Etelvina Sandoval Flores*

PRESENTACIÓN DEL TEMA

El punto de partida de esta investigación es el interés por estudiar quiénes son los jóvenes estudiantes de la escuela secundaria y profundizar en la construcción y reconfiguración de este sujeto juvenil en el contexto escolar, ya que siendo el referente discursivo central de las propuestas educativas institucionales, en la realidad es más bien una figura supuesta revestida de características homogéneas y de la que poco se conoce. Sandoval (2007, p. 347) afirma que si se quiere que la escuela secundaria se transforme, se requiere entre otras cosas “volver la mirada a los alumnos, quitarles la etiqueta de adolescentes homogéneos y considerar las particularidades de sus actuaciones en el contexto escolar, así como la diversidad de culturas juveniles de las que son partícipes”.

En esa dirección, en la presente investigación se aborda –a través de un estudio etnográfico realizado en tres escuelas secundarias generales del Distrito Federal– la dinámica cultural que imprime la participación de los jóvenes estudiantes de secundaria en la construcción de la vida cotidiana escolar.

Cuando hablamos de la construcción de la vida escolar asumimos la existencia de un conjunto de relaciones, prácticas, reglas y un currículum que constituyen un nivel normativo existente en todas las escuelas, pero junto a esta normatividad existe una trama que es mucho más compleja, en la cual lo que hacen los maestros y los alumnos son las formas reales a través de las cuales la escuela se organiza y materializa sus acciones. Es esta trama la que aquí se analiza, con la mirada enfocada especialmente en los estudiantes.

Concebimos a la vez a estos estudiantes como portadores de significados culturales que llevan a la escuela, que ponen en juego en sus acciones y que están a la base de las negociaciones en torno a las actividades escolares en las que implícitamente participan.

La perspectiva de analizar la participación de los estudiantes es importante en tanto que desde la organización escolar son considerados generalmente como sujetos pasivos, a quienes la institución dotará de conocimientos, habilidades y destrezas, y no se piensa en lo que aportan para la construcción y transformación de las prácticas que se gestan al interior del plantel.

Por otra parte, muchas de las aproximaciones teóricas en torno a la juventud y a la adolescencia han servido para legitimar normas y prácticas de disciplinamiento dirigidas hacia los jóvenes. Son los sujetos “en formación”, por lo cual poco se toma en cuenta su intervención como actores activos, dispuestos, inquietos, heterogéneos; portadores de significados culturales que llevan a la escuela y a través de los cuales contribuyen en el entramado de transformación y creación de objetos, saberes y prácticas en los múltiples contextos de la institución escolar.

De este modo, conceptualizar a este sujeto heterogéneo, múltiple, diverso, complicado es lo que interesó hacer a lo largo del estudio, enfocando la mirada en la importancia creciente que existe en la construcción y reconfiguración constante de este sujeto juvenil. Con este panorama se visualiza a los estudiantes de educación secundaria como partícipes de la construcción de la vida cotidiana escolar mediante sus relaciones, prácticas, acciones y apropiaciones culturales en donde ponen en juego los saberes adquiridos desde su experiencia juvenil escolar y extraescolar.

Las preguntas que sirvieron de base para esta investigación fueron:

- ¿Cómo los estudiantes participan en la (re) construcción de la vida escolar mediante sus acciones, relaciones y negociaciones en la escuela?
- ¿Cómo influyen los saberes culturales de los estudiantes en las relaciones y prácticas que establecen en la escuela?

- ¿Cómo se manifiesta la condición de joven estudiante en el contexto de la escuela?

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA

De los conceptos articuladores

Para esta tesis se consideró el pensamiento de Ágnes Heller (2002) sobre la vida cotidiana y su historicidad, entendiendo que la *vida cotidiana* se desarrolla y se *refiere* al ambiente inmediato de cada sujeto, el lugar donde el sujeto particular construye; que en este caso es la institución secundaria para los jóvenes estudiantes, la cual para algunos representa un “mundo extraño” porque tiene sus propias costumbres, normas, aspiraciones, formas y modos de vida diversos; que en ocasiones se contraponen a «su mundo» y que incluso para algunos puede resultar hostil; sin embargo la participación de los estudiantes en la escuela secundaria muestra también la apropiación de habilidades necesarias para participar en este ambiente dado, aprende a manipular las cosas, se apropia de las costumbres de la institución para poder usarla, para poder moverse en ese nuevo ámbito e incluso, con sus acciones mover ese entorno, es el concepto de sujeto particular que se apropia (o se adapta) a las normas, pero que a la vez va creando nuevas.

En este trabajo *sujeto en la vida cotidiana*, se consideró al sujeto joven, al estudiante de la escuela secundaria, quien se encuentra inmerso en un contexto institucional muy normativo y que, sin embargo, está construyendo al mismo tiempo sus propias reglas y modos de acción a través de sus diversas participaciones, lo que nos permitió verlo como un sujeto en movimiento, que selecciona y se apropia de los significados que la escuela le impone, pero que además construye otros, ya que aprende a usar lo que la escuela secundaria le ofrece.

Además, los jóvenes estudiantes en la escuela se adscriben a multiplicidad de relaciones temporales a partir de las cuales expresan sus experiencias sociales mediante la construcción de formas de relación propias, localizadas en el tiempo libre o en los espacios diver-

sos de la vida institucional, lo que los conduce a tratar de encontrar su *propio* puesto bajo circunstancias particulares que en ocasiones los coloca ante exigencias diversas, por lo que deben construir modelos de comportamiento paralelos y alternativos (Heller, 2002).

Esta perspectiva sugirió el concepto de *Dinámica cultural* (Rockwell, 1997) para analizar la acción de estos sujetos, que la autora define como un diálogo en el cual la comunicación intercultural constituye un espacio de construcción de nuevos significados y prácticas.

La comunicación intercultural refiere que las culturas siempre se han entremezclado y las fronteras entre unas y otras nunca han sido nítidas e infranqueables. La dinámica cultural admite una pluralidad en el interior de cada grupo social y una relación activa entre sujetos y culturas, lo que permite recuperar la heterogeneidad cultural que caracteriza a las sociedades humanas.

Con este panorama se reconoce a los estudiantes como participantes de diversas integraciones sociales (familia, grupos de amigos, bandas) quienes llevan a la escuela sus propios referentes culturales y los ponen en juego en un ambiente que, a su vez, tiene sus específicos reglamentos, normas, códigos culturales, etc.; generándose entonces un inter juego que permite la construcción de significados y prácticas en las que los sujetos participan.

Estrechamente vinculado con el concepto de dinámica cultural, la noción de flujos culturales (Pérez, 2006, p. 31) fue otro referente importante en la investigación. Por flujos culturales se comprende un continuo histórico de interpretaciones y exteriorizaciones de significado que no están circunscritos exclusivamente a un solo contexto sociocultural, ni mucho menos encerrados en una “comunidad”, o en este caso, en la escuela. Los *flujos culturales* están compuestos por significados, prácticas y artefactos¹ materiales en

¹ Esta noción utilizada [entre otros] por Jan Nesper (2004, en Pérez, 2006, p. 31), refiere a los objetos materiales que adquieren un valor y significado dependiendo de su circulación en “diferentes regímenes de valor en tiempo y espacio” (Appadurai, 1986, p. 4, en Nesper, 2000 citado en Pérez, 2006). El significado de las cosas está “inscrito en sus formas, usos y trayectorias” (Appadurai, 1986, p. 5, en Nes-

movimiento, distribuidos en forma de red con los cuales los sujetos construyen sentidos en distintos aspectos de su vida cotidiana.

El conocimiento local penetra en la escuela mediante las prácticas y discursos de los maestros, padres de familia y jóvenes estudiantes, quienes reinterpretan los contenidos y los negocian con las normas escolares. A la vez, en cada escuela o grupo hay márgenes variables para realizar construcciones propias (Rockwell, 1997). Los flujos se constituyen como tales porque los significados fluyen en distintos contextos, comunidades y sociedades; siendo objeto, en cada uno de estos espacios de un proceso de interpretación que posteriormente se expresa y se reinterpreta en otro, los cuales al expresarse se negocian y se crea una dinámica cultural.

Junto a ello, una idea articuladora para la tesis estuvo centrada en indagar las visiones que hay con respecto a quiénes son los jóvenes en general, en diversos campos del conocimiento los investigadores (Feixa (1995, 1999, 2005, 2006); Giménez (2004); González (2000); Guzmán (2007); Medina (2000); Reguillo (2000, 2000a); Sandoval (2000, 2000a, 2007); Saucedo (1998, 2005, 2006); Urteaga (2007); Valenzuela (2003)] destacan la importancia de mirar con atención las dinámicas juveniles que en diversos espacios y dimensiones crean múltiples prácticas culturales que los alejan de la condición de sujetos pasivos, de ahí que en los análisis de esta tesis no se encasille a los jóvenes estudiantes como sujetos homogéneos sino reconociéndolos como portadores de múltiples saberes culturales.

De la perspectiva metodológica

Derivado del tema a investigar, la etnografía fue la opción metodológica más pertinente por considerar que la observación en el campo, acompañada de la reflexión teórica para su análisis, ayuda-

por, 2000 citado en Pérez, 2006). La idea es enmarcar que los objetos no tienen un significado sólo desde su materialidad, sino que, en gran parte lo adquieren dependiendo de las redes de significación social en las que se encuentran y de los usos que se les dan en determinadas condiciones espacio-temporales (Pérez, 2006, p. 31).

ría a comprender el contexto y significado de las participaciones de los estudiantes en la escuela y contribuiría a explicar la dinámica cultural que ahí se gesta.

El trabajo de campo se desarrolló a lo largo de dos años² en tres escuelas secundarias generales ubicadas en Milpa Alta, una zona que conserva rasgos de una ruralidad que se desvanece paulatinamente ante la expansión de la gran urbe. Consistió en observaciones y entrevistas de diversos eventos escolares, poniendo especial énfasis en los salones de clase y en las actuaciones de los estudiantes.

El enfoque etnográfico como la opción para orientar el trabajo de búsqueda de respuestas a las preguntas, estableció un diálogo entre el estar en el campo y el proceso analítico como fundamental.

A lo largo del estudio se elaboraron diversos análisis de los registros de observación en distintos niveles de profundidad, con los cuales se fueron delineando los ejes articuladores y las categorías analíticas que permitieron dar cuenta de las relaciones y prácticas que los estudiantes construían a través de sus acciones. Algunos de estos ejes fueron:

- a) Las condicionantes históricas, sociales y culturales de las localidades donde se asientan las escuelas, las cuales influyen en las relaciones y prácticas actuales.
- b) Las concepciones que han construido los adolescentes sobre la escuela y sus docentes, así como los docentes sobre los adolescentes.
- c) La manera en que los alumnos negocian sus necesidades e intereses con los adultos que se encuentran en la escuela.
- d) Los límites que construyen los estudiantes en torno a las relaciones con los maestros, y entre ellos.
- e) Los recursos de que se valen los estudiantes para relacionarse con los maestros y entre ellos.
- f) Las expresiones culturales de los alumnos en la escuela producto de su condición joven en la comunidad global.

² Durante ese lapso se hicieron varios periodos intensivos de visitas a las escuelas que contabilizaron un total de 178 horas de trabajo de campo.

- g) El uso de las tecnologías de comunicación e información por parte de los estudiantes en el interior de los planteles y cómo estas influyen en sus relaciones, prácticas y participaciones en las escuelas.

La articulación analítica de estos ejes permitió ir construyendo el objeto de estudio.

Personalmente, el proceso etnográfico implicó distintos momentos de sentir por los altibajos que representó ya que al inicio se percibió como un sendero que ofrecía muchas posibilidades de acción y desarrollo analítico, aunque al transitar por él se tornaba riesgoso, impredecible, comprometedor, lleno de inconvenientes; cuestiones que hacían tropezar, regresar, avanzar, arriesgar, cambiar; razones todas que demandaban un mayor esfuerzo intelectual; dudas que llevaban a comprender que la ocupación de investigador requiere prudencia, discreción, responsabilidad, criterio, tino, indignación; en fin hablar con verdad. Apuesta metodológica con la que se sostiene esta investigación y a partir de la cual tiene razón de ser.

RESULTADOS PRINCIPALES

Profundizar en las relaciones, prácticas y participaciones cotidianas de los estudiantes en la construcción de la vida cotidiana escolar y analizar la dinámica cultural que está a la base, objeto de interés en este trabajo de investigación fue posible gracias a la reflexión teórica constante sobre el quehacer empírico.

Involucró como ya dijimos el reconocimiento de lo histórico como parte del entramado cultural de la escuela, posibilitando la articulación de diversos conceptos: la visión y reconocimiento de los múltiples sujetos juveniles en la vida cotidiana escolar, el planteamiento de la condición juvenil en la escuela secundaria como una construcción social que históricamente refleja en el presente su pasado, el concepto de flujos culturales como el vínculo de

múltiples trayectorias escolares e historias docentes así como de culturas juveniles de los estudiantes que inciden en las experiencias escolares.

El centro de atención fueron los jóvenes estudiantes de secundaria pensándolos siempre como sujetos dinámicos que contribuyen con sus acciones a la transformación de la escuela.

El estudio etnográfico en tres escuelas localizadas en dos poblados distintos de Milpa Alta³ puso de manifiesto facetas de la importancia que tenía y actualmente tiene para los habitantes de los dos pueblos en cuestión, la edificación de escuelas en su lugar de origen. Los aspectos agrarios, económicos, políticos, sociales, y legales; que se presentaron en las distintas épocas en que se fundaron las escuelas del estudio, dan constancia de la importancia que la educación secundaria tiene en la sociedad mexicana en general y para los padres de familia y estudiantes de las localidades, en particular.

La investigación realizada refleja una compleja interrelación de participaciones de los jóvenes estudiantes en la escuela con los ámbitos local y global, además revelan maneras en que los estudiantes son parte de las culturas juveniles que presentan lógicas que son negociadas en el interior de los planteles, lo que hace visibles múltiples prácticas de apropiación de la escuela por parte de los estudiantes.

Fueron tres los ejes sobre los que se trabajó el tema: El histórico, en el que los contextos políticos, sociales y económicos en que se dieron las construcciones de las escuelas en cuestión, en dos periodos distintos, permitieron ver las concepciones sociales históricamente construidas en torno al valor que la escuela secundaria tiene, las cuales han pasado por distintos momentos de significación. Así, en un primer momento, los habitantes de las demarcaciones del estudio veían a la secundaria como el nivel educativo que proporcionaría las herramientas intelectuales necesarias para que los estudiantes que asistieran a ella pudieran arreglárselas en la vida. La denominación

³ Los poblados son San Antonio Tecómil y San Bartolomé Xicomulco.

de una de ellas como “La Atenas del sureste”, muestra que se le consideraba como un centro que proveía de valores universales, ciencias y artes con una plenitud única que se extendían más allá de los límites geográficos del poblado donde se ubicaba el plantel en cuestión y era uno de los lugares más importantes de la demarcación.

De este modo el análisis se acentuó en destacar los significados sociales que tiene este nivel educativo a través del tiempo, algunos de ellos están presentes en la actualidad y sobre los cuales los estudiantes negocian y construyen prácticas en el interior de los planteles.

El segundo eje centrado en la presencia juvenil dentro de los espacios escolares, donde la actuación de los estudiantes los conducía a relaciones diferenciadas entre ellos mismos y los adultos con quienes convivían. La atención se centró en ver a los estudiantes en diversos espacios y distintas situaciones, quienes bajo una normatividad institucional y con particularidades en sus planteles actuaban y resolvían su vida juvenil y escolar. Se analizaron principalmente las participaciones de los estudiantes dentro de sus salones de clases como el espacio donde construyen un “mundo *escolar* a su medida”, porque es el lugar donde el sujeto individual se encuentra con otros jóvenes y trata de utilizar las categorías y lenguajes de los otros aunque, al mismo tiempo trata de diferenciarse de ellos. Esto es, que los estudiantes no solo reproducen prácticas y significados escolares, sino que van transformándolos, reformulándolos o en ocasiones rebasándolos a través de sus propios referentes culturales, las negociaciones y relaciones que establecen entre ellos y los adultos con quienes conviven.

En los salones de clase los jóvenes como dijimos, construyen un orden particular de participar, donde pueden definir dentro de su espacio: el uso del tiempo de las clases, pueden marcar jerarquías entre ellos y los maestros, pueden manejar las sanciones mediante la fuerza que sienten al estar en grupo, pueden hacer clasificaciones sociales de los maestros y de ellos mismos. En resumen, da muestra de lo importante que es para los estudiantes tener un espacio que puedan considerar «suyo», porque dentro

de él la mayoría de los estudiantes en muchas ocasiones pueden encontrar refugio, hacer celebraciones, o divertirse, según sus intereses y necesidades. Así, el salón de clases adquiere otra perspectiva: la de la acción juvenil, donde no es únicamente el profesor el protagonista de las actuaciones y directrices de los contenidos escolares, ya que los estudiantes están continuamente reformulando el ambiente de trabajo en el aula.

En el tercer eje la atención estuvo puesta en las formas de participación y relaciones que establecían los estudiantes para con el trabajo escolar, teniendo como referente el uso de la tecnología utilizada y validada en la escuela y la que subrepticamente introducían los estudiantes e irrumpía el espacio escolar como parte de sus referentes culturales juveniles. El interés analítico fue ver cómo los estudiantes a través del uso de la tecnología y de sus conocimientos tecnológicos propios, influían en las prácticas escolares. Se pudo establecer cómo los jóvenes intercambiaban conocimientos entre ellos y con los maestros, dándose una relación de aprendizajes mutuos.

Con el uso de la tecnología por parte de los estudiantes la relación maestro estudiante cambia porque permite una mayor participación de parte de los primeros. Al mismo tiempo, el papel del maestro se trastoca porque su falta de dominio en el manejo de la tecnología deja a los estudiantes (más conocedores del campo) un mayor campo de acción. Así mismo los estudiantes comprenden que conocer el uso de la tecnología no basta, ya que deben tener presente elementos como son el uso de la ortografía y conocimientos matemáticos para poder utilizarla; esto conduce en ocasiones a valorar de manera diferente los contenidos escolares pues los vinculan con sus intereses específicos.

PARA CONCLUIR

En suma, en este trabajo se presentó la intervención activa que tienen los jóvenes estudiantes en la secundaria, quienes de manera particular llevan al espacio escolar sus vivencias culturales.

Con la investigación se pudo establecer que las participaciones de los estudiantes son predominantes dentro de los planteles de educación secundaria, no sólo porque sean la mayoría numérica dentro de los establecimientos escolares, sino porque es a través de ellas y de las negociaciones constantes que los estudiantes llevan a cabo, que la escuela se transforma en la vida cotidiana. El trabajo muestra también que el contexto social de los alumnos está presente en la escuela y se expresa en acciones a cuya base se encuentran las diversas culturas juveniles de pertenencia.

Los estudiantes influyen en el contexto escolar, lo modifican y trastocan, pero esto no debe ser tomado como expresión de irreverencia a las normas, sino como una realidad que puede permitir construir con ellos nuevas prácticas escolares y apoyar otros sentidos educativos para el nivel de secundaria. En momentos en que la secundaria busca consolidar una reforma educativa, voltear la mirada a los jóvenes que en ella se educan, resulta impostergable.

El interés de resolver los tres cuestionamientos iniciales en relación con los jóvenes estudiantes abrió otros interrogantes que pudieran ser retomados en siguientes estudios: ¿Cómo lograr que la escuela retome sentido en la vida de los jóvenes que asisten a ella? ¿Cómo lograr que la escuela sea una parte de la cultura juvenil? ¿Qué podemos hacer como maestros cuando el salón de clases se está transformando con nuevas visiones y participaciones de los estudiantes?

Para terminar, consideramos que es necesario seguir elaborando investigaciones en el nivel de educación secundaria en relación a los jóvenes estudiantes porque ellos son parte de la transformación que este nivel educativo requiere.

REFERENCIAS

- Feixa, P. C. (1995). De las culturas juveniles al estilo. Desarrollo teórico de las propuestas etnográficas esbozadas en el artículo “*Tribus urbanas & chavos banda*”. En Nueva Antropología 47. Marzo, p. 71-94.
- Feixa, P. C. (1999). De culturas, subculturas y estilos. En Feixa C. *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Capítulo III. Barcelona: Ariel, pp. 84-105.
- Heller, Á. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. España: Península.
- Néspor, J. (1994). *Knowledge in Motion: Space, Time and Curriculum in Undergraduate Physics and Management*. The Falmer Press. London. First published.
- Pérez, E. L. (2006). *Cultura y Representaciones de futuro en los estudiantes de la Preparatoria Emiliano Zapata, en Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta*. Tesis de Maestría. México: DIE.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: DIE del IPN.
- Rockwell, E. (1995). “En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas”, en E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*. México: FCE, pp. 198-222.
- Rockwell, E. (1997). “*La dinámica cultural en la escuela*”. En Amelia Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Infancia y Aprendizaje, pp. 21-38.
- Rockwell, E. (2005). “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”. En E. Rockwell (coord.) *La Escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rockwell, E. (2005a). *La investigación Etnográfica realizada en el DIE (1980-1995): Enfoques teóricos y ejes temáticos*. México: CINVESTAV-Sede Sur. Departamento de Investigaciones Educativas.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, pp. 175-212.
- Rockwell, E. (2007a). *Hacer escuela hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán/CIESAS/CINVESTAV.
- Sandoval Flores, E. (2000). *La trama de la Escuela Secundaria: Institución, Relaciones y Saberes*. México: UPN/Plaza y Valdés.
- Sandoval Flores, E. (2000a). “Estudiantes y cultura escolar en la secundaria”. En Medina Carrasco, G. (compilador). *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: El Colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos, pp. 263-292.
- Sandoval Flores, E. (2007). “La reforma que necesita la secundaria mexicana”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Sección temática Educación Secundaria. México. Vol. XII. núm. 32, enero-marzo, pp. 165-182.

PARTE 3

TEORÍA E INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

EL CONSUMO Y LAS COMPETENCIAS EDUCATIVAS:

¿CONSUMIR O CONVIVIR?

Autor: *Oscar Enrique Ojeda Cruz*

Coautora: *Jeannette Escalera Bourillon*

INTRODUCCIÓN

Hoy, en los albores del siglo XXI, decir que las mujeres y los hombres viven para consumir, y que el consumo envuelve los pequeños y grandes intersticios de la vida humana, es ya un hecho real, a saber: que los seres humanos en la actualidad forman parte del ciclo económico del capitalismo, ya no como aquellos que históricamente posibilitaron el desarrollo de los procesos productivos, sino que ahora sirven (incluso como mercancías) al sistema político-económico mundial (Alonso, 2005). Las sociedades del conocimiento

(UNESCO, 2005), producto del vertiginoso avance científico-tecnológico, y la globalización del comercio, han conseguido en la actualidad lo que en ninguna época: mercantilizar al hombre y, con ello, a la cultura y a la educación (Torres, Santomé, 2001).

El conocimiento y el mercado han transformando las sociedades, que de productoras pasaron a ser consumidoras (Bauman, 2000). El consumo y el consumir se han vuelto, entonces, el ideal y la manera de ser y de conducirse de los seres humanos (Bauman, 2007), situación que parece complicar más aún sus vidas, sobre todo en la forma de relacionarse unos con otros y en la de significar sus cualidades morales y éticas (Bauman, 2000; Gimeno Sacristán, 2001; Giroux, 1993).

Debido a que día a día se está consolidando la “cultura” consumista, persiste una grave anomia de valores, un “pánico moral” nos afecta (McLaren, 1998; Torres Santomé, 2001), por lo que es necesario concebir una educación que dé otro sentido a la percepción moral y ética frente a la masificación, la seducción y el hedonismo que el consumo ofrece, sea por los discursos postmodernistas que predominan en el quehacer ideológico y filosófico o, bien, por las inercias neoliberales-conservadoras globalizadoras que influyen sobremanera en la formación actual y que dan cabida a las competencias.

Precisamos una educación que eleve, dé preeminencia y significación a valores como la convivencia (Naval, 2000). Convivir implicaría, para el ciudadano del siglo XXI, la necesidad de desarrollar una educación: que concientice, que promueva actitudes reflexivas y que genere un espíritu crítico (Gimeno Sacristán, 2001), metas educativas fundamentales para alcanzar la democracia plena (Giroux, 1993), para que el aprender a *conocer*, a *hacer* y a *ser* (Delors, 1996) sirvan para una vida verdaderamente ciudadana.

Así, los que nos dedicamos a lo educativo, frente a lo que se nos impone hegemónicamente como válido y único, debemos cuestionarnos: ¿qué del consumo y del sentido axiológico humano nos proponen las “novedosas” competencias en la educación?, ¿será

que en la propuesta educativa que conlleva el enfoque por competencias, estemos frente a la misma variante, *hacer más con menos?*, cualidad propia de los procesos capitalistas o, ¿quizás vienen a fomentar un sentido ético erosionado últimamente por la aplicación de políticas neoliberales donde se han mellado la democracia y la ciudadanía?

TODO SE PRODUCE PARA VENDER

Todo se produce para vender, es decir, en la actualidad casi todo se transforma y se utiliza para el consumo. Lo mismo podemos decir de la educación, que en su vertiente formal ha sido forzada a seguir las pautas que le demarca la economía de mercado. Las competencias educativas hacen su aparición en una época donde el consumo impera, donde todo está al servicio del mercado y lo que éste ofrece como normas a seguir o valores a practicar.

Hay que prestar atención a los cambios que el modelo económico capitalista viene realizando, señala Torres Santomé (2001:12), movimientos estratégicos con el fin de amoldarse a las nuevas circunstancias ideológicas, políticas, filosóficas, sociales y culturales. La geografía y la historia están en constante transformación, el mundo ya no es el mismo de hace 50 años, las fronteras han sido rebasadas por los “mass media” (García Canclini, 2009, p. 19), la caída del socialismo no sólo provocó la supremacía capitalista, sino también permitió el surgimiento de nuevas naciones y viejos problemas: étnicos, religiosos, nacionalistas, etcétera. Los educadores, en todos los niveles, tenemos que estar al tanto, conocer el rumbo que persiguen las políticas educativas actuales y su incidencia en las formas de pensar y hacer educación. Iniciemos por responder a la primera cuestión planteada: ¿qué propone el consumo sobre la promoción de valores?

SOBRE EL CONSUMO

La palabra *consumo* proviene del latín *consumere*, que significa gastar o destruir, consumir es, entonces, la acción y el efecto de gastar en productos y servicios para satisfacer necesidades primarias y secundarias: “[...] nadie, en ningún tiempo o lugar, pudo sobrevivir sin consumir algo”, nos señala Bauman (2000, p. 44). El consumo se ubica en la parte final del ciclo que posibilita el modelo económico capitalista. Un ciclo que abarca la producción, la distribución, la circulación y el consumo, este último, para la economía, se divide a su vez en dos vertientes: el consumo privado o individual (el que cada uno hace) y el consumo público o productivo (aquel que permite que comience nuevamente el ciclo).

SOBRE LAS SOCIEDADES DE CONSUMO

Nos interesa conocer sobre el consumo porque, como afirman Bauman (2000, p. 43), “la nuestra es una sociedad de consumidores”, y Alonso (2005, p. 81), “el mundo de la vida cotidiana es el ámbito moderno del consumo[...]”, esto implica que al ser consumidores activos de bienes simbólicos y materiales, las formas de ver y sentir la vida deben ser alterados forzosamente, para así poder seguir sosteniendo el ciclo económico capitalista. Un ciclo, nos explica Bauman, que al inicio de su conformación histórica promovió una “ética del trabajo”, la cruzada emprendida por los dueños del capital, con la colaboración fáctica del naciente Estado, para que el obrero trabajara en las “nuevas fábricas”: “El trabajo es el estado normal de los seres humanos, no trabajar es anormal. [...] única forma decente para ganarse el derecho a la vida” (Bauman, 2000, pp. 20-32).

Así, tenemos que el trabajo, en los albores del siglo XIX: “[...] ocupaba una posición central en los tres niveles de la sociedad moderna: el individual, el social y el referido al sistema de produc-

ción de bienes” (Bauman, 2000, p. 37). Producción que al explotar los recursos naturales y con ayuda de las nuevas fuentes de energía generó una riqueza tal que, con ella, sobrevino una reconfiguración, tanto en los modos de producir como en la escala social de los individuos. Porque así como la ética del trabajo logró aumentar los procesos productivos, constriñó la libertad de los trabajadores y obligó a los obreros a modificar su actitud, a ser más apacibles o *adialfóricos*, según la explicación del propio Bauman, indiferentes. Indiferencia que se ha ido acrecentando conforme la transición de la ética del trabajo a la estética del consumo, como veremos más adelante.

