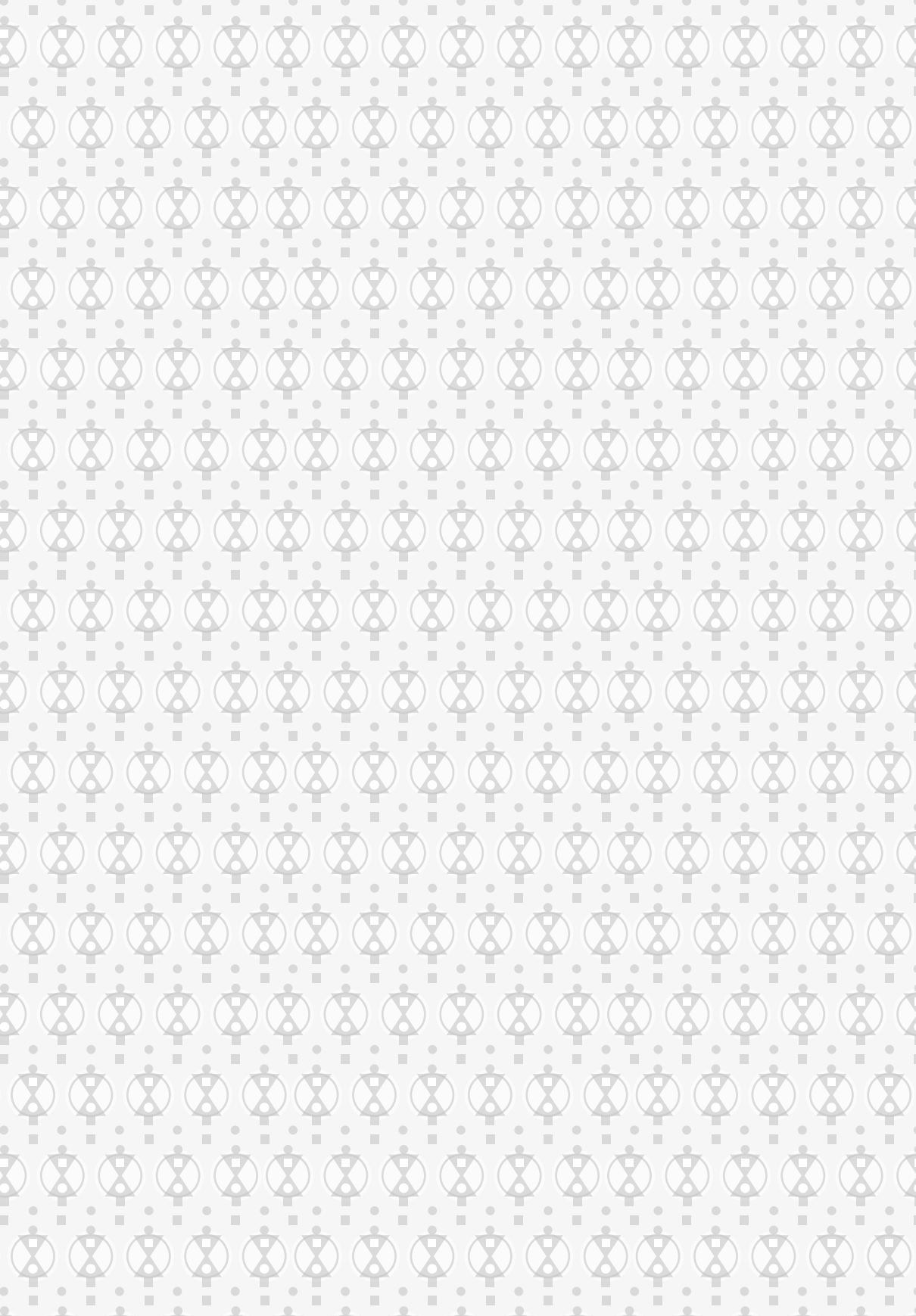


Recuperación de experiencias y reflexiones del trabajo investigativo y docente traducidas al trabajo cotidiano del aula

YOLANDA GONZÁLEZ DE LA TORRE
MARTHA VALADEZ HUÍZAR
COORDINADORAS



Universidad de Guadalajara



Recuperación de experiencias y reflexiones
del trabajo investigativo y docente
traducidas al trabajo cotidiano del aula

Recuperación de experiencias y reflexiones del trabajo investigativo y docente traducidas al trabajo cotidiano del aula

YOLANDA GONZÁLEZ DE LA TORRE
MARTHA VALADEZ HUÍZAR
COORDINADORAS

Universidad de Guadalajara
2025

Esta publicación fue dictaminada favorablemente mediante el método doble ciego y financiada con recursos del Programa de Apoyo a la Mejora en las Condiciones de Producción de los Miembros del SNII y SNCA-PROSNII (2025).

370.72

REC

Recuperación de experiencias y reflexiones del trabajo investigativo y docente traducidas al trabajo cotidiano del aula / Yolanda González de la Torre, Martha Valadez Huízar, Coordinadoras.

Primera edición, 2025

Zapopan, Jalisco: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad de Apoyo Editorial, 2025.

ISBN: 978-607-581-650-0

1.- Educación – Investigación

2.- Educación – Metodología

3.- Maestros – Capacitación de

I. González de la Torre, Yolanda, coordinadora

II. Valadez Huízar, Martha, coordinadora

III. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.

Primera edición, 2025

D.R. © Universidad de Guadalajara

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Unidad de Apoyo Editorial

José Parres Arias 150

Col. San José del Bajío

45132, Zapopan, Jalisco, México

Consulte nuestro catálogo en: www.cucsh.udg.mx

ISBN: 978-607-581-650-0

Editado y hecho en México

Edited and made in Mexico

Índice

Introducción

YOLANDA GONZÁLEZ DE LA TORRE
MARTHA VALADEZ HUÍZAR

9

Primera parte

La didáctica y el conocimiento didáctico del contenido,
componentes fundamentales para el desarrollo profesional
de los docentes universitarios

PATRICIA HEREDIA CHÁVEZ

21

Situaciones Didácticas organizadas en secuencias sistematizadas
de la práctica docente en una escuela secundaria pública

FLORENTINO SILVA BECERRA

55

Educación de libre determinación:

Cherán K'eri en resistencia a las políticas educativas estatales

ROCÍO DEL PILAR MORENO BADAJOZ

PEDRO MORENO BADAJÓS

101

Promoción del aprendizaje colaborativo internacional en línea: caso de la Universidad de Costa Rica y la Universidad ITESO de México	
FLOR LIZBETH ARELLANO VACA	
KUOK WA CHAO CHAO	
KARLA MARTORELL ESQUIVEL	127

Segunda parte

Investigaciones cualitativas en las escuelas de adolescentes. La importancia de recuperar las voces	
ANA CECILIA VALENCIA AGUIRRE	
JOSÉ MARÍA NAVA PRECIADO	159
Límites y osadías de la investigación educativa en los Institutos Superiores de Formación Docente en la ciudad de Buenos Aires, Argentina	
JOSEFINA RAMOS GONZALES	
CLAUDIO D. FRESCURA TOLOZA	181
Conformación y evolución de un estilo de ser tutor y director de tesis en posgrado	
MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO	
JOSÉ DE LA CRUZ TORRES FRÍAS	219
Acerca de los autores	245

Introducción

YOLANDA GONZÁLEZ DE LA TORRE
MARTHA VALADEZ HUÍZAR

Actualmente, ha resurgido la discusión sobre si el desarrollo de la investigación educativa va en la misma línea de los problemas y necesidades de la educación, y si la generación de conocimiento se orienta hacia la aportación de la comunidad, para incidir en los problemas sociales. En ese mismo sentido se ha resaltado con mayor énfasis en el discurso de las políticas educativas, la importancia de accionar estrategias necesarias para que las investigaciones tomen en cuenta su vinculación con la realidad social en los entornos educativos, particularmente con las situaciones del aula, la transferencia del conocimiento, el uso de herramientas digitales para el aprendizaje, las habilidades sociales para la convivencia, la formación humanística, entre otros.

Asociado a la consideración de la realidad educativa como referente de reflexión, la situación derivada de la pandemia representa una experiencia reciente que ha reflejado un panorama peculiar, quizás ya sabido pero no reconocido, tanto en la investigación como en la docencia, de la que emergieron replanteamientos relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje desde un amplio espectro. El regreso a las aulas se ha convertido en un “nuevo” escenario para los docentes, la ausencia y después el regreso a la presencialidad, ha sensibilizado a algunos profesores, tanto sobre su forma de trabajar con los estudiantes, como también en los problemas que pudieran darse en la dinámica situada en los distintos

contextos, disciplinas y niveles educativos. Esta situación propicia la reflexión sobre la adaptación y cambios que se tuvieron que desarrollar en la forma de llevar a cabo una clase. Se generaron retos para afrontar, por ejemplo, incursionar de manera inmediata en el uso de las tecnologías, posteriormente pasar a la utilización de un modelo híbrido sin tener la infraestructura ni la formación suficiente, y ahora después de haber organizado las clases considerando las ventajas de la multiplicidad de materiales y soportes (videos, documentales, entrevistas, etc.) no se cuentan con los dispositivos en las aulas, teniendo que regresar a los modelos presenciales con recursos básicos. El transcurso de las experiencias vividas en estas circunstancias, evidenció los problemas que ya de por si existían en las escuelas relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Experiencias que generan una serie de cuestionamientos que trastocan tanto a docentes como a investigadores, sobre las maneras de configurar procedimientos para dar cumplimiento a los programas de las materias y cursos en los diversos niveles educativos y en todas las disciplinas. Asimismo, lo que queda asentado antes, durante y después de la pandemia, es que el aprendizaje que se ofrece en las instituciones educativas requiere de cambios importantes, orientados hacia el desarrollo de herramientas cognitivas y emocionales para los docentes y alumnos para enfrentar la incertidumbre, la imprevisibilidad de la vida a la que convendría estar preparados, ante la alteración de las formas cotidianas de vivir y educar.

En este contexto, consideramos que los investigadores involucrados en los procesos educativos se ven implicados de alguna manera, a la reconsideración, extensión y/o transformación de su mirada hacia los objetos de investigación, para el cuestionamiento de su quehacer no solo desde su teorización, sino desde su experimentación en espacios de aplicación, como también a los docentes en su práctica educativa, ambos a partir de la recuperación de sus experiencias y reflexiones, desde su propio compromiso hacia los problemas educativos y sensibilización hacia el desarrollo de una concepción renovada y creativa de la práctica investigativa y docente.

De aquí el título de este libro: *Recuperación de experiencias y reflexiones del trabajo investigativo y docente traducidas al trabajo cotidiano del aula*, que pretende generar una actitud cavilante sobre los objetos de investigación estudiados hasta el momento por investigadores y atendidos por docentes, para el análisis de las posibilidades de sus aportaciones, re-dimensionando lo que podrían ofrecer a los interesados relacionados con los diversos procesos de enseñanza, e incidir en los problemas educativos actuales.

Este interés, compartido con los autores de la obra, fue generando las ideas para la realización de, en un primer momento, un seminario mensual, en el que se discutía dicha problemática en la que nos vemos implicados, centrándonos en la situación de cómo en los productos del trabajo de los investigadores cabría una interfaz para la reflexión personal del cómo se podría traducir a los espacios educativos desde el punto de vista del investigador. Asimismo, se examinó del cómo hacer llegar las experiencias del docente, a la atención de situaciones particulares en el aula. En un segundo momento y como resultado de estas discusiones, se fue conformando la obra que aquí se presenta.

Los capítulos que componen este texto representan estudios integrados a partir de referentes teóricos o empíricos que fundamentan el análisis de la situación examinada. Los trabajos presentados transmiten el interés de los autores, exponiendo situaciones particulares desde el camino propio de su indagación, necesidades institucionales y enfoque de atención en diferentes niveles y contextos educativos, desde el análisis de situaciones de aprendizaje en el aula, de la experiencia e intervenciones educativas específicas, de la formación de formadores de investigadores y de las dificultades que conlleva la conformación de grupos de investigación para incidir en el entorno social inmediato.

Este libro está organizado a partir de dos grandes temas, el primero de ellos trata sobre el trabajo en el aula, la labor docente y la diversidad de circunstancias y situaciones que conforman e impactan en la tarea de la enseñanza-aprendizaje. Esta primera parte del texto lo integran cuatro

capítulos, el primero de ellos titulado *La didáctica y el conocimiento didáctico del contenido, componentes fundamentales para el desarrollo profesional de los docentes universitarios* de Patricia Heredia Chávez. Esta autora, desarrolla una amplia comprensión epistemológica, teórica y conceptual sobre el tema, situando en particular las didácticas disciplinarias del campo de saber enseñar. En su análisis sobre las aportaciones, tanto de los campos de investigación particular como su relación interdisciplinar, muestra la necesidad de clarificar, primero, el significado e implicaciones de la pedagogía y la didáctica para estructurar la dinámica del trabajo cotidiano en el aula, para después, comprender sus derivaciones como soporte del proceso de enseñanza y aprendizaje, invitando a la reflexión docente sobre las repercusiones en el trabajo cotidiano en el aula. Estructura su texto en tres apartados, en el primero delinea las diferencias entre el campo de la pedagogía y el campo de la didáctica; en el segundo se enfoca en definir el campo de la didáctica y finalmente en el tercer apartado presta particular atención al modelo denominado “conocimiento didáctico del contenido”, el cual se ha considerado su importancia en los últimos años en la formación de profesores. La postura de la autora es que, la percepción integrada de la didáctica como el campo teórico de las ciencias de la educación y el conocimiento didáctico del contenido, como modelo de formación y profesionalización de la docencia, podría posibilitar el mejoramiento de las prácticas educativas y proporcionar a los docentes una estructura para reinventar la impartición de su clase.

Continuando con el tema de la didáctica, en el siguiente capítulo, titulado *Situaciones Didácticas organizadas en secuencias sistematizadas de la práctica docente en una escuela secundaria pública* de Florentino Silva Becerra, se exponen los resultados de una investigación enfocada en el análisis de las actividades realizadas por el docente en el aula, dirigidas al aprendizaje de los alumnos. La investigación se centra en el estudio de las Situaciones Didácticas en la práctica de profesores de una escuela secundaria pública, resaltando su importancia en la generación de aprendizajes. La pregunta central que guía este trabajo es: ¿Cómo influye la práctica docente en la generación de Situaciones Didácticas para el desarrollo

de los aprendizajes de los alumnos y qué significado tienen estas situaciones para el docente en el desarrollo de su práctica educativa? Según los resultados obtenidos, el autor sostiene que los docentes configuran un mundo de vida cotidiana en las aulas, centrado en la práctica docente, la cual moldea un estilo único de enseñanza basado en la experiencia. Se destaca la relevancia del clima favorable en el aula para facilitar la interacción emocional e intelectual en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como las interacciones planificadas entre profesores y alumnos, diseñadas intencionalmente para enseñar un objeto de conocimiento específico. Además, el autor enfatiza la retroalimentación y la evaluación como elementos clave en el desarrollo de Situaciones Didácticas, que se despliegan en fases estructuradas de inicio, desarrollo y cierre. En la perspectiva del autor, la planificación de la clase y el diseño de secuencias didácticas se consideran procesos fundamentales en la práctica docente, guiados por decisiones conscientes e intencionadas. En el cierre se resalta que la práctica docente se presenta como un proceso cíclico de enseñanza y aprendizaje, sujeto a la planificación didáctica, donde las Situaciones Didácticas desempeñan un papel central en la interacción con los aprendizajes esperados.

Continuando con las reflexiones en el nivel básico, en el capítulo tres titulado *Educación de libre determinación: Cherán K'eri en resistencia a las políticas educativas estatales* de Rocío del Pilar Moreno Badajoz y Pedro Moreno Badajós, los autores exponen cómo las comunidades indígenas declaradas independientes enfrentan situaciones que las llevan a desarrollar proyectos destinados a la recuperación de su identidad y territorios. En el ámbito educativo, los profesores implementan estrategias que buscan la defensa y apropiación de los territorios de sus comunidades. En el texto, los autores presentan las situaciones y luchas que experimentan algunas de ellas, que han sufrido despojos de tierras, conflictos con grupos delictivos y sus consecuencias, como la violencia, desapariciones forzadas, desplazamientos y disputas por el control de territorios. Ante esta realidad, las comunidades buscan la autonomía con el objetivo de lograr el desarrollo y progreso de su población. Establecen autogobiernos,

y estas circunstancias las conducen a implementar estrategias y acciones en diversos aspectos de la vida, siendo la escuela uno de los ámbitos destacados. En este contexto, los profesores de las escuelas del municipio incorporan prácticas educativas que promueven el conocimiento de contenidos escolares, estableciendo conexiones entre los saberes locales, la vida comunitaria y el territorio comunal con los planes educativos. Los autores destacan que los profesores llevan a cabo una pedagogía para la vida, permitiendo que los alumnos aprendan a valorar y resguardar sus territorios, costumbres y valores.

En el capítulo cuatro, ya en el contexto de la educación superior, se presenta una experiencia de colaboración entre dos universidades, potencializada en las circunstancias de confinamiento a partir de un proyecto realizado, durante la pasada pandemia, realizada por Flor Lizbeth Arellano Vaca, Kuok Wa Chao Chao y Karla Martorell Esquivel. El título de este trabajo muestra el propósito del texto, *Promoción del aprendizaje colaborativo internacional en línea: caso de la Universidad de Costa Rica y la Universidad ITESO de México*. Las autoras analizan la vivencia de internacionalización de la docencia a través de la estrategia COIL (*Collaborative Online International Learning*) entre estas dos universidades que tuvo origen durante la pandemia, misma que continuó posteriormente como un intercambio de aprendizaje virtual por sus beneficios en la formación de los estudiantes y fortalecimiento académico de sus docentes. Se revisan tanto las problemáticas educativas que generó la pandemia, así como también los beneficios de acuerdo al contexto particular de cada universidad, dando cuenta de las situaciones similares que experimentaron durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de las estrategias que cada universidad desarrolla para enfrentar esta problemática. Finalmente, presentan los resultados y evidencias de esa colaboración como producto de la experiencia de intercambio entre los alumnos y docentes de estas dos universidades.

En el segundo apartado de esta obra, se reflexiona alrededor de la actividad de investigar, considerando las condiciones institucionales y políticas establecidas para la habilitación de los involucrados en la indagación

de problemas educativos, así como el proceso personal durante el desarrollo de la experiencia de quienes investigan y la autoreflexión, tanto de la producción investigativa como de los formadores para la investigación. En este sentido el capítulo cinco, presentado por Ana Cecilia Valencia Aguirre y José María Nava Preciado, cuyo título es *Investigaciones cualitativas en las escuelas de adolescentes: la importancia de recuperar las voces*, se expone una reflexión interesante sobre el estudio de las adolescencias desde sus propias voces y contextos escolares. Por un lado, resaltan la utilidad de una perspectiva metodológica cualitativa que posibilita abordar temáticas desde la perspectiva de los adolescentes. Este enfoque, según los autores, permite reconocer y comprender las particularidades de lo que se estudia, así como las circunstancias que lo conforman. En este caso, visibilizan la singularidad de los alumnos, las escuelas, los padres de familia y los profesores, así como las temáticas consideradas de importancia en la educación de los adolescentes. Por otro lado, Ana Cecilia y José María reflexionan sobre los resultados obtenidos de sus estudios en los adolescentes y destacan algunos de los hallazgos de su trabajo. Entre ellos, mencionan la comprensión de la complejidad de los contextos escolares en los que se forman los adolescentes. Distinguen interacciones entre los diversos actores que tienen lugar en esos contextos y describen las dinámicas que impactan en aspectos como la conformación de trayectorias, subjetividades y sentido de los jóvenes. A partir de sus hallazgos, los autores se cuestionan sobre la utilidad de lo que ellos han estudiado, para los profesores que trabajan con adolescentes. Se preguntan si esos resultados contribuyen a las concepciones de los docentes sobre los adolescentes, si están aportando a la mejora de las escuelas de alguna manera, y finalmente, se plantean si tiene sentido el trabajo que han desarrollado. Estos cuestionamientos resultan pertinentes para reflexionar sobre la labor investigativa y sus contribuciones a la comunidad educativa.

De igual forma en el capítulo seis, Josefina Ramos Gonzales y Claudio D. Frescura Toloza abordan el desarrollo de la investigación educativa en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) ubicados en la ciudad autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina, el trabajo se

titula *Límites y osadías de la investigación educativa en los Institutos Superiores de Formación Docente en la ciudad de Buenos Aires, Argentina*. En un primer momento, muestran las dificultades que enfrentan desde el encuadre legislativo que rige estos institutos hasta las limitaciones que se desprenden de concepciones hegemónicas del quehacer investigativo, alejado de la realidad de su contexto educativo que los insta a plantearse qué tipo de formación docente quieren construir. Mencionan las contradicciones que son encauzadas desde los planteamientos legislativos en la actividad investigativa, por ejemplo, en las normas que demandan dichas tareas para la investigación, se omiten lo relacionado a la reglamentación para el presupuesto requerido para su desarrollo. Particularmente precisan las obligaciones para investigar en las ISFD que se desprenden de dicha legislación, analizando los modelos hegemónicos de investigación fundamentados en la ciencia básica para discutir y reflexionar sobre qué tipo de investigación quieren realizar y qué tipo de postura política-epistémica propondrían para los profesores en estos institutos. En un segundo momento, los autores, exponen lo que llaman las “osadías” expresadas en el origen de la conformación del Área de Investigación de la Escuela Normal Superior (ENS) N° 7 “José María Torres” de la ciudad de Buenos Aires a la que ellos pertenecen. Una de ellas sería la creación de esta área de investigación y la otra, replantear los problemas de investigación cambiando los encuadres hegemónicos que los distancian de la realidad de su entorno por otro que sea pertinente o de utilidad para su comunidad educativa. Finalmente, como ejemplo de este tipo de investigación, presentan algunos datos de un estudio realizado con el propósito de conocer las transformaciones del trabajo docente, a partir de la emergencia sanitaria del COVID-19 en instituciones de formación docente que atraviesan reformas de la Educación Superior.

Por último, en el capítulo siete, el trabajo titulado *Conformación y evolución de un estilo de ser tutor y director de tesis en posgrado* se enfoca en rescatar las experiencias de la vida cotidiana de un formador de investigadores. Según sus autores, María Guadalupe Moreno Bayardo y José de la Cruz Torres Frías resaltan la necesidad de atender un vacío en las

ciencias sociales, conocer el proceso del saber construido de los directores y tutores de tesis en el área de ciencias sociales en dicha labor. Para ello, utilizan la investigación cualitativa entrevistando a varios académicos, haciendo referencia solo a uno de ellos en este trabajo para centrarse en el propósito del capítulo, analizar las experiencias significativas que influyen en el desarrollo de un estilo de formación, explorando desde las primeras relaciones con mentores a nivel personal y su aprendizaje en el proceso investigativo, y el tipo del programa de formación que influye en la configuración de una manera o estilo de *ser* investigador. Dichas experiencias representarían el cimiento que configura la labor posterior como formador de investigadores, que se va transformando a través del contacto con las necesidades de estos estudiantes y sus vivencias personales. Ellos, los autores, enfatizan al señalar que se enfocan en la observación de las experiencias que dejan huella, en la que centran su atención para analizar los aprendizajes que los orientan a una cierta forma de ser tutores y directores de tesis hasta desarrollar una identidad como investigador, de las que desprenden aspectos pedagógicos y didácticos en su labor como formador de aprendices en la investigación. Al final, hacen referencia a ciertos aspectos fundamentales, resaltan dos, uno de ellos tiene que ver con la importancia de la disposición a trabajar como director o tutor de tesis, el otro se refiere a que, no solo son relevantes los conocimientos que los mentores aportan, sino también el aprendizaje vicario.

Así pues, el objetivo de este libro es invitar a los investigadores y docentes a reflexionar sobre los resultados de sus investigaciones y práctica docente, con el propósito de provocar autocuestionamientos acerca del impacto en la comunidad en que ejercemos nuestra labor, generando una retroalimentación en la colectividad educativa, ya sea en tareas administrativas o académicas. Se pretende que dichos cuestionamientos nos lleven a develar nuestras necesidades en áreas que requerimos fortalecer y en otras que se dejaron de lado, encontrándose latentes para recuperarlas ante las nuevas exigencias y demandas educativas.

En ese mismo sentido, se busca reflexionar con la intención de abrir un camino para replantear quienes son los estudiantes de hoy, dado que

ellos viven en otros contextos sociales en el que han incorporado nuevos intereses y metas que como docentes no se consideran debido a que no se ajustan a programas de estudios tradicionales, pensando en el dominio de los contenidos académicos alejados del sentido que pueden tener para los alumnos. Así como también se reflexiona sobre diversos contextos de aprendizaje con poblaciones diferentes, sin embargo, el eje es el mismo, encontrar el sentido de la formación académica tanto dentro del aula como fuera de ella. De igual manera, repensar que los planes curriculares y la práctica educativa priorizan lo conceptual y no se elaboran a partir de la necesidad de una sociedad en constante cambio, misma que involucra la dinámica propia del estudiante, por ejemplo, entre otros, tomar en cuenta el dominio que han desarrollado en el manejo de herramientas tecnológicas y enseñarle a utilizarlas para el aprovechamiento de su desarrollo cognitivo, facilitándole el manejo de información constante y agobiante en la resolución de problemas no solo para su vida académica sino también para enfrentar las diversas situaciones cotidianas.

Primera parte

La didáctica y el conocimiento didáctico del contenido, componentes fundamentales para el desarrollo profesional de los docentes universitarios

PATRICIA HEREDIA CHÁVEZ

Desde hace varias décadas persisten y aumentan los debates en torno a la urgencia de establecer nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, en el año 2017 se realizó la Reunión Regional de Ministros de la Educación de América Latina y el Caribe titulada “2030: Educación y habilidades para el siglo xxi”. Fue la primera reunión dentro del marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El asunto que los concertó fue la revisión del ODS 4: “Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades permanentes para todos”. El reporte de tal encuentro precisa que los países de América Latina y el Caribe deben dirigir sus esfuerzos para ofrecer una educación que garantice reducir la desigualdad y promover el desarrollo sostenible, preparar ciudadanos para el mundo actual inculcando habilidades cognitivas y no cognitivas, así como disminuir al máximo el rezago.

La gran tarea de los gobiernos es organizar un sistema educativo de calidad en todos sus niveles, lo cual implica identificar los aspectos clave y realizar las acciones pertinentes correspondientes. Entre las más urgentes se encuentran: una adecuada planificación de la educación, la revisión de los planes de estudio y la actualización de los contenidos; la elección de intervenciones especialmente diseñadas para la enseñanza en formas y espacios variados tomando en cuenta las necesidades de la escuela y los estudiantes. Se ha hecho hincapié en que, todo lo enseñado y apren-

dido en la escuela sea compatible con las aspiraciones y necesidades de los estudiantes, y de acuerdo a lo que requiere el mundo del trabajo. En cuanto al diseño de las evaluaciones, que ellas sean pertinentes, dirigidas hacia el monitoreo de los avances en el aprendizaje, más no punitivas. También se destaca como apremiante la formación de alianzas, colaboraciones y coaliciones estratégicas para compartir experiencias de buenas prácticas escolares (UNESCO-OREALC, 2017).

Este escenario obliga a redoblar esfuerzos encauzados a enfrentar y resolver uno de los grandes desafíos en el campo educativo “cómo apoyar y motivar a los docentes”: entregarles el conocimiento –de los temas trascendentes sobre la enseñanza y el aprendizaje– y herramientas eficientes para que reflexionen acerca del “poder transformativo que tienen”; capacitarlos de mejor manera en el uso adecuado y efectivo de las TIC; motivarlos y al mismo tiempo proporcionarles los medios para que se integren en redes de colaboración con agencias y organizaciones dedicadas a la formación docente e intercambio de experiencias, sea de su región, país, o bien otros países (UNESCO-OREALC, 2017).

Las nuevas tendencias educativas apuntan a un modelo centrado en el aprendizaje por competencias, el desarrollo de pensamiento crítico y la creatividad, las habilidades de colaboración y de comunicación imprescindibles para lidiar con las situaciones inesperadas que afrontarán los nuevos profesionistas; preparar a los estudiantes para el trabajo, la ciudadanía y la vida en el siglo XXI (Scott, 2015). Algunos autores han reconocido que las competencias y habilidades para el siglo XXI son complejas y difíciles de enseñar (Tuning-América Latina 2007, p. 41). Scott (2015), opina que urge la “reinención” de los sistemas educativos mundiales cuyo éxito dependerá de la transformación de la didáctica y la pedagogía para diseñar tareas de aprendizaje efectivas.