Antes de continuar conviene dejar claro que el consumo se ha vuelto el principal protagonista de la vida particular y colectiva de toda sociedad y cultura en el mundo, es un fenómeno que trastoca las maneras de comprender la realidad, las identidades, las subjetividades y las valoraciones, pues se ha convertido en el gran fetiche de nuestro tiempo: “Hace algunos años, el hombre que no debía nada a nadie era un virtuoso ejemplo de honestidad y vida laboriosa. Hoy, es un extraterrestre. Quien no debe no es. Debo, luego existo” (Galeano, 2005, p. 255).

Habrà que explicar entonces la transición de productores a consumidores. Haremos una síntesis con el objetivo de esclarecer dicho evento. Si para Bauman el salto fue posible debido a los cambios múltiples y profundos que provocó la ética del trabajo (2000, p. 45), que en el transcurso de siglo y medio posibilitó la aparición de una sociedad de consumo mundial, *consumismo*, debido al progreso tecnológico y la reconversión moral, ética y estética de la sociedad, para Alonso la aparición del nuevo consumidor viene a ser la constatación de la acción política Occidental del Estado-nación moderno junto a la evolución económica (*postfordista*) y la aceleración tecnológica (*virtualización*). Destacaremos dos elementos más de la teorización de Bauman y Alonso acerca del consumo: los referentes a la conformación de una cultura consumista y las reflexiones que nos hablan del sentido moral y ético en una sociedad y cultura con-

sumistas; esperamos dar entrada con ambas referencias a la cuestión de la formación de valores para el consumo.

LA CULTURA DEL CONSUMO

En la vida cotidiana los hombres y las mujeres sienten que deben dar cabida a la moda y al tiempo, so pena de quedar excluidos: a la moda como un ideal a seguir y al tiempo como la necesidad de vivir el momento. Respecto a la primera nos dice Alonso (2000, p. 17):

Este postmodernismo barroco, hedonista, narcisista e individualista, que pretende convertir al consumo y la moda en la lógica cultural y artística del postfordismo y en el canon de toda la producción estética (desplegándose contra el progreso, lo colectivo, lo social, lo representativo, la linealidad, la razón, etcétera), no es otra cosa que una consecuencia y una segunda denominación de un liberalismo integrado, que trata de imponer la lógica y la estética de la mercancía sobre todos los ámbitos de lo social.

Ya en esta cita adelantamos la actitud que prevalece en los tiempos del consumismo, aunque lo resaltante sea la moda que se mide por la visión estética y el sentido de pertenencia que despierta en los consumidores. Sentido que la moda provoca para “estar y mantenerse a la delantera”, sostiene Bauman. Mas todo tiene fecha de vencimiento, la “euforia de la libre elección”, continúa ilustrándonos, es la vivencia del instante que nos libera del pasado y del presente, *es el aquí y el ahora* el que brinda la seguridad, *tiempo puntillista* que rescata el polaco al decirnos que la presión del tiempo en el consumidor se da en grado relevante, en el consumo “no hay tiempo que perder”.

Las cosas que antes se hacían para durar toda una vida, hoy se crean para ser efímeras. Lo mismo pasa con la satisfacción, una vida de éxito provoca la renovación y el desechar constantemente; no hacerlo implicaría ser un perdedor. Escenario que afecta, sin duda, la percepción axiológica del ser humano:

El síndrome de la cultura consumista consiste sobre todo en una enfática negación de las virtudes de la procrastinación y de las bondades y los beneficios de la demora de la gratificación, los dos pilares axiológicos de la sociedad de productores gobernada por el síndrome productivista. [...] En la escala de valores heredada, el síndrome consumista ha degradado la duración y jerarquizado la transitoriedad y ha elevado lo novedoso por encima de lo perdurable (Bauman, 2001, p. 119).

Las cosas dejan de tener valor no por lo que cuestan, sino porque ya no producen placer. En una cultura consumista usar y desechar se vuelven costumbre, sobre todo embebidos por la seducción que el mercado, vía los medios, nos ofrece a diario. La globalización de la oferta y la demanda, la prosecución indefinida de la relación costo-beneficio, se hace inalterablemente “normal”. El mercado, siempre el mercado, nos explica Torres Santomé (2001, p. 18):

Emplear conceptos como mercado obliga a circunscribirnos únicamente a la esfera económica, a referirnos a sistemas de producción, distribución y consumo de bienes en los que se busca una rentabilidad, la obtención de beneficios económicos; nos exige, además, valernos de los sistemas de control y regulación que rigen en los mercados capitalistas y, en buena lógica, también de las relaciones de poder que son típicas en esa esfera. Son las necesidades del mercado las que van a servir asimismo para evaluar el conocimiento que merece la pena, tanto su producción y utilización, como qué personas y cuándo van a tener acceso a él y a qué parcelas o con qué niveles de profundización.

Con esta racionalidad económica el hombre ha transitado, en muy poco tiempo, de ser un *homo economicus* a un *homo consumericus*, afirma Alonso (2005, p. 98-102). Es precisamente en dicha transición donde el ideal de una sociedad basada en valores humanos se ha desdibujado a valores competitivos o de mercado. El trabajo, la ética e indudablemente la educación se han transformado para darle entrada a esta inercia “natural” de la economía mundial.

SOBRE LAS COMPETENCIAS

Para este tiempo las competencias se han vuelto un concepto polisémico, pero existe un cierto consenso en afirmar que el término competencia provino del ámbito del trabajo y de ahí pasó a la educación (Denyer, 2007, p. 24; Gimeno Sacristán, 2008, p. 16; Tobón, 2005, pp. 29-36; Torres y Vargas, 2010, p. 28). Su pretendida función consiste en vincular la educación con el mundo laboral, centrarse en el aprendizaje para promover calidad, eficiencia y eficacia. El enfoque por competencias en la educación, una “novedad educativa” ávida de teoría educativa y pedagógica, y de otra índole, que desde el nombre causó y seguirá causando inquietud.

Además de que el enfoque por competencias proviene del mundo laboral y de que carece de un sustento teórico propio (se está trabajando en su construcción), también es cierto que su origen y promoción viene a ser nuevamente desde los países del centro, los “vientos de cambio” surgen desde las entidades desarrolladas, que aunque nos hablen de nuevas formas de hacer educación, prosiguen en la idea de hacerla homogénea, es decir, sin tomar en cuenta las necesidades y capacidades socioculturales de latitudes diferentes a las de ellos, amparándose en la globalización y en las decisiones neoliberales, el mercado exige, el mercado necesita.

Antes de proseguir será conveniente dejar asentado que el pedagogo que suscribe este trabajo nunca se opondrá a una reforma educativa, factor de desarrollo y transformación; pero que le es necesario averiguar sobre el sentido que conlleva cualquier reforma: ¿cuáles son sus fines?, ¿será la formación basada en competencias el único camino a seguir? Inquietudes que se irán dilucidando a partir de aquí. Ahora procedamos a responder la segunda pregunta planteada en el inicio. ¿Las competencias educativas, más de lo mismo?

LAS COMPETENCIAS EDUCATIVAS

Si ha quedado asentado que vivimos una era del consumo, en donde las sociedades y las culturas están enfocadas a sostener la apoteósica primacía del consumo, cabría reconocer que la educación que se impartiera para mantener ese camino sería la de moldear la razón, la subjetividad y las emociones a los intereses del mercado. ¿Qué relación existirá entonces entre el consumo y las competencias educativas? Nos responde Torres Santomé (2001, p. 189):

Las nuevas necesidades de la sociedad de mercado, presionan a los sistemas educativos para formar un nuevo ser humano más competitivo, fuertemente individualista, pero flexible, capaz de acomodarse a los cambios. Se busca conformar unas personas que sepan trabajar en equipo, pero para competir en equipo: algo imprescindible para una organización de la producción sobre la base de círculos de calidad. Cada círculo compite con los vecinos, de su misma compañía. Aunque también se pretende dotar al alumnado con destrezas útiles para el mundo laboral; para que esa persona pueda “venderse” de modo más eficaz en un ambiente social y laboral donde todo tiene precio.

Es sabido que la educación, en la mayoría de los países occidentales, sigue siendo privilegio y responsabilidad del Estado, la denominamos educación pública o formal. Como hemos demostrado, el mismo Estado ha transitado históricamente conforme a los requerimientos que le ha exigido el mercado, el Estado de Bienestar (Bauman, 2000, pp. 73-98) fue promovido en su momento, convenientemente, por los empresarios industriales, ahora los empresarios financieros requieren otro tipo de Estado, uno desregulador y privatizador que les garantice el cuidado de sus intereses y el mantenimiento del orden existente, por ende, ambos promueven una educación que les funcione, sean o no morales o éticas las acciones emprendidas para lograrlo. Nuevamente nos auxilia Torres Santomé (2001, p. 188):

En una sociedad de consumo, en la que se quiere transformar a la ciudadanía preferentemente en consumidores y consumidoras, el sistema educativo va a tener nuevos e idiosincrásicos encargos, en relación con las necesidades de este nuevo tipo de sociedad. Cuando el objetivo es reforzar las dimensiones que condicionan el consumo de las personas, obviamente el currículum escolar tiene que verse afectado. Con una filosofía semejante, las dimensiones estéticas, económicas y técnicas van a primar sobre las éticas.

Una justificación a este sinsentido moral y ético del mercado estriba en la democracia. Son las decisiones democráticas, de nuestra supuesta igualdad política (Dahl, 2008, pp. 19-42), las que marcan el rumbo. Si convenimos en reconocer que la educación que se imparte en la escuela no es neutra, que conlleva una intención, entonces el fin de las reformas educativas es imponer una visión de lo que es la educación y del hombre que se quiere formar, una visión que legitime el poder político del grupo dominante:

Toda estrategia educativa implantada por un estado, en un momento dado, devela la concepción que tiene el grupo en el poder sobre lo que es y debe ser un país y que involucra, entre otras cosas, el lugar que se le quiere adjudicar en la división internacional del trabajo y que puede ser activa y creadora o dependiente y subordinada (Torres y Vargas, 2010, p. 8).

La lucha es, entonces, por el poder político y económico, y ese poder, como “inteligentemente” lo visualizaron las pequeñas oligarquías dueñas de los grandes monopolios mundiales, se puede obtener mediante una educación que los beneficie, una que sea homogénea, que pueda amoldar al sujeto y su conciencia. Por lo anterior, el discurso político y la promoción de las competencias educativas también guardan estrecha relación. Se dice o se promete algo, pero se hace u ocurre otra cosa. Una lucha que también se da en el lenguaje, porque es en el lenguaje para nombrar experiencias donde ocurre, McLaren nos dice (1998, p. 63):

La lucha por la manera de nombrar y transformar la experiencia es uno de los temas cruciales de la pedagogía crítica y de la lucha por el cambio social. Esta lucha, en parte, está bajo la influencia de la lucha por el lenguaje y la manera en que se lo emplea. Como una práctica humana socialmente organizada y culturalmente producida, el lenguaje nunca actúa por sí mismo sino solamente en conjunción con los lectores, sus localizaciones sociales, sus historias y sus necesidades y deseos subjetivos.

Una visión histórica que desde su posición devela “novedades” educativas en las formulaciones discursivas y que habríamos de cuestionarnos, según Gimeno Sacristán (2008, p. 9):

Los nuevos lenguajes puede que sean necesarios para abordar nuevas realidades, para descubrir algo verdaderamente nuevo en ellas pero, frecuentemente, son la expresión de la capacidad que los poderes y burocracias tienen para uniformar las maneras de ver y pensar la realidad en función de determinados intereses. [...] No es moderno aquello que es reciente o novedoso, o hacemos que lo parezca, sino que perdura y transforma la vida y la realidad. No se cambia el mundo para hacerlo progresar sin tener en cuenta cómo es, quiénes están en él y cómo lo viven.

Es mediante el análisis crítico del discurso que podemos desenrañar las pretensiones del lenguaje que promueve el enfoque por competencias. Para Van Dijk (2000, pp. 49-50), en el estudio del discurso se descubren problemas sociales importantes y se toma posición:

El abuso de poder, la dominación y la desigualdad tal como se expresan o producen en el discurso. [...] Los estudiosos críticos explicitan su posición social y política: toman partido y participan activamente a fin de poner de manifiesto, desmitificar o cuestionar la dominación con sus análisis del discurso. [...] dar un paso decisivo y ver el análisis del discurso como una empresa también política y moral de investigadores responsables. [...] el

discurso es una parte intrínseca de la sociedad y participa de todas sus injusticias, así como de las luchas que se emprenden contra ellas.

No se puede mantener una posición desinteresada ante los problemas sociales, como tampoco es posible concebir una reforma educativa sin un ulterior ejercicio crítico para modificarla, o cambiarla si es necesario.

HACIA UN SENTIDO ÉTICO HUMANO

No es un pleonasma afirmar el humanismo como una expresión ética. Por sentido ético entendemos aquello que nos conduce a descubrir y a fortalecer el *ethos* humanista por encima del *ethos* postmodernista, asentado en el nihilismo del consumo, construido sistemáticamente con ayuda de los medios de comunicación, al servicio del mercado y con la aparición de las competencias. Los procesos de producción aún necesitan del trabajo social y especializado, de capital humano, en este tiempo aún se mantienen las contradicciones que surgen por la mercancía.

La educación, y sobre todo la enseñanza, no pueden desconectarse de la promoción del sentido ético, nos confirma David Carr (2005, p. 17): “Que la educación se ocupa de la iniciación de los agentes humanos en sus capacidades racionales, en aquellos valores y virtudes que las *personas* llevan adscritas a su estatus”. Frente al poderoso impulso del discurso neoliberal-conservador actual, sustento político del enfoque por competencias, hay que oponer una pedagogía crítica como la que sostiene McLaren (1998, p. 32): “La pedagogía crítica es el acto de leer el mundo y la palabra [...] por medio de la medición del mundo que vive en nosotros cuando somos contruidos como sujetos éticos y políticos”. Una pedagogía crítica que a su vez otorgue un nuevo significado al valor de la ciudadanía, centro gravitacional de toda relación humana futura, que promueva una educación que fortalezca la convivencia ciudadana

y sus derechos, como nos lo hace ver Gimeno Sacristán (2001, p. 151):

La erosión de los derechos sociales que ha tenido lugar por la regresión del Estado de bienestar en las dos últimas décadas del siglo XX, de la mano de las políticas económicas neoliberales que han acentuado las desigualdades, nos ha hecho más conscientes de la necesidad de revitalizar los derechos de los ciudadanos. El declive de la participación, la desconfianza y el desinterés de cada vez más individuos, ante el alejamiento de la política de los problemas que les afectan cotidianamente, deslegitima a la democracia como forma de gobierno de los asuntos públicos.

Pese a que las competencias están posicionándose con mucha fuerza en los sistemas educativos mundiales, existen serios retrocesos en favor de una educación ciudadana, el consumo lo está alterando todo, incluso la percepción que se tiene del ciudadano (García Canclini, 2009, p. 29). Se necesita una política educativa que ponga más énfasis en la cuestión de la convivencia ciudadana, opción no sólo conveniente para la educación sino también para la democracia, en un mundo que tiene entre lo *local* y lo *global* un largo camino por recorrer.

LA CONVIVENCIA CIUDADANA

Aunque la definición de convivir sea sencillamente el vivir en compañía de otro u otros, en esencia, hay que aprenderlo, para llevar a cabo el convivir los seres humanos requerimos de ese aprendizaje vital, en palabras de Savater (2003, p. 13): “No estamos determinados a vivir en ningún paisaje ni en ningún clima, pero sí a vivir con semejantes que nos enseñen y ayuden”.

Así, la procuración de una educación para desarrollar convivencia ciudadana sería una alternativa viable contra los futuros conflictos que nos acechan. Si hemos de considerar que la sobrepoblación, la escasez de trabajo, el agotamiento de los recursos naturales y los

trastornos ecológicos representarán serios problemas para la vida socio-cultural, no sólo tendremos que averiguar si ¿podremos vivir juntos?, como lo plantea Tourain en su obra con el mismo título, sino también si ¿podremos dejar de consumir para convivir?, al respecto nos señala Jares (2001, pp. 93-94):

Aprender a convivir es, pues, una necesidad inaplazable de todo proyecto educativo además de un requerimiento formal de nuestras leyes. Demanda que cobra mayor urgencia por los tiempos que estamos viviendo, en los que la violencia impregna todo el tejido social. [...] El aprendizaje de la convivencia no se conforma únicamente en los centros educativos, sino que también se aprende a convivir, de una u otra forma, en el grupo de iguales, en la familia.

Una decisión que posibilita la acción, nos señala Savater (2001, p. 30): “La acción no es una capacidad optativa de los humanos, sino una necesidad esencial de la que depende nuestra supervivencia como individuos y como especie. Se puede elegir cómo y cuándo actuar, pero es forzoso actuar: ahí no hay elección posible”, entonces, para el educador actual, dependerá de su elección, de su acción, si formará para contribuir al desarrollo de una inconsciencia consumista en sus alumnos o educará para promover la conciencia de una convivencia ciudadana en la cual pueda verse reflejado su espíritu humano. Habrá de comprenderse que no sólo se trata de enseñar por competencias, sino que, como sostiene Morin (2003, p. 122): “La transmisión necesita, evidentemente, de la competencia, pero también requiere, además, una técnica y un arte”. Con esto habremos respondido a la última pregunta: ¿si la democracia y la ciudadanía han sido laceradas por el consumo?

CONCLUSIONES

En un mundo neoliberal y globalizado, que persigue ideales propios para el mercado, formar *en* y *para* la ganancia se vuelve una necesidad real: porque ahora es imprescindible preparar para consumir; en estas circunstancias, el educar para la convivencia humana y valores tales como: la justicia social, la responsabilidad ética, la solidaridad y la igualdad, no son un imperativo a considerar, no obstante ser señaladas constantemente en el discurso oficial educativo. En la realidad no son promovidas por las diversas prácticas educativas, de ahí que exista un sinsentido axiológico que obnubila la moral y la ética del ciudadano contemporáneo.

A cuatro años de su implementación en la Escuela Secundaria el enfoque por competencias (2006), aún no ha producido los frutos prometidos tanto en el plano cognitivo-volitivo-efectivo como en el aprendizaje de conocimientos y el cambio de actitud hacia la vida, sigue en cierta medida pérdida en nuestro contexto escolar básico, sin comprenderse tanto en los profesores como en los alumnos, y como no habría de ser así si las instituciones formadoras de docentes (Normales) no han transitado por el cambio de las competencias, la aparente reforma al currículo nacional en competencias educativas ha sido más de índole económica que cultural; a mi memoria viene aquella respuesta que dio a las casas editoriales uno de los gurús de las competencias, Phillipe Perrenoud, durante el *8o Congreso Educativo Internacional*: “Competencias para la vida, hacia la formación de ciudadanos del siglo XXI”, llevado a cabo en la ciudad de México, cuando se le preguntó: ¿Cuántos años transcurrirán en nuestro país para que las competencias posibiliten un cambio real?, tres generaciones, respondió.

Tres generaciones son mucho tiempo, para los vaivenes de nuestra realidad política significarían bastantes sexenios y obviamente diversas formas de visualizar la educación, pero aunado a ello, lo cierto es que con cada crisis económica mundial la miseria y la pobreza siguen en aumento, aunque tengamos a algunos “connota-

dos” ciudadanos mexicanos en la lista de Forbes. Se argumentará que cuál pobreza si doquiera que volteemos en los cuartuchos y vecindades de los cinturones de miseria que rodean a las grandes metrópolis nacionales sobresalen dos cosas: una “antena de televisión” y envases de “coca cola”, ¿podrá el enfoque por competencias vencer las serias dificultades educativas nacionales?, o ¿será que debemos cometer los mismos errores y horrores que se suscitan en aquellas latitudes que marcan el cambio, y esperar pacientemente a que venga el siguiente?, negarnos a comprender que nuestras raíces históricas y culturales, aunque engarzadas con el viejo mundo, pueden producir un tipo de visión educativa diferente, pero hacia el mismo sentido, es no creer en nosotros mismos.

Debemos aprender nuevamente a cuestionarnos en lo individual y ser capaces de llevar a cabo los cambios requeridos en comunión, eso nos abriría un abanico de posibilidades y ayudaría a que, al abreviar de la historia, pudiéramos reconocer que ya lo hemos hecho. Sabemos que la incertidumbre estará siempre presente en el devenir humano, pero no por ello dejemos de tomar decisiones, para así encontrar nuevos caminos para hacer del hombre más y mejor; en pos de ello debemos recuperar nuevamente el valor de la utopía, pensar una sociedad mundial en paz y armonía democrática, en donde los ciudadanos vean por el bien común, éste debería ser, en lo posible, el faro a seguir.

REFERENCIAS

- Alonso, L. E. (2005). *La era del consumo*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2001). *La globalización. Consecuencias humanas*. 2ª ed. México: FCE.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Argentina: Gedisa.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: FCE.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la Educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Graó.

- Dahl, R. A. (2008). *La igualdad política*. Buenos Aires: FCE.
- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Correo de la UNESCO/Ediciones UNESCO.
- Denyer, M. et al. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: FCE.
- García Canclini, N. (2009). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Debolsillo.
- Galeano, E. (2001). *Patatas arriba: La escuela del mundo al revés*. 5ª ed. México: Siglo XXI Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la era global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J.(comp.) (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI Editores.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. España: Editorial Popular.
- McLaren, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Morin, E., R. Ciurana, Emilio y Motta, Raúl D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Naval, C. (2000). *Educación ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación*. 2ª ed. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Savater, F. (2003). *El valor de elegir*. Barcelona: Ariel.
- Tobón Tobon, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. 2ª ed. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Torres, J. A. y Vargas Lozano, G. (2010). *Educación por competencias ¿Lo idóneo?* México: Editorial Torres Asociados.
- Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- UNESCO. (2005). *Hacia una sociedad del conocimiento*. Texto virtual en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- Van Dijk, Teun A. (comp.) (2000). *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Vol. 1. Barcelona: Gedisa.

NECESIDADES PSICOPEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA DAR RESPUESTA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Autor: *Laura de Lourdes Gálvez Aguilar*

Coautor: *Alicia Rivera Morales*

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

En México, en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, se destacan como prioridades, entre otras, elevar la calidad de la educación, ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales; ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos; fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación y corresponsabilidad de la comunidad educativa en la toma de decisiones y promueva la seguridad de alumnos y profesores así como la transparencia y la rendición de cuentas (SEP, 2009, p. 3).

Se plantea que se iniciará convirtiendo cada escuela en un espacio caracterizado por la calidad, la inclusión y la seguridad, donde se generen nuevas formas de gestión y se tomen en conjunto decisiones para hacer de cada plantel un modelo a escala de la educación y de la sociedad que queremos (SEP, 2007).

Estas intencionalidades, señaladas en la política educativa, difícilmente se concretan en acciones específicas que propicien los cambios requeridos para lograr la inclusión en las escuelas de educación básica, debido a varios factores, tales como las necesidades psicopedagógicas que tienen los docentes para atender a la inclusión de los estudiantes en el aula regular.

SUSTENTO TEÓRICO- METODOLÓGICO

Las definiciones, planteamientos y características en torno a la educación inclusiva en los que se fundamenta esta investigación diagnóstica son retomados de Susan y William Stainback (2004), Pere Pujolás (2004) y Mel Ainscow (2001).

Susan y William Stainback y H. James Jackson (2004) señalan que todavía hay alumnos excluidos de la vida escolar y comunitaria normal. Se emplea la expresión inclusión para aludir a la educación de todos los alumnos en clases y escuelas próximas al domicilio. Se define la educación inclusiva “como el proceso por el que se ofrece a todos los niños, sin distinción de su capacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembro de la clase ordinaria y de aprender de los compañeros, y junto con ellos, en el aula” (Pujolás, 2004, p. 29).

Susan y William Stainback (2004) plantean que se ha producido un cambio del concepto de integración por el de inclusión plena por diversas razones:

- Comunica con mayor precisión y claridad lo que hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas de su comunidad y no sólo colocarlos en clases normales.
- El objetivo consiste en reintegrar a alguien o algún grupo en la vida normal de la escuela y de la comunidad de la que había sido excluido.
- El centro de atención de las escuelas inclusivas consiste en construir un sistema que incluya y esté estructurado para satisfacer las necesidades de cada alumno. La integración implica la necesidad de adaptar a los alumnos previamente excluidos a la normalidad existente. En la enseñanza inclusiva, la responsabilidad se ubica en el personal de la escuela que debe preparar una situación educativa que satisfaga las necesidades de todos los alumnos.

- El centro de atención se ha ampliado, para ocuparse de las necesidades de todos y cada uno de los miembros de la escuela (alumnos y maestros).

Los autores señalan las ventajas que implica el paso a las escuelas inclusivas (Stainback, 2004):

- las escuelas inclusivas se manifiestan preocupadas por el modo de establecer comunidades que apoyen y atiendan a todos los alumnos.
- En las escuelas inclusivas, los alumnos están en los salones de clase todo el tiempo, por lo tanto, todo el personal y todos los recursos pueden dedicarse por entero a la educación general, sin asignar recursos o tiempos específicos para la atención de alumnos seleccionados.
- Las escuelas inclusivas pueden proporcionar apoyos sociales y docentes a todo el alumnado dado que se centran en la construcción de la independencia, el respeto mutuo, y la responsabilidad.

Al respecto, Stainback (2004) apunta que:

[...] es posible incluir a todos los alumnos en las aulas siempre que los educadores hagan el esfuerzo de acogerlos, fomentar las amistades, adaptar el currículo y graduar las prácticas. No obstante, la inclusión plena no siempre se desarrolla con suavidad. En consecuencia, es vital que los adultos no opten por la vía fácil de excluir al niño, sino que busquen soluciones para lograr una inclusión total y satisfactoria (Stainback, 2004, p. 29).

En este sentido, Pujolás (2004) refiere, también que, detrás de una educación y una escuela inclusiva hay una filosofía que le otorga sentido. Neil Postman, citado por Pere Pujolás (2004), la denomina la “ley de la diversidad”. En ésta se señala que la igualdad es el ene-

migo de la vitalidad y la creatividad. La diversidad es un argumento para el crecimiento y la maleabilidad de criterios, un crecimiento que tiene lugar a través del tiempo y el espacio, y al que se le da forma con diferencias de género, de religión y de todas las otras categorías de humanidad. Postman (citado en Pujolás, 2004) plantea que la lengua, el arte, la política, la ciencia y la mayoría de la actividad humana, se ha visto enriquecida a través de la mezcla de ideas diferentes. De este modo, la ley de la diversidad nos convierte a todos en humanos inteligentes.

Por su lado, Xilda Lobato (2001) considera que esta nueva concepción de escuela aboga por una transformación integral y de fondo de la oferta educativa y apunta que la educación inclusiva nos exige abandonar, en nuestra mente y forma de actuar, los modelos competitivos y clasificadorios tradicionales para adoptar, en cambio, modelos de cooperación, apoyo y valoración de las cualidades únicas y propias de cada individuo. Para ello es importante que, de forma paralela a las transformaciones institucionales y curriculares, nos demos el espacio y el tiempo necesarios para reflexionar acerca de lo que significa abrir los ojos a la diversidad propia de nuestra naturaleza, en nuestras distintas capacidades, culturas o religiones y, fundamentalmente, al enorme potencial que implica desarrollarse y trabajar cooperativamente aprovechando dicha diversidad (Lobato, 2001, p. 15).

Una cultura inclusiva, en el ámbito escolar regular, requiere no sólo una política nacional, de leyes establecidas o de cambios organizativos o estructurales para llevarse a cabo, sino de la formación profesional de los docentes que les permitan, paulatinamente, desarrollar prácticas inclusivas de respeto y reconocimiento hacia todas las personas.

La profesionalización y la función docente, en la mayoría de las ocasiones, se ve disociada debido a las exigencias de la sociedad, de la estructura económica y política del país y principalmente porque el profesor al enfrentarse a la población escolar encuentra alumnos diferentes de los que tenía pensado educar, esto genera frustración, decepción y falta de disposición hacia la labor que debe desempeñar cotidianamente (Tenti, 2007).

En estos escenarios cambiantes se requiere un docente dispuesto a aprender, a trabajar en conjunto, a enfrentar los retos actuales de una sociedad tecnológica cambiante, comprometido, preparado, que considere su labor como fundamental para contribuir a la formación de generaciones productivas, funcionales e inclusivas.

En este sentido, las necesidades psicopedagógicas son consideradas como aquellos requerimientos de actualización o formación profesional, que son indispensables para que los docentes puedan proporcionar la respuesta educativa que requiere la población escolar que atienden, de acuerdo a los intereses, requerimientos y características de aprendizaje de los alumnos.

Abraham Naziff (1994, citado en Domínguez, 2005, p. 20), refiere que el campo de la formación docente, ha pasado por diferentes etapas en el siglo XX, desde los años setenta, ante la demanda de masificación de la enseñanza y las reestructuraciones de los planes y programas de estudios:

Primera etapa: Caracterizada por propiciar cursos aislados de temáticas o disciplinas con la idea del mejoramiento y eficacia en el trabajo educativo.

Segunda etapa: Hacia finales de la década de los setenta las propuestas se encaminan a la elaboración de programas estructurados que se vinculaban a la promoción del maestro.

Tercera etapa: La década de los ochenta fue de crítica y análisis frente a la tecnología educativa. Surgieron propuestas para la reflexión y el análisis de la práctica docente; abordaron temáticas como la concepción del aprendizaje, contenido escolar, métodos de enseñanza, papel del profesor y del alumno, entre otros (Domínguez, 2005).

Lo anteriormente señalado lleva a indagar, con especial interés, las necesidades psicopedagógicas de los docentes a fin de proponer acciones de profesionalización que favorezcan el desarrollo de una escuela más incluyente.

Método

Este estudio es de corte cuantitativo y cualitativo y se llevó a cabo en el Sector 32 de Educación Primaria, ubicado en la Delegación Coyoacán, en el Distrito Federal, cuyas escuelas cuentan con el servicio de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) adscrito a la zona de supervisión V-7 de Educación Especial.

Los participantes fueron docentes y directivos adscritos al Sector 32. Se aplicó una encuesta, a través de cuestionario mixto, a 31 docentes titulares de grupo: tres son del género masculino y 28 del femenino; 18 cuentan con nombramiento de base y poco menos de la mitad (12) cubren doble plaza, diez profesores cuentan con estudios de Normal Básica y 14 tienen licenciatura.

Se aplicó una entrevista semiestructurada a cuatro directores con experiencia en la atención de alumnos con discapacidad; en promedio llevan 27 años trabajando, de éstos la mayoría tiene siete años de experiencia realizando esta función. Los cuatro directivos estudiaron la Normal Básica, dos de ellos además tienen estudios de licenciatura y los dos restantes han obtenido el grado de Maestría. La trayectoria laboral de la mayoría de los directores incluye la función de Apoyo Técnico Pedagógica en zona escolar o sector.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El análisis de los datos se llevó a cabo con procedimientos de tipo estadístico realizando análisis cuantitativo y cualitativo con la información obtenida para determinar las dificultades y las necesidades que presentan los docentes en la atención a la diversidad.

En este apartado se presentan los hallazgos más significativos de acuerdo con las categorías siguientes: 1) concepto de educación inclusiva; 2) Problemas para la inclusión; 3) Estrategias de inclusión en el aula y 4) necesidades psicopedagógicas.

1) Concepto de educación inclusiva

A continuación se presentan el tipo de concepciones relativas a la atención a la diversidad y a la escuela inclusiva que se encontraron en docentes y directivos (ver tabla 1) y que de acuerdo con sus características se agruparon en grupos.

Tabla 1. Conceptualización atención a la diversidad

Docentes	Directivos
<p>Tres grupos: Los que piensan que, el hecho de que la escuela dé acceso a alumnos con necesidades educativas, alguna problemática específica o cuenten con un equipo de apoyo (USAER), es motivo suficiente para que la escuela sea inclusiva. Los docentes que centran la educación inclusiva en la atención que se proporciona a los alumnos con N.E.E., manifestando también, en algunos casos, situaciones en las que el contexto escolar se involucra en la solución de las problemáticas que se van presentando. Los docentes que consideran que la atención no se limita a los alumnos con discapacidad o N.E.E., sino que se proporciona atención a la diversidad propiciando la participación de todos los alumnos en las distintas actividades escolares y el logro del desarrollo máximo de las capacidades de acuerdo a las posibilidades de cada alumno.</p>	<p>Dos grupos: Los que piensan que, el hecho de que la escuela de acceso a alumnos con necesidades educativas y se respete la norma es motivo suficiente para que la escuela sea inclusiva. Los directivos que centran la educación inclusiva en la atención que se proporciona a los alumnos con necesidades educativas especiales (N.E.E.) o discapacidad manifestando que el contexto escolar se involucra en la solución de las problemáticas que se van presentando.</p>

2) Dificultades para la inclusión

En esta categoría, se consideró la planeación, estrategias didácticas, el ambiente áulico y evaluación como subcategorías para explicitar las problemáticas que los docentes frente a grupo tienen para atender a la diversidad (ver tabla 2).

A pesar de que la mayoría de los docentes refirió llevar a cabo siempre o casi siempre todas las acciones relativas a cada una de las categorías analizadas se encontró que el 65% presenta problemas para elaborar una planeación acorde con las necesidades de sus alumnos; que el 61% de los profesores tiene dificultades para implementar o llevar a cabo las estrategias didácticas en la práctica cotidiana. Al 55% (17 profesores) se le dificulta generar en el aula un ambiente de inclusión mientras

que el 45% (14 docentes) manifiestan no tener problemas al respecto, y finalmente los resultados obtenidos mostraron que el 61% de los docentes (19 profesores) revelaron que tienen problemas para evaluar a los alumnos.

Dentro de las problemáticas más señaladas por los docentes se encontraron las que se detallan en la tabla 2.

Tabla 2. Dificultades para la inclusión

Planeación	Estrategias didácticas	Ambiente áulico	Evaluación
Falta tiempo. Falta preparación profesional. Desconocimiento de estrategias y actividades. Planeación general. Desconocimiento de características y necesidades de alumnos. Dificultad para manejar ritmos de aprendizaje.	Falta tiempo. Faltan elementos académicos. Dificultad para elaborar actividades diferenciadas. Actitudes discriminatorias de los alumnos. Desconocen técnicas especializadas de acceso. Faltan recursos materiales o se desconoce su uso. Concepto de evaluación ubicado para identificar problemas. Prácticas homogéneas. Faltan estrategias manejo disciplina y control de conducta.	Actitudes discriminatorias No hay aceptación y respeto hacia la diversidad. Falta concientización y sensibilización. Falta desarrollo de valores. Ambiente sociocultural excluyente. Falta apoyo de la comunidad. Figura del docente devaluada. Señalamiento de alumnos. Falta información. Se les considera la causa de problemáticas escolares.	Falta tiempo. Faltan conocimientos para elaborar instrumentos. Dificultad para evaluar a los alumnos. Actitudes discriminatorias No se da respuesta educativa real. Discrepancia entre lo que se planea y se hace. Requieren una boleta o indicadores especiales. Los equipos de apoyo evalúan. Falta apoyo familiar. Inconformidad de docentes por evaluación externa.

Las dificultades encontradas en todas las dimensiones de estudio y que los docentes consideran un obstáculo para la inclusión y la atención a la diversidad son principalmente: la falta de tiempo para elaborar y desarrollar estrategias de intervención y evaluación adecuadas a las necesidades de los alumnos; los docentes no cuentan con la preparación profesional necesaria que les permita proporcionar respuesta educativa a todos los alumnos y, las actitudes discriminatorias que se observan en alumnos, docentes y padres de familia.

3) Estrategias implementadas para la inclusión

Se presenta a continuación la información relativa a las estrategias que han sido implementadas y desarrolladas por los docentes durante los años de servicio, en que han proporcionado atención a alumnos con necesidades educativas y que da respuesta a la segunda pregunta de investigación.

Estrategias didácticas para dar respuesta a la inclusión
Especificación de adecuaciones en la planeación de actividades, estrategias, contenidos y recursos que den respuesta a las necesidades de los alumnos.
Atención diferenciada de las necesidades de aprendizaje de los alumnos que lo requieren.
Apoyo de un monitor o tutor, propiciando que todos los alumnos trabajen con compañeros que requieren de apoyos o recursos diferentes.
Manejo de estrategias y métodos que favorezcan el aprendizaje de todos los alumnos, de acuerdo a sus necesidades y posibilidades de aprendizaje.
Uso de material didáctico y tecnológico, acorde a las necesidades y posibilidades de aprendizaje de los alumnos, propiciando la participación de todos los estudiantes.
Establecimiento de relaciones de cooperación que favorezcan las relaciones sociales y el trabajo en equipo entre alumnos.
Sensibilización y actualización constante para los docentes.
Elaboración de registros de avances observados y estrategias implementadas.
Sensibilización y concientización de padres que favorezca la participación y el trabajo conjunto.
Respeto de los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.
Menor cantidad de alumnos en los grupos.
Colaboración y apoyo a los docentes por parte de personal especializado propiciando la cooperación.

Estrategias que los profesores implementan en sus salones de clase para favorecer un ambiente de inclusión.

Estrategias para generar un ambiente inclusivo
Ambiente de respeto y confianza entre el docente y alumnos y alumnos entre sí.
Desarrollo de relaciones interpersonales que propicien la adaptación al grupo de todos los alumnos.
Desarrollo de actividades colectivas en las que participan todos los alumnos con las mismas responsabilidades.
Establecimiento de reglas y normas de convivencia grupal.
Sensibilización que favorezca el respeto, ayuda y tolerancia entre compañeros.
Trabajo y desarrollo continuo de valores.
Reconocimiento de logros, aptitudes, habilidades y fortalezas de los alumnos por parte del docente.
Desarrollo de actitudes positivas hacia el trabajo cooperativo entre alumnos.
Reconocimiento, de aptitudes, logros y habilidades en el propio alumno y entre los compañeros.
Estímulo constante de forma individual y colectiva.
Desarrollo de actividades que permitan la expresión de ideas, sentimientos o la solución de conflictos.
Respeto a las diferencias y posibilidades de cada alumno al realizar un trabajo conjunto.
Desarrollo de talleres o actividades que propicien el respeto y la integración de los alumnos.
Implementación de programas específicos que favorezcan las relaciones interpersonales y el desarrollo de valores y actitudes positivas (Eduquemos para la paz).

Las estrategias relativas a la evaluación

Estrategias de evaluación implementadas
Evaluación de alumnos considerando sus diferencias al realizar adecuaciones pertinentes a los instrumentos o actividades.
Manejo de los mismos instrumentos de evaluación considerando distintos criterios de evaluación de acuerdo a necesidades o características de aprendizaje de los alumnos.
Uso de recursos materiales, didácticos y tecnológicos que les permitan acceder a los conocimientos.
Manejo de diversas estrategias de evaluación: cuestionamiento oral y escrito, trabajo en equipo, exposición, investigación, uso de material didáctico, juego, actividades escolares individuales y grupales, resolución de situaciones problemáticas, experimentos...
Manejo de escalas cuantitativas y cualitativas (rúbricas)
Reconocimiento de actitudes personales, interrelación social, disposición al trabajo, esfuerzo individual, independencia,
Consideración de logros, desarrollo de habilidades y conocimientos adquiridos de acuerdo a ritmo, estilo y posibilidades de aprendizaje.
Evaluación permanente.

Como se observa en las tablas anteriores, las estrategias que los docentes implementan para llevar a cabo se ubican en dos tipos: 1) se enfocan en atender a los niños con NEE soslayando la diversidad de alumnos y alumnas, y 2) se abocan a la atención grupal, esperando que sean los niños y niñas quienes se incluyan en el proceso educativo.

Destaca en estas prácticas una posición del docente que se queda en espera del diferente en lugar de generar un aula más incluyente donde todos quepan, se acepten, colaboren, aprendan.

4) Necesidades psicopedagógicas para la inclusión en el aula

Los docentes de este estudio manifestaron que sus necesidades psicopedagógicas para atender la diversidad son:

Planeación:

- Las escuelas requieren orientación para que, de acuerdo con la problemática y características de la población educativa, se generen las acciones de capacitación para que los docentes conozcan, comprendan e identifiquen las necesidades de los alumnos.
- Los docentes deben desarrollar acciones de trabajo colaborativo que les permita implementar estrategias didácticas adecuadas a las necesidades de la población escolar.
- Es necesario establecer acuerdos que propicien el trabajo cooperativo entre profesores, de los distintos niveles educativos que laboren en las escuelas, que permita generar acciones de atención coordinadas, para la elaboración e implementación de adecuaciones, actividades y estrategias que den respuesta a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes en la planeación docente.

Estrategias didácticas:

- Las escuelas necesitan orientación pedagógica para organizar y clasificar los materiales y recursos didácticos con que cuentan para propiciar el uso adecuado de los mismos, así como para generar nuevas alternativas de manejo que les permita el enriquecimiento pedagógico de los mismos.
- Las escuelas deben generar espacios de actualización para que puedan elaborar estrategias didácticas acordes con las necesidades de los alumnos, de trabajo cooperativo y evaluación.
- Es necesario que las escuelas implementen estrategias de sensibilización que favorezcan la atención a la diversidad, así como revisar los conceptos relativos a la lógica de la homogeneidad y heterogeneidad.
- Es necesario orientación para que las escuelas sean centros que generen sus propios recursos de autocapacitación para

dar respuesta a las necesidades educativas de la población que se atiende.

Ambiente áulico:

- Se requiere mayor sensibilización y concientización del personal docente de las escuelas, respecto a la atención a la diversidad, para que se generen prácticas inclusivas que se vean reflejadas en las actitudes de los alumnos.
- Es necesario que las escuelas generen estrategias de autocapacitación para fortalecer a los docentes y a la comunidad educativa en el manejo de información (características de los alumnos, valores) que propicie un trato más tolerante y respetuoso hacia el otro.
- Se necesita que las escuelas implementen estrategias que favorezcan la interrelación social entre docentes, padres, alumnos y comunidad circundante para favorecer actitudes positivas y la aceptación de la diversidad, generando un ambiente escolar inclusivo
- Las escuelas requieren orientación acerca de estrategias de trabajo cooperativo que propicien relaciones interpersonales adecuadas y el desarrollo integral de todos los alumnos.

Evaluación:

- Es necesario que las escuelas generen estrategias de autocapacitación y organización para fortalecer a los docentes respecto a:
 - Concepto y características de la evaluación que permita a los profesores tener una visión más amplia y tolerante de los niveles de desarrollo de todos los estudiantes, evitando la homogeneización.
 - Características y estrategias de evaluación que permitan a los docentes realizar adecuaciones acordes con las necesidades de los alumnos que se atienden.
 - Conocer y valorar otros aspectos a evaluar en los alumnos distintos de los conceptuales.

- Se requiere sensibilizar a los docentes, alumnos y padres de familia para el reconocimiento de las características y posibilidades de desarrollo de los alumnos propiciando su participación y actitudes de respecto hacia la diferencia.
- Las escuelas necesitan orientación acerca de estrategias de trabajo cooperativo que propicien un trabajo coordinado y corresponsable, entre docentes de educación regular y educación especial.
- Las escuelas deben implementar estrategias de evaluación que permitan a todos los alumnos obtener mejores resultados de acuerdo con sus necesidades y posibilidades de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Con base en los resultados y experiencias que proporcionaron los profesores de grupo y directivos se concluyó que las necesidades psicopedagógicas de los docentes son:

- Desarrollo de la profesionalización docente mediante la capacitación, desarrollo de programas o el establecimiento de estrategias y acciones en los siguientes ámbitos para:

Pedagógico:

- Conocer características, posibilidades de desarrollo y aprendizaje en los alumnos.
- Generación de acciones de detección y diagnóstico de necesidades de la población escolar que se atiende en cada escuela.
- Elaboración de adecuaciones curriculares acordes a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.
- Elaboración de criterios de evaluación que vayan más allá de la evaluación de aspectos conceptuales.
- Experimentar con nuevas formas de organización y de enseñanza, confiando en la experticia del profesor y en el enrique-

cimiento que el trabajo cooperativo, de docentes y alumnos, y el que el desarrollo profesional proporciona.

Organizativo:

- Crear un ambiente escolar dentro del cual se puedan potenciar las prácticas inclusivas.
- Desarrollar un trabajo cooperativo entre docentes y entre alumnos.
- Desarrollo de valores y actitudes positivas que favorezcan el conocimiento y aceptación de la diversidad.
- Sensibilización de docentes, alumnos y padres de familia para el reconocimiento de las características y posibilidades de desarrollo de cada uno de los estudiantes.
- Establecimiento de acuerdos para generar acciones de atención coordinadas con el equipo de apoyo (USAER).

Para que los docentes afronten el reto educativo que la sociedad globalizada les ha impuesto, se debe reconocer su experiencia, profesionalización y compromiso como elementos indispensables para generar una nueva cultura escolar que acoja a todos los alumnos y se preocupe por todos y cada uno de ellos.

Ejercer con responsabilidad y ética la función docente, permitirá a los profesores desarrollarse y formar comunidades de aprendizaje que transformen, paulatinamente, las prácticas docentes en inclusivas.

La propuesta que se desarrolló al presentar los resultados de la investigación como referente para la elaboración del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) en las escuelas, con el propósito de formar comunidades de aprendizaje, se considera la estrategia que puede favorecer la generación de acciones pertinentes para que, cada escuela, encuentre la forma más adecuada de afrontar la realidad escolar que se vive hoy en las escuelas con base en dos aspectos:

- Profesionalización docente
- Organización escolar

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas, ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. España: Narcea.
- Lobato, X. (2001). *Diversidad y educación*. México: Paidós.
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes, los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. España: Recursos 62 Eumo-octaedro.
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Tenti, Fanfani E. (2007). *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- UNESCO. (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva*. Santiago, Chile.
- UNESCO/OREALC. (1990). *Conferencia Mundial de Educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Una visión para el decenio de 1990. Jomptien, Tailandia 5 al 19 de marzo, 1990, Comisión Interagencial de Educación para Todos*. Santiago, Chile: Banco Mundial, PNUD, UNESCO, UNICEF.

**LA SIGNIFICACIÓN DE LAS EDUCADORAS
SOBRE SU EXPERIENCIA DOCENTE:
CONSTRUCCIÓN POSIBLE DE MUNDOS DOCENTES**

*Primeros pasos para el análisis e interpretación
de entrevistas biográficas*

Autor: Erika Dinorah González Pineda

Coautora: Rosa Virginia Aguilar García

A MODO DE INTRODUCCIÓN

Mi trabajo de investigación se sustenta en los planteamientos teóricos de Jerome Bruner y John Dewey; la metodología es *interpretativa*, apoyada en el *enfoque biográfico-narrativo*. Parto de la idea de que, en cada narración autobiográfica, las educadoras construyen una identidad como docentes, en términos de la enunciación de un *sí misma*, la cual, además, está permeada por múltiples miradas.

En sus narraciones, se pueden identificar diferentes “Yo” o “Yo posibles”, por lo que estas formas de referirse al “Yo” las he retomado como categorías de análisis. De la misma manera, construí una noción de *experiencia docente*, basada en la propuesta de Dewey. Sin embargo, y como resultado de la relectura de las entrevistas, comencé a pensar en la posibilidad de replantear esta idea partiendo de lo que las educadoras interpretan como experiencia docente, es decir, *de la experiencia docente como un saber hacer*. Por último, me parece pertinente señalar que hago uso de algunas ideas propuestas por Carlos Piña y Leonor Arfuch, para el análisis de los textos narrativos.

El escenario es un Jardín de Niños de la SEP, perteneciente a la zona sur del área metropolitana de la Ciudad de México. Las entrevistas biográficas¹ se realizaron a siete educadoras (incluyendo la

¹ Consiste en reflexionar y recordar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía (vida profesional, familiar, afectiva, etc.), en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo) que permite profundizar en su vida por las preguntas y escucha activa del entrevistador, dando como

entrevista del pilotaje), con diferentes recorridos académicos y laborales; su único rasgo en común era ser educadoras frente a grupo. El tiempo de estancia en este espacio fue frecuente, desde la invitación en junio de 2009 hasta la última entrevista efectuada en julio de 2010, lo que me permitió conocer más a cada una de las educadoras no sólo como educadoras, sino descubrirlas como mujeres.

LOS DÍAS DE PENÉLOPE

En el *uso de las palabras, del lenguaje y los significados*, nos *inventamos*, nos *constituimos* como narradores y protagonistas de nuestra propia historia, pero también, como seres humanos, con ellas, *compartimos nuestra construcción cultural y somos capaces, de escuchar e interpretar, otras historias de aquellos que están a nuestro lado, en el mundo que habitamos*.

Narrar una historia es dedicarnos, como *Penélope*, a tejer;² tejer es crear nuevas formas, implica manejar, retener, soltar, jalar, romper continuamente y sin detenernos los hilos de nuestra creación humana. Es construirnos y de-construirnos, es un continuo ir y venir de aquello que fuimos a esto que estamos siendo, y a lo que podemos ser. Podemos, entonces tejer, con los hilos del pasado, nuestra imagen de hoy, pero siempre con la posibilidad de deshacer por las noches el trabajo del día. Aunque a diferencia de *Penélope*, no buscamos ganar tiempo, sino transitar en él, modificándonos, pensándonos, imaginando, re-inventados y entretejidos *en* un nuevo diseño.

Cuando se narra se sigue una estructura, se organiza, se interpreta, se piensa, se reflexiona, se abstrae, se articula, se crea, se inventa, se juega, se recuerda, se olvida, se infiere, se nombra, porque con

resultado una cierta «coproducción» (Bolívar, 2001, 159).

² En el Diccionario de los símbolos, Jean Chevalier dice: “Tejer no significa solamente predestinar (en el plano antropológico) y reunir realidades de índole diferente (en el cosmológico), sino también crear, hacer salir de la propia sustancia, como lo hace la araña, que construye la tela sacándola de sí misma” (p. 159).

ello, se *significa* la vida, se dota de sentido. El relato autobiográfico es un acto social que nos permite compartir significados. Berger y Kellner, respecto a este *carácter compartido de los significados*, en su texto *La reinterpretación de la sociología*, escriben:

Todos los seres humanos tienen significados. En principio, todo significado humano es accesible a los demás. Es más, este carácter de accesibilidad recíproca es una premisa decisiva para la creencia de que existe algo a lo que llamamos humanidad compartida³ (Berger, 1985, 52).

En este espacio estaré haciendo referencia a los *significados* con relación al *sentido*, es decir, con aquello que los hablantes, en un diálogo, han querido expresar y no sólo al significado como parte de una estructura lingüística ya que, dentro de los *actos del habla*,⁴ los significados, si bien son compartidos, no están determinados, se van construyendo conjuntamente en el diálogo.

Para Ricoeur, *la interpretación, es un diálogo con las palabras*, por ello, la transcripción de las entrevistas me permite retener la significación de las educadoras para luego poder interpretar esos significados. Una interpretación que, en todo caso, tendrá que ser específica de la *disciplina*, una interpretación que me permite ampliar mi *mapa cognitivo*.⁵

Esta doble interpretación me recuerda lo que Bourdieu llama *ruptura epistemológica*, la cual posibilita nuevas formas de comprensión, interpretación y estudio del *mundo social* y sus complejidades, lo que supone reconocer nuestras subjetividades y su vínculo con las relaciones objetivas y cómo estas interactúan y se modifican.

³ El uso del subrayado para resaltar una idea es personal.

⁴ Teoría cuyo principal representante es J. L. Austin y se funda tanto en la caracterización de e la estructura formal de las expresiones, como en la del significado que se le asigna y, además, en el acto en que se realiza por el hecho de que la expresión sea proferida ya que, “producir un enunciado es emprender algún tipo de interacción social” (Lyons). Tomado del *Diccionario de Retórica y poética* de Helena Beristáin, p. 13.

⁵ Berger y Kellner se refieren a la capacidad de encontrar una nueva forma de interpretar una situación que parece ser nueva, y que es a la vez una forma de incorporar esta nueva experiencia.

Esta tarea supone, por un lado, mirar el trabajo con los ojos de mis autores: Bruner (con la *construcción del Yo*) y Dewey (con sus planteamientos sobre la idea de *experiencia*); por otro lado, es mirar con ojos ajenos, con los ojos de las educadoras, formulando su perspectiva desde una sencilla pregunta a saber: ¿qué me habrán querido decir?, para observar este diálogo silencioso, dejando que los materiales “hablen por sí solos” y ver qué tienen que decir.

LA CREACIÓN NARRATIVA DEL “YO”

En el texto *La construcción del sí mismo en el relato autobiográfico*, Carlos Piña reconoce como característica del relato autobiográfico, la posibilidad de definir lo que ha sido y es la vida de una persona. En el relato, “el sujeto construye un ‘sí mismo’; esto es, una representación que hace, ante sí, de su propia identidad como persona” (Piña, 1988, p. 140). Identidad que se representa en la construcción de un personaje o personajes, pues, como Penélope, tejemos y destejemos la trama de nuestras vidas (pasadas, presentes, futuras).

Piña define el perfil de un personaje narrador como el...

nombre propio que protagoniza el discurso autobiográfico y que sólo vive en él, [...] la identidad proyectada en el relato autobiográfico no posee una existencia previa al momento de su generación, ni externa a él: es una construcción verbal (Piña, 1988, p. 153).

Lo anterior es importante tenerlo en consideración, pues al ser una construcción verbal en la cual se constituye y reconstruye el *sí mismo*, éste tiene la posibilidad de construir sus “Yo posibles”, o como lo llama el autor, “construye una variedad de identidades simultáneas”. En el relato autobiográfico, en su análisis e interpretación, uno puede encontrarse con una gran variedad de voces y personajes por los cuales transita el *personaje narrador*, como en la novela polifónica de Bajtín.

Es en este sentido me propongo analizar las entrevistas de las educadoras *identificando la manera en cómo se refieren a sí mismas y en qué momento de sus vidas.*

PRIMARIOS PASOS PARA EL ANÁLISIS Y LA INTERPRETACIÓN

La narración biográfica de las educadoras sobre su experiencia como docentes preescolares, es posible interpretarla a partir de identificar en la estructura del texto las categorías de análisis, el uso de las *etiquetas semánticas*, y como parte del proceso de interpretación se pueden identificar *las significaciones sobre la experiencia docente.*

I. Identificación de categorías de análisis

Categorías de análisis	REFERENCIA
Yo Actual o <i>Self</i>	La manera en cómo me percibo, cómo me represento a mí (auto-concepto), es lo que constituye mi “Yo” y mi “Self” (el sí mismo). El lenguaje y los significados juegan en esta construcción un papel muy importante, al ser los que posibilitan, a partir de la interpretación, la constitución de un “Yo” actual, en la medida en que como seres humanos utilizamos el lenguaje <u>para interpretar nuestros propios actos</u> . El <i>self</i> tiene que ver con un proceso de introspección que nos permite representarnos según nuestros propios <i> criterios, creencias y deseos</i> .
Yo Histórico	Es un yo desde el pasado hasta el presente, es un yo en su condición de posibilidad. Bruner considera que es posible, a través de la narración del Yo, cambiar el pasado, construir el presente e imaginar el futuro. El Yo pasado tiene la posibilidad de interpretarse desde su situación actual, puede justificar sus actos, mientras que el Yo futuro es siempre una posibilidad, un deseo expresado sobre el Ser.
Yo Distribuido	En la constitución de la identidad del Yo docente intervienen las expresiones como una persona se concibe y las formas en que ese Yo docente es visto por otras educadoras, lo que conforma una identidad grupal, en el que la significación de un Yo docente se encuentra distribuido en todo el espacio escolar. <i>Es un deber ser, un saber hacer</i> , es lo que Bruner llama <i>Self transaccional</i> , es el tránsito de un <i>self privado</i> a un <i>self público</i> y el juego de significados (un constante ir y venir) que se involucran.
Experiencia Docente	En este espacio entenderemos la <i>experiencia docente</i> como la acción educativa, con especial referencia al proceso de enseñanza y de aprendizaje que se desarrolla en la escuela, en nuestro caso particular, dentro del Jardín de Niños y específicamente, al interior de cada aula. La idea de <i>experiencia</i> alcanza también otras dimensiones: como la institucional y sus relaciones con el conjunto de la práctica docente vista socialmente. En tal sentido, es claro que existe una fuerte vinculación entre <i>conocimientos y práctica docente</i> . Recordando a Dewey no sólo se trata del <i>hacer</i> o del <i>saber hacer</i> , lo más importante <i>para que la experiencia se constituya como experiencia es la posibilidad de reflexión sobre la misma</i> . Por ello, al hacer alusión a la <i>experiencia docente</i> nos estaremos refiriendo a la <i>reflexión sobre la práctica y sus modificaciones para enriquecerla</i> .