En los sistemas educativos de muchos países ya se han hecho propuestas y cambios para propiciar la transición del modelo tradicional, expositivo tipo conferencia, a modelos centrados en el aprendizaje del alumno. Se ha visto que los profesores tienen dificultades para ejecutar los cambios y desarrollar innovaciones. En esa dirección, Vaillant (2009)

ha precisado que en América Latina hemos heredamos deudas del siglo xx, una de ellas es el fortalecimiento de la profesión docente y mayor empoderamiento de los centros educativos, porque no ha habido correspondencia entre los recursos invertidos con el impacto en las aulas.

En cuanto al nivel universitario, la mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES) han diseñado y desarrollado programas de capacitación, formación y actualización docente; no obstante, hay críticas al tipo de formación o cursos que generalmente se ofrecen y realizan. En muchos casos no responden a las necesidades e intereses formativos de los enseñantes. Moreno Olivos (2009) ha declarado que “lo habitual es encontrar programas estandarizados –como si todos los profesores necesitasen los mismos cursos– en programas que aparecen y desaparecen” (p. 117).

Confiando en que los cursos y programas de formación para profesores universitarios en algunos casos sean de calidad, ha de tomarse en cuenta que la ruta hacia la profesionalización de la docencia universitaria no comienza ni termina con acreditación de cursos de capacitación y actualización docente de corta duración con temáticas de carácter general. Los esfuerzos invertidos en esas acciones deben ser más bien preparatorios, un punto de partida para conocer y comprender la variedad de teorías y modelos educativos, los recursos y las estrategias con posibilidad de utilizarlas de manera adecuada y efectiva en el diseño de proyectos didácticos acorde a la temática de la disciplina específica que enseña un docente o un grupo de docentes.

Ante tal situación la pregunta medular arriba: ¿cuál es la ayuda eficaz que la IES tiene como obligación ofrecer a sus profesores? La respuesta es compleja porque, por un lado la selección y adecuación de los contenidos y las temáticas de ciencias de la educación para la formación profesional de los docentes es una cuestión complicada, los conocimientos provienen de diversas disciplinas; y por otro, la articulación de esos conocimientos debe ser de forma acertada a fin de lograr una conjunción eficiente entre el conocimiento de los contenidos del currículo escolar y el conocimiento de los procedimientos y de los contextos de la enseñanza

(Avalos, 2009). La formación de profesores universitarios debe ayudarles a experimentar una transformación tal que les permita sentir la exigencia primordial de indagar sobre su práctica, aprender de ella, aceptar los desafíos de la mejora continua, y compartir e intercambiar experiencias educativas (Medina *et al.*, 2011). Resultará más efectivo proporcionar a los docentes las condiciones para una formación integral que les permitan llegar a ser el especialista en el saber académico, el experto en las prácticas docentes de su disciplina, y el creador de una línea de investigación e innovación en docencia universitaria (Medina *et al.*, 2011).

Los docentes universitarios son especialistas en el área que enseñan, puesto que en las universidades donde se realizan actividades de investigación se han instituido las escuelas de graduados, o escuelas de estudios superiores –nivel posgrado– con la finalidad de formar la identidad profesional de los futuros científicos en las áreas de la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas; así desarrollaran una carrera como investigadores, con menos énfasis en apoyar las actividades de enseñanza en nivel posgrado y mucho menos en pregrado (Lee, 2019). Sin embargo, la realidad muestra lo contrario, algunos de los egresados pueden realizar trabajos cuya principal responsabilidad es la docencia en pregrado o licenciatura, y en algunas ocasiones en el nivel de educación media.

Hace varias décadas se discutió ampliamente en el ámbito educativo que “para enseñar no basta con saber la asignatura” (Hernández y Sancho, 1996), razón por la cual las instituciones educativas organizan y desarrollan programas de formación para profesores, se les motiva o exige su participación a fin de proporcionarles herramientas para desarrollar la tarea de la enseñanza. Pero después de esa formación cada docente regresa a su aula y sigue fomentando una de las principales características de la profesión de la enseñanza: la amnesia profesional (Bucat, 2004), lo cual significa que en un colectivo académico cada profesor construye, desarrolla, perfecciona y acumula con la experiencia su propio conocimiento específico para la enseñanza de su área o disciplina; lo comparte de manera pobre y superficial mediante relatos de historias y anécdotas con sus pares (Loughran *et al.*, 2012). Cuando el profesor experto se retira

de su actividad académica, aquella riqueza de conocimiento desaparece, es muy poca o nula su contribución a la sabiduría del colectivo de la profesión de enseñar una disciplina particular. Desafortunadamente cada profesor nuevo que se incorpora a la academia o al claustro de profesores tiene que reinventar la rueda (Bucat, 2004).

Desterrar esta situación no es tarea sencilla, sin embargo conveniría que todas las actividades de enseñanza realizadas en las aulas de las universidades pasaran por el reconocimiento público de los pares docentes (Hatch *et al.*, 2005) en ambientes propicios en donde los profesores puedan identificar, sistematizar y socializar los conocimientos y la experiencia adquirida en la enseñanza de su disciplina, iniciando o continuando en la construcción del conocimiento certero que les permita describir, explicar, fundamentar y enunciar normas para mejorar los procesos de aprendizaje de sus alumnos (Camilloni, 2007). Para Jonnaert y Laurin (2005) pensar en la formación profesional de los docentes obliga a situar las didácticas de las disciplinas como las disciplinas del campo del “saber enseñar”.

Es por ello que en este trabajo se presenta un panorama de la didáctica general que ayude a tomar conciencia de que para hacer frente a la complejidad de enseñar y de aprender –un concepto, tópico, tema o materia escolar– es fundamental reflexionar sobre las tareas en el aula desde los dominios de la epistemología, la psicología y la pedagogía para comprender lo que se enseña, por qué se enseña y cómo enseñarlo; camino que conducirá a la producción de conocimiento específico para la enseñanza por parte de los profesores, y una vía de acceso al desarrollo profesional docente.

En primer lugar, se muestran algunos argumentos que nos permitan diferenciar el campo de la pedagogía del campo de la didáctica con vistas a considerar que, si bien es cierto la pedagogía ofrece variadas estrategias, algunas muy atractivas e interesantes y otras de moda, no obstante, no hay recetas ni estrategias, ni modelos generales efectivos para que los alumnos aprendan mejor los contenidos de una asignatura.

En segundo lugar, se brinda una definición del campo de la didáctica acompañada de algunos de sus conceptos básicos que hacen posible repensar, reflexionar, construir conocimiento e investigar sobre los varios aspectos del objeto de estudio: los contenidos de la enseñanza y el análisis profundo de las situaciones en clase.

En tercer lugar, se ofrece información básica y general sobre una línea de investigación en la enseñanza de las ciencias, el modelo denominado “conocimiento didáctico del contenido” porque en los últimos años ha llegado a ser considerado un pilar en la formación de profesores debido a que, en el campo práctico, tal conocimiento se puede identificar, caracterizar, compartir y socializar para el avance y enriquecimiento de la didáctica de una disciplina.

Pedagogía y didáctica

Cuando los profesores planifican sus cursos, preparan alguna temática o encuentran serias dificultades en el aprendizaje de sus alumnos, es muy común que se pregunten cuáles “estrategias pedagógicas y materiales o recursos didácticos” serán “buenos, apropiados y exitosos” para mejorar su enseñanza, atraer la atención de los alumnos y aprendan mejor. En ese sentido es conveniente precisar el ámbito de la pedagogía y el de la didáctica dentro del marco de las ciencias de la educación porque ante las situaciones en el aula ni todas las estrategias pedagógicas, ni todos los recursos didácticos pueden utilizarse de manera general; entonces habrá que comprender y ubicar las diferencias entre la pedagogía y la didáctica, así como también identificar su integración o convergencia en la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cuando hablamos de los métodos o modelos pedagógicos debemos considerar que, algunos han surgido y otros caducado, otros se han aprobado, otros han pasado de moda (Bégin, 2009). Los enfoques pedagógicos modernos centran la atención sobre el aprendizaje de los estudiantes, sus intereses, sus concepciones y sus características personales; encontramos las pedagogías activas –aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje por resolución de problemas, aprendizaje por proyectos, etc.– pero existe un

consenso con respecto a que muchas veces los esfuerzos en aplicar las novedades pedagógicas han sido difíciles o hasta infructuosos (Bégin, 2009). Tal es el caso de la pedagogía por descubrimiento, a propósito de la cual se dice que favorece a los alumnos de las familias en donde los padres cuentan con mayores recursos económicos y mayor nivel de instrucción, lo cual ha generado un importante debate sobre la democratización de la educación científica (Gautiher y Melloui, 2005, citado por Bégin, 2009).

Otro ejemplo, de los más recientes lo tenemos en el uso del método “la clase invertida” en el contexto universitario. Espada *et al.*, (2020) han estudiado el empleo de esta innovación; concluyen que puede ser efectiva, sin embargo, faltan más estudios para esclarecer en cuales disciplinas y situaciones resulta más benéfica. Por otra parte, se han encontrado limitaciones en el cómo hacerles llegar a los profesores los medios tecnológicos adecuados, la formación para la comprensión y el buen uso de la nueva manera de trabajo. También consideran que, para el éxito de esta implementación se requiere motivar a los estudiantes a fin de que se comprometan y responsabilicen ante las exigencias de la nueva forma de aprender.

Diferencias entre pedagogía y didáctica

En una semblanza del desarrollo histórico de la didáctica, citada por Astolfi (1997), podemos reconocer, por un lado, por qué hasta nuestros días en los ámbitos educativos predominan más las referencias a la pedagogía que a la didáctica; y por otro, resulta un camino fácil para identificar las convergencias y divergencias de estos dos campos importantes de las ciencias de la educación.

El primero es la aparición de “La Didáctica Magna” –en el año 1649– escrita por Comenio con el fin de que la pedagogía se constituyera como una ciencia autónoma. Durante varios siglos, a pesar de muchos trabajos e investigaciones quedó a la deriva el cúmulo de clarificaciones con respecto al estado de la didáctica, se hablaba solamente de pedagogía. En las primeras décadas del siglo xx la pedagogía constituía un marco teórico central para la enseñanza de las ciencias (Adúriz-Bravo

et al., 2003), era materia de estudio en las escuelas normales y las instituciones que formaban a los enseñantes de las escuelas primaria y secundaria. Bolívar (2005) asevera que la investigación didáctica en general estuvo por un tiempo bajo la influencia de un cierto “pedagogismo” más interesada en el “cómo” se enseña que en el “qué” se enseña.

Hacia los años sesenta y setenta, las ciencias de la educación –entendidas como el conjunto de disciplinas que ayudan a describir y explicar los componentes de los sistemas educativos y las situaciones educativas– hicieron su entrada en las universidades. Para 1976, G. Milaret, M. Debesse y J. Château (citado por Astolfi, 1997) ubicaron a la didáctica dentro del cuerpo de las ciencias de la educación, como un componente de las ciencias que se ocupan de la relación pedagógica. Hacia 1982, en una nueva reflexión acerca de las ciencias de la educación, G. Milaret (citado por Astolfi, 1997) propone una relación jerárquica “invertida”, es decir, la didáctica indaga sobre las condiciones de la transmisión del conocimiento e incluye a la pedagogía. En el período comprendido entre 1980 y 1985, se proponen dos tipos de reflexión en la didáctica: una de naturaleza epistemológica y otra psicológica. La filosofía de la ciencia y la psicología de la instrucción se ubicaron en la amplia denominación del constructivismo; la producción de investigaciones empíricas aumentó y algunos marcos teóricos aparecieron, así se fue dando el proceso de consolidación de la didáctica de la ciencia como una disciplina académica en Europa. El cuerpo de conocimientos hasta esos momentos hizo posible los procesos del desarrollo del *curriculum* de ciencias en varios países (Adúriz-Bravo *et al.*, 2003). Tal escenario propició el distanciamiento de la didáctica con relación a la pedagogía, no obstante, Ph. Meirieu (citado por Astolfi, 1997) aclaró que en el estudio del aprendizaje es necesario integrar reflexiones tanto de carácter pedagógico como de carácter didáctico. Sin embargo, es ineludible precisar los límites y alcances en cuanto a una y a la otra. Por ejemplo, en un análisis comparativo que Terrisse (2005) ha realizado entre el “contrato pedagógico” y el “contrato didáctico” señala que “la diferencia tiene su origen en dos orientaciones científicas diferentes” (p. 102).

Thouin (2014) propone algunos aspectos generales para comprender las características y diferencias entre la pedagogía de la didáctica modernas.

Por su parte la pedagogía:

- 1) se interesa en la educación en un sentido amplio y general, considerando las intenciones educativas,
- 2) abarca cuestiones de orden afectivo y sociológico,
- 3) propone métodos prácticos y técnicos para la enseñanza en general, es decir aplicables al conjunto de casi todas las materias escolares,
- 4) comprende los saberes teórico práctico y las competencias profesionales que facilitan la aplicación, ejecución e implementación de estrategias de aprendizaje y las condiciones óptimas y necesarias para aprender,
- 5) considera los aspectos referentes a la organización y acción del enseñante en la clase y las prácticas relacionadas con los alumnos; los principios de una gestión eficaz en la clase, la motivación de los alumnos y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación,
- 6) considera ciertas materias escolares como herramientas al servicio del aprendizaje de otras materias, para el desarrollo de competencias transversales o de dominios generales de formación.

Por lo que respecta a la didáctica:

- 1) se interesa por la instrucción en el aula,
- 2) atiende las cuestiones de orden cognitivo –tanto del enseñante como del aprendiz– referentes a la enseñanza y aprendizaje de cada una de las diferentes materias escolares,
- 3) diseña y selecciona los métodos y las situaciones para la enseñanza y aprendizaje de cada una de las diferentes materias, contenidos o temas escolares,
- 4) considera que cada materia escolar posee un lenguaje y métodos que le confieren un valor formativo particular.

Astolfi (1997) insiste en que, aunque la didáctica y la pedagogía abarcan campos teóricos muy bien diferenciados, en la reflexión o investigación didáctica habrá que tomar en cuenta el modelo pedagógico, principalmente con referencia a las intenciones educativas.