IDENTIFICACIÓN DE COMPONENTES DE LA ESTRUCTURA NARRATIVA

De la propuesta de Piña sólo voy a rescatar algunos elementos, principalmente los *hitos*, porque su descripción me da la posibilidad de relacionarlo con la idea de *experiencia*, y los elementos *míticos* porque la relectura de las entrevistas me hicieron poner el ojo en la palabra *magia*. Significar la experiencia docente como un espacio o momento mágico. Pero sobre estas ideas volveré más adelante.

Con respecto a los hitos, Piña dice que pueden ser definidos “como los momentos claves en la vida relatada, que poseen al interior del relato capacidad explicativa o referencial” (Piña, 1988, 164). Considero que esta idea puede quedar ejemplificada en el siguiente fragmento de una de las entrevistas, cuando la maestra me relata su primer año de trabajo frente a grupo:

Yo me sentía que yo había estudiado para otra cosa, y cuando yo empecé a trabajar en la tarde, era un servicio mixto, en las que las actividades eran diferentes a lo que yo practiqué, porque era llegar al comedor, darles de comer, hacer siesta, yo decía, pues bueno, [...] nada que ver con lo que yo había estudiado, entonces yo dije, bueno, ¿aquí me voy a quedar o que pasa?, entonces, como que no me gustó el trabajo, y de hecho, al segundo año me cambié a la mañana.

En esta experiencia que narra la educadora, puede observarse el carácter crucial en su vida por lo cual decide cambiarse de turno, pero también explica los motivos que la llevan a tomar esta decisión: “nada que ver con lo que yo había estudiado”.

a) De tipo sociológico: el narrador recurre al carácter de los personajes para explicar los sucesos en los que se ve involucrado. El siguiente fragmento de la misma entrevista puede quedar como ejemplo:

Eso sí fui muy rebelde, [...] tuve dos problemas muy fuertes con dos inspectoras, porque se pasan de sus funciones [...] ese choque, se sienten las inspectoras, cuando ya llegan a inspectoras o jefas de sector, se sienten intocables, que nadie les puede contestar, que nadie les puede rebatir, que nadie les puede decir nada, y te enfrentas con una situación que no hay maestras valientes.

b) De tipo mítico: son explicaciones fuera del dominio humano (alusiones mágicas, religiosas, simbólicas). En el caso de otra entrevista, la maestra hace referencia a la idea de magia para referir un espacio de tiempo compartido: “a la hora que te entregas con el grupo, en ese momento, ellos, con ellos, se crea un ambiente diferente, mágico [...]”

LAS TEJEDORAS DE VERONA: IDENTIFICACIÓN DE LAS VOCES NARRATIVAS

¿Cómo se cuenta una historia? ¿Cómo se teje lo que de otro modo sería una mera enumeración de eventos o de anécdotas? Comparto estas interrogantes con la autora del libro: *El espacio autobiográfico*, Leonor Arfuch. Ella responde a partir de las ideas propuestas por Hayden White para hablar de la disciplina histórica; escribe que una historia se narra, se comienza a hilar, como los relatos de ficción a través de una *trama*. Arfuch enuncia algunos elementos que componen la trama de la historia⁶ como son:

La invención de un origen, un devenir, causalidades y azares, personajes, acciones, escenarios principales y secundarios, iluminaciones, olvidos, y por supuesto, el anclaje de una voz, la del narrador (Arfuch, 2002, 213).

⁶ La historia aquí está referida al relato autobiográfico, a las narraciones autobiográficas y biográficas de las educadoras que dan cuenta de su experiencia como docentes a través de las entrevistas. La historia es en este caso la representación de una vida, la de quien narra.

Como Piña, Arfuch considera que es posible una interpretación del relato autobiográfico construido en las entrevistas, a partir del análisis literario. Es decir, a partir de la identificación de los escenarios, personajes, voces narrativas y otros elementos que aparecen en el tejido de la narración.

IDENTIFICACIÓN DE LAS SIGNIFICACIONES SOBRE LA EXPERIENCIA DOCENTE

De la teoría a la praxis: un primer acercamiento a la interpretación

En primer lugar quiero indicar que después de la lectura compartida de las entrevistas me vi en la necesidad (por su ausencia dentro del *corpus* de mi trabajo de investigación), de *definir la idea de experiencia* como hechos o acontecimientos vividos y que se incorporan a la personalidad, la experiencia como los hitos son momentos clave, por lo cual permanece en la memoria del que narra. En este sentido, *la experiencia docente* podría definirse como los acontecimientos vividos y de los cuales se aprende algo, por sencillo que parezca. La *experiencia docente* de las educadoras remitiría a aquellos acontecimientos que sobre la práctica se suceden y permiten modificar su hacer, su quehacer. Acontecimientos que no necesariamente son reflexionados y que son más un *hacer práctico*. En un segundo momento, me interesa señalar la propuesta de *trazar diferentes tipos de trayectorias*, la propuesta de pensar en una *trayectoria corporal*, ya que me parece importante reflexionar en *el uso del cuerpo y la implicación que las educadoras hacen de él dentro de los procesos de enseñanza a nivel preescolar*. El cuerpo como objeto y sujeto creador de nuevas relaciones. En la educación preescolar la expresión corporal de la educadora es el principal recurso dentro del salón de clases para construir conocimientos, por ello es necesario pensar en la importancia de su cuerpo dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ser docente es estar en un cuerpo que tiene significación para otros. Pero

el cuerpo no es el mismo siempre, nuestro cuerpo cambia y cambia también nuestra disposición para relacionarnos corporalmente. Habría que pensar, a través de las respuestas de las educadoras, ¿si es posible que ellas busquen otras alternativas para relacionarse con su cuerpo?

Ahora bien, las consideraciones siguientes versan sobre una de las entrevistas realizadas. En un primer momento de su relato, la maestra dice no saber por qué decidió estudiar para educadora, mientras que en un segundo momento es posible asociar en su relato, la idea de querer ser educadora por su gusto por las manualidades. Sobre la forma en cómo se concibe a sí misma, he logrado identificar frases en donde ella hace uso del pronombre “Yo”, lo que el autor Carlos Piña identifica con “etiquetas semánticas”, es decir, las diferentes formas de nombrarnos dentro del relato.

- “yo era así la típica maestra loca” (“loca en el sentido de hacer muchas cosas”)
- “Soy exigente”
- “Soy estricta”
- “yo soy bien bromista”
- “me considero Rebelde”

Aunque no es posible observar en su totalidad cómo en la narración la maestra va construyendo y reconstruyendo su identidad como docente, al dar sentido a su experiencia, las frases anteriores pueden servirnos para hacer una primera observación de cómo este “Yo” dentro de la narración se encuentra transitando constantemente entre un pasado y el presente.

Sobre la idea de experiencia docente, en la página 11 de la entrevista, en las últimas líneas puede encontrarse un ejemplo sobre *la idea de experiencia como ensayo y error*, sin embargo, me pregunto ¿qué marca la diferencia en esta respuesta dada por la maestra para que pueda concebirse como experiencia reflexiva?

La experiencia docente y su significación

En este espacio me parece pertinente aclarar dos puntos: el primero de ellos se refiere a la necesidad de relacionar la *significación* con los *estados intencionales*⁷ como una forma para organizar la experiencia humana en un mundo culturalmente determinado, es decir, el significado si bien es polisémico y divergente, en este estudio, para no perder nuestros referentes, lo vincularemos a los llamados *estados intencionales*, que pueden ser considerados como “significados culturales que guían y controlan nuestros actos individuales” (Bruner, 1991, p. 56), significados que permiten la negociación social y hacen posible la interpretación cultural:

La gente tiene creencias y deseos: creemos que el mundo está organizado de determinada manera, que queremos determinadas cosas, que algunas cosas importan más que otras, etc. Creemos (o «sabemos») que la gente tiene creencias no sólo sobre el presente, sino también sobre el pasado y el futuro, creencias que nos ponen en relación con el tiempo concebido de una determinada manera: nuestra manera (Bruner, 1991, 56).

En un segundo momento, quiero llamar la atención sobre la idea de *transición del significado* que las educadoras otorgan a su experiencia docente, ya que la manera en cómo ellas se significan y significan su trabajo, no es algo que permanezca inmutable en el tiempo de su ejercicio como profesionales, esta significación va cambiando y habrá que situarla y relacionarla con las circunstancias en que se origina, así por ejemplo, cuando la maestra en su narración se refiere a sus primeros años de trabajo, lo hace diciendo que es *una maestra la 100*, y en esta primera etapa de su carrera profesional pueden observarse emociones y sentimientos como: agrado (disposición y compromiso para trabajar) y frustración (cuando aquello que se

⁷ Hacen referencia a nuestros referentes de sentido común y a los significados culturales y sociales que nos llevan a actuar de cierta manera. Normas implícitas, las creencias por las cuales actuamos de tal o cual forma, las explicaciones que damos sobre nuestra experiencia, etcétera.

estudia no corresponde a la realidad del trabajo en un jardín de niños). Ella marca una distinción entre los primeros quince años de labor docente y los siguientes doce en los que reconoce sentirse *cansada*. Un sentimiento que se mantiene es el de *frustración* por la falta de preparación y por la cantidad de niños dentro de las aulas. La *satisfacción* profesional se relaciona con el reconocimiento que los padres de familia y los niños hacen de su trabajo. Aunque al final de la entrevista significa *su experiencia como divertida y retadora*, constantemente aparecen frases relacionadas con el cansancio y la frustración, esto último, y pensando en las ideas expuestas anteriormente con Bruner, me parece que las circunstancias en que ahora se encuentra la maestra hacen que la manera en que ella refiere su experiencia sea distinta, quizá esta frase lo haga más preciso: “Bueno, por ejemplo, yo este [...], muy al principio me gustaba irme a cursos extras no, pues, porque tienes todo el tiempo, estás soltera, todas las ganas, como que tienes todo, si la verdad”.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Desde mi perspectiva, es importante considerar otras ideas que me gustaría exponer. La primera, referida a prestar atención a los materiales empíricos, al dejar oír las entrevistas logré observar que otra forma de entender la *significación* es vincularla con la idea de *emoción*,⁸ así las significaciones que dan las educadoras a su experiencia docente se vinculan a la satisfacción, gusto por compartir, frustración, el enojo, etcétera.

La otra idea que deseo apuntar y que mencioné en líneas anteriores, es la de *pensar la experiencia docente como un acto de magia*. La magia concebida como “una forma de pensamiento con respec-

⁸ La emoción como un sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencia de actuar. Entre otras pueden reconocerse la ira, la tristeza, el temor, el placer, el gusto o el disgusto, por mencionar solo algunas de ellas.

to al mundo, un acto por el cual una persona puede hacer posible cualquier cosa”. Sin embargo, aun me encuentro trabajando esta idea de magia a través de una pesquisa conceptual que me permita encontrar la vinculación de su significado al de experiencia docente. La definición de magia ha variado de un siglo a otro y, por lo general, este cambio ha dependido del conocimiento científico y de las creencias religiosas de la época. Pensar a la docente de preescolar como una maga o hechicera que utiliza sus poderes (saberes) para lograr el asombro y captar la atención de sus alumnos, pero también una magia referida a una dimensión espacio temporal que como en los ritos, los participantes se convierten en otros seres, incluso en seres fantásticos y donde es posible crear otros mundos.

Por último, existen algunos señalamientos que sobre las preguntas de las entrevistas he tenido que reflexionar, pues la manera en cómo se formularon limita la respuesta de las educadoras y, por lo tanto, limita el campo de significación que puedan dar libremente a su experiencia, pues en algunos casos sus respuestas son lo esperado o lo posiblemente esperado, relacionado con el acotamiento de respuestas que, se piensa, está permitido emitir, por ejemplo: un deber ser, una respuesta políticamente correcta. Jerome Bruner me ayuda a comprender que los actos narrativos están culturalmente determinados, por lo cual “Nuestros relatos creadores del Yo muy pronto reflejan el modo en que los demás esperan que nosotros debemos ser. Sin darnos cuenta, elaboramos un modo decoroso de hablar de nosotros mismos” (Bruner, 2002, p. 97).

Utilizando esta inclinación hacia los elementos que se emplean para el desarrollo de la práctica y relacionada con ésta, si los elementos teóricos apoyan el desempeño de su trabajo, en la que es posible esperar que la teoría sea de gran ayuda. Sin embargo, y a pesar de las limitantes en la formulación de las preguntas, las respuestas que dan las educadoras a las preguntas de la entrevista, aunque están enmarcadas dentro de lo permitido, es posible reconocer en sus respuestas dos caminos: uno, cuando dicen que los conocimientos conceptuales apoyan el desarrollo de su práctica, y otro, partiendo

de la idea de que la teoría no es importante, dando, por consiguiente, más importancia a la experiencia como el saber hacer, como una experiencia docente más identificada con los acontecimientos vividos y que, por su relevancia, se mantienen en el recuerdo y a partir de los cuales se ha aprendido algo.

REFERENCIAS

- Arfuch, L. (2002). Travesías de la identidad. Una lectura de relatos de vida, en *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: FCE.
- Berger P. y H. Kellner (1985). “El acto de la interpretación”, en *La reinterpretación de la sociología*, Madrid: Austral. Col. Espasa Calpe.
- Beristaín, H. (2008). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.
- Bolívar, A., J. Domingo y M. Fernández (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. y L. J. D. Wacquant (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: FCE.
- Chavalier, A. (2007). *Diccionario de los Símbolos*. Barcelona: Herder.
- Piña, C. (1988). “La construcción del sí mismo en el relato autobiográfico”, en *Revista Paraguaya de Sociología*, núm. 71.

PARTE 4

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

PROBLEMAS DE MODELIZACIÓN ESTUDIANTIL PRESENTADOS EN EL DESARROLLO DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA SOBRE RESPIRACIÓN ANAERÓBICA, UTILIZANDO LA FERMENTACIÓN LÁCTICA

Autor: *Griselda Moreno-Arcuri*

Coautor: *Ángel Daniel López y Mota*

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

En los últimos años, la investigación en ‘educación en ciencias’ ha señalado diversas dificultades de aprendizaje, entre ellas las provenientes de la no consideración de las concepciones alternativas de los alumnos, las que pueden ser tomadas como elementos de partida para el diseño y desarrollo de estrategias didácticas.

Estudios acerca de las concepciones alternativas han puesto de manifiesto que existen serias dificultades para el aprendizaje de cier-

tos temas de ciencias. Por ejemplo, la respiración celular reportada por algunos autores (Tamayo, 2003; Cañal, 1999; Brinkman, *et al.*, 1994; Stavy, *et al.*, 1987), la que a pesar de la instrucción, continúa presentando diversas concepciones alternativas. También es importante mencionar que el contenido científico escolar es complicado, en el sentido de cómo está estructurado el conocimiento científico erudito, pues las nociones básicas de este modelo –el de respiración anaerobia– llevan implícitas varios modelos como el de energía, reacción química, célula; todos ellos con distintos niveles de aproximación, lo cual representa un problema para la enseñanza de las ciencias a nivel secundaria.

Díaz, *et al.* (1996, p. 144) refieren que “investigaciones realizadas en otros campos afines como el de la célula ponen de manifiesto las dificultades que encierra el conocimiento de todo aquello que escapa a la percepción”. En este sentido, abordar el contenido de respiración anaerobia es un reto; dado que es un proceso cuya comprensión requiere varios conceptos biológicos, químicos y físicos.

Existen varios factores que dificultan el aprendizaje de la respiración anaerobia (Díaz *et al.*, 1996) entre los que están: *a*) que los libros de texto enfatizan la producción industrial de yogur, vino, cerveza, más que el proceso biológico de la respiración anaerobia; *b*) la falta de correlación entre contenidos de contaminación, descomposición y fermentación y, *c*) el hecho de que los alumnos interpreten, mayoritariamente, la respiración como un proceso de intercambio de gases –concepción frecuente entre los adolescentes de secundaria (Cañal, 1999) –; donde al oxígeno le atribuyen propiedades de alimento (Stavy *et al.*, 1987 y Brinkman, *et al.*, 1994), y señalan que “ningún ser vivo puede vivir sin oxígeno” (Díaz *et al.*, 1996).

Con base en la última dificultad, podríamos decir que los alumnos del nivel de secundaria presentan, de manera plausible, alguna de las siguientes representaciones de la respiración o alguna combinación de ellas:

- Es una característica de los seres vivos, siempre y cuando éstos tengan pulmones, por lo que la ausencia de dichos órganos en

otros organismos significará, para el alumno, la no identificación como seres vivos de plantas y microorganismos.

- Es un proceso de intercambio de gases que se lleva a cabo a nivel pulmonar.
- Es un proceso que necesita oxígeno y sin el cual el proceso no se lleva a cabo.

De acuerdo con lo anterior, podemos inferir que el modelo que tienen los alumnos acerca de la respiración es el de intercambio de gases (Tamayo, Orrego y Dávila, 2008) y si comparamos éste con las ideas básicas del Programa de Ciencias I (SEP, 2006), podemos encontrar diferencias, las cuales crean dificultades en el logro de lo propuesto en él. Por ejemplo: 1) el hecho de identificar dos tipos de respiración (aerobia y anaerobia) significa que los alumnos no conciben ambos como posibles –sino sólo uno de ellos– (Tamayo, 2003; Cañal, 1999; Díaz *et al.*, 1996 y Stavy *et al.*, 1987) y, 2) dada la dificultad de identificar los organismos anaerobios y sus ambientes, cuando los organismos microscópicos no son considerados como seres vivos (Stavy *et al.*, 1987). Es por ello que, con este trabajo, pretendemos, más que llamar la atención acerca de la importancia de las concepciones alternativas de los alumnos, diseñar medios –basados en ellas– para ayudarles a construir un modelo intermedio de respiración anaerobia cercano al modelo científico escolar, consistente en la identificación de los elementos (ser vivo, alimento y producto –fermentación–) constitutivos del modelo y sus relaciones, con la intención de que los alumnos se expliquen el fenómeno de la fermentación como un proceso de respiración anaerobia.

SUSTENTO TEÓRICO METODOLÓGICO

Duschl (1997) señala que durante los últimos años se ha discutido y reconocido la importancia de la enseñanza de la ciencia; sin embargo, el rápido progreso del conocimiento científico ha generado una

brecha entre los científicos y el público en general. Ello representa un reto tanto para los profesores como para los diseñadores del currículum, quienes tendrán que decidir cuáles son los contenidos más importantes. Además, el autor plantea que como profesores nos enfrentamos a un segundo reto: el cómo diseñar una enseñanza de las ciencias que refuerce la idea de que el conocimiento, científico es relativo y ha de cambiar.

En consideración de lo anterior y desde la perspectiva de la construcción del conocimiento, Driver y Oldman (1986, p. 115) mencionan que:

Las construcciones realizadas por las personas se conciben como modelos provisionales, puestos a prueba continuamente, por confrontación con la experiencia y, si es necesario modificados en consecuencia. Esta línea de pensamiento se ocupa de las interacciones, creencias y emociones de las personas tanto como de su conceptualización, y reconoce la influencia que la experiencia previa tienen en la forma como se perciben e interpretan los fenómenos.

Ahora bien, de lo anterior queremos resaltar dos aspectos: uno está relacionado con la importancia de las ideas previas o concepciones alternativas como elementos que permiten la interpretación de los fenómenos –tema tratado en otros apartados– y la otra es la de concebir las construcciones realizadas por las personas como modelos. Ambos son aspectos a considerar para la elaboración de la estrategia didáctica.

Modelización

De acuerdo con Justi (2006) es elemental la búsqueda de integración entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la explicitación de elementos metodológicos que orienten al profesor en aspectos relevantes a considerar durante la enseñanza. En este sentido, la construcción de modelos como una metodología que nos permite la enseñanza de contenidos científicos, resulta ser una alternativa adecuada.

García y Sanmartí (2005) mencionan que “desde la perspectiva de considerar a la Ciencia como un conocimiento basado en modelos, se acepta que las interpretaciones no proceden en forma directa de la realidad, sino de modelos ‘objetos abstractos cuyo comportamiento se ajusta exactamente a las definiciones’, pero que cuya relación con el mundo real es compleja. ‘El ajuste modelo-realidad no es global, sino sólo relativo a aquellos aspectos del mundo que los modelos intentan capturar’ (Giere, 1999, p. 64, en García y Sanmartí, 2005).

Ahora bien, desde la didáctica de las ciencias o educación en ciencias, la visión de la construcción de modelos científicos puede llevarse al aula a través de un proceso de transposición didáctica. Ello implica favorecer la construcción de modelos por parte de los alumnos, con la intención de que los modelos les proporcionen representaciones y explicaciones de los hechos del mundo. Estos modelos no tienen que ser iguales a los construidos por la ciencia erudita, pero sí tienen que ser coherentes con ella.

Guidoni (1995), de acuerdo con la tradición de la ciencia cognitiva, se refiere a las tres dimensiones cognitivas irreductibles, las que al interactuar permiten la emergencia de conocimiento personal en ‘contexto’ y, éstas son: el lenguaje, la representación mental y la acción. Sugiere que “el conocimiento significativo se adquiere cuando hay coherencia entre las tres dimensiones, y por ello permite hacer lo que se piensa y decirlo de tal manera que transforma tanto lo que se ha hecho como lo que ha pensado [...] para poder actuar y pensar de nuevo”.

DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Como hemos mencionado en párrafos anteriores, la didáctica de las ciencias en la educación básica implica la búsqueda de formas de enseñanza que, desde la perspectiva constructivista, favorezcan la construcción del conocimiento por parte del sujeto que aprende.

En este caso consideramos que la modelización es una forma de acercarnos a ello, por lo que el propósito de diseñar, desarrollar y evaluar una estrategia didáctica fundamentada en la modelización, es favorecer en alumnos de primero de secundaria, la construcción de un modelo de respiración anaerobia, utilizando para ello la fermentación láctica; como fenómeno que les permita, a las y los estudiantes, pensar, comunicar y actuar sobre él.

Los criterios que se tomaron en cuenta para el diseño de la estrategia didáctica están basados en aspectos teóricos (constructivismo en la enseñanza de las ciencias y la modelización) así como prácticos (tiempo, material, etcétera).

Fases de la estrategia didáctica

- Inicio (actividades de exploración). Incluye todas aquellas actividades que permiten situar al alumno en la temática de estudio, así como la identificación de sus concepciones alternativas con respecto a la misma. Incluye: cuestionario acerca del proceso de respiración, dibujo del recorrido del aire en el cuerpo y actividad experimental acerca de la transformación de la leche en yogur.
- Desarrollo. Está orientada a que los alumnos puedan identificar –en tres momentos distintos– nuevos puntos de vista, formas de resolver problemas, o bien, identificar características que le permitan definir conceptos con la intención de comunicarlos en el lenguaje apropiado para ello. Reconstrucción escrita del experimento, confrontar el primer modelo elaborado con otros dispositivos experimentales, buscando semejanzas y diferencias; ampliando el modelo con nueva información (observación de un video acerca de la respiración anaerobia en células musculares).
- Cierre (actividades de aplicación). Se presentan actividades en las que el alumno pueda aplicar sus concepciones revisadas en contextos diferentes. Con base en la información de un texto se solicita a los alumnos modelizar el proceso de fer-

mentación de un producto y resolver una situación hipotética, acerca de unos bailarines, con base en el trabajo realizado durante la estrategia didáctica.

Conviene señalar que la estrategia se realizó en 12 sesiones, cada una de ellas con un tiempo aproximado de 50 minutos, incluso las sesiones de laboratorio.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis se refiere a la reconstrucción de los modelos de respiración aerobia y anaerobia que los estudiantes van presentando a lo largo de las actividades –tres de ellas en la fase de desarrollo, en las que se evidenciaron los modelos–, que hemos diseñado, y van acordes con el diseño de la estrategia pedagógica. Primero abordaremos las concepciones alternativas de los alumnos, con base en lo reportado por la literatura y después los modelos alcanzados por los alumnos.

Hay pocos referentes bibliográficos acerca del tema que nos lleven a establecer elementos *a priori* para el diseño de la estrategia, por ello se construyeron y aplicaron dos instrumentos: un cuestionario, que exploró las concepciones alternativas de los alumnos acerca del tipo de sustancias que entran al cuerpo al respirar (inspiración); las que se expulsan del mismo (expiración) y la utilización del oxígeno durante este proceso. Además de dibujar los alumnos, en un esquema, el recorrido que sigue el oxígeno en el cuerpo humano. Con la aplicación de estos instrumentos encontramos que, algunas de las concepciones alternativas de las y los estudiantes coinciden con lo reportado en la literatura (tabla 1).

Tabla 1. Concepciones alternativas reportadas en la literatura y evidenciadas en el grupo de aplicación

Concepción alternativa	Porcentaje de alumnos	Reportado por:
'no existen seres vivos que puedan vivir sin oxígeno'	76.92%	Seymor, J. & Longden, B. 1991.
'el oxígeno y el dióxido de carbono son productos de la respiración'	21.42% (O) y 28.57 (CO ₂)	Stavy, R., Eisen, Y. & Yaakobi, D., 1987.
'el oxígeno y dióxido de carbono son los principales constituyentes del aire que respiramos'	88.46%	Seymor, J. & Longden, B. 1991.
'los principales órganos de respiración en los seres humanos son los pulmones'	81.81%	Cañal, 1999; Tamayo, 2003; Tamayo et al., 2008.
'el oxígeno ayuda a purificar y limpiar el cuerpo y el cerebro'	17.23%	Stavy, R. et al., 1987; Tamayo, 2008.
'oxigenar a las células'	6.8%	Seymor, J. & Longden, B. 1991.

Con base en los datos de la tabla 1, consideramos que los alumnos expresan el proceso de respiración en términos de un modelo explicativo de intercambio de gases (Tamayo, 2003; Tamayo *et al.*, 2008), al visualizar la respiración como la entrada de aire, principalmente oxígeno y dióxido de carbono, a los pulmones y la expulsión de los mismos gases como producto de dicho proceso.

De acuerdo con Núñez y Banet (1996), este modelo de intercambio de gases, como aquí lo presentamos, es un modelo no relacionado; debido a que los alumnos y las alumnas no identifican la respiración como un proceso celular y no establecen su relación con la sangre y la nutrición. Ello dificulta el tratamiento de la respiración anaerobia con alumnos de secundaria, dado que ésta se realiza efectivamente a nivel celular. Sin embargo, algunos estudiantes mencionan ideas como 'oxigenar a nivel celular' (6.8%), aunque la concepción no sea acorde con el conocimiento científico; encierra una aproximación a pensar la respiración a nivel celular, lo cual podría ayudar a sentar las bases de un modelo diferente al antes mencionado.

Modelos reconstruidos en la estrategia didáctica

El primer modelo (Modelo I) que las y los estudiantes construyeron se basa en considerar al yogur como un producto de la digestión de los búlgaros (85%), así lo refieren en sus respuestas al señalar que ‘la leche se cortó’, ‘se formaron grumos’ y ‘se observaron dos capas una blanca y otra amarilla’. Al respecto, un alumno comentó: “los búlgaros se comían la leche y los residuos que dejaban hacía que como la leche espesa, olía como a yogur”. En esta idea se hace evidente que los alumnos señalan a la digestión de los búlgaros como el principal proceso de los cambios en la leche. Consideramos que las y los estudiantes, están identificando la nutrición como una característica de los seres vivos, que si bien no la explicitan como tal, sí tratan de explicar lo que está sucediendo al señalar los cambios de consistencia, color e incluso de pH que presenta el yogur en comparación con la leche.

El modelo II sigue anclado en el proceso de digestión del ser vivo, que incorpora la descomposición del alimento por el ser vivo, pero señalando el medio acuoso como el ambiente que favorece dicho proceso. A este modelo accedió el 30% de los alumnos, el resto del alumnado se quedó en el primero, esto es, aproximadamente el 70%.

Los alumnos en sus descripciones continúan refiriendo atributos macroscópicos de la fermentación, sin tratar de establecer relaciones entre lo que observan y lo que está haciendo el microorganismo. Al respecto, Mondelo, García y Martínez (1994) refieren que al abordar funciones vitales a nivel celular, como la nutrición y la respiración, se demanda de los alumnos conocimientos que están relacionados con aspectos químicos, además de requerirse cierto nivel de abstracción para pasar del nivel macroscópico al nivel microscópico. Es decir, pasar de una “visión organismo” a una “visión de célula”. Este paso es fundamental en la explicación del fenómeno de la respiración celular anaerobia y necesita de una abstracción que permita abandonar el modelo de intercambio de gases por un modelo celular abstracto y representativo del fenómeno. En este

sentido un modelo celular permitiría al alumno explicar y predecir otros fenómenos de fermentación, tomando como base el modelo de la fermentación láctica. Conviene mencionar al respecto que un equipo de estudiantes menciona que la fermentación se lleva a cabo por la respiración de la levadura. Esto podría vislumbrar un cambio de modelo, el cual no se llega a concretar en los planteamientos de los alumnos, porque en la sesión plenaria no retoman su idea y se adhieren a las observaciones de las compañeras y compañeros de grupo en el sentido de considerar sólo los aspectos macroscópicos de la fermentación de la harina.