Seguramente seguirán los debates y reflexiones sobre los límites, alcances, integración, convergencias y divergencias entre la pedagogía y la didáctica porque cabe señalar que recientemente en el campo de las ciencias de la educación ha aparecido una de las últimas propuestas proveniente de los grandes avances en las neurociencias. En estos momentos se conoce más acerca del cómo se aprende a nivel de las funciones cerebrales, con lo cual se intenta desarrollar al máximo el potencial de los aprendices, abordando el asunto desde los avances en el conocimiento de los neurotransmisores hasta las emociones implicadas en la motivación y actitudes de los individuos en los procesos de aprendizaje. Se postula que “el cerebro emocional y el cognitivo son inseparables”, y también ahora se sabe que “el cerebro aprende mejor en compañía de otros” (Navacerrada y Sánchez, 2018). De ahí que ha nacido una nueva disciplina, la “neurodidáctica”, definida como “una rama de la pedagogía basada en las neurociencias que otorga una nueva orientación a la educación; es la unión de las ciencias cognitivas y las neurociencias con la educación, que tiene como objetivo diseñar estrategias didácticas y metodológicas más eficientes, que no solo aseguren un marco teórico y filosófico, sino que auxilien en la promoción de un mayor desarrollo cerebral para un mayor aprendizaje” (Muchiut *et al.*, 2018).

A medida que se avance más en la investigación de esta nueva disciplina se confía en que aportará conocimiento seguro para que, además de mejorar el rendimiento académico, los estudiantes lleguen al desarrollo de los procesos de autoconocimiento y autorregulación que les permitan un aprendizaje autónomo, desarrollando las competencias de autogestión, responsabilidad y autocontrol del proceso de aprendizaje. Se espera que la neurodidáctica también pueda responder a las cuestiones de la diversidad de estudiantes en un sistema inclusivo, por lo cual habrá que

“modernizar” la educación para enseñar y aprender de diferentes formas (Calatayud Salom, 2018).

Definición del campo de la Didáctica y algunos de sus conceptos básicos

La didáctica moderna está muy bien establecida como un campo de estudio e investigación, su objeto ha estado sufragado por diferentes disciplinas, pero ahora es independiente de ellas (Camps, 2012). En la literatura encontramos una gran variedad de definiciones de didáctica, Fiore Ferrari *et al.* (2007), han recopilado varias, entre ellas hemos seleccionado algunas en que se le considera una disciplina que “se estructura para atender los problemas de la enseñanza en la situación de la acción en el aula (Díaz Barriga, 1998); volcada de diferentes maneras hacia el campo práctico de la enseñanza, produce una gama variable de conocimientos que abarca principios teóricos, modelos comprensivos, reglas prácticas, métodos y estrategias de diversa índole (Feldman, 1999); como teoría aborda las prácticas de enseñanza, significadas en los contextos socio-históricos que se inscriben (Litwin, 1999)”. Es un campo de saberes provenientes de otras disciplinas, entre las fundamentales encontramos a la pedagogía, psicología, sociología, psicosociología, epistemología, y las relacionadas con la medición y la evaluación; todas ellas a favor y servicio de su objeto de estudio (Laurin y Gaudreau, 2005).

El objeto de estudio de la didáctica general es la situación pedagógica, supeditada al pensamiento didáctico que cristaliza en la acción didáctica atendiendo a una metodología (Laurin y Gaudreau, 2005). Por situación pedagógica entendemos aquella que incluye cuatro componentes en interacción, sujeto (quien aprende), agente (quien enseña), objeto (contenidos o saberes que se enseñan o aprenden), y el medio (contexto en donde se enseña y se aprende); y por otra las acciones de planificación, realización y regulación de dicha interacción que son posibles mediante la reflexión concerniente a las particularidades de todas las situaciones pedagógicas posibles (Laurin y Gaudreau, 2005).

La práctica o acción en el aula lleva consigo pensar y reflexionar en saberes teóricos, prácticos, y teóricos prácticos (Camps, 2012) que integren de manera sólida los campos de la filosofía de la ciencia, la psicología y la pedagogía (Adúriz-Bravo *et al.* 2003); así el pensamiento didáctico se configura en el entramado de tres tipos de reflexión: epistemológica, sobre la lógica de los contenidos; psicológica, sobre los fenómenos de la apropiación de los saberes, y pedagógica, en cuanto a las intervenciones en el aula (Astolfi y Develay 1998). Laurin y Gaudreau (2005) proponen sumarle la reflexión axiológica en función de los valores perseguidos o defendidos en el marco educativo en donde se ubica la situación pedagógica.

Cabe señalar que en lo concerniente al campo de la investigación didáctica Halté (1992, citado por Jonnaert y Laurin, 2005) contempla tres dominios o enfoques: epistemológico, psicológico, y praxeológico. Camps (2012) destaca la importancia referente al conocimiento praxeológico construido en la didáctica porque “entre las teorías que se elaboran y las prácticas de enseñanza se establece un continuo ir y venir, en una relación dialéctica que las hace inseparables” (p. 24).

Para Laurin y Gaudreau (2005) la acción didáctica constituye un “conjunto de procesos estructurantes” que van desde el razonamiento, análisis, anticipación y toma de decisiones, tomando en cuenta las opciones pedagógicas en la planificación, organización y acción en el medio de enseñanza aprendizaje; es decir prepara, examina y realiza hacia el éxito cada situación pedagógica. La metodología en la didáctica general, fundamentalmente consiste en un proceso de cuatro pasos: el análisis, la concepción, la organización y la evaluación retroactiva de la situación pedagógica (Laurin y Gaudreau, 2005).

Los componentes de la situación pedagógica se pueden presentar como el sistema didáctico, gráficamente corresponde a un triángulo (Figura 1): el triángulo didáctico.

Figura 1.
El triángulo didáctico. Los elementos y sus relaciones



Tomado de Thouin (2014, p. 20).

En los vértices encontramos los tres elementos clave partícipes en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Chevallard, 1985): los saberes, saberes culturales o contenidos curriculares, equivalen a la disciplina a enseñar; es decir, los resultados de los trabajos de una comunidad científica organizados como conceptos, leyes, teorías y modelos institucionalizados; el docente o enseñante, con sus propios valores y creencias, estilo o modelo de enseñanza, a veces condicionados por la institución y el contexto social, presentará los saberes y ayudará al alumno en su aprendizaje; y el alumno, quien llega al aula con ciertas estructuras cognitivas, concepciones previas, o modos de interpretar la realidad, estilos de aprendizaje, valores y creencias acorde al contexto social del que proviene, en esas condiciones él aprenderá los saberes (Fiore Ferrari *et al.*, 2007).

El área del triángulo representa el medio en donde se lleva a cabo la acción didáctica, es decir, la clase o aula con sus variantes como pueden ser un aula normal, para estudiantes con discapacidades, niños sobre dotados, remediación, adaptación etc.; o bien puede ser el laboratorio, un museo, la biblioteca, un centro de recreación, una granja, una visita a empresas o instituciones, etc. (Thouin, 2014).

Es pertinente tomar en cuenta que en el campo de la didáctica se precisa una diferencia entre saberes y conocimientos, así por este último

se entiende el resultado interiorizado por un alumno en función de su experiencia y sus representaciones frente a los saberes.

El sistema hace énfasis en las interacciones o relaciones entre los elementos: saberes-enseñante, enseñante-aprendiz y saberes-aprendiz, dichas relaciones constituyen dominios de los cuales emergen importantes categorías de análisis de la investigación didáctica; por ejemplo, la transposición didáctica, el contrato didáctico, y el proceso didáctico. Dos consideraciones cardinales sobre la trascendencia de dichas relaciones: primero, en el ámbito de la didáctica, no es posible comprender, interpretar, o analizar lo que ocurre en el aula sin considerar las tres interrelaciones (Camps, 2012); y segundo, cada elemento aislado del sistema es objeto de estudio de otras disciplinas o dominios de las ciencias, pero no de la didáctica (Thouin, 2014).

En el primer dominio, el de la transposición didáctica, subyace el principio de que en la mayoría de las situaciones de enseñanza es difícil o imposible enseñar directamente los saberes científicos o académicos tal y como son producidos o contruidos por los grupos académicos o científicos, por lo tanto, una selección y transformación de los saberes es ineludible (Thouin, 2014).

El segundo dominio, el contrato didáctico (Brousseau, 1986, citado por Thouin, 2014) define el trabajo, deberes, responsabilidades y obligaciones del alumno; y de la misma forma define la profesión del enseñante. El éxito de los alumnos depende del respeto del contrato por ambas partes, así la didáctica se interesa en todo aquello que pueda suscitar una ruptura y a los medios o formas para evitar dicha ruptura. Es conveniente aclarar que es diferente del contrato pedagógico, ese escrito que se presenta a los alumnos en el nivel universitario al inicio de un curso, el cual ha recibido críticas por tratarse en la mayoría de los casos de un aspecto –muchas veces el único– para evaluar el cumplimiento del profesor (Thouin, 2014).

El tercer dominio, el proceso didáctico corresponde al acervo de secuencias y situaciones diseñadas para que el alumno tenga un encuentro armonioso con los saberes. La secuencia didáctica comprende el conjunto

de actividades para el aprendizaje de un tema o concepto; mientras que la situación didáctica se refiere a los elementos necesarios o utilizados para el desarrollo de la secuencia didáctica, por ejemplo, los materiales –proyector, laboratorio, documentos, problemas, ejercicios, etc.– utilizados para el desarrollo de la secuencia didáctica.

El elemento clave de la secuencia didáctica es la situación problema, la cual debe presentarse a los alumnos de tal manera que: los lleve a exteriorizar sus concepciones o representaciones iniciales, les permita tener un papel participativo en su propio aprendizaje; les haga sentir que es un reto importante, se le sitúe en la zona de desarrollo proximal, propicie la movilización intelectual, y encuentren diversas soluciones o enfoques (Thouin, 2014).

El aspecto práctico de la didáctica es la ingeniería didáctica, por medio de la cual se conciben las secuencias didácticas y las situaciones didácticas, es decir las actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje. La ingeniería didáctica también es un tipo de investigación de desarrollo (Thouin, 2014).

Tabla 1.

Conceptos de la didáctica relacionados con las funciones del profesor

Función del profesor	Conceptos de la didáctica y la pedagogía
Previsión	Taxonomía de objetivos, tramas conceptuales, registros de formulación, prácticas sociales de referencia, situación didáctica, variables didácticas.
Observación y análisis	Representaciones, contrato didáctico.
Gestión y regulación	Objetivo-obstáculo, planeación de la evaluación.
Evaluación	Documentos de autoevaluación, tablas de observación de los métodos y actitudes.

Tomada de Astolfi y Develay (1998, p. 115).

Además de los conceptos de la didáctica que se han presentado en las líneas anteriores, Astolfi y Develay (1998) en la Tabla 1, proponen algunos otros que pueden funcionar como herramientas o instrumentos valiosos para los profesores a fin de llevar a cabo sus principales tareas o funciones.

Una de las tareas o funciones del profesor es la organización de la enseñanza mediante el diseño de unidades didácticas fundamentadas en un proceso, de profunda reflexión articulada, denominado análisis didáctico (Flores, 2007). Luis Rico (citado por Puig, 2016) definió el análisis didáctico como un método de investigación del ámbito de la didáctica de la matemática cimentado en la historia, la filosofía del conocimiento y las disciplinas educativas. Godino *et al.*, (2003) apuntan que el análisis didáctico integral debe cubrir los tres aspectos o dimensiones de toda reflexión didáctica: epistémica (identificación de los tipos de tareas y sistemas de prácticas), instruccional (descripción de la función del profesor y del alumno, los patrones de interacción, estrategias para afrontar los conflictos, distribución del tiempo), y cognitiva (caracterización de los significados personales que construyen los alumnos, referente los diferentes objetos y procesos). Para Gómez (2002, citado por Lupiáñez y Rico, 2008) el análisis se puede organizar y articular en cuatro fases: análisis de contenido, análisis cognitivo, análisis de la instrucción y análisis de la actuación. Cabe señalar que es a través del análisis cognitivo en donde se explicitan y organizan las capacidades que se espera desarrollen los alumnos sobre un concepto, tema o materia; ya que dichas capacidades contribuirán al desarrollo de las diferentes competencias. Este procedimiento se ha constituido como una herramienta útil para comprender, interpretar, construir juicio crítico, evaluar y adecuar materiales curriculares; lo cual permite a los profesores ser constructores de conocimiento didáctico e investigadores de la didáctica de la disciplina que enseñan (Galaz, 1999). Son objetos de análisis los textos, relatos y documentos referentes a conocimientos, normas, juicios, argumentos y explicaciones adoptados en la acción educativa (Puig, 2016). Este procedimiento se recomienda también para examinar las cualidades de los materiales de

apoyo o didácticos con miras a que su implementación en la planificación de una tarea resulte exitosa (Flores, 2007), porque actualmente encontramos en *Internet* y en los libros de texto una gran cantidad de recursos para la enseñanza, por lo que Godino *et al.*, (2003) recomiendan que aunque los diseñadores de tales apoyos aporten sugerencias, no obstante los profesores deben indagar con bases teórica y experimentales sus características didácticas y los ambientes de aprendizaje que propician. El profesor debe traducir los contenidos en formas que posean “potencialidad significativa” derivada de una adecuada lectura del contexto en donde se desarrolla la acción de enseñar y el nivel de desarrollo cognitivo tanto previo –para enfrentar la situación– como el posterior deseado (Galaz, 1999).

Un ejemplo de instrumento para análisis de materiales curriculares es el proporcionado por Galaz (1999) mostrado en la Tabla 2. El cual consiste en plantear preguntas sobre los contenidos de la disciplina que se enseña (¿cuáles son los conceptos que estructuran la disciplina?), los procedimientos (¿la organización de las tareas escolares en el aula es conveniente para los fines que persigue la enseñanza?), y el alumno en su contexto (¿cuáles son las concepciones de los alumnos, al llegar al aula, sobre el concepto que van a aprender?).

Dar la respuesta a las preguntas que dirigen el análisis exige la reflexión por parte del profesor en los diferentes marcos temporales propuestos por Van Manen (1998, citado por Flores, 2007):

- Anticipativa para la acción, antes de afrontar las situaciones pedagógicas y la planificación de la clase.
- Activa o interactiva, para afrontar los problemas que aparecen en la acción.
- Conciencia de la actuación, que requiere la separación entre “yo” y “mi”.
- Los recuerdos sobre la acción, dar sentido a las experiencias para aprehender el significado de esas vivencias.

Tabla 2.

Esquema de aspectos a cuestionar para realizar un análisis didáctico

Contenidos de la disciplina	Procedimientos de la enseñanza	Alumno y su contexto
- Conceptos que estructuran la disciplina. - Potencialidad de los conceptos al interior de la disciplina (generativos, incluyentes, relevantes). - Preguntas que abre, aclaran y profundizan en el significado y relaciones del concepto. - Tópicos disciplinarios relacionados con el concepto y nexos con otras disciplinas.	- Procedimientos utilizados para la apropiación de los conceptos. - Procedimientos que respondan a las estrategias de enseñanza. - Articulación adecuada entre los conceptos, la realidad y los propósitos que se intentan alcanzar. - Fuentes de información que utiliza el material. - Pertinencia de las fuentes con los propósitos de la enseñanza. - Formas de organizar el trabajo en el aula pertinentes con la enseñanza.	- Problemas éticos, sociales y ambientales relacionados con el objeto de la enseñanza. - Dimensiones sociales y culturales relevantes relacionado con el concepto o tema. - Las concepciones de los alumno sobre el concepto o tema. - Conocimiento deseable para los alumnos referente al concepto o tema.

Tomado y adaptado de Galaz *et al.*, 1999.

En esas reflexiones el profesor pondrá en juego las diferentes clases de conocimiento que posee, sea de la historia y organización de la disciplina que enseña, así como sus modelos y representaciones (conocimiento de la materia); de los recursos para la enseñanza (conocimiento del *currículum*); las dificultades de los alumnos en la comprensión de ciertos conceptos y las concepciones alternativas que tienen al llegar al aula (conocimiento

del alumno) (Flores, 2007). Tales conocimientos forman parte de lo que ahora se conoce como el “conocimiento didáctico del contenido”.

El conocimiento didáctico del contenido

El concepto *Conocimiento Didáctico del Contenido* (CDC) surgió en la década de los años ochenta como Conocimiento Pedagógico del Contenido (*Pedagogical Content Knowledge*, *PCK*) su autor es Lee S. Shulman. Carlsen (1999) hace una descripción de los fundamentos histórico, político y teórico con respecto a la formulación de este concepto, señala que surgió por dos razones diferentes pero relacionadas. Una de carácter político y otra de naturaleza teórica empírica. La primera se relacionaba con las políticas de la profesionalización de los profesores basada en estándares como una de las exigencias de la reforma educativa en Estados Unidos. La segunda se refería al descontento en el campo de la investigación educativa.

Shulman declaraba la necesidad de un cambio de paradigma en la investigación educativa, una visión de la enseñanza como una profesión basada en la existencia de un conocimiento especializado. Esto constituía una propuesta con repercusión directa en la reforma educativa que condujera las políticas hacia su propósito (Carlsen, 1999, p. 132).

La nueva propuesta de Shulman (1986a, 1986b) consideró al conocimiento de la asignatura o materia a enseñar como el asunto central de la vida en el aula, a lo cual denominó el “paradigma perdido”. La nueva dirección que tomó la investigación centrada en lo que se enseña o materia de estudio abrió la posibilidad de explorar la cognición del profesor principalmente en el cómo el docente transforma y adecua su conocimiento disciplinar de tal manera que un alumno lo pueda comprender.

Primeramente, Shulman planteó el “conocimiento del contenido”, como la cantidad y la organización de conocimientos que posee el profesor para la enseñanza de un tema, tópico o concepto. A partir de ello formuló el modelo de un dominio y tres categorías. El dominio “conocimiento del contenido” estaba conformado por tres categorías; es decir, tres tipos de conocimiento con un impacto significativo sobre la enseñanza: “el

conocimiento de la materia”, “el conocimiento curricular” y “el conocimiento didáctico del contenido”. Este último quedó definido por Shulman en los siguientes términos:

Incluye, para los tópicos enseñados de un ámbito, las formas más útiles de representación de esas ideas, las analogías más convincentes, ilustraciones, ejemplos, explicaciones, y demostraciones— en una palabra las formas de representar y formular la materia que la haga comprensible a otros... también incluye una comprensión de lo que hace fácil o difícil el aprendizaje de tópicos específicos: las concepciones y pre concepciones que los alumnos de diferentes edades y antecedentes llevan consigo al aprendizaje (Shulman, 1986a, p. 9).

Posteriormente, a partir de los resultados del programa “Modelo de Razonamiento Pedagógico”, Shulman y su grupo conceptualizaron un acervo de conocimientos nombrado “conocimiento base para la enseñanza”, el cual abarca siete categorías o clases de conocimientos: conocimiento del contenido de la materia; conocimiento curricular; conocimiento pedagógico general; conocimiento de las metas y objetivos; conocimiento de los alumnos; conocimiento de los contextos, marcos y gestión educativa; y el conocimiento didáctico del contenido, así Shulman aporta una nueva definición para el conocimiento didáctico del contenido:

Aquella especial amalgama de contenido y pedagogía que es exclusiva del dominio de los profesores, su propia forma de comprensión profesional... identifica los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza... representa la mezcla de contenido y pedagogía sobre el entendimiento de cómo los temas particulares, los problemas o las cuestiones se organizan, se presentan y se adaptan a los diversos intereses de los alumnos y son presentados en la instrucción... es la categoría más idónea para distinguir entre el conocimiento del especialista en un contenido y el del pedagogo (Shulman, 1987, p. 8, traducción de Alberto Ide).

A partir de esa declaración el CDC se ha considerado como la categoría más importante del conocimiento base para la enseñanza, elaborado a partir de los conocimientos del profesor referentes al contenido de la materia a enseñar, la pedagogía en general, y los alumnos de un contexto específico. Recibe influencia del conocimiento pedagógico general, porque el profesor sabe acerca de las diferentes formas de enseñar un tema, sin embargo, diseña o elige una exclusiva a partir de los conocimientos que tiene del alumno; por ejemplo, los conocimientos previos, las concepciones alternativas, el grado de dificultad para aprenderlos, y el enfoque dado a los temas de tal manera que les resulten de interés y utilidad (Gudmundsdóttir y Shulman, 1987).

Posteriormente a la formulación del modelo del conocimiento base para la enseñanza de Shulman, y de acuerdo con los resultados de varios estudios, el modelo de las siete categorías y el CDC se redefinieron. Kind (2009) ha reportado ocho modelos de CDC (Grossman, 1989; Magnusson, Krajcik y Borko, 1999; Marks, 1991; Fernández-Balboa y Stiehl, 1995; Koballa, Gräber, Coleman y Kemp, 1999; Cochran, de Ruiter y King 1993; Veal y MaKinster, 1999; y Banks, Leach y Moon, 2005) basados en las ideas originales de Shulman (Abell, 2008).

Entre las diferentes caracterizaciones de los dominios del conocimiento del profesor y las relaciones posibles entre ellos, encontramos una de gran influencia: la de Grossman (1989) quien ha argumentado que es preferible un mínimo de componentes más inclusivos, por lo que ha desarrollado un modelo de cuatro componentes a los cuales les agregó el elemento de las creencias.

1. *Conocimiento y creencias de la materia a enseñar.* Incluye la cantidad, calidad y organización del conocimiento, las conceptualizaciones y los constructos de un campo de la ciencia (Nilsson, 2008) sus estructuras sintácticas y sustantivas.
2. *Conocimiento y creencias pedagógicas.* Corresponde a las habilidades, técnicas o destrezas para la enseñanza, como son el manejo de la clase, los principios de la instrucción, los modelos de enseñanza, las estrate-

gias utilizadas, las formas de comunicación en el aula, el conocimiento de los principios de aprendizaje y propósitos educativos (Nilsson, 2008).

3. *Conocimiento y creencias acerca del contexto* en donde se lleva a cabo la enseñanza, abarca los diferentes niveles de un sistema educativo: nacional, distrito, comunidad, escuela (tradiciones, formas de gestión), clima del aula, y alumnos (sus relaciones) (Nilsson, 2008).
4. *Conocimiento y creencias didácticas del contenido*. Grossman definió el CDC mediante cuatro componentes: las concepciones de los propósitos de la enseñanza de la materia, el conocimiento de la comprensión de los alumnos, el conocimiento curricular, y el conocimiento de las estrategias para la instrucción.

En resumen, el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico y el conocimiento del *curriculum* tienen influencia directa sobre el conocimiento didáctico del contenido.

Después de la conceptualización y modelo del CDC hecha por Grossman (1989), Magnusson *et al.* (1999), desarrollaron un modelo para la enseñanza de las ciencias, el cual ha tenido una influencia significativa para indagar el conocimiento del profesor, ha servido de base para investigaciones relevantes sobre este aspecto (Aydin y Boz, 2012).

El modelo de Magnusson presenta dos aportaciones al constructo. En primer lugar, cambiaron el componente “conocimiento de los propósitos de la enseñanza de la ciencia” por el de “conocimiento de la orientación hacia la enseñanza de la ciencia”, lo consideran este componente más amplio; y en segundo lugar han adicionado el componente “evaluación”.

Esa manera de concebir al conocimiento didáctico del contenido a través de cinco categorías se plantea de la siguiente manera (Magnusson *et al.*, 1999):

1. *Orientaciones hacia la enseñanza de la ciencia*. Trata de la concepción global de la enseñanza de una materia en particular, corresponde a una manera general de visualizar o conceptualizar la enseñanza de

la ciencia que guía las decisiones de los diversos aspectos de la planeación y la implementación. Las orientaciones se organizan de acuerdo con dos elementos que las definen y diferencian: las metas de la enseñanza; y la naturaleza y características de la instrucción. Es un componente central en la toma de decisiones del profesor para la planeación, ejecución y reflexión de las tareas en el aula.

2. *Conocimientos y creencias acerca del currículum.* Comprende dos categorías: las metas y objetivos (por mandato); los programas curriculares específicos, y los materiales específicos para la enseñanza de un dominio de la ciencia y sus tópicos. Esta clase de conocimiento puntualiza la diferencia entre el especialista y el enseñante de una cierta disciplina.
3. *Conocimientos y creencias acerca de la comprensión de los estudiantes sobre los tópicos de la ciencia.* Abarca dos categorías: los requerimientos para el aprendizaje de conceptos específicos, y las áreas de la ciencia en las cuales los alumnos encuentran dificultades.
4. *Conocimientos y creencias acerca de la evaluación en la enseñanza de la ciencia.* Contempla dos elementos: los aspectos del aprendizaje de la ciencia sujetos a evaluación, y los métodos mediante los cuales el aprendizaje puede ser evaluado.
5. *Conocimientos y creencias acerca de las estrategias para la instrucción.* Incluye las formas y habilidades específicas para la enseñanza de los diversos temas y tópicos de una asignatura. Contempla el conocimiento de las representaciones y actividades típicas específicas.

Esta caracterización en cinco componentes ha permitido a sus autores definir el propósito didáctico del CDC como:

La comprensión que tienen los profesores acerca del cómo ayudar a los alumnos para que comprendan una materia o asignatura específica. Incluye el conocimiento de la forma idónea como los tópicos, los problemas y las cuestiones de una materia de estudio se pueden organizar, representar y adaptar a los diversos intereses y habilidades de los alumnos, para presentarlos en la instrucción” (Magnusson *et al.*, p. 96).

Otro grupo liderado por Park y Oliver (2008) –con base en los resultados de sus trabajos con profesores de química– han desarrollado el modelo de CDC hexagonal para la enseñanza de la ciencia. En él incluyen o comparten los componentes, tanto del modelo de Grossman (1989) como del de Magnusson *et al.* (1999), pero adicionaron un sexto componente: la eficacia del profesor, el cual lo han encontrado en las versiones que proporcionan los profesores sobre sus creencias, referente a la capacidad para decretar métodos efectivos de enseñanza a fin de lograr metas, y manejar situaciones y actividades específicas en el aula. A medida que los profesores creen en su capacidad de ejecutar su CDC de manera efectiva, anuncian y propagan su CDC de la realidad en el aula.

La naturaleza de este modelo es dinámica, expresa las relaciones e influencias de los componentes entre sí y la integración de la reflexión continua del profesor como medio para la transformación del conocimiento para la enseñanza. Este modelo comparte el propósito didáctico del modelo de Magnusson, propone un enfoque para entender la dinámica de las intrincadas relaciones, interrelaciones y dependencia de los diferentes componentes del CDC:

El conocimiento pedagógico del contenido es la comprensión y el establecimiento de cómo ayudar a un grupo de alumnos a comprender una materia de estudio específica, utilizando múltiples estrategias instruccionales, representaciones y evaluaciones, mientras trabaja dentro de los límites de un contexto, cultural y social en un ambiente de aprendizaje (Park y Oliver, 2008, p. 264).

La concepción de que el desarrollo del CDC corresponde a una entidad dinámica, cíclica y evolutiva se comprende desde el Modelo Pedagógico de Razonamiento y Acción propuesto por Shulman (1987) vislumbrando cinco aspectos o etapas básicas en la enseñanza:

1. la comprensión del conocimiento a enseñar,
2. la transformación (preparación, representación, selección) en conocimiento que el alumno pueda comprender,

3. la instrucción,
4. la evaluación, y
5. la reflexión.

El último paso permite comenzar un nuevo ciclo para una nueva comprensión (Abd-El-Khalick, 2006). Así el CDC representa lo que el profesor sabe o conoce a fin de utilizarlo de manera efectiva en la práctica para realizar tareas concretas y adecuadas en la enseñanza; recupera de manera selectiva el conocimiento que cree conveniente para utilizarlo en ese momento, lo combina con otras formas de conocimiento que utilizó en otras situaciones. En consecuencia, van surgiendo nuevas formas de conocimiento. El profesor es productor de conocimiento específico para la profesión de la enseñanza, el CDC se va enriqueciendo a medida que los profesores experimentan vivencias en diferentes escenarios, programas de formación, y oportunidades de desarrollo profesional (Beyer y Davis, 2011). El desarrollo de ese conocimiento profesional es a través de un proceso de integración, enraizado en la práctica del aula, lo cual implica que los principiantes o novatos poseerán relativamente un conocimiento didáctico del contenido poco desarrollado en comparación con los profesores expertos (van Driel, Verloop y de Vos, 1998, citado por Hanuscin *et al.*, 2011).

El CDC puede ser identificado y caracterizado, para ello existen dos instrumentos ampliamente difundidos y utilizados, diseñados por el grupo de Loughram *et al.*, (2004): las “Representaciones de Contenido” y los “Repertorios de experiencia Profesional y Pedagógica”. Una vez caracterizado ese conocimiento, debe ser socializado en los grupos académicos: los profesores expertos aportan su conocimiento de CDC a los profesores novatos, estos a su vez comparten su particular manera de experimentar la enseñanza, pueden identificar más rápidamente las dificultades en la enseñanza; en ese sentido, la didáctica de una disciplina en particular se enriquece y avanza.