Los alumnos en sesión plenaria señalaron la presencia de un gas, el cual podría ser relacionado con la respiración anaerobia. Sin embargo, en sus planteamientos no lo refieren como una excreción del ser vivo, por lo que consideramos que esto se debió a que continúan señalando cuestiones macroscópicas, pues al observarse como no visible por los alumnos, no es algo material ni evidente en su función. De acuerdo con Mondelo *et al.* (1994), considerar la materialidad de un gas no es fácil para los alumnos e incluso consideran que esto podría deberse al tipo de gas en cuestión, “ya que se ha observado una tendencia a considerar más la materialidad del butano que la del aire”. En este sentido, pensamos que el hecho de no haber identificado el gas en su momento a través de características observables como (color y olor, entre otras), pudo haber repercutido en la no consideración de éste en los planteamientos de los alumnos; así como la no relación de este gas con el modelo de intercambio de gases, por lo que las y los estudiantes continuaron con el esquema basado en el proceso de digestión de los microorganismos.

El modelo III se propuso para ir ampliando el modelo II hacia otras situaciones. Para ello se utilizó un video con duración de un minuto con treinta y seis segundos, el formato fue de animación, donde se representó el proceso de respiración anaerobia en las células musculares.

En general, los alumnos no pudieron identificar los elementos del modelo, en primera instancia porque no establecieron relación

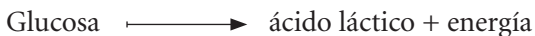
con el modelo que habían estado trabajando, es decir, no identificaron estos elementos: el ser vivo, el alimento y el producto.

Sin embargo, los alumnos hicieron el intento de establecer un modelo, considerando para ello ciertos elementos, los cuales son sistematizados en la Tabla 2.

Tabla 2. Elementos utilizados por los alumnos en sus propuestas de modelos acerca de la respiración anaerobia en células musculares

Modelo	Elementos	Porcentaje de respuesta
a	Pulmones, respiración anaerobia, ácido láctico	37.5%
b	Respiración anaerobia, el dolor muscular y el ácido láctico.	31.25%
c	Glucosa, ácido láctico, energía, célula	18.75%
	Sin una respuesta clara	12.5%

En la tabla 2 es evidente que los alumnos regresan al modelo inicial, es decir, el modelo de intercambio de gases (37.5%), donde el pulmón es el órgano principal y, en solo el 18.75% de los alumnos integran elementos con los cuales se podría construir el modelo de la respiración anaerobia. Sin embargo, en la revisión de estos intentos de construcción, las relaciones, que los alumnos establecen permiten vislumbrar que no tienen claro el modelo. Por ejemplo, un alumno que incluye los elementos del modelo ‘c’, señala “la respiración anaerobia... esto sucede que el muchacho por correr mucho se revolvió el estómago y ahora le duele el estómago” aunque en su dibujo también escribe lo siguiente:



Como podemos observar, aunque parece correcta la simplificación de lo que sucede con la glucosa en la línea de arriba, cuando él describe lo que sucede, su explicación va en otro sentido. Este tipo de

situaciones se presenta en todo el grupo, por lo que suponemos que los alumnos más que tratar de organizar la información en función de lo que se había estado trabajando, es decir, de la modelización del proceso, tratan de repetir la información del video y, la superponen en las ideas que ellos tienen acerca de lo que es la respiración.

También presentamos una situación hipotética acerca de unos jóvenes bailarines que practicaban sus rutinas durante varias horas y las respuestas que los alumnos dan al respecto son sistematizadas en la tabla 3.

Tabla 3. Respuestas de los alumnos acerca de la situación hipotética de unos bailarines

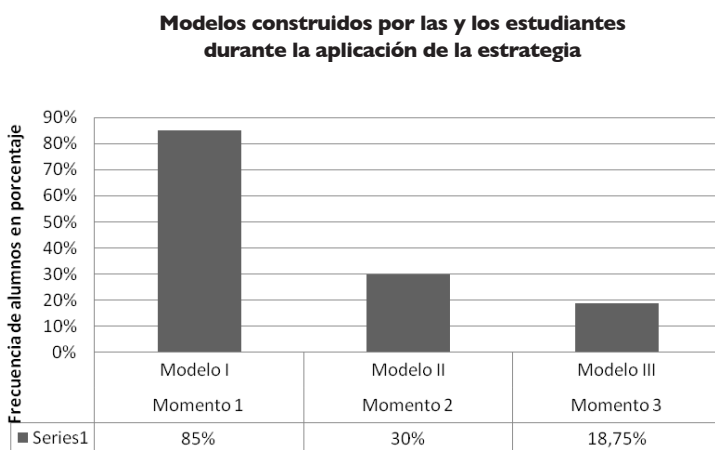
Pregunta	Categoría	Porcentaje de respuesta
¿Qué te imaginas que le sucedería al cuerpo de los jóvenes si ensayan sus rutinas por mucho tiempo?	Aumento del pulso y la respiración	25%
	Cansancio	30.30%
	Beneficios (movilidad, quemar calorías, mejorar el desempeño físico)	18.18%
	Efectos en órganos y tejidos (aumento del ritmo cardíaco ; sangre)	12.12%
	Requieren más oxígeno	3.03
	Respiración anaerobia	12.12%

En la tabla 3 se observa que una buena parte del grupo refiere el aumento del pulso y la respiración (25%) como las principales consecuencias de un ejercicio extenuante, además del cansancio; sin establecer alguna relación con la respiración anaerobia. Es decir, continúan con una visión macroscópica del proceso de respiración, aunque hay cierto asomo de relación entre el sistema respiratorio y sistema circulatorio al señalar el aumento en la frecuencia respiratoria y en el ritmo cardíaco, así como el aumento en el pulso sanguíneo, todo ello como consecuencia de una actividad física extenuante. Sin embargo, una parte del grupo (12.12%) refiere algún elemento de la respiración anaerobia, si bien en la mayoría de estos

alumnos no hay una explicación completa acerca del mecanismo de la respiración anaerobia. Pareciera evidente que ellos y ellas se aproximan a una explicación microscópica del proceso. Algunas de las respuestas de los alumnos son: “se cansaran y le dolerán los músculos por el efecto del ácido lácteo”; “les pasa que si no comen algo y ensayan mucho tiempo y te duele todo el cuerpo y cuando te duele el cuerpo ya no puedes caminar y le llega la respiración anaerobia”; “están realizando una respiración anaerobia los músculos cuando no están acostumbrados o cuando te duele el musculo”; “ácido láctico=glucosa=pequeña liberación de energía”.

Por último, en la gráfica 1 podemos observar que el porcentaje de estudiantes que logran construir los modelos II y III disminuye drásticamente en comparación con el modelo I. Ello evidencia que, si bien, en un primer momento es adecuado explicar la transformación de la leche en ‘yogur’ como un proceso de digestión de los lactobacilos (modelo I), pero en momentos posteriores este modelo no es suficiente para dar cuenta del fenómeno de la fermentación y con ello de la respiración anaerobia, por lo que los alumnos construyen modelo II y modelo III.

Gráfica 1. Modelos construidos por las alumnas y los alumnos durante la fase de desarrollo de la estrategia didáctica. Se destaca que la mayoría del grupo logra el modelo I basado en la digestión de los *Lactobacilos sp.*



CONCLUSIONES

El diseño de la estrategia –pensada en la modelización– nos permite reconstruir los modelos que los alumnos logran alcanzar con base en las actividades de la estrategia misma. Sin embargo, estamos conscientes de que dicha reconstrucción encierra modelos difíciles de esclarecer y clasificar, como se hace más evidente en el modelo III.

Si bien tratamos de que las y los estudiantes modelizaran la fermentación láctica como un ejemplo de la respiración celular anaerobia, es notorio que los modelos logrados se quedan a nivel de la digestión de los búlgaros, sin que los alumnos puedan establecer relaciones con el proceso de respiración a nivel celular.

También se observa que la mayoría de las y los estudiantes no establecen una relación entre el modelo de intercambio de gases y el proceso de respiración a nivel celular, lo que requiere de cierto nivel de abstracción que al parecer los alumnos no han desarrollado, puesto que la mayoría de sus referentes están en el nivel macroscópico y no microscópico.

Sin embargo, con las limitaciones señaladas, consideramos que es posible lograr que los alumnos desarrollen modelos sobre la respiración celular anaerobia, que sin ser completamente los esperados por el currículo escolar, se aproximan a él, de manera que se puede avanzar en la comprensión del fenómeno, al sentar las bases del mismo para un posterior desarrollo.

REFERENCIAS

- Cañal, P. (1999). Photosynthesis and ‘inverse respiration’ in plants: an inevitable misconception? *International Journal of Science Education*, 21(4), 363-371.
- Díaz, R., López, R., García, A., Abuín, G., Nogueira, E. y Gandoy, J. (1996). ¿Son los alumnos capaces de atribuir a los microorganismos algunas transformaciones de los alimentos? *Enseñanza de las ciencias*, 14(2), 143-153.

- Duschl, R. (1997). *Renovar la enseñanza de las ciencias. Importancia de las teorías y su desarrollo*. Madrid: Narcea.
- García, P y Sanmartí, N. (2005). Capítulo 13. La modelización: una propuesta para repensar la ciencia que enseñamos. En: *Enseñar ciencias en el nuevo milenio. Retos y propuestas*. Quintanilla, Adúriz-Bravo Ed. 279-295.
- Guidoni, P (1985). On natural thinking. *European Journal of Science Education*, 7(2), pp. 133-140.
- Justi, R. (2006). La enseñanza de las ciencias basada en la elaboración de modelos. *Enseñanza de las ciencias*, 24(2), 173-184.
- Mondelo, M., García, S. y Martínez, C. (1994). Materia inerte/Materia viva ¿Tienen ambas constitución atómica? *Enseñanza de las ciencias*, 12(2), 226-236.
- Núñez, F. y Banet, E. (1996). Modelos conceptuales sobre las relaciones entre digestión, circulación y respiración. *Enseñanza de las Ciencias*. 14 (3), 261-278.
- Seymour, J. & Longden, B. (1991). Respiration –That’s breathing isn’t it? *Journal of Biological Education*, 25 (3), 177-183.
- Stavy, R., Eisen, Y. & Yaakobi, D. (1987). How students aged 13-15 understand photosynthesis. *International Journal of Science Education*, 9(1), 105-115.
- Tamayo, O. y Sanmartí, N. (2003). Estudio multidimensional de las representaciones mentales de los estudiantes. Aplicación al concepto de respiración. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud*, 1(1). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE-Universidad de Manizales, Colombia. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/colombia/cinde/revis1/07.pdf>
- Tamayo, O. Orrego, M. y Dávila, A. (2008). Modelos explicativos acerca del concepto de respiración. *IIEC*, 2(3): 50-63.

TRANSFORMACIÓN DE LOS MODELOS INICIALES DE LOS ALUMNOS SOBRE EVOLUCIÓN BIOLÓGICA MEDIANTE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA ANCLADA EN LA MODELIZACIÓN: ANÁLISIS DESDE LAS REDES SEMÁNTICAS

Autor: *Gabriela Itzchel Salgado Jaramillo*

Coautor: *Diana Patricia Rodríguez Pineda*

INTRODUCCIÓN

En 1991, Jiménez Aleixandre se preguntaba si existía una forma eficaz de enseñar ciencias. A casi veinte años, la pregunta sigue en el aire, pero con importantes intentos de ser resuelta. Estas directrices son derivadas del trabajo de un campo de conocimiento denominado Educación en Ciencias (López y Mota, 2006) que se ha ido consolidando en décadas recientes. Una de sus principales tareas ha sido implementar estrategias en entornos naturales que propicien el tránsito de los modelos de explicación previa a la escolarización de los alumnos hacia modelos explicativos más cercanos a los construidos por la ciencia erudita.

Una aportación inicial de la investigación en educación en ciencias ha sido reconocer que los alumnos llegan a las aulas con elaboraciones previas a la escolarización, que les permiten explicarse los fenómenos de la naturaleza. Estos modelos iniciales han dotado a los alumnos de maneras explicativas que para ellos son coherentes y suficientes en su contexto inmediato, pero sumamente distantes –muchas veces– de los modelos explicativos que promueven la ciencia escolar y la ciencia experta.

Por esta razón, dentro de las preocupaciones de la Educación en Ciencias se encuentran dos líneas de indagación –presentes en el trabajo–: la primera procura identificar los modelos iniciales que los alumnos utilizan para explicar algún fenómeno natural al llegar a las aulas; mientras la segunda, pretende proponer posibles cami-

nos de tránsito, entre los modelos iniciales del alumnado y modelos escolares más cercanos a los de la ciencia.

ANTECEDENTES

Desde la aparición del campo de educación en ciencias, han sido diversas las investigaciones que intentan recuperar aspectos referentes a la enseñanza científica eficaz en el aula. Se clasifican en dos tipos de trabajos encontrados que plasmaron directrices para el presente texto: el primero se refiere a los trabajos que proponen un desarrollo didáctico desde la modelización, y el segundo, a aquellos trabajos que hayan abordado la enseñanza del fenómeno de la evolución biológica.

Entre las propuestas ancladas en la modelización encontramos las aportaciones de Gómez (2006) sobre la configuración de un modelo de ser vivo en la educación primaria; de Sanmartí *et al.* (2006) con una secuencia para modelizar el fenómeno de la genética, entre otros derivados del trabajo del departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas en la Universidad Autónoma de Barcelona.

En el caso de las investigaciones relacionadas con propuestas que abordan la evolución biológica fue un tanto más extensa, pues parece que es un tema muy atractivo para los investigadores. Aquí menciono algunos textos que brindaron elementos de análisis durante la elaboración de la presente propuesta de intervención didáctica. Encontramos entre las primeras a Lucas (1971, citado por Gené, 1991), quien afirmó que las concepciones alternativas de los estudiantes muestran cierta similitud a modelos teóricos de otro momento histórico, y que no son fáciles de cambiar, entre otras razones porque les resultan adecuadas para interpretar algunas partes de la realidad. Gené, en el mismo sentido (1991), reporta que las coincidencias entre las ideas lamarckistas y las concepciones alternativas de los estudiantes no dependen de contextos geográficos, al

encontrar estudios que comprueban tal similitud en estudiantes de varios países alejados entre sí. Así, Jungwir (1975) encuentra ideas lamarckianas en escolares de Israel; Brumbi (1980), en escolares ingleses; Hallden (1988), en adolescentes suecos; Kinnear (1983) y Martin (1983), en estudiantes de Australia, y posterior a este reporte se han encontrado similitudes también entre alumnos españoles (Jiménez, 1989; Grau y Manuel, 1989).

Algunos otros han manifestado que la evolución es entendida como un proceso finalista: es muy persistente en los estudiantes considerar la evolución como un proceso que ya finalizó (Jiménez, 1990; Grau y Manuel, 1993; De la Gándara y Gil, 1995; De la Gándara, 1997).

En varias investigaciones se desarrollaron unidades didácticas que pretendían lograr un aprendizaje escolar más congruente con lo propuesto por los modelos científicos, y en el camino encontraban que los alumnos tienen una capacidad de coexistencia de explicaciones provenientes de distintos marcos teóricos: Mortimer (2000 citado por Gándara y Gil, 1995) y Jiménez (2002) argumentan que es común encontrar la coexistencia de ideas darwinistas de supervivencia diferencial con las lamarckistas de que los organismos se acostumbran, mostrando que para los estudiantes estas ideas son compatibles.

Los hallazgos anteriores evidencian la necesidad de nuevas propuestas en la enseñanza de las ciencias que por un lado intenten aportar elementos de análisis al campo y, por el otro, promuevan el aprendizaje de modelos científicos como el evolutivo, por ello se requieren trabajos en esa línea que muestren intentos para el tan anhelado aprendizaje eficaz en ciencias.

PROBLEMÁTICA

Actualmente, una activa corriente de investigación inmersa en el campo de la educación en ciencias propone que los procesos de

enseñanza y aprendizaje en ciencia se favorecen a partir de la construcción de modelos sobre los fenómenos de la naturaleza en el aula, a esta construcción de modelos de ciencia escolar –la ciencia que se construye a partir de la actividad científica en el aula– se le ha denominado modelización (Izquierdo *et al.*, 1999).

Los planteamientos de base que sostienen a este tipo de investigaciones y la realización de propuestas de intervención que pretendan modelizar en el aula, giran en torno a tres elementos teóricos principalmente: la idea de construcción de conocimiento como un proceso social que se da por medio de la interacción –recordando los planteamientos de Vygostky (1985)–, una visión cognitiva de ciencia (Giere, 1999) que supone a las teorías científicas como producciones humanas –que pretenden dar sentido al mundo que les rodea por medio de la construcción de modelos científicos– y, por último, la afirmación de que estos modelos científicos tal cual han sido elaborados por los expertos resultan inteligibles e inoperantes para el grueso de la población (Gómez, 2006); por lo que es necesario transponerlos hacia modelos que estén al alcance de ellos en congruencia con la tendencia actual en educación sobre una alfabetización científica –la ciencia al alcance de todos.

La transposición didáctica (Chevallard, 1948) de los modelos de ciencia experta hacia modelos escolares se realiza en dos momentos principalmente: en el primero, es el docente quien tomando como base el modelo teórico erudito –derivado de un fenómeno de la naturaleza–, las sugerencias normativas y sus concepciones de enseñanza, ciencia, evaluación y aprendizaje (Rodríguez, 2007) configura un modelo teórico para ser enseñado por medio de una serie de actividades que deben ser congruentes con los objetivos generales de la enseñanza. En un segundo momento, y como resultado de la actividad científica escolar propuesta por el docente, se aspira a que los estudiantes construyan un modelo propio sobre el fenómeno a tratar, a esta producción se le llama ciencia escolar y supone la generación o complejización de modelos explicativos escolares sobre los fenómenos de la naturaleza.

Otro supuesto de base en la modelización es pensar a los alumnos como constructores constantes de modelos explicativos sobre lo que pasa en su entorno, por lo que llegan a las aulas con explicaciones que les han permitido entender el mundo que les rodea, aunque –lo reporta la literatura– estas explicaciones no son congruentes con las propuestas en el marco de la ciencia experta. La lejanía entre los modelos explicativos del alumnado y los propuestos por la ciencia, es lo que hace a la modelización una potente tendencia en investigación para aminorar esta distancia, ya que ella pretende partir y evidenciar estos modelos iniciales y contrastarlos con los modelos teóricos aceptados a partir de la actividad científica en el aula. En este sentido, el trabajo que aquí se reporta tuvo como propósito fundamental diseñar, aplicar y analizar una estrategia didáctica que propiciara la modelización del fenómeno de la evolución biológica.

MARCO TEÓRICO

La ciencia vista desde su modelo cognitivo

A finales de la década de los ochenta, Ronald Giere (1989) propone una visión de ciencia derivada de las aportaciones que la psicología evolutiva y cognitiva dejaron en su mente a partir de los planteamientos de la teoría semántica, por ello lo nombra modelo cognitivo de ciencia. Para enunciar las principales aportaciones de la psicología al modelo cognitivo de ciencia es necesario recordar la semántica cognitiva propuesta por Lakoff (1980), que plantea que las relaciones entre el mundo y las teorías creadas para explicarlo, es justamente el modelo explicativo que se construye para intentar acceder a ese mundo.

El elemento central de la propuesta de Giere (1999) es pensar a la ciencia como una manera más de construir y actuar, interpretando determinados fenómenos con la finalidad de intervenir en ellos. Esta actividad humana –que es la ciencia– genera un conjunto de

conocimientos teóricos y prácticos estructurados de manera muy particular que, a diferencia de otras formas de acción, le da cierto grado de confiabilidad por el gran poder predictivo de sus argumentos.

Concebir a la ciencia como una actividad humana surge al mirar la historia de la ciencia y reconocer que los científicos –en la realidad– han construido sus argumentos, conocimientos y teorías al actuar, plantear, comunicar, discutir y consensuar, no siguiendo una serie rigurosa de pasos predeterminados sin vida social. Por el contrario, es la sociedad quien ha aceptado o ignorado las construcciones científicas, permitiendo expliquen alguna parcela de la realidad en distintos momentos históricos, lo que nos permite reconocer también que la ciencia es una construcción constante.

Las construcciones que realizan los científicos son modelos teóricos que permiten explicar ciertas parcelas de la realidad, ya que dentro de esta postura se reconoce a la realidad como un ente inaccesible directamente para los humanos, por lo que tenemos que construir modelos teóricos que nos permitan entender, actuar y predecirla; no obstante, no cualquier tipo de conocimiento puede ser llamado científico, para ser reconocido un modelo teórico debe presentar cierto grado de coherencia con la realidad y ser predictivo (Izquierdo, 2006).

La educación en ciencias, un proceso de construcción de modelos

La educación en ciencias es un campo de investigación cuyo anclaje de base es el constructivismo. Que es entendido como una fuerte y popular tendencia en el ámbito educativo nacional e internacional. Esta perspectiva muestra implicaciones tanto epistemológicas como psicológicas.

Para la epistemología, el constructivismo ve a la realidad como una construcción humana en la que el hombre está íntimamente involucrado: sujeto y objeto se configuran uno al otro. Donde las “construcciones son conjuntos de abstracciones, generalizaciones,

formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento” (López, 1999, p. 13). El constructivismo ve al conocimiento como una manera de situarnos frente a las experiencias, por tanto, el conocimiento científico sólo es una manera más con la que respondemos al mundo. Epistemológicamente, Von Glasersfeld (citado en López, 1999, p. 15) define principios básicos del constructivismo: “el conocimiento no se recibe pasivamente, ni surge meramente por la acción de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido por el sujeto cognoscente”.

La psicología no ha encontrado una sola manera de definir el constructivismo, lo que sí ubica son formas de proceder en concordancia como son: la visión de aprendizaje, sujeto, construcción y proceso. Para la psicología desde una postura constructivista, el aprendizaje (Vygotsky, 1985) se define como una reinterpretación de estructuras cognitivas –en este caso podemos llamarlos modelos– propias a partir de la interacción con sujetos, ideas, estructuras y realidad. Para ello, el aprendiz debe reconocer qué sé y qué estoy aprendiendo, mostrando una potente inclinación hacia la metacognición mediante mecanismos de autorregulación, toma de conciencia y la reflexión. Derivado de esto, el sujeto es proactivo, constructivo y dinámico.

Al ser una perspectiva tan dinámica, el constructivismo ha posibilitado el surgimiento de distintos enfoques de enseñanza y de aprendizaje que en congruencia con sus postulados epistemológicos y psicológicos intentan propiciar la reestructuración de los modelos iniciales de los alumnos por modelos más cercanos a los científicos, uno de estos enfoques es la modelización.

A modelizar

La modelización es una propuesta que se encuentra tanto en el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje en el aula. Parte del supuesto base del modelo cognitivo de ciencia de Giere (1999), es que si la ciencia es una actividad humana, ¿por qué no desarrollarla

en el aula? En busca de mejorar la comprensión de los fenómenos naturales en el alumnado. Algo claro de esta propuesta es que la ciencia que se enseña en la escuela de ninguna manera es la ciencia que se construye en los laboratorios y se consensúa en los congresos científicos, por lo que plantea la construcción de una ciencia que sea propia de la escuela: una ciencia escolar (Osborne y Freyberg, 1990; Izquierdo, 1999).

La construcción de una ciencia escolar, por medio de modelización, permea la realización de una actividad científica en el aula, donde homologa algunos de los procesos que realizan los científicos al construir sus modelos teóricos como: la acción sobre los fenómenos, el diálogo en búsqueda de consenso y la comunicación, que permiten la construcción de modelos escolares más congruentes con los modelos científicos. En busca de esta congruencia, la modelización recurre a la propuesta de Chevallard (1948) de transposición didáctica, por medio de la que los conocimientos científicos deben ser adecuados al grado de escolaridad del alumnado y sus condiciones naturales, en un intento de darle sentido a la ciencia que están construyendo los alumnos. La modelización es entonces un enfoque que permite una visión distinta de la práctica docente en ciencias, la que se aplica aquí al desarrollo de una intervención en torno al tema de evolución biológica, mediante una estrategia didáctica.

LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Criterios para el diseño

Derivado de los argumentos anteriores, los criterios teóricos que guiaron el diseño de la estrategia de intervención consisten en:

- La estrategia didáctica debe estar anclada en la postura teórica del constructivismo.
- Su sustento en el paradigma constructivista será mediante el enfoque de la modelización que “considera la enseñanza

como el conjunto de acciones que promueve el profesorado para favorecer el proceso de modelización que realizan los alumnos [...] con la finalidad de dar sentido a los hechos del mundo” (Sanmartí, 2002, p. 186).

- Las concepciones alternativas deben estar consideradas en dos sentidos: uno como punto de partida para cualquier actividad escolar, infiriendo a partir de ellas el modelo inicial del alumnado. Dos para que los alumnos expliciten esas concepciones ante ellos mismos, reconociendo la explicación propia que tienen respecto al fenómeno de la evolución biológica en el sentido de reconocer lo que saben para aprender algo diferente o complejizarlo.
- La estrategia didáctica se ancla en aspectos de la historia de las ciencias como herramienta de construcción del modelo de evolución biológica.
- La estrategia reconoce el modelo inicial de los alumnos, propiciando su tránsito hacia un modelo de arribo.

Fases de la estrategia

La *‘estrategia de intervención didáctica para propiciar la construcción de un modelo escolar cercano al modelo darwinista de evolución biológica’*, se divide en tres fases que corresponden a objetivos particulares. En la primera fase –que para fines prácticos llamaremos F1 en el resto del documento– para identificar el modelo inicial del alumnado de secundaria sobre el fenómeno evolución, se aplicó una red semántica. En la segunda fase –F2– de la estrategia de intervención, durante 8 sesiones continuas –con la finalidad de propiciar la construcción o complejización del modelo de evolución biológica hacia uno más congruente con el modelo de la ciencia experta–, se realizó una serie de actividades secuenciadas como resolución de problemas, analogías, juegos vivenciales, juego interactivo de multimedia, elaboración de un cuento y una carta a Darwin. Finalmente, en la tercera fase –F3–, se repitió la aplicación de la red semántica con objeto de comparación entre resultados previos y posteriores a la estrategia.

ALGUNOS RESULTADOS

- **Muestra:** estuvo conformada por 101 alumnos, provenientes de tres escuelas secundaria diurnas públicas del Distrito Federal, cuyas edades estaban entre los 12 y 14 años.
- **Los instrumentos:** Para la F1 se utilizó una ficha de red semántica: se trata de un instrumento que permite evaluar el significado psicológico de algún concepto, así como sus relaciones con otros, lo que puede darnos cuenta del modelo que manifiestan los niños respecto al fenómeno de la evolución, ya que el significado psicológico es visto como una “organización cognitiva compuesta de elementos afectivos y de conocimiento que crea un código subjetivo de reacción, el cual refleja la imagen del universo que tiene una persona” (Vera, 2005, p. 495). En este caso, la red semántica nos permitió identificar la imagen de fenómeno evolutivo que tenían los 101 estudiantes. La técnica –basada en la propuesta de Figueroa (1980)– consiste en proporcionar un concepto central – ‘*evolución*’, por ejemplo–, para que se produzca una lista de definitorias, a cada una se le asigna un peso (valor semántico) por su importancia como definitoria y posteriormente se realiza mapa jerárquico.

Los resultados de la estrategia de intervención están relacionados con la identificación del modelo inicial y final de los alumnos sobre evolución, a partir de las redes semánticas. Para F1 se identificó el significado semántico del concepto ‘*evolución*’, teniendo en cuenta los siguientes elementos de la red semántica:

- **Tamaño de la red semántica:** número total de palabras definitorias diferentes mencionadas por los alumnos, que en este caso fueron 71.
- **Peso semántico:** se refiere a las primeras palabras definitorias escritas por cada sujeto, asignándole números del 1 al 10, según su orden de aparición. En este sentido, las palabras con mayor peso semántico –que definen mejor el modelo de evolución según

los alumnos– forman lo que se conoce como el *núcleo de la red*, en nuestro caso, el núcleo está conformado por las definitorias: cambio, crecimiento, humano, desarrollo, animales, diferencias, mejora, reproducción, tiempo y crear. En la tabla 1 se observan algunas diferencias entre el núcleo de la red–SAM (por sus iniciales en inglés) –, dependiendo del centro escolar.