En esta exposición se ha presentado a la didáctica –como un campo teórico básico de las ciencias de la educación– y al conocimiento didác-

tico del contenido –como un modelo para la formación y profesionalización de la docencia– juntos ofrecen la posibilidad de reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de ciertos saberes en un contexto específico, y en consecuencia el desarrollo y perfeccionamiento de la didáctica de la disciplina que enseñan un grupo de docentes. Constituyen dos elementos valiosos a considerar en el momento de intentar o decidir seriamente dar respuesta a la gran pregunta “cómo apoyar y motivar a los docentes”. Hay preguntas que le siguen como “por dónde empezar”, o cuando ya se tiene un avance en la formación de profesores “en qué dirección se debe continuar”. Respuestas concretas y objetivas que pueden plantearse desde tres niveles: en primer lugar, el de los responsables de los programas de formación docente quienes pueden ofrecer a los profesores universitarios temáticas sobre la didáctica general y la didáctica de las disciplinas que les permitan, por ejemplo, realizar el análisis didáctico de la materia que enseñan y diseñar secuencias didácticas apropiadas. En consecuencia, los profesores comprenderán el potencial y la facilidad que les presenta reflexionar la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de la didáctica de su disciplina, es decir desde planteamientos concretos del ámbito de las ciencias de la educación.

En segundo lugar, a nivel de los grupos académicos, teniendo en cuenta que en un contexto universitario colaboran docentes novatos y expertos. El novato, de reciente incorporación al grupo académico, ya tiene conocimientos, experiencias y vivencias de aprendizaje y de enseñanza porque ha transitado entre dieciocho y veinte años como estudiante en el sistema educativo, pero muy poco CDC. En el caso del profesor con experiencia, por un lado, él tiene una rica gama de conocimiento –conocimiento didáctico del contenido– sobre lo que se enseña y cómo se enseña, vivencias de las dificultades tanto para enseñar como para que los alumnos comprendan ciertos conceptos; también posee conocimientos adquiridos en los cursos de formación docente –aunque como se dijo anteriormente, en general son del ámbito de la pedagogía– los cuales seguramente los ha aplicado en el aula, sabe lo que funciona y aquello que no funciona para su disciplina. Toda esa gama de saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje de

su disciplina es materia a compartir: experto con novato, y viceversa. El trabajo en equipo es invaluable para compartir las experiencias únicas que ayuden a plasmar lo que es más importante, cómo se va enseñar y cómo se va a evaluar para tener la certeza del camino por el cual van las innovaciones. En un tercer nivel, el profesor en lo individual, con la libertad de enseñar según su idiosincracia, pero comprometido en la reflexión continua sobre el acto y la acción didáctica en la que participa, ganará una riqueza en conocimientos y destrezas para el perfeccionamiento de su quehacer docente. Esa riqueza de conocimientos de cada profesor se puede documentar y caracterizar de manera sistemática –mediante las herramientas y métodos propios del modelo del conocimiento didáctico de contenido– para configurar el modelo de enseñanza de la disciplina.

Así, la didáctica y el conocimiento didáctico del contenido constituyen dos componentes sustanciales en la formación del docente universitario. Vaillant (2009) ha asestado que “lo que actualmente ocurre con el desarrollo profesional del docente repercute profundamente en la vida de los estudiantes de hoy y de las décadas venideras” (p. 34).

Referencias

- Abd-El-Khalick (2006). Preservice And Experienced Biology Teachers' Global And Specific Subject Matter Structures: Implications For Conceptions Of Pedagogical Content Knowledge. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2(1), 1-29.
- Abell, S. K. (2008). Twenty Years Later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405-1416. DOI: 10.1080/09500690802187041
- Adúriz-Bravo, A., Richard, A. D. e Izquierdo Aymerich, M. (2003). Science curriculum development as a technology based on didactical knowledge. *Journal of Science Education*, 4(2), 64-69.
- Astolfi, J.P. (1997). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. [Primera edición en castellano 2001, traductor Pablo Manzano]. Sevilla: Díada editora.

- Astolfi, J-P. y Develay, M. (1998). *La didactique des sciences*. [Cinquième édition]. Paris: Presses Universitaires de France.
- Avalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 67-77). España: OEI-Fundación Santillana.
- Aydin, S. y Boz, Y. (2012). Review of Studies Related to Pedagogical Content Knowledge in the Context of Science Teacher Education: Turkish Case. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 497-505.
- Bégin, R. (2009). *Science et enseignement des sciences. Un plaidoyer*. Montréal: Liber.
- Beyer, C. y Davis, E. (2011). Learning to Critique and Adapt Science Curriculum Materials: Examining the Development of Preservice Elementary Teachers' Pedagogical Content Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 42(3), 386-413. doi:10.1111/j.1467 873X.2012.00599.x
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento Didáctico del Contenido y Didácticas Específicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-39.
- Bucat, R. (2004). Pedagogical Content Knowledge as a Way Forward: Applied Research in Chemistry Education. *Chemistry Education: Research and Practice*, 5(3), 215-228.
- Calatayud Salom, M. A. (2018). Hacia una cultura neurodidáctica de la evaluación. La percepción del alumnado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 67-85.
- Camilloni, A. W. (2007). Justificación de la didáctica. En: E. Cols, L. Basabe, S. Feeney, y A. Camilloni (comp.) *El Saber Didáctico* (pp. 19-22). Buenos Aires: Paidós.
- Camps, A. (2012). La investigación didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41. OEI/CAEU.
- Carlsen, W. (1999). Domains of teacher Knowledge. Source and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science. En: J. Gess-Newsome, and N. Lederman (eds.) *Examining Pedagogical*

- Content Knowledge. The Construct and its Implications for Science Education* (pp. 133-146). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Espada, M., Rocu, P. Navia, J. A. y Gómez-López, M. (2020). Rendimiento académico y satisfacción de los estudiantes universitarios hacia el método flipped classroom. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 116-135. DOI: 10.30827/profesorado.v24i1.8710
- Fiore-Ferrari, E. y Leymoníé-Sáenz, J. (2007). Implicancias didácticas de las epistemologías personales: ¿cómo conocen las personas el mundo que les rodea? ¿Cómo lo comprenden? En: E. Fiore Ferrari y J. Leymoníé Sáenz (comp.) *Didáctica práctica para enseñanza media y superior* (pp. 39-52). Uruguay: Grupo Magro.
- Flores, P. (2007). Profesores de matemáticas reflexivos: formación y cuestiones de investigación. *PNA, Revista de Investigación en Didáctica de la matemática* 1(4), 139-159.
- Galaz, J. (1999). Desarrollo Profesional Docente. Un marco para una enseñanza efectiva. Colección de cinco fichas producidas por el Componente Gestión Pedagógica para los Grupos Profesionales de Trabajo. Editores: J. Galaz, M. V. Gómez, M. I. Noguera. *Publicación del Programa MECE/Media, Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación*. Ministerio de Educación, República de Chile.
- Godino, J. D., Ruiz, F., Roa, R., Pareja, J. L. y Recio, A. M. (2003). Análisis didáctico de recursos interactivos para la enseñanza de la estadística en la escuela. *IASE Satellite Conference on Statistics Education and the Internet*. Berlin, Germany, 11-12 Agosto, 2003.
- Grossman, P. L. (1989). A study in contrast: sources of pedagogical content knowledge for secondary english. *Journal of Teacher Education*, 40, 24-31. [Traducción de Pedro de Vicente Rodríguez publicado en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2). (2005)].

- Grossman, P. L., Wilson, S. M. y Shulman, L. S. (1989). Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. En: M. C. Reynolds (ed.): *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (pp. 23-36). Pergamon Press, Oxford.
- Gudmundsdóttir, S. y Shulman, L. (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), 59-70. [Traducción al español de Salvio L. Rodríguez, publicada en: *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 1-12, 2005]. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART5.pdf>
- Hanuscin, D. L., Lee, M. H. y Akerson, V. L. (2011), Elementary teachers' pedagogical content knowledge for teaching the nature of science. *Science Education*, 95,145-16. DOI: 10.1002/sce.20404.
- Hatch, T., Raley, J., Austin, K., Capitelli, S. y Faigenbaum, D. (2005). *Into the Classroom: Developing the Scholarship of Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hernández, F y Sancho, J. M. (1996). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. México: Paidós.
- Herrera-Salas, F., Stein-Gemora, E., Morales-Ruiz, M. A. y Hernández-Mendoza, L. (2011). La profesionalización del docente y sus competencias en el ámbito de la salud. *Revista de Educación y Desarrollo*, 18, 19-26.
- Jonnaert, P. y Laurin, S. (2005). *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*. Presses de L'Université du Québec.
- Kind, V. (2009). Pedagogical content knowledge in science education: perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education*, 45(2), 169-204. DOI: 10.1080/03057260903142285
- Laurin, S. y Gaudreau, L. (2005). De la didactique aux didactiques. *Dialogue sur des enjeux éducatifs*. Dans: P. Jonnaert y S. Laurin. *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain* (pp. 11-56). Presses de L'Université du Québec.
- Leal Castro, A. (2014). El Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC): una herramienta que contribuye en la configuración de la identidad profesional del profesor. *Magistro*, 8(15), 89-110.

- Lee, W. S. (2019). The Impact of a Pedagogy Course on the Teaching Beliefs of Inexperienced Graduate Teaching Assistants. *CBE-Life Sciences Education*, 18(5), 1-12.
- Loughran, J., Berry, A. y Mulhall, P. (2012). *Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge* (2a edición), The Netherlands: Sense Publishers.
- Loughran, J., Milroy, P., Berry, A., Gunstone, R. y Mulhall, P. (2001). Documenting Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge Through PaP-eRs. *Research in Science Education*, 31, 289-307.
- Loughran, J., Mulhall, P. y Berry, A. (2004). In Search of Pedagogical Content Knowledge in Science: Developing Ways of Articulating and Documenting Professional Practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), 370-391.
- Lupiáñez, J. L. y Rico, L. (2008). Análisis didáctico y formación inicial de profesores: competencias y capacidades en el aprendizaje de los escolares. *PNA Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 3(1), 35-48.
- Magnusson, S., Krajcik, J. y Borko, H. (1999). Nature, Source and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science. En: J. Gess-Newsome and N. Lederman (eds.). *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implications for Science Education Teaching* (pp. 95-132). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Medina, A., Domínguez, M. C. y Domínguez, M. (2017). Claves para la mejora de la docencia universitaria. En: B. A. Valenzuela, M. Guillén, A. Medina y P. Rodríguez (coord.). *Educación y Universidad ante el Horizonte 2020. Inclusión y cultura colaborativa entre empresa y sociedad. Volumen 2* (pp. 47-72). México: Universidad de Sonora.
- Medina, A., Domínguez, M. C. y Ribeiro, F. (2011). Formación del Profesorado Universitario en las Competencias Docentes. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(1), 119-138.
- Moreno Olivos, T. (2009). La enseñanza universitaria: una tarea compleja. *Revista de la Educación Superior*, XXXVIII 3(5), 115-138.

- Muchiut, A.F., Zapata, R. B, Comba, A., Mari, M., Torres, N., Pellizardi, J. y Segovia, A.vP. (2018). Neurodidáctica y autorregulación del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1),205-219.
- Nilsson, P. (2008). Teaching for Understanding: The complex nature of pedagogical content knowledge in pre-service education. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1281-299. doi: 10.1080/09500690802186993
- Park, S. y Oliver, J. S. (2008). Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Research in Science Education*, 38, 261-284. doi: 10.1007/s11165-007-9049-6
- Puig, L. (2016). Tres textos en diálogo con la teoría del análisis didáctico de Luis Rico. *AIEM. Avances de Investigación en Educación Matemática*. 9, 7-10.
- Scott, C. L. (2015). El futuro del aprendizaje (3) ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI? *Investigación y Prospectiva en Educación*. UNESCO, Paris. [Documentos de Trabajo ERF, No. 15].
- Shulman, L. (1986a). Those who understand. Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- _____. (1986b). Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza: Una Perspectiva Contemporánea. En: M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. España: Paidós Educador.
- _____. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. [Traducción de Alberto Ide publicada en: *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9, 2(2005)].
- Terrisse, A. (2005). Contrat pédagogique et contrat didactique. Essai d'analyse comparée. Dans: P. Jonnaert y S. Laurin. *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*. Presses de l'Université du Québec.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal: Multi-Mondes.

- Tuning-América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final*. Publicaciones de la Universidad de Deusto, España. http://tuningacademy.org/wpcontent/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- UNESCO-OREALC (2017). *Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*, Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero 2017. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp.
- Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En: C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 29-37) España: OEI-Fundación Santillana.

Situaciones Didácticas organizadas en secuencias sistematizadas de la práctica docente en una escuela secundaria pública

FLORENTINO SILVA BECERRA

Introducción

El objetivo de este trabajo es analizar las Situaciones Didácticas de la práctica de los profesores de una escuela secundaria pública, creadas para generar los aprendizajes mediante secuencias didácticas que sistematizan los procesos estructurales que guían las causas de planificación para el desarrollo de los procesos de una clase. Un escenario donde la escuela reproduce las estructuras y valores sociales que funda un espacio de innovación infinita para el logro de los aprendizajes.

La práctica docente es el espacio donde la preparación conceptual, procedimental y estratégica a través de una clase sistematizada para crear una situación de aprendizaje de acuerdo con el inicio, desarrollo y cierre, permite poner en juego el ser docente atrayendo los nuevos saberes que deben adquirir los alumnos.

En este escenario áulico creado inductivamente, donde la experiencia y la exploración de primera mano permiten obtener información en un espacio, donde se van estructurando categorías conceptuales y expresión de regularidades y asociaciones entre los fenómenos observados que acceden a establecer preguntas y posibles posicionamientos teóricos explicativos de esta realidad.

Por lo que se pregunta:

¿Cómo la práctica docente genera Situaciones Didácticas para el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos?

¿Qué significa las Situaciones Didácticas para el docente en el desarrollo de su práctica?

¿Cómo se manifiesta la sistematización de las secuencias didácticas que integran una situación en los docentes?

Estas preguntas guían el tránsito hacia la información teórica y empírica en el espacio en donde se desarrollan los acontecimientos que se estudian, resultado de la estructura e imágenes del proceso aprendido que, contiguo a los referentes teóricos, ayudan a explicar los procesos de la práctica docente y describen la especificidad de la práctica (Rockwell, 1995).

Se parte de un marco metodológico de enfoque cualitativo desde la aproximación a la temática con orientación etnográfica que conforma andamiajes, procesos y rutas de interpretación, donde se recogen los datos del estudio empírico en los mismos escenarios en los que acontecen los diálogos de la vida escolar.

El marco teórico se constituye a través de un corpus de conceptos y posicionamientos articulados que permiten la búsqueda de la comprensión de la realidad teniendo como base a la secuencia didáctica establecida por Taba (1974), Zabala (2008), Frade (2010) y Tobón *et al.* (2010); como actividades para el aprendizaje relacionadas en la sistematización de la práctica: inicio, desarrollo y cierre. Mientras que el enfoque didáctico que ofrece Brousseau (2007) permite a las Situaciones Didácticas desarrollarse en las actividades secuenciadas de la práctica docente.

Los textos construidos en este trabajo se encuentran organizados en tres ejes: las secuencias de aprendizaje que estructuran Situaciones Didácticas, donde la coyuntura de los niveles de abstracción articulados entre sí orientan la forma de aprender la realidad que se aproxima a las interacciones de la práctica docente desde la teoría de las Situaciones Didác-

ticas de Brousseau (2007), teniendo como base las actividades sistematizadas estructuradas en secuencias didácticas de la práctica docente de los profesores observados en las fases de inicio, desarrollo y cierre, una estructura de actividades de manera ordenada y articulada para actividades sucesivas específicas para los aprendizajes a partir de la planeación didáctica.

El segundo eje al se refiere a la práctica docente desde las Situaciones Didácticas. Este integra pautas ordenadas y congruentes para enfrentar situaciones de aprendizaje, en él se abordan a las actividades secuenciadas de la práctica docente, donde una secuencia se convierte en un instrumento que permite indagar, reflexionar y buscar la mejora de la práctica docente, tiene como base la experiencia validada por el trabajo cotidiano.

En el tercer eje, se identifican patrones organizados y coherentes para abordar situaciones de aprendizaje. Aquí, se da importancia a las Situaciones Didácticas como acciones vinculadas a la experiencia de la enseñanza. Estas situaciones se enmarcan en un estilo particular de práctica docente y se caracterizan por involucrar un proceso de interacción que se convierte en un *habitus* a través de las relaciones que surgen en los diálogos dentro del entorno escolar. Esto conforma el espacio donde se comparten perspectivas educativas, dando forma a procesos tanto subjetivos como interpersonales que se convierten en elementos esenciales de la práctica docente.

Se concluye que los profesores estructuran un común denominador que se expresa en un *habitus* que compone un proceso que se interioriza de manera inconsciente a nivel de las prácticas docentes, es decir, contextos intersubjetivos que integran una forma de hacer y de ser, donde se construye un saber pedagógico basado en estas interacciones.

Es importante señalar que lo aquí expresado sigue teniendo carácter provisorio, ya que todo proceso investigativo puede proyectar luminosidad sobre algunos aspectos del problema investigado, al tiempo que abre nuevos entresijos a medida que se avanza en la construcción del objeto de investigación.

Marco teórico

En la práctica docente la distinción de Situaciones Didácticas es un ejercicio profesional, pero ¿Dé de qué manera se sustenta la Situación Didáctica en la práctica docente de los profesores de esta escuela secundaria? Primero una “Situación” describe al conjunto de contextos que enmarcan una acción, y para este caso una acción docente, así como uno de los modelos que sirven para su estudio, por lo que en este trabajo la Situación Didáctica es todo el entorno donde se desarrollan los alumnos y los docentes con el propósito de alcanzar el aprendizaje esperado.

De este modo los profesores en el aula abordan los contenidos programáticos a partir de la sistematización de su planeación y esta se encuentra diseñada en secuencias de aprendizaje: inicio, desarrollo y cierre, pero en cada una de estas fases del desarrollo de la clase están estructuradas “Situaciones Didácticas” para el impulso de estos momentos de interacción entre alumnos y contenidos de aprendizaje, por lo que estas se encuentran vivas en las aulas escolares.

Por lo tanto, una situación generada por los profesores para el logro de los aprendizajes constituye una Situación Didáctica, que se encuentra ligada a los momentos de una secuencia didáctica; noción formulada inicialmente por Taba (1974), donde propone actividades sucesivas y específicas para los aprendizajes de los alumnos integrados aun conjunto de tareas que se realizan a partir de la planificación didáctica. Por lo que la planeación permite dar organización a situaciones de aprendizaje.

En esta perspectiva una secuencia didáctica accede la reflexión sobre los aprendizajes logrados Zabala (2008) señala que “la secuencia didáctica constituye un poderoso instrumento para el análisis, permitiendo indagar reflexionar y mejorar la práctica docente” (p. 16); es decir, la secuencia didáctica consiente hacer pausas para madurar en alguno de los procesos de su consecución dando seguimiento a la enseñanza y el aprendizaje.

Es por consiguiente que la secuencia didáctica permite la articulación de las acciones del proceso, Frade (2010) señala que “la secuencia didáctica incorpora una serie de actividades que, articuladas entre sí en una Situación Didáctica para el desarrollo de competencias en los alum-

nos”(p. 10), esta coyuntura de acciones didácticas están caracterizadas porque al tener un principio y un fin generan Situaciones Didácticas que sistematizan el aprendizaje de los alumnos al ser antecedentes y consecuentes para el desarrollo del aprendizaje.

Afianzando en este sentido Tobón (2010) agrega que “la secuencia didáctica es un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente busca el logro de determinadas metas educativas” (p. 20), considerando una serie de recursos que incluye un elemento indispensable que articula la práctica docente como lo es la evaluación que permite hacer ajustes a la práctica para expresar áreas de oportunidad y por lo tanto, reconstruir el proceso de acuerdo a las secuencias didácticas de cada fase estructuradas en la planeación didáctica.

En este sentido la secuencia didáctica presente en la práctica de los profesores observados en las fases de inicio, desarrollo y cierre crean una estructura de actividades de manera ordenada y articulada para la consecución de los aprendizajes esperados a partir del enfoque de la didáctica que se articula en Situaciones Didácticas en cada fase del proceso sistematizado de una clase.

En consecuencia, de manera definitiva, una de las capacidades de más importancia en la práctica docente es la toma de decisiones, por lo que la situación en la que presentan de forma “objetiva éstas manifestándose es una serie de espacios de oportunidad para la intervención” (Hanel, 2005, p. 19).

De esta manera los docentes toman decisiones en el ámbito del aprendizaje creando Situaciones Didácticas en todas aquellas tareas, que se caracterizan por ser diseñadas y construidas intencionalmente por el docente con el fin de enseñar un concepto, noción u objeto de conocimiento al alumno (Brousseau, 2007).

En consecuencia, un conjunto de acciones para el aprendizaje crea una Situación Didáctica diacrónica estructurada en: inicio desarrollo y cierre o sea que constituyen una estructura a partir de la cual se mueve la práctica docente, por ello se agrupan como un “conjunto de actividades

ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final” (Zabala, 2008, p. 16).

De esta manera estos tres momentos que sistematizan una clase donde interacciona un sujeto con el medio incorporando un modelo que determina “un conocimiento dado, como el recurso del que dispone el sujeto para alcanzar o conservar en este medio un estado favorable” (Brousseau, 2007, p. 16).

De modo que, una Situación Didáctica se desarrolla habitualmente dentro del contexto escolar, donde genera la interacción entre el profesor y los alumnos en torno a un saber que se pretende que sea obtenido por lo que, estas revelan conocimientos de los alumnos porque se trata de situaciones que se diseñan y desarrollan con la intención de que se produzca un aprendizaje. Por lo tanto, un conjunto de actividades encaminadas al logro de aprendizaje de los alumnos, genera secuencia didáctica y estas dan origen a Situaciones Didácticas en cada fase de la secuencia.

Desde este posicionamiento teórico planteado por Brousseau (2007) se parte de la idea de la creación de conocimiento como resultado de la adaptación a un medio resistente con el que interactúa el alumno, concepto heredado de la teoría piagetiana del aprendizaje. Es decir, los contextos resistentes permiten crear Situaciones Didácticas para intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El propio Brousseau (2007) dice a este respecto que:

(...) un proceso de aprendizaje puede estar caracterizado de manera muy general (si no determinado), por una serie de situaciones identificables (naturales o didácticas) reproducibles, que acaban regularmente en la modificación de un conjunto de comportamientos del alumno, modificación característica de la adquisición de un conjunto de conocimientos determinados (p. 6).

En este corpus de elementos teóricos que dan sustento a las Situaciones Didácticas enmarcadas en las sistematizaciones de la planeación de la práctica docente se describen los contextos que enmarcan la acción, donde una serie de actividades que tienen como objetivo el logro de los

aprendizajes de los alumnos dan origen a Situaciones Didácticas construidas intencionalmente que, entre otras cosas permiten la reflexión acerca de la articulación sobre los elementos de la acción docente para la toma de decisiones en el ejercicio de la de la práctica docente.

Marco metodológico

El espacio metodológico se configura a través de la planificación y organización de las actividades de enseñanza y, como resultado de estas actividades, el proceso de aprendizaje que tiene lugar en las aulas. En este contexto, los docentes emplean Situaciones Didácticas que se manifiestan en las interacciones entre los participantes. Estas interacciones se reflejan en las palabras y expresiones que utilizan los estudiantes, y se busca comprender el significado que otorgan a sus acciones, pensamientos y su percepción del mundo (González y Hernández, 2003).

En este contexto, la dinámica social se manifiesta en la planificación y ejecución de situaciones de aprendizaje diseñadas por los profesores en sus prácticas áulicas. Estas situaciones surgen de las interacciones y los elementos presentes en el entorno educativo. La investigación se centra en analizar estas Situaciones Didácticas. El investigador ha seleccionado un escenario específico que permite a los informantes: profesores y profesoras, participar en el estudio. Se ha elegido una muestra selectiva que incluye a cinco profesores, cada uno con sus respectivos alumnos. Entre los docentes seleccionados, se encuentran dos profesoras de español, una profesora de biología, un profesor de historia y una profesora de química. Estos docentes han sido observados en dos ocasiones diferentes, con base en las categorías sociales y teóricas previamente definidas en relación con el objeto de estudio.

A lo largo de estas observaciones, se han recopilado citas que resumen o ilustran la interpretación conceptual de las Situaciones Didácticas. Estas citas se utilizan para identificar patrones culturales y conductuales que influyen en el comportamiento y las prácticas docentes que guían las sesiones de clase.

En este espacio la práctica docente constituye una unidad social de comunicación y reconstrucción de saberes en el sistema didáctico tomando como mecanismo el análisis de las secuencias para el aprendizaje desarrolladas en el aula.

Este consistió en un trabajo de campo a través de la observación y entrevista, para la interpretación de Situaciones Didácticas en una sola institución escolar, desarrollado por un solo investigador, describiendo lo que sucede en el aula de clases, para arribar a una interpretación que permita explicar lo que acontece entre los protagonistas, las características concretas y no las supuestas que aparecen dentro de cada ámbito escolar, donde la realidad estudiada incluye la trama de significados que existen en una realidad social *in situ*, para este caso el aula escolar por ello se realiza un corte transversal para mostrar un primer reporte en relación a las Situaciones Didácticas.

Se lleva a cabo un análisis de un momento específico en la práctica docente de la muestra selectiva, con el propósito de comprender y dar significado a una situación particular. El enfoque principal de este estudio es el desarrollo de una comprensión más profunda y la interpretación de una realidad, con el objetivo de generar conocimiento y perspectivas teóricas en lugar de centrarse en la resolución de problemas específicos dentro de la práctica docente en cuestión.

El tema de la obtención de la información es selectivo, emerge del procesamiento inductivo desde la orientación etnográfica que se realiza en el andar del proceso de este trabajo. Los aspectos interactivos se interpretan paralelamente a la construcción de categorías permitiendo clasificar de los datos recogidos de acuerdo con unidades de contenido lo que facilita la gestión y organización de la información. Esto a su vez, posibilita la conexión de los resultados obtenidos con un cuerpo más amplio de conocimiento, lo que facilita su interpretación y la atribución de significado a los hallazgos.

Resultados

Secuencias de aprendizaje que estructuran Situaciones Didácticas

A partir de las actividades secuenciadas de la práctica docente de los profesores observados se presentan los análisis que se muestran a continuación, donde los espacios de la práctica docente establecen un clima de aprendizaje generado por Situaciones Didácticas:

a) Secuencia de inicio de la clase

De acuerdo con los instrumentos, se muestra las descripciones hechas mediante la observación participante para el análisis de la práctica de los profesores “sobre el medio y al mismo tiempo se recibe la acción del medio” (Woods, 1987, p. 50).

A continuación, se presentan fragmentos donde se vierten los hechos de la práctica que tiene como objeto “las Situaciones Didácticas”:

Acciones de los profesores	Acciones de los alumnos
La profesora indica que la clase inicia:	<i>Ma: Sacan su material, sus dos pesos y sus tijeras. A ver Fabián me quieres decir qué fue lo que vimos el día de ayer.</i>
Menciona que se vio en la sesión anterior las palabras de origen indígena:	<i>Ma: la influencia de las palabras de origen indígena, también vimos en la recuperación de saberes previos tres términos diversidad y término hispanohablante.</i>
La profesora continua con la temática de la clase anterior:	<i>Ma: el día de hoy vamos a trabajar con algo que dejamos inconcluso antes de salir de vacaciones.</i>
Por lo que se da la indicación del inicio de la clase:	<i>Ma: muchachos, muchachos ya estamos listos para iniciar la clase.</i>

Continuación de las Situaciones Didácticas

Acciones de los profesores	Acciones de los alumnos
Estas acciones indican que la clase inicia, actos como saquen su material, referirse a la sesión anterior, dando la apertura de la clase, por lo que pregunta al grupo:	<i>Ma: quien recuerda qué hicimos como actividad, cuál era la diferencia entre un americano y un latinoamericano, qué es un país latinoamericano.</i>
A lo que ella misma da la respuesta:	<i>Ma: que vienen del latín, Brasil es hispanohablante si porque hablan español, Brasil es hispanoamericano.</i>
Hace preguntas de forma directa para centrar el aprendizaje esperado:	<i>Ma: Evelin la llegada de los españoles en diferente época, hay tres a ver la tercera.</i>
La profesora ubica los antecedentes de la clase en el tiempo:	<i>Ma: quiero que recuerden la vez que trabajamos con la receta de cocina.</i>
El profesor indica que anoten el aprendizaje esperado para el día de hoy:	<i>Mo: muchachos me hacen el favor de anotar el aprendizaje esperado, el México independiente y los aprendizajes a evaluar.</i>

Al abrir la clase se abordan los conocimientos previos de la sesión anterior, sesión que inicia con la indicación y actividades de la apertura, señalando los aprendizajes abordados en la clase previa. Se sistematizan las acciones de la clase en relación con el inicio, todos preguntan de manera directa la temática anterior a partir de los conocimientos que se busca enlazar en este fase los conocimientos previos y continuar con la consecución de las actividades de aprendizaje, es muy común que el profesor responda a las preguntas hechas al grupo, asumiendo que de esta manera se continuará con los conocimientos adquiridos en la clase anterior, ya que al atraer la temática le permite eslabonar la siguiente secuencia y accede asegurando su avance, aunque este no sea siempre firme. Se hacen preguntas directas de carácter individual a los alumnos, se establecen diferencias, se escuchan las respuestas posibilitando la evaluación de la situación y dar continuidad, se responde a las preguntas con la inten-

ción de recuperar saberes y otras que posibilitan la caracterización de las temáticas, en algunos casos van a la lectura para la recuperación de conceptos procesados en la clase anterior como espacios de consolidación de los aprendizajes que le permiten seguridad al proceso de enseñanza, porque los antecedentes dan cuenta del proceso de aprendizaje y de esta manera llegar al aprendizaje esperado.