Tabla 1

Sec. 155	Sec. 85	Sec. 228
Conjunto SAM	Conjunto SAM	Conjunto SAM
Cambio	Cambio	Crecimiento
Crecimiento	Crecimiento	Cambio
Humano	Tiempo	Humanos
Reproducción	Humano reproducción	Desarrollo
Desarrollo	Animales	Reproducción
Animales	Desarrollo	Animales
Diferencias	Especie	Diferencias
Crear	Seres vivos	Mejora
Inteligencia	Mejora	Crear

- **Distancia cualitativa:** se refiere a la distancia entre las definitorias que conforman el núcleo de la red; para conocerla, se asigna un 100 por ciento a la definitoria de peso semántico más alta, y por porcentaje al resto de las 10 definitorias, ésta nos permite conocer la jerarquización de las definitorias y su cercanía con el concepto central ‘evolución’.

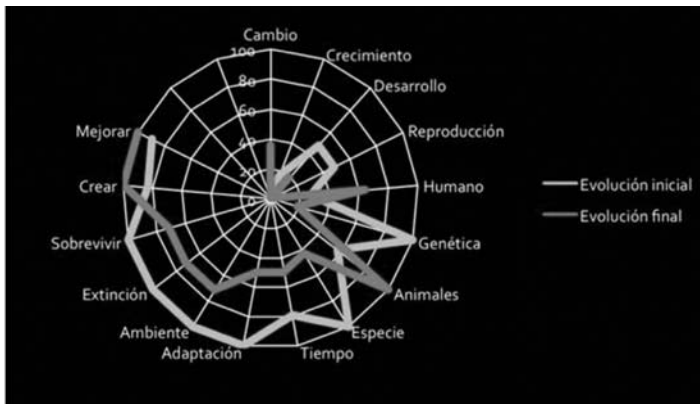
En la tabla 2 se enlistan las palabras de los núcleos semánticos de la fase inicial y final, respectivamente –antes y después de aplicar la propuesta–, y la gráfica 1 representa el núcleo de las redes semánticas, en la cual la línea blanca muestra la red semántica inicial (F1) y la línea gris la red semántica final (F3). Ahora bien, aunque el núcleo lo cons-

tituyen las 10 primeras definitorias, en la red semántica final presentamos 12, para mostrar la introducción de nuevos elementos teóricos que dan cuenta de una posible complejización del modelo inicial.

Tabla 2

Red semántica inicial	Red semántica final
Cambio	Reproducción
Crecimiento	Crecimiento
Humano	Genética
Reproducción	Desarrollo
Desarrollo	Cambio
Animales	Especie
Tiempo	Tiempo
Diferencias	Adaptación
Mejorar	Humano
Crear	Ambiente
	Extinción
	Sobrevivir

Gráfica I



En la tabla 2 observamos en las filas en gris algunas definitorias que se mantuvieron en los dos momentos –F1 y F3–, pero podemos ver que hay variación entre el peso semántico que manifiestan las definitorias, algunas alejándose del concepto central y otras más cercanas. También podemos apreciar la incursión de definitorias en F3 que no se concebían para definir el concepto evolución antes de la estrategia de intervención tales como: genética, especie, extinción, sobrevivir, adaptación, sobrevivir y ambiente. Así como el desplazamiento de definitorias como: mejorar, crear, diferencias y animales.

El centro de la gráfica 1 es el núcleo semántico de la red, e indica la cercanía de las definitorias con el concepto central de evolución; se observa que existen claras diferencias entre los momentos F1 y F3, como la inexistencia de definitoria como especie, ambiente, supervivencia y extinción en la F1. Además, la reducción del peso semántico para definitorias como mejora, desarrollo, humano, alejándolas en F3 del concepto central de evolución.

Las actividades de F2 evidencian la capacidad explicativa de los alumnos en situaciones distintas como el juego o la redacción, los resultados son muy similares aunque paulatinos a los aquí reportados.

CONCLUSIONES

Si bien la evolución desde el modelo darwinista es un tema muy complicado para cualquier grado escolar, su enseñanza en secundaria es posible si se considera que podemos propiciar que los alumnos incluyan paulatinamente elementos que vayan complejizando sus modelos explicativos, respecto al fenómeno más cercano a los modelos teóricos aceptados.

La aplicación evidencia algunos cambios tendientes a la complejización del modelo inicial de los alumnos al introducir nuevas entidades teóricas –como genética, ambiente, sobrevivir y especie– y cambiar los pesos semánticos de algunas palabras al definir el concepto evolución.

Al modelizar se deben tomar en cuenta no sólo aspectos epistemológicos, psicológicos, disciplinares y de evaluación y aprendizaje de los profesores, sino también del alumnado, ya que no está acostumbrado a que en clase de ciencias se le pida que actúe, piense y comunique a partir de su experiencia con los fenómenos, sino que espera a que el profesor le diga qué quiere escuchar. Claramente se vislumbra que la modelización podría ser una manera eficaz de lograr el aprendizaje en ciencias, no obstante falta un trabajo constante y experimental para lograr desarrollar las competencias profesionales que debe poseer un profesor que intenta llevar a cabo su práctica docente desde el enfoque de la modelización.

REFERENCIAS

- Cubero, R. (1994). Concepciones alternativas, preconceptos, errores conceptuales... ¿distinta terminología y un mismo significado? *Investigación en la Escuela*, 23, 33-43.
- Curtis, H. et al. (2007). *Biología*. Madrid: Editorial Médica Panamericana, pp. 545-561.
- Chadwick, C. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Número XXXI (4), 11-126.
- Chevallard, Y. (1948). *La transposición didáctica*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- De Gándara, M. y Gil, M. (2002). El aprendizaje de la adaptación. *Monógrafo Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales*. 32, 67-71.
- Delval, J. (1995). Tesis sobre el constructivismo. En Ma. Rodrigo y J. Amay (compiladores). *La Construcción del Conocimiento Escolar*. Barcelona: Paidós, pp. 15-33.
- Driver, R. Guesne, E. y Tiberghien, A. (1989). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Morata, pp. 13-30.
- Driver, R. y Oldham, V. (1986). Un enfoque constructivista del desarrollo curricular en ciencias. *Studies in Science Education*. 13, 105-122.
- Duschl, R. (1997). *Renovar la enseñanza de las ciencias. Importancia de las teorías y su desarrollo*. Madrid: Narcea.
- Figueroa, J. (1980). *Sobre la teoría general de las redes semánticas*. UNAM. Trabajo inédito.
- Giere, R. (1988). *Explaining Science. A Cognitive Approach*. University of Chicago.

- Giere, R. (1999). Del realismo constructivo al realismo perspectivo. *Enseñanza de las Ciencias*, Número extra, 9-13.
- Gómez, A. (2006). El modelo cognitivo de ciencia y la ciencia escolar como actividad de formación. *Configuraciones formativas I. El estallido del concepto de formación*. 139-156.
- Gené, A. (1991). Cambio conceptual y metodológico en la enseñanza y aprendizaje de la evolución de los seres vivos. Un ejemplo concreto. *Enseñanza de las Ciencias* 9 (1) 22-27.
- Gómez, A., Sanmartí, N. y Pujol, R. (2007). Fundamentación teórica y diseño de una unidad didáctica para la enseñanza del modelo de ser vivo en la escuela primaria. *Enseñanza de las Ciencias*. 25 (3) 325-340.
- Grau, R. y Manuel, A. (2002). Enseñar y aprender evolución: una carrera apasionante de obstáculos. *Monógrafo alambique didáctica de las ciencias experimentales* 32. 56-64.
- Izquierdo, M. et al. (1999). Caracterización y fundamentación de la ciencia escolar. *Enseñanza de las Ciencias*. Número extra, 79-91.
- Izquierdo, M. (2006). La educación en química frente a los retos del nuevo milenio. *IV Jornadas Internacionales para la Enseñanza*, 114-128.
- Jiménez, M. (1991). Cambiando las ideas sobre cambio biológico. *Enseñanza de las Ciencias* 9(3) 248-256.
- Jiménez, M. (2002). Aplicar la idea de cambio biológico. *Monógrafo alambique didáctica de las ciencias experimentales* 32, 48-55.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- López y Mota, A. (coord.) (2003). Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje.
- López y Mota, A. (2006). Educación en ciencias naturales: Visión actualizada del campo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (30), 721-739.
- López, R. (1999). *Idea del constructivismo*. Chile.
- Osborne, R. y Freyberg, P. (1990). *El aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Narcea.
- Prieto, T. y Blanco, A. (1997). *Las concepciones de los alumnos y la investigación en didáctica de las ciencias*. Málaga.
- Rodríguez, D. P. (2007). *Relación entre concepciones epistemológicas y de aprendizaje, con la práctica docente de los profesores de ciencias, a partir de las ideas previas en el ámbito de la física*. (Tesis de doctorado). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sanmartí, N. (2002). *La didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis Educación.

- Sanmartí, N. (2006). La modelización una propuesta para repensar la ciencia que enseñamos. En Quintanilla y Adoniz. *Enseñar Ciencias en el Nuevo Milenio: Retos y propuestas*. Madrid.
- SEP. (2006). *Plan y programas de estudio. Educación básica. Secundaria*. México: SEP/Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Vera, J. (2005). Redes semánticas: método y resultados. En Antonia Silva *et al.* (coord.) *Teorías teórico metodológicas en investigaciones sociales*. Brasil: Editora Universitaria, pp. 489-509.
- Vygotsky, L.S., (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade.

PARTE 5

DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA

INTERCULTURALIDAD, PODER Y EDUCACIÓN

Autor: *Juan Rubén Compañ García*

Coautor: *Ernesto Díaz-Couder Cabral*

La interculturalidad, o para ser más específico una educación intercultural, independientemente de las concepciones que de ésta se tenga, apunta hacia una modificación en el ámbito educativo, con el propósito de responder a las relaciones de convivencia que hoy demanda la diversidad cultural. Sin embargo, al momento de pensar, diseñar e implementar la práctica educativa desde una perspectiva intercultural, la cuestión no parece sencilla y menos cuando ubicamos el entramado (las relaciones de poder) al que suele estar sujeto una propuesta que en principio tendría que repensar y poner en cuestión, lo que difícilmente se puede problematizar.

Por ejemplo, el libro *Historia desde y para la Interculturalidad*¹ de Xavier Rodríguez Ledesma, nos muestra una anécdota que rescata entre otros aspectos, dos conceptos importantes que cobran sentido en el desarrollo del presente texto, los cuales son, el poder y la perspectiva intercultural en la enseñanza de la historia. El ejemplo de Rodríguez nos ilustra cómo para la construcción y diseño de los planes y programas de estudio de Historia propuestos por la Reforma de Educación Secundaria, la Secretaría de Educación Pública (debido a las críticas que había recibido por las modificaciones que consideraban para los planes y programas de estudio) convoca a especialistas de diversas instituciones (UNAM, Colegio de México, Academia Mexicana de Ciencias, etc.) para realizar los cambios o modificaciones de acuerdo con los que saben, expresando el gobierno mexicano a los académicos lo siguiente, “ustedes, los que saben, díganos qué hacer con la historia, nosotros nos encargaremos de implementarlo” (Rodríguez, 2009, p. 12).

Sin embargo, la respuesta por parte de los especialistas ante tal propuesta soñada, se vio envuelta por sus “cánones gremiales y sus límites históricos (ideológicos, políticos, etc.)” (Rodríguez, 2009, p. 13), sin que nadie se los pidiera o impusiera. Centralizando el control y las decisiones que se tendrían que asumir, sólo un grupo de académicos (obviamente más pequeño del que se había convocado en un inicio). No mirando a fondo para construir una innovadora forma de concebir la historia² y su enseñanza y de esta manera superar la visión de la historia centralista, eurocéntrica, lineal, etcétera.

Teniendo las “modificaciones el nuevo currículo”, es que “la SEP hace pública la reformulación de los programas y planes de estudio de la Reforma de Educación Secundaria, ufanándose de que ella contaba con el aval de prestigiosas instituciones académicas y,

¹ La anécdota completa que narra el autor se encuentra en la introducción del libro, aquí sólo se presentan algunos fragmentos que se consideran importantes para la temática de interculturalidad y poder.

² La historia como crítica y no como discurso del poder (Gilly, 1982, p. 195).

estratégicamente fue suficientemente imprecisa sobre el rol que los distinguidos especialistas habían tenido en la reelaboración de los programas de estudio” (Rodríguez, 2009, p. 14).

De esta manera, un grupo de académicos (que poseen conocimientos) dan legitimidad a los intereses de los grupos de poder,³ pero por otro lado, consecuencia de lo anterior, es que los especialistas no aprovecharon la oportunidad de repensar la historia y poder ubicar la enseñanza desde un horizonte distinto o desde una óptica intercultural, lo cual requiere, entre otras cosas, “repensar los contenidos de los programas, las estrategias didácticas la propia noción del ser maestro, el rol social de la escuela, las formas de enseñanza, etcétera” (Rodríguez, 2009, p. 15), y no sólo como la expresión de buenas intenciones (que finalmente fue lo que pasó en el diseño de los programas y planes de estudio de historia).

Sin embargo, no sólo en este ejemplo que acabamos de mencionar es donde se puede ubicar, cómo el poder atraviesa las prácticas educativas (programas de estudio), las decisiones de los actores (especialistas) e inclusive a “las mejores intenciones” de los académicos o los profesores, sino también, en otras dimensiones de la realidad (digamos no sólo en lo macro, sino también en lo micro), como en la organización escolar, en la práctica docente que se manifiesta en el aula, en la relación docente-alumno, en la relación directivos-docentes, etc. Por estas razones es que es importante repensar y desafiar algunas concepciones o nociones a las cuales no se les ha problematizado a fondo, como es el caso del poder y su relación con la interculturalidad en las implicaciones educativas.

En este sentido se plantea la reflexión de la noción de poder en relación con la interculturalidad y el ámbito educativo considerando dos ejes o aspectos fundamentales que van a guiar y problematizar la discusión, como lo son: 1) bajo qué miradas y qué medios se enuncian las “razones” de lo deseado o lo deseable y cómo se expli-

³ Presentándose una vez más “entre los intelectuales y el Estado, la engañosa fascinación del poder” (Krauze, 1996, p. 20).

can conforme a la acción racional (de medios y fines) propuesta por Weber, además de cómo el valor interviene en la explicación de las razones y, 2) cómo el consenso y el disenso entran en juego para situarse nuevamente bajo los gremiales de lo acordado y establecido.

ENTRE LO DESEADO Y LO DESEABLE DE LAS “RAZONES”

La apropiación y la transformación que el sujeto puede hacer de la realidad tiene algo en común, que comparten y por lo que hacen y dejan de hacer ciertas cosas los sujetos, como son los supuestos de verdad o creencias, que son los que guían y por los que se apuesta para hacer lo que se piensa y hace, y lo que no se quiere pensar y no hacer.

En este sentido, creencia en términos de Luis Villoro (1997) se define como “tener algo como un componente del mundo real y estar dispuesto a actuar en consecuencia [...] a lo que se añade un elemento afectivo”. Este conjunto de presupuestos son parte de lo que se llama “marco conceptual” (Gómez, 2009, p. 19).

Ahora bien ese marco conceptual es el que le permite al sujeto entrar en contacto con el mundo, por un lado, y por el otro, es el que limita o posibilita, de acuerdo al marco conceptual de referencia de cada sujeto, las apropiaciones y las transformaciones de las acciones sociales.

Por ejemplo, en el aula vemos cómo constantemente los profesores pueden tener ciertas creencias hacia cierto sector o grupo, que identifican o lo perciben como carente de algo o como diferente por alguna razón o atributo y, que ese atributo además es considerado como valioso para él y para la gente que simpatiza con su marco conceptual de referencia. Éste es el caso de los niños indígenas en las escuelas, cuando se menciona que hay que enseñarles el español para civilizarlos, para que sepan “desenvolverse en el mundo”.

Este es un ejemplo sencillo, pero ilustrativo de cómo el sujeto con ciertas creencias y amparado por el marco conceptual de referencia, se construye o proyecta en su imaginación una serie de

experiencias que emergen en acciones específicas, como cuestiones “deseables” para todos, legítimas y razonables aunque no precisamente sean “deseadas” por todos.⁴ En este mismo camino, Villoro (1997) refiere que lo deseado es lo que quiere la persona (a nivel interno), de acuerdo a sus intereses, creencias, cosmovisiones, valores, etcétera; y lo deseable, entendiéndolo como algo que puede venir del “exterior”, que se acerca más a las necesidades e intereses, del deber ser, imaginado y requerido por un grupo de personas.

En este aspecto, es ilustrativo lo que apunta Villoro (1997, p. 15), “la presencia del objeto (lo que se desea, ejemplo, dejar de ser indígena) puede ella misma suscitar el deseo (quiero ya no hablar lengua indígena) y, con él, originar una sensación de carencia que impulsa a la obtención del objeto” (necesito hablar español).⁵ La presencia del objeto puede hacer referencia ya sea al prestigio, a las posiciones de poder, al reconocimiento, a la visibilidad, es decir, se refiere a un objeto de deseo, un objeto que suscite el deseo y, a la vez, la sensación de carencia. Ahora bien, para obtener el objeto de deseo, para satisfacer el deseo, es necesario llenar esa carencia. En el análisis del ejemplo que se menciona, el deseo puede ser obtener un espacio, reconocimiento, visibilidad en el mundo no indígena, y ser indígena se construye, se percibe, se vive, como una carencia, ser indígena es no ser blanco-occidental. Carencia que debe afirmarse negando, renunciando, sintiendo lástima por quienes no pueden colmar ese vacío, aunque también puede colmarse o tratar de colmarse desde otros lugares, como el odio, la autoexclusión, la victimización, etcétera.

⁴ Cabe recordar que algunos sujetos en este proceso de la “falta de algo” llegan a encarnar tan bien este discurso de “lo deseable por todos” que apelan a él reproduciéndolo a través de sus interacciones con los otros. El ejemplo, que refirió Fidel Tubino (2009), en una conferencia de ciudadanía e interculturalidad en la Universidad Pedagógica Nacional, en donde un indígena hablante de lengua quechua, se va a estudiar al centro de Perú a una Universidad, y cuando regresa a su pueblo no puede evitar sentir “pena” y “tristeza” por su madre, que también es quechua y a la que ve carente de algo.

⁵ El texto en paréntesis es nuestro.

Ante lo anterior se considera pertinente marcar algunos aspectos necesarios de discusión, la acción que realizamos los individuos (determinado por los motivos de lo deseado o lo deseable) se puede explicar por principios racionales, como el modelo de la acción racional que presenta Weber (1999), en donde la selección y elección de medio a fin sea de tal modo, que el resultado obtenido coincida con el fin buscado, pero lo importante aquí es señalar cómo el tipo de razones que están permeando a nivel interno con respecto a lo que quieren los seres humanos, en este caso lo que le hemos llamado “lo deseado” conducen a las razones admisibles de lo objetivamente “deseable”. Con esto lo que se pretende describir en las siguientes líneas es: 1) que las razones de lo deseado, como las razones de lo deseable se entrecruzan y 2) que lo deseable se sobrepone a lo deseado para los seres humanos.

Muchas veces pareciese que a través del discurso que enunciamos o de las acciones que realizamos nos encontramos entretejidos entre las razones de lo deseado y lo deseable, en donde propiamente lo deseado pasa a ser lo deseable, ya sea porque es un objeto de anhelo o de carencia, como lo vimos en líneas anteriores, pero frecuentemente interiorizado de tal forma que los seres humanos actuamos y nos manifestamos en consecuencia, no percibiendo claramente las propiedades del objeto de deseo o de carencia y, presentándose como lo deseado por nosotros, lo escogido por nuestra libertad, aunque eso que es deseado por mí, sea en definitiva lo deseable no por mí.

Por otro lado, siguiendo la misma discusión, pero con otro ángulo de mira, las razones de lo deseado pueden caer en proyecciones egoístas que simplemente satisfacen de manera rápida y voraz el apetito del depredador, no importando las consecuencias que de ello se pueda derivar, por más violentas que puedan ser las acciones como las consecuencias.

Lo anterior, nos lleva a que se tenga por parte de los seres humanos la respuesta más instrumental, la más práctica, la que muchas veces aparece de manera “tatuada” en nuestro cuerpo, la que está

dada por tradición y por consenso, aunque esto nos lleve a una invisibilidad de mis creencias, cosmovisiones, prácticas y hasta de mi mismo yo. Sin embargo, son las razones más “a-peladas” y las que suelen presentarse como las “objetivas”, legítimas y válidas por “mí” y por “todos”.

En este sentido es importante ver cómo mis creencias, cosmovisiones, experiencias, prácticas (nivel interno, lo que compete únicamente a las personas), pueden pasar a ser las que se imaginan y que se comparten en lo deseable, lo anterior es lo que más llama la atención al momento de poder entender la interacción a la que están propensas de manera constante las razones de lo deseado y lo deseable, estando en juego ambas por el objeto de deseo, ya sea en su sentido de anhelo o como carencia. Esto último es importante, ya que por medio de anhelar algo o presentarse como una carencia en el individuo, ello se transforma en una necesidad de existencia tanto para el individuo como para el colectivo, una necesidad de existencia que ha sido pensada imaginada, difundida, reproducida, configurada, y que se va adoptando de una manera natural y legítima por parte de los sujetos, creando en el sujeto una existencia (carencia) que no existe, pero que por medio del discurso y las acciones es presentada como tal, hasta el punto de que el sujeto la internaliza y la “objetiva” de manera efectiva.

Es interesante ver cómo las razones de lo deseado y lo deseable no se dan en el vacío o naturalmente, sino su sentido se define por los otros actores o sujetos sociales. Todo ello se encamina a un determinado fin, es decir, a un estado futuro de cosas (que se pretenden alcanzar por anhelo o carencia), y para alcanzar ese fin habrá que vencer los obstáculos y condiciones; de modo que el resultado obtenido coincida con el fin buscado. Es decir, se puede tener como fin obtener un espacio, reconocimiento, visibilidad en el mundo no indígena, pero ser indígena es no ser blanco occidental, por lo tanto, los medios para vencer (la carencia) u obtener lo que se desea, debe satisfacerse renunciando o negando ser indígena (fin buscado) o bien sintiendo odio o autoexclusión, existiendo una correspondencia “adecuada” entre medios y fines. Sin embargo, es pertinente mencio-

nar que no únicamente las razones de lo deseado y lo deseable están relacionadas o explicadas en cuanto a fines y medios, sino también están explicadas en cuanto a un valor, es decir, lo deseado y lo deseable no toma en cuenta sólo un determinado fin (como elemento último), sino la realización de un valor, que puede ser ético, estético, religioso, etc. De tal modo que sin la realización de ese valor no se le podría encontrar sentido a la acción (Villoro, 1997, p. 41-67).

No obstante, los valores se presentan para el sujeto como la domesticación, humanización o culturización del deseo, politizando muy poco y presentándose en muchas ocasiones como valores con ropajes de razones deseadas por todos, anheladas por todos y benevolentes para todos. Pero, lo interesante es que esta ética de valores se manifiesta muchas veces como una ética política (Dascal, 2004, p. 223-244), donde los valores que se ponen en juego y que le dan sentido a lo que se llama “vivir en sociedad” son los valores, que consideramos “valiosos” y que expresan y son instrumentos de relaciones de poder. Este juego de poder configura las relaciones sociales entre individuos de acuerdo a esos marcos de referencia.

Muchas de las acciones sociales, son expresadas conforme a los valores, ya que se pueden “presentar como benevolentes” e inclusive valiosas y atractivas para los sujetos, pero, enmascarando, a partir de algunos valores como la tolerancia hacia la diversidad⁶, una serie de violencias simbólicas⁷.

A partir de lo dicho, es que el sujeto llega en muchas ocasiones a internalizar algunos valores considerados como valiosos por la

⁶ Como dice Zizek (2008, 2009), la tolerancia se convierte en una categoría ideológica, donde su aspecto político no se problematiza sólo se culturiza, es decir, no se llegan a diferentes acuerdos o regulaciones sociales con respecto al reconocimiento de la diversidad en el ámbito público, sólo se invisibilizan las desigualdades sociales a partir de promocionales culturales.

⁷ Entendiendo a la violencia simbólica como la no ejercida directamente por la fuerza física, sino a través de de la visión del mundo que tratan de imponer un grupo de sujetos dominantes sobre un grupo de sujetos dominados. Constituye por tanto una violencia invisible que viene ejercida por el consenso y muchas veces es desconocida por quien la padece.

sociedad, para conseguir lo pretendido (es decir, reconocimiento, prestigio, visibilidad, etcétera) de forma “natural”⁸ y sin politización al respecto, asumiendo como no dañino (los valores adoptados) para él ni para los otros.

Por lo tanto, los juegos de poder y la ética son dos elementos que se trazan en el mapa de los proyectos del Estado, de las políticas educativas y de la interculturalidad. Por lo cual, es importante reflexionar la orientación política-ética de los mecanismos utilizados por los agentes y las instituciones al momento de alcanzar la igualdad en una sociedad diversa, ya que en muchas ocasiones los procesos seleccionados por los distintos actores favorecen el mantenimiento y la perpetuación del orden establecido o del deber ser, o desde otra perspectiva se apropian del discurso disruptivo de quienes (indígenas, por ejemplo) demandan visibilidad o reconocimiento, tratándolos de situar nuevamente bajo lo previamente acordado y establecido.

ENTRE EL CONSENSO Y EL DISENSO

Pareciera que al nombrar el término consenso y disenso, es ubicarlos en un desacuerdo total e irreconciliable, sin embargo, en algunas ocasiones, esto no es estar entre lo blanco y lo negro, entre lo hegemónico y contrahegemónico, sino el “desacuerdo” significa, no entender lo mismo o no entender que el otro dice lo mismo de algo (Ranciere, 1996).

Un ejemplo que ayuda a comprender lo que es el desacuerdo es el término de tolerancia, ya que se viene manejando como un aspecto importante que se debe privilegiar en el encuentro entre culturas, como un elemento que favorece el respeto a la diferencia, pero hasta qué límite esto no se convierte en un aspecto o una

⁸ Se presenta al individuo como una forma de inyección intravenosa, ante la cual, el cuerpo no presenta en ninguna de las veces una reacción, sino solamente la capta.

categoría ideológica, como lo dice Zizek (2008). Vemos que el autor plantea una contradicción entre la tolerancia que se menciona como un valor, cuya práctica permitiría avanzar hacia una convivencia intercultural, es decir, respetuosa de las diferencias, por un lado, y la violencia que enmascara estos discursos que abogan por la tolerancia cuando, en realidad, la misma se transforma en un instrumento de culturización de la política que invisibiliza las desigualdades.

Además ante esta situación del aceptar la tolerancia como un valor básico y al realizar la crítica de esta categoría, vemos que en algunas ocasiones beneficia el interés particular de los grupos dominantes, la realización de ese orden es una consolidación de la estructura dominante. Los valores de bienes comunes y de interés universal, al ser interpretados vemos que tienen una correspondencia y sirven de antemano al interés de lo convencional, de lo eficaz moral y socialmente y por lo tanto responden a un interés particular.

Si bien, el tipo de reglas de la moralidad social son imitadas, aprendidas socialmente (Kolhberg, 1999) o introyectadas en las personas de manera “natural” o bien son asumidas por obediencia o sumisión, lo más preocupante, es que algunas tratan de ser justificadas con base en legitimaciones y razones matizadas y cubiertas por la estructura dominante, que pueden ser en apariencia disruptivas, pero que en realidad ideologizan y continúan con una ética del “orden”, del consenso, del acuerdo.

Por ejemplo, cuando en la escuela se “tolera” a los niños estigmatizados como los “diferentes”, en la práctica se manifiesta esa “aceptación y atención” como una asistencia social, se maneja una relación de intercambio, en el sentido de que yo te doy a ti algo de lo que tú careces y tú me das a mí el privilegio y reconocimiento de ser una escuela que no “discrimina” y que está a favor de la no discriminación. Entonces, una escuela al no discriminar en el acceso a nadie, mantiene el orden hegemónico, en el sentido de que está a favor de la no discriminación.

Sin embargo, como lo manifiestan Villoro (1997) y Zizek (2008, 2009) muchas de las ideologías (la tolerancia como categoría ideo-

lógica) hablan en nombre de valores y de valores de interés general⁹ y de esa manera hablamos de cómo caemos en ese engaño de la dominación.

Ante esto tenemos que mencionar que el tipo de política que se viene presentando y expresando es lo que Ranciere (1996) le llama “policía”, que está preocupada por el resguardo del orden social, por la comunidad del *consenso*, donde a todos nos puedan ubicar en el todo, no importando si no tenemos parte dentro de ese todo.

Sin embargo, hay dos cosas que resaltar ante este tipo de política: 1) no hay política, o más bien, la política se entiende como la búsqueda de consensos donde lo importante o el consenso se emplea como argumento para demostrar que todos acordamos aunque “yo no tenga parte en el reparto”; 2) dónde quedan los que no tienen “parte dentro del todo”. A partir de aquí (de los que buscan un lugar en el reparto) es donde inicia la política, la política verdadera, según Ranciere (1996), la política existe cuando el orden natural de la dominación es interrumpido. Por ejemplo, éste sería el caso de los grupos que se manifiestan y que pretenden ser reconocidos o lo que se llama la política de la diferencia, como los homosexuales, los grupos étnicos, migratorios, culturales, las mujeres, etcétera, que a partir de sus apariciones y en busca de un espacio o reconocimiento le dan entrada a la política, entendida como disenso, la cual, mueve el orden natural de la dominación o el consenso aparente que se había establecido y da surgimiento, por ejemplo, entre otras cosas a nuevas políticas de reconocimiento de la diversidad como es el multiculturalismo o interculturalismo (Dietz, 2001).

Ahora bien, mientras más se vaya dando la parte en el todo,¹⁰ mayor vigilancia hay que tener, ya que si no la tenemos podemos caer por

⁹ Ejemplo de ello son, el individualismo salvaje del capitalismo se lleva a cabo en nombre de una ética de la libertad de la persona. La manipulación autoritaria de los gobiernos derivados de la Revolución Mexicana invoca los ideales sociales de ese movimiento (Villoro, 1997, p. 132).

¹⁰ Recordando como dice Villoro (1997), el sentido de algo ya no está dado por pertenencia a una totalidad (como en las comunidades tradicionales) tampoco por la decisión individual de la propia libertad (como en las sociedades modernas), sino por la integración de cada elemento en una totalidad, tal que en esa integración se realiza como persona (p. 38).

ejemplo, en pretender una fusión de horizontes, como a la que hacen referencia Dietz (2003) y Taylor (1993) en su propuesta de interculturalidad, con lo cual se cae en el riesgo de transformar a la interculturalidad en un problema de comunicación y de invisibilizar su dimensión política.

La política empieza por una distorsión capital: el suspenso que la libertad vacía del pueblo instituye entre el orden aritmético y el orden geométrico. No es la utilidad común la que puede fundar la comunidad política, como así tampoco el enfrentamiento y la armonización de los intereses. La distorsión por la cual hay política no es ninguna culpa que exija reparación. Es la introducción de una inconmensurabilidad en el corazón de los cuerpos parlantes. Esta inconmensurabilidad no rompe solamente la igualdad de las ganancias y las pérdidas. También arruina por anticipado el proyecto de la ciudad ordenada (Ranciere, 1996).

El disenso genera política y democracia, al haber participación de diferentes agentes en el campo de lucha, que demandan el reconocimiento y el bien común contradictorio como plantea Habermas (citado en Cantoral, 2005, p. 8) en el todo.

En este sentido, se plantea una relación bastante esclarecedora desde este punto de vista: “A mayor interculturalidad (en términos funcionales), mayor consenso y por lo tanto menos política, menos democracia y menos movilización social”. De esta manera en el consenso, el otro, el excluido, el desplazado, al no tener cabida política, por su condición, sólo miraría los efectos de la hegemonía en términos de carencia, es decir, de algo que le hace falta y que la autoridad bondadosamente le va a proporcionar, ante lo cual, no cabe menos palabra que dar el “agradecimiento pertinente”.

Entonces, bajo esta situación se juega un proceso de doble vertiente, por un lado es el otro que no deja “avanzar” a la sociedad, porque no se “moderniza”, es causante del poco crecimiento económico y social, y al que se le tiene que dar los elementos para alcanzar el consenso y, por el otro, es el que da la pauta para cuestionar el

éxito de la comunidad del consenso, haciendo alusión a la libertad del individuo, condicionada muchas veces esta última.

Y en este sentido, lo anterior se relaciona con lo que plantea Foucault (1999), un acto de libertad puede convertirse en una estrategia de sometimiento, de sujeción, como el caso del “reconocimiento” de los indígenas en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, se les reconoce constitucionalmente y, esto puede ser un acto de libertad, pero ese acto de libertad, se desplaza hacia una estrategia de sometimiento o de sujeción cuando vemos que el reconocimiento fue condicionado con relación al uso de sus tierras, es decir, dejar la tierra en manos del gobierno o empresarios, por ejemplo, entonces vemos que el sujeto puede estar mayormente sujetado a como lo estaba antes, no olvidando de antemano que siempre somos sujetos sujetados. Esto para mí es un círculo vicioso, que requiere vigilancia crítica, de lo contrario puede dar lugar a una mayor violencia continua.

CONCLUSIONES

El propósito de la presente discusión fue explorar algunas nociones fundamentales que giran en torno al concepto de poder y a sus implicaciones en la interculturalidad y en la educación. Poniendo de antemano en la discusión cómo los argumentos o las “razones” que fundamentan los discursos o las acciones de los actores están atravesados por el poder, asimismo como hay acciones y discursos que utilizan al valor como una manera de legitimarse y concretarse como propuestas (como las políticas multiculturales o interculturales). En este sentido se mostró también cómo los discursos y las acciones de los actores están configuradas de acuerdo al consenso o por el contrario cómo un discurso disruptivo (como la anécdota que nos muestra Rodríguez, 2009) es orillado nuevamente al orden de lo socialmente establecido.

REFERENCIAS

- Cantoral, S. (2005). *Identidad, Cultura y Educación*. México: UPN.
- Dascal, M. (2004). "Diversidad cultural y práctica educacional", en León Olivé (coord.), *Ética y Diversidad Cultural*. México: FCE.
- Dietz, G. (2001). Del Multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre el discurso disidente y la praxis institucional, en Javier Prado Rodríguez (ed), *Diversidad Cultural, Identidad y Ciudadanía*, Córdoba: Instituto de Estudios Transnacionales, pp. 17-71. Disponible en <http://www.ugr.es/gdietz/gunther/publicación.htm>
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: una aproximación antropológica*. Granada/México: Universidad de Granada/CIESAS.
- Foucault, M. (1999). "La ética del Cuidado de sí como práctica de la libertad", en *Estética, ética y hermenéutica*. Buenos Aires: Paidós, pp. 393-415.
- Gilly, A. (1982). "La historia como crítica o como discurso del poder", en *Historia ¿Para qué?* Varios. México: Siglo XXI Editores, pp. 195-225.
- Gómez, M. (2009). *Pluralidad de realidades, diversidad de culturas*. México: UNAM.
- Kolhberg, L. (1999). *La educación moral*. España: Gedisa.
- Krauze, E. (1996). "Los intelectuales y el Estado: la engañosa fascinación del poder", en *Proceso*. Seminario de información y análisis, revista semanal, Julio Scherer, director, No. 1005, 5 de febrero.
- Ranciere, J. (1996). *El desacuerdo*. Argentina: Nueva Visión.
- Rodríguez, X. (2008). *Una historia desde y para la Interculturalidad*. México: UPN.
- Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, México: FCE.
- Tubino, F. (2009). La injusticia cultural como exclusión de la ciudadanía intercultural, Conferencia magistral en el Seminario sobre Diversidad, Ciudadanía y Educación. UPN, Ajusco, noviembre 9.
- Villoro, L. (1997). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México: FCE.
- Weber, M. (1999). *Economía y Sociedad*. México: FCE.
- Zizek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*, Madrid: Sequitur.
- Zizek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Buenos Aires: Paidós.

PARTE 6

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

LA MUSICALIDAD POR MEDIO DE EXPERIENCIAS PERCEPTIVAS, EXPRESIVAS Y COLECTIVAS. INTERACCIONES DEL DOCENTE Y EL ALUMNO EN EL PRIMER GRADO DE PRIMARIA

Autor: *César Ceres Lozano*

Coautor: *José Antonio Serrano Castañeda*

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El niño cuando asiste a preescolar juega, canta, corre, utiliza su cuerpo, toca instrumentos y explora diversos objetos sonoros. No obstante, cuando ingresa al primer año de primaria todo cambia, por lo general permanece sentado la mayor parte del día, atiende al maestro de forma pasiva y deja de movilizar su cuerpo. “Para el niño de cinco años, el arte es vida y la vida es arte. Para el de seis, la vida es vida y el arte es arte. El primer año de escuela es un jalón en la historia del niño: un trauma” (Schafer, 1975, p. 14).

En este párrafo intento plantear algunos problemas de la educación musical en la primaria; en primer lugar, los profesores desconocen los objetivos de la educación artística; en segundo, el docente transmite la música a los niños de la misma manera como él la aprendió; en tercer lugar, las actividades musicales son pasivas, los educadores “organizan su currículo y sus clases en función de los elementos musicales, seleccionando la música para ilustrar conceptos teóricos-musicales” (Cremades, 2008, p. 7). Y, en cuarto lugar, “la metodología se centra en la consecución de un resultado final” (Cremades, 2008, p. 7), y no en la experiencia del alumno.

No quiero decir que es incorrecto conocer la escala musical, o aprender los símbolos de la música. Pero, me inclino con las aseveraciones de Hemsy de Gainza cuando señala que: “Por principio, todo concepto deberá ser precedido y apoyado por la práctica y el manipuleo activo del sonido: la exploración del entorno sonoro” (2006, p. 23).

También, he observado que las clases de música “tradicionales” en la primaria no corresponden con la experiencia previa del niño. Invierten el orden del aprendizaje de la musicalidad: centran el proceso en la teoría y la comprensión de códigos musicales, para acceder, desde allí, a la práctica (Hemsy de Gainza, 2002). En cambio, Gardner vincula la educación preescolar con la de primaria y define que: “el cometido de la educación musical es, de algún modo, preservar las formas intuitivas de conocimiento a fin de que se pueda cambiar idóneamente con esquemas notacionales más formales” (1998, p. 61).

Asimismo, la mayoría de los profesores de música no saben qué es la musicalidad, de esto se derivan prácticas influenciadas por el formalismo, o sólo, proporcionan a los alumnos solfeo, teoría, o historia de la música. Para los maestros es más fácil enseñar los valores de las notas, el puntillo de aumentación, el pentagrama, hacer planas de claves, y estudiar la biografía de Mozart, que hacer música en el aula. Por el contrario, “la solidez musical y humana del maestro constituye el pilar esencial de la enseñanza. Desde su

propia musicalidad, el maestro induce la musicalidad del alumno” (Hemsey, 2002, pp. 14-15).

La idea de musicalidad implica dos visiones opuestas: los relativistas y los absolutistas. Los primeros mencionan que la naturaleza del hombre es ser musical; los segundos, se inclinan por el niño genio que nace y que sólo unos pocos virtuosos tienen esa gracia, postura totalitarista (Jaffurs, 2004). Sin embargo, en lugar de crear maniqueísmos al respecto, me inclino por no ver las diferencias, sino puntos de encuentro. En las dos tendencias existe una relación del sujeto con la música y eso marca las dos posturas.

Así, *la musicalidad es la muy particular forma de vivir y experimentar la música de un individuo o de un grupo social*. La relación que el sujeto tiene con la música es tan heterogénea como culturas en el mundo. Existen formas muy diversas de hacer, recibir y compartir las manifestaciones sonoras: hay música china, africana, mexicana, y dentro de esta última, existe música oaxaqueña, veracruzana, de mariachi y guerrerense. Por lo mismo, menciona Dewey que: “toda cultura tiene su propia individualidad colectiva. Como la individualidad de la persona, de la que proviene la obra de arte, esta individualidad colectiva deja su impresión indeleble en el arte que produce” (2008, p. 374).

En la educación musical existen, también, diferentes formas de relación con la música, la escolar y la profesional. El niño que canta una ronda con sus compañeros en la primaria no va a pensar en la perfección técnica vocal, él sólo vive y comparte gestos con los otros por medio del lenguaje musical. En cambio, al asistir a una escuela de música, los maestros buscan el desarrollo técnico del arte sonoro.

Por lo tanto, hay que destacar que la educación musical impartida en las escuelas primarias no busca formar concertistas o músicos profesionales, sino que el niño viva la experiencia de hacer música al: escuchar los sonidos, expresarse con la voz, crear ritmos, mover su cuerpo en una danza, jugar con el otro; es decir, gozar y padecer la música. En ese mismo sentido Dewey alude que:

El arte en su forma, une la misma relación entre hacer y padecer, entre la energía que va y la que viene, que la que hace que una experiencia sea una experiencia. [...] Se ve entonces que la experiencia estética –en su sentido limitado– está conectada de modo inherente a la experiencia de hacer. La satisfacción sensible del ojo y del oído, cuando es estética no lo es por sí misma, sino que está ligada a la actividad de la cual es su consecuencia. (2008, p. 56)

Ahora bien, he investigado en diferentes bancos de datos y no existen indagaciones sobre la enseñanza de la musicalidad en primero de primaria. De modo que creo conveniente el surgimiento de nuevas acciones y conductas pedagógicas. Es ineludible poner acento en la formación del maestro de educación musical, mediante talleres de sensibilización, y es imprescindible que los alumnos participen en dichas actividades para desarrollar sus capacidades creativas, afectivas y estéticas.

De acuerdo con las reflexiones anteriores, presento las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se diferencian las estrategias de enseñanza del docente con una propuesta sobre musicalidad y sin ella? Y ¿cómo influyen en la musicalidad de los alumnos?
- ¿Cuáles son las interacciones maestro-alumno y alumno-alumno que surgen en las experiencias perceptivas, expresivas y colectivas? Y ¿cómo influyen en la musicalidad del alumno de primer año de primaria?
- ¿Cómo viven los alumnos de primer año de primaria y el docente las experiencias musicales perceptivas, expresivas y colectivas?

Con referencia a lo anterior, encuentro pertinentes los siguientes objetivos:

- Crear, aplicar y documentar una propuesta de intervención educativa para comprender las experiencias del docente y el alumno en el primer grado de primaria, al vivir las activida-

des de enseñanza de la musicalidad basadas en experiencias perceptivas, expresivas y colectivas.

- Dar cuenta sobre los cambios, así como los elementos en común en las estrategias de enseñanza del docente con la propuesta sobre la musicalidad y sin ella.
- Mostrar referencias acerca de las interacciones maestro-alumno y alumno-alumno en las experiencias perceptivas, expresivas y colectivas y cómo influyen en la musicalidad de los niños de primer año de primaria.
- Indagar cómo viven los alumnos de primer año de primaria y el docente las experiencias perceptivas, expresivas y colectivas.

BASES METODOLÓGICAS Y TEÓRICAS DE LA INTERVENCIÓN

La base metodológica para construir mi propuesta de intervención sobre musicalidad es la docencia reflexiva. Es la construcción narrativa de una experiencia vivida por algún profesor, u observada por otro, que quiere innovar su práctica pedagógica. Robles define que: “es una herramienta para fortalecer a los profesores para mejorar sus funciones al responder el ¿para qué? Antes, durante y después de la acción” (2008, p. 50).

A continuación muestro las fases creadas por Serrano para la “construcción de casos como inicios de innovación en la intervención” (2009b, p. 67). Estos momentos me sirvieron de vereda para transitar en la construcción, aplicación y documentación de la propuesta sobre musicalidad.

Primer paso. El primer paso de la docencia reflexiva es preguntarse qué intervenir y para qué intervenir. El docente en su historia laboral llega a tener sorpresas, situaciones problemáticas, escenarios desconcertantes o incertidumbres dentro del aula que desea comprender, reflexionar y mejorar.

Segundo paso. El docente narrará la experiencia vivida por él o por otro, mencionará qué es lo importante y qué es lo accesorio.

En un segundo momento, el relato se analizará para comprender el hecho social y buscar los elementos para innovar, “el autor podrá indicar cómo podría realizarse un proceso de mejora, de transformación de las condiciones para que el caso que llamo la atención sea intervenido con base en la noción de docencia reflexiva” (Serrano, 2009b, p. 76).

Tercer paso. Después del análisis, el docente se preguntará ¿cómo intervenir para mejorar? Qué sugerencias otros o el mismo autor pudieron hacer y realizará la preparación de la intervención. Además, se nombrará el sustento teórico que fundamentará la intervención pedagógica.

Cuarto paso. Aquí se efectuará el diseño del método de intervención. En primer lugar, el docente elegirá a los autores para los presupuestos de la intervención (no es un marco teórico). Se trata de reflexionar cómo las teorías se aplican a la propuesta. En segundo lugar, se nombrará el método que guiará el camino de las experiencias dentro del aula, es decir, la relación de los contenidos con las estrategias sugeridas.

Quinto paso. Documentar la intervención educativa. Un rasgo que hace cualitativo a un estudio es el carácter interpretativo, “su propósito es descubrir debajo de la conducta manifiesta el significado que los hechos tienen para quienes los experimentan” (Eisner, 1998, p. 53). La realidad es un producto de una construcción social, toda situación humana es edificada en su contexto y los significados se producen y reproducen en la interacción social cotidiana (Ponce, 2006). Asimismo, Suárez menciona que:

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas se inscribe en el campo de la investigación educativa como una modalidad particular de indagación narrativa e interpretativa que pretende reconstruir, documentar, tomar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen, reconstruyen y negocian cuando escriben, leen, reflexionan, conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas (2007, p. 14).

OBTENCIÓN DE LOS DATOS

Recolecté los datos por medio de tres estrategias de indagación, en primer lugar, *la observación in situ* fue muy valiosa para documentar la propuesta sobre musicalidad, pues por medio de ella indagué las interacciones del docente y de los alumnos dentro del aula. También, *la entrevista* al docente dio cuenta de cómo vivió la experiencia al llevar a cabo la intervención. Un tercer recurso, es *el diario personal* que me permitió registrar los pensamientos, ideas, sentimientos y significados en el proceso de investigación. Asimismo, la grabación de audio y video me dejaron registrar lo que sucedió con más detalle.

MI EXPERIENCIA CON EL OTRO, TRABAJO COLEGIADO

Parto del supuesto que no existe una división entre el sujeto y el objeto, este último es una construcción social y, en realidad, no hablo de objeto sino de sujeto (Serrano, 2009a). “El objeto educativo es práctica entre sujetos” (Serrano, 2009a, p. 70). Por la razón anterior, no soy el maestro con tendencia a la objetividad científica desde la perspectiva positivista que observa a otro, sino juntos construimos una situación para propiciar ciertas experiencias en los alumnos.

Menciono lo anterior, pues el maestro no sigue un método, sino principios (Stenhouse, 1998). No sólo es la pieza de un ajedrez en la aplicación de la propuesta, sino ésta adquiere su particularidad por medio de sus decisiones y mediaciones en el drama contextual. Así, mi relación con el profesor de música fue un trabajo colegiado, donde existió un mutuo respeto por el otro, como persona y profesionista. En cada momento estuve abierto a sus sugerencias y aportaciones, no impuse un solo camino. Mi colega tuvo la oportunidad de moverse con libertad y, sobre todo, no sentirse juzgado. Desde el principio le hice ver que mi papel no era calificar relaciones causa-efecto, sino la textura de la experiencia.

Por lo tanto, el trabajo colegiado favoreció un proceso de apropiación de las ideas y los motivos de la intervención. Fue más que una acción conjunta entre pares, fue el paso que propició un posible cambio en la práctica docente, y el medio para que los principios de la propuesta fueran asimilados por el maestro. Esto implicó aceptar que el profesor es un creador de la situación educativa (Bazdresch, 2009).

DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

¿Qué observar? ¿Cómo observar? ¿Para qué observar? Son las preguntas que realicé en el curso de las transcripciones de las experiencias en el aula. Empezar como si fuera una tarea fácil y, más adelante, constatar que es un trabajo arduo, difícil y que pone en jaque mi intelecto.

En primer lugar, ¿qué observar dentro del aula? Las preguntas de investigación que realicé en el planteamiento de mi problema fueron el foco que me ayudó a saber en qué iba a poner atención a la hora de transcribir las observaciones. En segundo lugar, formulé una serie de preguntas referentes a las interacciones en juego que me sirvieron de binoculares para llegar a la experiencia.

Aun así, a la hora de consumir la tarea, suponía los sucesos y no detallaba las acciones de los sujetos, además, me faltó colocar el tiempo de los procesos. Al leer varias fuentes bibliográficas y tesis de compañeros de otras promociones, me percaté de que la descripción en el aula es como dibujar con palabras las interacciones entre alumnos y maestro, es decir: “Como en toda ceremonia, en cada interacción social se definen personajes, vestuarios, escenarios, gestos, posturas, modales, entradas y salidas, tonos, entonaciones, afirmaciones verbales” (Cruz, 2007, p. 76).

FASE DE ANÁLISIS

En el seminario de tesis, el doctor Serrano propuso como dinámica de trabajo que todos los alumnos intercambiáramos nuestros trabajos, es decir, leíamos y analizábamos las entrevistas y observaciones de otros maestrantes, así, comencé a comprender el proceso de categorización. Estudiamos de forma conjunta los textos y nos retroalimentábamos mutuamente. ¿Cómo se categoriza? Es la primera pregunta que me formulé al enfrentarme con mis datos. Mi tutor me dijo lo siguiente:

¿Cómo vas a preguntarte la observación? ¿En este segmento de interacción de qué se trata? ¿Qué lugares tienen maestro y alumnos en el proceso de interacción? Entonces: el maestro presenta contenidos, el alumno hace bulla, el alumno trabaja, el alumno repite. ¿De qué acción se trata en este segmento? ¿Qué posiciones tienen los sujetos ahí? (J. A. Serrano, comunicación personal, 27 de abril, 2010).

La siguiente tarea fue nombrar las categorías; mi tutor nos mencionó que existen tres maneras: como una abstracción de lo que está pasando ahí, en ese proceso. Utilizar el lenguaje de los sujetos que están en juego. Y como una condensación del conjunto de acciones que los sujetos en el momento efectúan (J. A. Serrano, comunicación personal, 27 de abril, 2010).

A la hora de categorizar mis observaciones cometí los errores más comunes que, del mismo modo, les sucedió a otras generaciones, hecho que nos comentó nuestro tutor en el seminario de tesis. Primero, realicé un exceso de categorización; segundo, no relacionaba las categorías de una observación con otra y las miraba como mundos independientes. Cuando comprendí esto último, se me iluminó el cielo, pues comencé a buscar puntos de encuentro entre todos los textos y el trabajo comenzó a fluir.

Después de muchos ensayos y errores surgieron tres categorías generales: *estrategias en el trabajo docente, encuentros cara a cara*

y la experiencia musical en el aula, cada una con sus respectivas subcategorías. Las primeras dos las incorporé en un solo capítulo que titulé: *Mediación docente e interacciones en una propuesta sobre musicalidad*. Con la tercera, construí otro apartado con el mismo nombre.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA IMPULSAR LA MUSICALIDAD

Justificación

El trabajo de campo dejó ver en la fase de exploración¹ varios puntos: el discurso del maestro predomina la mayor parte del tiempo en la interacción dentro del aula, el docente busca que los niños conceptualicen términos del lenguaje musical e impone un sólo rumbo de acciones sin permitir la exploración e improvisación sonora.

Además, a partir de la construcción, narración y análisis del caso para innovar la intervención, detecté que la educación musical sufre de una gran influencia del formalismo. Este último es la enseñanza de la música a partir de sus elementos formales: pulso, ritmo, armonía, melodía y timbre, y se caracteriza por trabajarlos de forma abstracta y aislada, como si cada uno de ellos existiera de forma mutuamente excluyente con el otro.

Propósitos

- Experimentar la música por medio del movimiento del cuerpo.
- Expresar y crear música al utilizar la voz.
- Musicalizar un cuento con acciones sonoras rítmicas y vocales.

¹ Observé siete sesiones, las dos primeras las llamé fase de exploración, pues buscan conocer cómo es la práctica educativa del docente sin la propuesta. Las otras cinco observaciones corresponden al desarrollo de la intervención pedagógica sobre musicalidad.

- Percibir y crear distintos paisajes sonoros.
- Ejecutar e improvisar objetos sonoros.
- Simbolizar distintos objetos sonoros de forma libre.
- Propiciar la imaginación y creatividad por medio del juego dramático.

Objetivo general

Impulsar la musicalidad de los alumnos de primer grado de primaria por medio de experiencias: productivas (*poiesis*), receptoras (*aisthesis*) y colectivas (*catharsis*).

La musicalidad como *poiesis*, *aisthesis* y *catharsis*

El gozo estético se produce en las tres funciones básicas de la experiencia estética; Jauss declara que “la actitud de goce, que desencadena y posibilita el arte, es la experiencia estética primordial” (2002, p. 31). Asimismo, tiene una relación con distintas manifestaciones de la vida cotidiana. Por ejemplo, el buen panadero produce pan con gusto: amasa la harina, mezcla los ingredientes, y, al mismo tiempo, percibe las diferentes texturas de la masa hasta llegar a la consistencia que él necesita para introducirlo al horno y crear el alimento, además, se comunica con los otros por medio del resultado de su trabajo, es decir, la gente recibe su producto por medio de la percepción del olor, la forma y el saborear el alimento.

El ejemplo anterior es muy similar al que vive un escultor, o un artesano, pues son procesos que surgen con cuidado, atención y tacto. En la música, el intérprete produce obras musicales, el compositor comunica sus creaciones, y el público recibe los productos de ambos. Los ejemplos anteriores muestran las cualidades de la experiencia estética en el lenguaje sonoro: la *poiesis*, la *aisthesis* y la *catharsis* (actividad productiva, receptiva y comunicativa). Sin embargo, en la realidad no se presentan de forma aislada y se interrelacionan una con otra. Asimismo, Jauss las plantea en la siguiente tesis:

La liberación por medio de la experiencia estética puede efectuarse en tres planos: para la conciencia productiva, al engendrar el mundo como su propia obra; para la conciencia receptiva, al aprovechar la posibilidad de percibir el mundo de otra manera, y finalmente –y de este modo la subjetividad se abre a la experiencia intersubjetiva (2002, p. 41).

De los anteriores planteamientos encuentro tres formas de vivir la experiencia musical para una clase de música, esto no quiere decir que en la realidad se presenten de manera independiente, al contrario, los niños en el aula producen sonidos por medio de su voz, los perciben por medio de su cuerpo y se comunican entre ellos por medio de signos corporales y auditivos. Las experiencias son: experiencia de percepción (*aisthesis*), experiencia de expresión (*la poiesis*) y experiencia colectiva (*catharsis*).

La experiencia de percepción (*aisthesis*) en música es la respuesta sensorial y perceptiva que el niño utiliza para relacionarse con la música por medio del oído y todo el cuerpo. No es una actitud pasiva hacia los sonidos, sino el menor se encuentra en un mundo lleno de sonidos con los que interactúa y que ha incorporado en su trayectoria corporal de vida.

La experiencia de expresión (*la poiesis*) sucede cuando el niño expresa sonidos, ritmos, canciones, onomatopeyas e improvisa. Además, la escucha es considerada por Blacking como *poiesis*, pues menciona que “en las discusiones sobre la aptitud musical se pasa por alto con demasiada frecuencia la importancia de la escucha creativa, cuando es tan fundamental para la música” (2006, p. 37).

La experiencia colectiva (*catharsis*) sucede cuando en el aula los niños logran hacer música juntos en una comunicación intersubjetiva y lúdica; Mead (1968) indica que “en el juego es la eliminación de la alternativa entre obra y contemplador, actores y espectadores, y el jugador actúa adoptando roles comunicativos que podrían orientar a su vez la vida social como expectativas de comportamiento” (en Jauss, 2002, p. 82).

Por su lado, Small (1999) menciona que la música no es un sustantivo, sino un verbo. El “musicar” es la participación colectiva en cualquier actuación musical, y esta última es un encuentro humano por medio de sonidos organizados que genera entre los asistentes un conjunto de relaciones y acciones.

CONCLUSIONES

Los encuentros cara a cara se transformaron con la propuesta, pues el maestro ya no fue más un vehículo para el aprendizaje de la teoría de la música, sino participó de forma activa en la interpretación grupal, no sólo por medio del canto o al tocar un instrumento, sino con todo su cuerpo, éste se convirtió en su mejor recurso didáctico para contagiar su forma de vivir y experimentar la musicalidad.

La musicalidad como una forma particular de vivir y experimentar la música se contagia y se transmite de manera colectiva con los otros. Se extiende mucho más allá del desarrollo de la técnica o de su justificación para el apoyo hacia otras áreas del conocimiento. *Es la acción de crear, de recibir y de compartir cualidades sonoras de una forma gozosa.*

La educación musical debe enfocarse, además, en las narrativas que surgen de sus protagonistas al vivir las experiencias musicales, pues de esta forma el interés no sólo está en lo que funciona o es bueno, sino en el tipo de personas en que se convierten los alumnos cuando participan en una experiencia musical.

Si comparo mi propuesta de intervención para impulsar la musicalidad con otros modelos culturales, sería con los que se transmiten y fomentan de forma oral. Dado que la música no es, sólo, la que se enseña en las escuelas de música, sino que existen muchas músicas que se viven por medio de la tradición oral sin necesidad de símbolos gráficos. Por ejemplo, en la música jarocho, los niños aprenden a tocar las jaranas, a cantar, improvisar letras, tocar ritmos, bailar y participar en la interpretación musical colectiva por medio de la observación de los gestos del otro, de la escucha crea-

tiva, de la imitación, de la comunicación, de la imaginación y de la experiencia estética.

REFERENCIAS

- Bazdresch, M. (2009). "Presentación". En Gómez Luis F (coord.). *Un modelo para la construcción colaborativa de prácticas innovadoras en la educación básica*. Guadalajara: ITESO.
- Blacking, J. (2006). *¿Hay música en el hombre?* Madrid: Alianza.
- Cremades, A. (2008). *El pragmatismo y las competencias en educación musical*. Revista electrónica, de Leeme. 21, junio. Recuperado el 23 de octubre de 2009, de <http://musica.rediris.es/leeme/>
- Cruz, A. (2007). *Mentira y confianza: Una mirada desde la dramaturgia de Erving Goffman*. México. CopIt ArXives. Recuperado el 14 de noviembre de: <http://scifunam.fisica.unam.mx/mir/copit/CD0001ES/CD0001ES.html>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1998). *Educación artística y desarrollo humano*. México: Paidós.
- Green. M. (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*. México: EDERE.
- Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Hemsey de Gainza, V. (2006). *Orientaciones actuales de la pedagogía musical*. En Artes, Música. Antología. SEP.
- Jaffurs, S. (2004). *Developing musicality: Formal and informal practices*. Action, Criticism, and Theory for Music Education. Vol.3, 3. Recuperado el 23 de abril de 2009, de http://act.maydaygroup.org/articles/Jaffurs3_3.pdf
- Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- Ponce, G. V. (2006). *Determinaciones de la investigación de la acción educativa*. En Congreso estatal de investigación educativa. Secretaría de Educación de Jalisco, Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa. Guadalajara.
- Robles, M. D. (2008). *Estrategias metacognitivas en situación de medición para la formación de futuros docentes en la licenciatura de educación primaria en la BENM*. (Tesis de especialización). México: BENM.
- Serrano, J. A. (2009a). "Andar, construir puentes y crear lazos en la pedagogía". En Fernández, Pérez y García (coord.). *Pedagogía y prácticas educativas*. México: UPN.
- Serrano, J. A. (2009b). "Innovar a partir de la reflexión de la práctica educativa". En *Cultivar la innovación. Hacia una cultura de la innovación*. México: SEP.

- Shafer, R. M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Small, C. (1999). El musicar. Un ritual en el espacio social. En *Revista Transcultural de Música*, 4. Recuperado 6 de mayo de 2010, de <http://www.sibetrans.com/trans/trans4/small.htm>
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Suárez, D. H. (2007). “Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares”. En Sverdlick, I (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

PARTE 7

HERMENÉUTICA Y EDUCACIÓN MULTICULTURAL

SE PARECE A MÍ: LA IMAGEN DEL MAESTRO.

ARQUETIPOS DOCENTES DESDE LA FILMOGRAFÍA

Autora: F. Alejandra Mendoza Sodi

Coautor: Jorge Tirzo Gómez

*Hermes está siempre presente bajo las máscaras de quienes
están encargados de personificar los prototipos, los arquetipos,
los estereotipos del comportamiento y los sueños de la
humanidad por medio de las imágenes del cine.*

JOAN LORENTE-COSTA

PLANTEAMIENTO

Las imágenes del maestro, creadas por el cine, son el reflejo de diferentes épocas, constituyen un material valioso para analizar y ob-

servar las representaciones culturales sobre los docentes. Al ser el cine una de las artes históricas más reveladoras de las que se dispone, es posible tener una visión más amplia del maestro interactuando con diferentes generaciones, revelando en cada escena —como en un espejo— las características y mentalidad del periodo, la moda, los mitos y las inquietudes de cada sociedad.

Este trabajo ofrece una interpretación a través del lenguaje cinematográfico tomando como eje la figura del maestro. El discurso cinematográfico permite ver en imágenes como los arquetipos prevalecen aunque se cambie el contexto social o la época histórica.

Iniciar con la investigación implicó definir los siguientes objetivos: *a)* Analizar los arquetipos docentes a través de la filmografía; *b)* Definir la interpretación de otros lenguajes, que permitan acceder a otras realidades históricas, y *c)* Significar el sentido de la vida y la práctica docente del maestro representadas en el cine.

Un siguiente paso metodológico consistió en problematizar el lenguaje cinematográfico, la imagen del profesor y sus procesos identitarios, para lo cual se plantearon las siguientes interrogantes: ¿Qué narra el cine? ¿Cómo valora el cine la cultura propia y la de los otros? ¿Cuáles son las experiencias que ofrece el cine, como otro lenguaje, para comprender el papel del maestro en distintas épocas? ¿Cuál es el papel del maestro en la sociedad que se refleja en las películas? ¿El maestro es representado en el cine como una figura retórica a emular? ¿Cómo interpreta el cine la formación del docente? ¿Es el cine un lenguaje a analizar desde la hermenéutica? ¿Cómo recuperar la imagen del maestro a través del cine? ¿A través del círculo hermenéutico se puede explicar la relación cine-maestro?

De acuerdo con lo anterior, la propuesta metodológica de la investigación se planteó en términos de un ejercicio interpretativo, teniendo como objeto de estudio en primera instancia la figura del docente, su función y los arquetipos que subyacen a esta actividad. Específicamente este proceso se realizó a través del cine en tanto lenguaje, analizando películas en donde el docente es protagonista. El trabajo de investigación implicó además procesos de compren-

sión e interpretación en relación a textos, libros, revistas y entrevistas realizadas a profesores.

EL LENGUAJE SIMBÓLICO DEL CINE

Desde que se comenzó a teorizar sobre el cine fue claro que no era sólo un nuevo medio de expresión, sino que se trataba de un lenguaje susceptible de expresar ideas, sentimientos y proyectos de trascendencia social, cuyo sentido dependía del montaje, de la naturaleza de los planos y de sus relaciones por lo menos tanto como las cosas representadas. El cine es un lenguaje en el cual la imagen representa a la vez el papel de verbo y sujeto, de sustantivo y de predicado por su simbólica y sus cualidades de signo eventual. Bettetini lo expresa de la siguiente manera;

Un lenguaje es una serie de signos mancomunados y plurisituacionales cuyas combinaciones son significados interpersonales, comunes a los miembros de la familia de intérpretes. Los signos lingüísticos pueden ser producidos por los componentes de dicha familia y combinados de cierto modo, pero no de otro y por lo tanto formar signos compuestos (Bettetini, 1975, p. 30).

El lenguaje lo emplean individuos pertenecientes a determinada comunidad, y sus signos elementales deben conservar la relación con la cosa significada en forma casi constante, cuando el bagaje de la cultura pasa de un grupo social a otro. Es decir, se deben poseer contenidos colectivos al que puedan referirse todos los miembros del grupo, independientemente de la naturaleza de su discurso, el contenido y la intención del mismo.

El cine es un lenguaje que provoca sobre el espectador una identificación con los personajes y los sucesos de la película, creando una atmósfera de credibilidad, al estar frente a una serie de acontecimientos, de imágenes, lugares, personas y cosas. El cine no presenta sólo

imágenes, también tiene que recurrir al relato. Las historias que el cine cuenta no sólo se hablan, también se escriben, se pintan y, finalmente, se filman, en otras palabras; las historias que el cine narra son historias creadas. Contar es una forma natural que tiene el hombre, lo hace como forma de imitación poética o representando los acontecimientos de manera directa.

La función primera del relato en el cine ha sido y sigue siendo la de presentar a los protagonistas, la trama, los escenarios y los acontecimientos que pueden estar basadas en referentes reales o imaginarios. Un relato tiene un principio, un desarrollo y un fin, esto lo distingue del resto del mundo y a la vez lo opone al mundo real, existen ciertos relatos con un final abierto, lo que propicia una infinidad de posibilidades de imaginar finales. Un filme puede tener finales abiertos. Sin embargo, el final abierto provoca angustia en el espectador, pues el hombre está acostumbrado a tener una lógica de inicio y final, y es angustioso no tenerla pues es tanto como cuestionarse ¿qué va a pasar con mi vida? Cuando se termina la película con un acercamiento y el protagonista de la historia se queda sin resolución, este final es terriblemente angustioso; el espectador tiene que decidir como en una analogía o una mirada de espejo qué va a ser de su vida. En cuanto al tiempo también crea una ilusión, ya que puede contener toda una vida, una época, un acontecimiento o sólo un gesto, que lleva al espectador a identificarse con el relato en sí.

La interpretación de una propuesta cinematográfica representa un encuentro personal con el autor y con su lenguaje, formado por la matriz de sus intenciones. El intérprete cinematográfico lee el filme en su totalidad de obra comunicante. Las películas, aliándose con la realidad, revelan sin explicar, mediante planos cinematográficos, la naturaleza física, social y psicológica de los personajes. Se dota al relato de la capacidad de describir en unos pocos planos distintos rasgos de una realidad. Lo anterior lleva a revisar los planteamientos que sobre la acción de relatar establece Luz Aurora Pimentel, quien define al relato:

Como la construcción progresiva, por la mediación de un narrador, de un mundo de una acción e interacción humanas, cuyo referente puede ser real o ficcional. El contenido narrativo es un mundo de acción humana cuyo correlato reside en el mundo intertextual, su referente, su último (Pimentel, 2002, p. 10).

El relato es una secuencia temporal que se divide en dos: el tiempo de la cosa narrada y el tiempo del relato. La función del relato es transformar un tiempo en otro tiempo. El narrador puede tener una presencia o no, la presencia existe cuando el narrador le da viva voz al texto, o la otra figura que narra es el autor de la obra, los actantes pueden ser positivos, buenos, con valores y sus contrarios como parte misma del ser humano. El cine presupone algo que se puede narrar, aun cuando los acontecimientos sean ficciones –en términos de Geertz–, a partir siempre de una realidad. El tiempo narrativo tiende a elegir el pasado como el tiempo narrativo perfecto, el tiempo para explicar e interpretar. El hoy está fundamentado en el ayer, y como estructura de tiempo el futuro está a su vez fundamentado en el presente y en el pasado. Discurso narrativo convertido en realidad textual, en palabras de Paul Ricoeur, texto es todo discurso fijado por la escritura, que:

Consiste en explicar e interpretar un texto, los lectores pueden permanecer en la suspensión del texto, tratarlo como texto sin mundo y sin autor y explicarlo entonces, por sus relaciones internas, por su estructura. O bien podemos levantar la suspensión del texto, acabar en palabras y restituirlo a la comunicación viva, con lo cual lo interpretamos (Ricoeur, 2004, p. 135).

Por tanto, un relato es un conjunto de acontecimientos ordenados en secuencia y contados por un sujeto-narrador. El acontecimiento constituye siempre la unidad fundamental del relato. En el relato cinematográfico cada imagen supone como un enunciado completo, y comparte cinco caracteres con él: 1) las imágenes se cuentan en un número infinito como los enunciados; 2) son invenciones del

habla como los enunciados; 3) entregan al receptor una cantidad de información indefinida como los enunciados; 4) son unidades actualizadas en la misma medida que los enunciados, y 5) sólo adquieren su sentido en débil medida por su oposición paradigmática con las otras imágenes que podrían haber aparecido en el mismo punto de la cadena ya que se cuentan en número indefinido (Metz, 2002, pp. 75-98).

Lo narrativo presenta como nota común las categorías afectivo-estéticas el hecho de representar una de las grandes formas antropológicas de la percepción (consumidores de relatos) y de la operación (inventores de relatos). A partir de lo narrado, se puede señalar que el cine también es diálogo, pues el proceso de interpretar implica el establecimiento de la acción dialógica. Lo dicho nunca posee su verdad en sí mismo, sino que remite, hacia atrás y hacia adelante, a lo no dicho. En voz de Hans Georg Gadamer:

[...] el que habla una lengua que nadie entiende, no habla en realidad. Más, por otro lado, el que sólo habla una lengua cuya convencionalidad se ha hecho absoluta, en la elección de las palabras, en las sintaxis o en el estilo, pierde la capacidad de interpelación y evocación, que sólo es alcanzable por la individualización del vocabulario y de los recursos lingüísticos (Gadamer, 2000, pp. 151-157).

Se puede indicar que cada cultura, gremio, e incluso cada ser social posee un lenguaje, un idioma que domina, que sirve para comunicarse, en palabras, con gestos, etc. Esto es aplicable al texto escrito, pero también al lenguaje del cine, pues se erige como medio y transmisor de ideas que le dan un nuevo sentido al discurso, porque al dialogar, comprendemos. Indagar en la significación final, irremediamente nos sitúa en un punto fundamental que tiene su conexión con los postulados hermenéuticos. En este sentido, la hermenéutica es, "...entendida no como una teoría de la recepción sino precisamente como una práctica de transmisión y mediación" (Ferraris, 2007, pp. 16 - 17).

La hermenéutica está ligada directamente a la retórica antigua a través de la historicidad. Por lo que el hermeneuta es un intérprete, un mediador que sobre la base de su conocimiento visible sobre la lingüística hace comprensible lo no comprensible. Y para poder vislumbrar el potencial interpretativo del lenguaje del cine, el círculo hermenéutico parece ser la posibilidad para comprender y trascender el significado de las imágenes y permite el establecimiento de criterios históricos de validez intersubjetiva sujetos a crítica objetiva y racional. El círculo hermenéutico es una relación constante entre explicar y comprender y viceversa. Gracias al círculo hermenéutico es posible acceder a lo que la obra no dice a partir de tres direcciones: hacia el pasado (regresión), hacia el futuro (proyección) o a través de una acción sintáctica, es decir una introyección ubicada en el presente.

IMÁGENES DEL MAESTRO EN EL CINE COMO REPRESENTACIONES CULTURALES

El cine habla, tiene su propio lenguaje, se rige por reglas y límites, al igual que apuntaba Gadamer, *tiene su propio espíritu*, y es este lenguaje a veces ajeno, otras externo, el que permite construir prácticas interpretativas.

Analizar una película o un fragmento puede asemejarse al resultado de una actividad de interpretar un texto, puesto que al analizar se tiene que romper, descoser, desensamblar, sacar una muestra, separar, quitar y nombrar materiales que se perciben como aislados en el texto cinematográfico para explicarlo e interpretarlo y obtener un conjunto de elementos distintos de los de la película en sí. El análisis debe respetar un principio fundamental de legitimación. No hay que ceder a la tentación de superar la película. Los límites de la creatividad analítica son los del objeto mismo del análisis. La película es por tanto el punto de partida y llegada del análisis.

Llegado a este punto es necesario abordar las siguientes cuestiones: ¿qué tiene que ver lo anterior con la formación docente y a su

vez con la identidad profesional? ¿Qué tiene que ver con el cine y con la figura del maestro? Primeramente, habría que señalar algunas premisas por las que alguien decide enfocar sus esfuerzos a constituirse como un maestro.

En algunas entrevistas realizadas a maestros en servicio se encontró que la vocación desempeña un lugar importante en esta elección, se puede entender como la intención inherente que tiene un sujeto, que lo hace elegir y desarrollar determinada profesión u ocupación, y cuando se esgrime esta intención por vocación, se asocia a un grado mayor de compromiso. Un ejemplo de lo anterior se observa en la respuesta de una maestra con ocho años de servicio: “Soy maestra porque no podría imaginarme haciendo otra cosa y recibiendo tanto reconocimiento por mi labor diaria” (EMSF [Entrevista], 8 años de servicio. Abril, 2010).

La vocación tiene que ver también con el gusto por hacer las cosas, no es lo mismo quien lo hace porque así lo eligió, que quien lo hace porque le fue impuesto. Tener vocación no garantiza que el sujeto sea el mejor en lo que hace, pues la vocación y las habilidades o aptitudes para ejercer una determinada profesión no siempre son aspectos que se combinen, sin embargo existe un convencimiento sobre lo que se desea hacer. Un convencimiento que de acuerdo a lo planteado por Tirzo tendríamos que identificar con su origen religioso; “la vocación que refiere el magisterio no ha logrado despojarse de sus vínculos religiosos, aquellos que preparan para sufrir penurias, ataques y no aspirar a bienes materiales, pues las recompensas espirituales son mayores” (Tirzo, p. 77).

El cine también ha explotado esta cuestión. Una exaltación de la vocación se puede observar en el diálogo de la película mexicana *La maestra milagrosa*, donde se rescata la importancia que antaño tenía el elegir la carrera de docente como profesión. Al inicio de la cinta se escucha en *off* la voz del narrador:

Película dedicada a todos los maestros del mundo, quienes sin más estímulo que su vocación, ni más recompensa que su abnegación y su propio sa-

crificio se internan hasta los más apartados rincones de la ignorancia para cumplir su bendito apostolado (Cardona, R., 1969, Secuencia 1, Escena 1).

En esta cita no sólo se resalta la vocación como un factor de motivación interna, que mueve a una persona a realizar un sueño, también aparecen aspectos como *abnegación, sacrificio y apostolado*, que han estado ligadas a la profesión docente y que conforman el simbolismo de ser maestro. Asimismo, se deposita en la profesión todo el conocimiento que el maestro debe llevar hasta lo más alejado y recóndito del país, pues así se legitima el conocimiento y el proyecto nacional.

Las características de vocación, sacrificio y apostolado de nuevo aparecen claramente representadas en las primeras escenas de la película mexicana *Río Escondido*, donde la maestra Rosaura Salazar es nombrada por el señor Presidente de la República *para cumplir una gran misión: llevar a nuestras costas y pueblos de las mesetas la educación*. La maestra Rosaura, afectada físicamente, después de haber recibido esta encomienda abandona el despacho presidencial y es derribada por un grupo de doctores, entre ellos su mentor que al reconocerla le reconviene el hecho de que quiera cumplir esa misión a costa de su salud. La respuesta no puede ser más ejemplar: “Déjeme ir a cumplir la misión que se me está encomendado. Es la oportunidad que yo soñaba y tengo algo muy grande que hacer” (De Anda, R., 1947. Secuencia 2, escena 9).

Por otra parte, el cine no solamente recrea el discurso de la vocación, también recurre a otras imágenes, como la de padre. Estas imágenes las podemos ver en la película *Simitrio*, en donde el profesor don Cipriano, reunido con el concejal, comenta el asunto de su hija con Fernando, el cual no fue aceptado. El concejal le propone darle unas tierras a Fernando y al referirse al profesor dice: Aquí todos lo vemos como si fuera nuestro padre (Gómez Muriel, 1960, secuencia 20, escena 42). Otro ángulo de la relación filial se plantea en la misma película donde el profesor solo en su habitación, al enterarse de que Simitrio no va a regresar, llora desconsolado. O cuando Luis Ángel, que se había hecho pasar como Simitrio, entra

a la habitación y confiesa desde el principio la travesura de hacerse pasar por Simitrio. El profesor Cipriano comenta: “Simitrio siempre estuvo en clase. Estaba ciego ¿sabes? Nunca entendí que todos han sido Simitrios alguna vez. Por cuarenta años miles y miles de Simitrios se han llevado parte de mí como hijos míos” (Gómez Muiriel, 1960, secuencia 28, escena 53).

El lenguaje del cine, al igual que el de la literatura, las artes o del conocimiento social admiten muchos tipos de lecturas y permite la comprensión. A través de las imágenes, el cine logra que personas de distinta clase social, educación, religión, cultura capten el discurso y puedan hacer su propia interpretación.

REFLEXIONES FINALES

El tema del maestro ha estado presente en el cine, y ha sido objeto de puestas en imágenes del más variado tipo a lo largo de la historia del cine. El cine de escuela o de los profesores no constituye un género en sí mismo, pero representa al maestro en categorías como comedia, melodrama, con trasfondos políticos, sociales y humanos. Las películas sobre maestros ofrecen retratos más o menos estereotipados, con sustento realista, según predomine en ellas un estilo de ficción o documental, es muy común observar que se presenta un perfil condescendiente, una crítica o una figura más estilizada culturalmente o idealizada en exceso.

La imagen del educador ha sido explotada en el cine a través de diferentes géneros y épocas. A través de historias visuales se narra el sacrificio que hacen por cumplir con el papel asignado por la sociedad de eliminar la ignorancia, preservar la ideología y seguir simbolizando un arquetipo. Los documentos fílmicos remiten a simbolizar al profesor o a la profesora como una figura popular, como *héroe cultural*, apóstol, representante moral de una sociedad, capturando a través de su figura la memoria de los tiempos y expresando en la vocación el componente fundamental de su identidad.

El cine es más que formas colectivas de imágenes en pantalla, pretende ser un lenguaje que narre, que comunique, no es sólo un espectáculo artístico, estético, o recreativo para pasar el tiempo libre, ni exclusivamente didáctico que sirva como documental o cargado de mensajes ideológicos que sugieran la política propagandística del país. El cine es todo esto y más, permite representar mensajes, denunciar realidades lejanas, el cine es pasado, presente y futuro, pues no se debe olvidar que el presente es la suma de muchos pasados y a la vez los cimientos del futuro. El cine exalta la imaginación, a través de él se construyen empresas titánicas –como la construcción de una nación– pero sobre todo transmite a través de sus imágenes, espacios y otras realidades a las que el espectador llega creyendo que la ficción es una realidad posible.

Las películas cuya trama giran en torno al docente presentan conflictos inconscientes que van forjando la identidad gremial. Generalmente, las películas versan en torno a tradiciones, usos y costumbres, las opciones pueden ser infinitas; estudiantes con un bajo perfil económico y cultural, marginados, desadaptados, antisociales, transgresores, o con fuertes conflictos existenciales, a los que el maestro logra hacer independientes, aptos, reflexivos, o salvarlos de un inminente futuro ligado al fracaso, no sin antes haber batallado con circunstancias inhóspitas y a costa de su bienestar emocional, físico y material. La presencia arquetípica está presente no sólo en el retrato de los protagonistas sino también en los motivos que animan sus historias.

En general, el cine que se ha ocupado de la docencia se ha interesado en intentar recrear objetivamente esta situación, para lo cual se ha valido tanto de historias de la vida real, como de tramas eficaces y rentables para atrapar al espectador en melodramas que pretenden retratar la vida de un maestro, no exenta de contemplarse a través del contexto social en la cual se representa. En la mayoría de los casos la imagen del maestro es tipificada a través de diversos arquetipos más o menos recurrentes, como la referida maestra que sacrifica su vida personal por obedecer un mandato presidencial

que la recluye en un alejado poblado para llevar conocimiento a sus habitantes. O bien, aquella que se enfrenta a alumnos marginales, que no tienen autoconfianza, autoestima, que son rechazados, antisociales y que sacrificando su vida personal, logra un reconocimiento no sólo del grupo, sino de la comunidad escolar. O el maestro que renuncia a sus verdaderas aspiraciones al descubrir su vocación. Al igual que aquel que cree en las potencialidades y capacidades de sus alumnos a costa de desmedidos sacrificios y desvelos para lograr que sus alumnos alcancen un sueño.

El maestro generalmente es representado como un sujeto prolijo, con escasas pretensiones económicas, como en la escena de la película *Al maestro con cariño*, donde el maestro Thackery, quien vive en un modesto departamento, limpia y plancha la misma ropa con la cual ha de presentarse a trabajar. Y qué decir de la película *El Profe* donde el profesor Sócrates, con un traje parchado y viejo, pero limpio y formal, engalanado con corbata, representa ese ideal social del maestro como una imagen a imitar por sus alumnos. Maestros con un estilo de enseñanza que puede ser caracterizado como innovador, o por lo menos no convencional, con una vida personal que puede reproducir discriminación de su medio social, escolar y familiar, que está dispuesto al sacrificio en bienestar de sus estudiantes.

Son muchas las películas de los últimos años en las que el maestro es objeto de una mirada romántica, centrada en aspectos que lo muestran como el genio creador de novedosas técnicas en la enseñanza, o se recurre a reflejarlo dentro de instituciones cerradas en sí mismas, tradicionales en sus métodos y trato hacia los alumnos, y es gracias a la sensibilidad humana del maestro que las dinámicas de vida se modifican de manera individual y colectiva. Películas que reflejan esta mirada pueden ser *Mentes peligrosas*, *Escritores de la libertad*, *La clase (Entre le murs)* y *Apóyate en mí*.

En cintas como las antes referidas la trama se orienta hacia las relaciones que se presentan entre los alumnos y sus profesores. En otros casos el protagonista es el mentor, ya sea para mostrarlo en el papel de héroe que se sacrifica por sus ideales. Como el Profesor

Keating en la *Sociedad de los poetas muertos*, quien es cesado de su puesto como catedrático, culpado por intentar sembrar otras inquietudes con sus alumnos. O como líder de un grupo de alumnos marginados que encuentran su camino y su destino por la intervención del docente dedicado, desinteresado, en los que se idealiza su figura, la cual cumple un papel genérico depositado en los imaginarios sociales, en la que el cine ha contribuido a crear una serie de representaciones simbólicas, cuyo poder de seducción atrapa al espectador en la medida que justifica y valida cierta visión de la realidad o del orden social.

Las películas que reproducen las narrativas docentes revelan las representaciones culturales asociadas a momentos históricos, modas, formas de hablar, de comportarse, valores, explorando las emociones y las manifestaciones de la vida interior, caracterizados por una serie de motivos que se entremezclan con impulsos, conflictos, manipulaciones, luchas interiores y que surgen como mitos enraizados en los imaginarios sociales.

Además de todo lo anterior, el cine es historia, afirma las creencias, las intenciones y la imaginación del hombre. Dicho de otra manera, el lenguaje cinematográfico es una manera de contar y comprender la vida humana.

REFERENCIAS

- Bettetini, G. (1975). *Cine: lengua y escritura*, México: FCE.
- Eliade, M. (2000). *Aspectos del mito*. Barcelona: Paidós Orientalia.
- Ferraris, M. (2007). *Historia de la hermenéutica*. 3a. ed. México: Siglo XXI Editores.
- Gadamer Hans, G. (2000). *Verdad y método II*. 4a ed. Salamanca: Sígueme.
- Metz, C. (2000). *Ensayos sobre la significación en el cine (1968-1972)*. Vol. 2. Paidós.
- Pimentel, L. A. (2002). *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*. 2a. ed. México: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2004). *Del texto a la acción*. México: FCE.
- Tirzo Gómez, J. *Orígenes, simbolismo e iconografía del maestro mexicano*. México: UPN. (Colección más textos, 23).

FILMOGRAFÍA

- Cardona, René Jr. (1969). *La maestra milagrosa* (María Rivas. Enrique Lizalde). México.
- Cuerda, José Luis (199). *La lengua de las mariposas* (Fernando Fernán Gómez, Manuel Lozano, Uxia Blanco, Gonzalo Uriarte, Guillermo Toledo, Alexis de los Santos, Jesús Castejón). España.
- Delgado, Miguel M. (1971). *El profe* (Cantinflas, Marga López, Arturo de Córdova, Víctor Alcocer, Raúl A. Martínez, David Bravo, Inés Murillo, Eduardo López Rojas). México.
- Fernández, Emilio Indio (1947). *Río Escondido* (María Félix, Carlos López Moctezuma, Fernando Fernández, actuación especial Domingo Soler). México: Producciones Raúl de Anda.
- Gómez Muriel, Emilio (1960). *Simitrio* (José Elías Moreno, Carlos López Moctezuma, Ma. Teresa Rivas). México.
- LaGravenese, Richard (2007). *Escritores de la libertad* (Hilary Swank, Patrick Dempsey, Scott Glenn). Estados Unidos.
- Laurent (2008). *La clase* (Entre le Murs) (François Bégaudeau, Franck Keïta, Wei Huang). Francia.
- Weir, Peter. (1989). *La sociedad de los poetas muertos* (Robin Williams, Robert Sean Leonard, Ethan Hawke). Estados Unidos.

Esta primera edición de *La investigación en el posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 26 de noviembre de 2010 en CGI Impresores SA de CV, México, D. F. El tiraje fue de 500 ejemplares más sobrantes para reposición.