Al focalizar el aprendizaje esperado se da término a la fase de inicio, un vínculo entre lo que el alumno ya conoce y los nuevos aprendizajes, en estas actividades iniciales el docente controla las acciones o conocimientos previos, buscando introducir actividades que le favorezcan, diagnosticando para generar un proceso de construcción de significados.

Esta fase inicial o de apertura de la práctica analizada presenta regularidades con las demás que integran la muestra intencional de profesores: sus regularidades, continuidad que manifiesta expresiones que les dan forma e identidad, porque son acciones que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar (De Lella, 1999).

Se observa como el profesor crea una “Situación Didáctica” para dar apertura o inicio a la clase, un proceso de interacción, por lo que la interactividad constituye el despliegue de acciones entre el profesor y los alumnos: antes, durante y después en el desarrollo de la “Situación Didáctica”, involucrando lo sucedido en el contexto del salón de clase, actividad que da pie a un triángulo interactivo: los alumnos, el aprendizaje y profesor, dando afianzamiento a los aspectos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar una clase generando Situaciones Didácticas (Coll y Solé, 2002).

Advertir que este diseño de inicio contempla otra fase anticipada constituida por la planificación didáctica, el inicio de la clase supone el abordaje de las tareas y actividades desarrolladas del proceso de enseñanza y de aprendizaje dentro del aula, que en teoría tiene una estrecha relación con las actividades de planificadas generando una práctica docente multidimensional, porque los acontecimientos se presentan una sola vez y estos son irrepetibles, lo cual presenta un grado de complejidad porque muestran situaciones que no se pueden predecir (Doyle, 1986).

En este sentido Tobón, Pimienta y García (2010) establece que una secuencia didáctica se encuentra compuesta por un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación, que a través de estas se apertura el inicio de la secuencia de la clase, partiendo de la sesión anterior. La sesión inicia señalando los aprendizajes en una secuencia de actividades que se establece en esta fase como: las diferencias, al escuchar las respuestas de los alumnos, donde se permite seguir preguntando para aclarar el camino, se responde a las preguntas para centrar el aprendizaje esperado y partir. Todos los profesores preguntan como norma de sistematización para indicar el avance ¿Qué es lo que se vio en la sesión anterior? algunos caracterizan verbalizando la temática, se recuperan saberes previos mediante los cuestionamientos hechos a los alumnos, en algunos casos van a la lectura de conceptos como espacios de construcción de los aprendizajes que dan seguridad al proceso de enseñanza, porque los antecedentes permiten la recuperación de significados enlazando la nueva temática y de esta manera sentar las bases para procesar el desarrollo de los aprendizajes.

Al centrar el aprendizaje esperado se da término a la secuencia de inicio de la clase creando un vínculo entre lo que el alumno ya conoce y lo nuevo por conocer, en estas actividades iniciales el docente controla las acciones o conocimientos previos, buscando introducir actividades que le permitan diagnosticar para evaluar el proceso y dar vida a una nueva Situación Didáctica.

Después de haber iniciado la sesión descrita anteriormente, se continúa con el desarrollo de la clase, donde las Situaciones Didácticas de esta secuencia arriban a los procesos de aprendizaje de los alumnos.

b) Secuencia de desarrollo de la clase

El desarrollo de las acciones enlazadas en secuencias permite el planteamiento de problemas donde el profesor obtiene evidencias que le acceden al aprendizaje esperado. En tal sentido Brosseau (2007) aborda una Situación Didáctica donde el alumno acepta el problema como suyo y produce su respuesta sin la intervención docente, esta fase de desa-

rollo la apertura de una Situación Didáctica, que maneja, el planteamiento de problemas que asemeja a situaciones de la vida real, donde sus conocimientos previos le permitirán generar hipótesis y conjeturas que asemejan el trabajo que se realiza en una comunidad científica.

A continuación, se presentan los hechos de la práctica docente de los profesores observados en relación con el desarrollo de la clase:

Acciones de las y los profesores	Acciones de las y los alumnos
La etapa de desarrollo de la clase es el espacio que es impulsada por la fase de inicio de las Situaciones de Aprendizaje planeadas por el profesor a lo cual vincula ideas previas:	<i>Ma: listos, que paso leo, quiero que su mirada se quede con nuestra visión.</i>
Las ideas previas permiten al profesor poner en contexto la temática a abordar, que de acuerdo con el aprendizaje esperado accede a la articulación de las ideas previas:	<i>Ma: te acuerdas que trabajaste compuestos sencillos.</i>
Para acceder a los saberes previos, cambia la pregunta y lo hace directamente cuestionando el significado de los saberes previos:	<i>Ma: algunos términos, a ver qué significa los que son canciones populares.</i>
Los alumnos leen el concepto sobre canciones populares:	<i>Ma: vamos a escuchar por si alguien no lo tiene lo anota, el niño lee el concepto.</i>
Los saberes previos permiten el manejo de respuestas, donde se exponen de forma intuitiva es decir se trata de errores transitorios y aleatorios que sirven para explicar los fallos que se cometen en el momento de resolver:	<i>Ma: primer punto que es lo que alcanzas a observar aquí.</i>
Continúa indicando:	<i>Ma: que las moléculas están protegidas y que algunos elementos están multiplicados.</i>

Continuación de los Hechos de la Práctica

Acciones de las y los profesores	Acciones de las y los alumnos
El manejo de respuestas intuitivas centra las actividades a desarrollar que contempla la estrategia para el impulso del aprendizaje diseñada por el profesor e ir situando el contexto para el aprendizaje:	<i>Ma: otro participante por ejemplo María José.</i>
Sitúa al alumno en contexto:	<i>Ma: para recordarte un poquito te acuerdas del coeficiente.</i>
Y plantea la pregunta para ubicar la respuesta:	<i>Ma: entonces que podemos hacer con lo que tenemos ahí.</i>
El desarrollo de las actividades permite el establecimiento de problemas a resolver como procesos de aprendizaje:	<i>Ma: alguien que le pueda ayudar.</i>
El profesor plantea situaciones que posibilitan la complejidad de la temática, esto le permite movilizar los saberes:	<i>Ma: estás listo para los productos.</i>
Al resolver el ejercicio agradece la participación:	<i>Ma: ¡Gracias! tenemos tres de plomo.</i>
Por lo que pregunta:	<i>Ma: que elementos ves solamente de los reactivos o solamente los reactivos.</i>
Le hace una pregunta directa al alumno:	<i>Ma: donde tengo el nitrógeno.</i>
El alumno titubea al responder y la maestra le indica que no es la respuesta correcta:	<i>Ma: no te escucho, como crees.</i>
La movilización de saberes permite el establecimiento de conceptos generados a partir del desarrollo de la clase, por lo que el alumno pone en contexto los conceptos aprendidos:	<i>Ma: Estefany cuántas veces tenemos el elemento en el primer compuesto.</i>
Resuelve el ejercicio:	<i>Ma: ¡Gracias!</i>

Continuación de los Hechos de la Práctica

Acciones de las y los profesores	Acciones de las y los alumnos
Ahora pasan dos alumnos a resolver el ejercicio:	<i>Ma: pasan dos alumnos al pizarrón.</i>
Indica los reactivos y pregunta sobre el nitrato y el óxido:	<i>Ma: este nitrato y este óxido me producen todos estos reactivos.</i>
Entonces se presenta la comprobación:	<i>Ma: si la materia no se crea solo se transforma vamos a ver si es cierto.</i>
El establecimiento de conceptos conlleva también a determinar la función que estos tienen en su contexto por lo que los alumnos afianzan el conocimiento mostrando los países que han iluminado porque hablan español:	<i>Ao: Argentina.</i>
Y afirma que esta pertenecía a Portugal y por lo tanto no habla español.	<i>Ma: porque era una colonia portuguesa.</i>
Continúa diciendo:	<i>Ma: Perú, Panamá, El Salvador.</i>
Y pregunta acerca de los instrumentos que se utilizan en las canciones populares:	<i>Ma: que instrumentos son los que sobresalen la trompeta y la guitarra.</i>
Al responder los alumnos la maestra enfatiza sobre quien toca la música popular:	<i>Ma: es el mariachi.</i>
Y da la ubicación donde se toca esta música popular:	<i>Ma: es música para animar las fiestas populares y platicamos.</i>
Continúa preguntando tratando de recuperar las tradiciones donde la música popular está presente, para sentar el contexto:	<i>Ma: les estoy hablando, alguien está platicando que es, platicamos de recuperar las tradiciones.</i>
Por lo que aclara el concepto:	<i>Ma: vimos las fiestas y dimos que la lírica integraba estos elementos.</i>
Sitúa un ejemplo:	<i>Ma: calaveras, canciones con coplas, canciones populares.</i>

Continuación de los Hechos de la Práctica

Acciones de las y los profesores	Acciones de las y los alumnos
Ubica los alumnos a que saquen el material para trabajar:	<i>Ma: tú mismo saca tu material.</i>
El establecimiento funcional de los conceptos es socializado por el grupo de donde se obtienen sus aportaciones, ya que en esta fase de desarrollo los alumnos trabajan las actividades diseñadas para el aprendizaje:	<i>Ma: los alumnos recortan y pegan las banderas y su información.</i>
Reordena el trabajo:	<i>Ma: capital y nombre de su lengua, por orden.</i>
Corrige el orden alfabético:	<i>Ma: a ver ¿y es opcional en orden alfabético o no?, porque ya lo hicimos en orden alfabético en el proyecto pasado, vamos a pegar todos los hispanohablantes, ya a trabajar.</i>
La alumna dice lo que entiende sobre el dicho que dijo:	<i>Ao: que si estás tranquilo vas a poder hacer las cosas.</i>
La luna dice su dicho:	<i>Ao: el que no tiene hambre es el que ya comió.</i>
Continúan los alumnos diciendo sus dichos:	<i>Ao: de los errores se aprende, entonces mi mamá aprende de mí.</i>
Pasan a los poemas:	<i>Ma: muy bien a ver fíjense qué rápido vamos, quién nos comparte un poema.</i>
Comparten poemas:	<i>Ao: te quiero te extraño no te puedo olvidar.</i>
Solicita la participación de una alumna:	<i>Ao: puedo perderte, pero es imposible poder olvidarte</i>
Los alumnos continúan diciendo poemas:	<i>Ao: en el fondo de mi corazón tú eres la estrella más hermosa.</i>
Continúa la participación de los alumnos:	<i>Ma: a ver nos puedes leer unos de tus poemas.</i>
La alumna lee su poema:	<i>Ao: soy un hombre afortunado que cata siempre al despertar.</i>

Continuación de los Hechos de la Práctica

Acciones de las y los profesores	Acciones de las y los alumnos
Se escucha el murmullo de las voces de los alumnos:	<i>Aos: se escuchan voces.</i>
Continúan los alumnos exponiendo sus poemas:	<i>Ao: ya ves haber Dani otro poema, a ver quién más.</i>
Continúa la exposición de poemas:	<i>Ao: tú eres lo que más quiero hasta la eternidad.</i>
Los alumnos sugieren el cambio de poemas a calaveras:	<i>Ao: maestra vamos con las calaveras.</i>
Se participa con las calaveras:	<i>Ao: estaba la muerte sentada y la calaca no lo vio.</i>
El manejo del grupo posibilita la socialización del aprendizaje y esto permite ingresar a un concepto nuevo, donde el contexto es el espacio generador de los nuevos saberes, en este sitio de socialización la participación de los alumnos es más fluida y con ello una contribución más completa:	<i>Ma: de esta fila quién puede pasar a hacer el primero está más sencillo.</i>
Continúa con la participación:	<i>Ma: otro más ven córrele no, Giovanni.</i>
La profesora corrige la calavera:	<i>Ma: parece que no rima, pero habla de la suerte, güerito, hijos como se llama.</i>
La profesora aclara:	<i>Ma: me permiten a ver, estamos participando y todos tienen sus elementos completos.</i>
Durante el desarrollo de las actividades los alumnos son conducidos hacia el aprendizaje esperado y por lo tanto se plantea el análisis del problema:	<i>Ma: De la Rosa no me dejes abajo, ¿cuántos hidrógenos tengo en esa molécula de agua?</i>
La alumna contesta:	<i>Ao: seis, Belén ya está el oxígeno me apoyas por favor.</i>

Continuación de los Hechos de la Práctica

Acciones de las y los profesores	Acciones de las y los alumnos
La profesora corrige el ejercicio para aclarar ante el grupo:	<i>Ma: excelente, en los reactivos tenemos dos átomos de plomo.</i>
La profesora indica el índice en la nomenclatura del compuesto químico:	<i>Ma: ahora quiero que veas ¿será lo mismo que tengo aquí arriba?</i>
Por lo que la profesora aclara:	<i>Ma: son expresiones diferentes los reactivos y los productos.</i>
Por lo que la maestra pone de ejemplo cómo se conserva la sustancia:	<i>Ma: pero se conserva la sustancia, aquí tengo otras dos reacciones más, azul de despierta.</i>
Parte de un ejemplo a otro procurando aprovechar el error:	<i>Ma: estas dos vamos a hacer el ejercicio, si nos equivocamos acuérdense que venimos a aprender.</i>
Por lo que el grupo trabaja en forma individual en sus lugares:	<i>Gpo: el grupo empieza a trabajar en su lugar.</i>
La profesora aclara la resolución del ejercicio:	<i>Ma: en la primera es claro, no es cloruro.</i>
La profesora hace la observación:	<i>Ma: como que no rima mucho, hablar de la muerte pero que rime.</i>
La profesora indica que se debe complementar lo que hizo falta:	<i>Ma: dile si, a ver adelante, hijas hay que complementar los que les faltó.</i>
Pregunta sobre el significado de las canciones:	<i>Ma: ¿qué es una canción que habla de un personaje histórico que participó en un momento importante? ¿cuál es el corrido que tú pusiste?</i>
Se muestra un ejemplo de corrido a lo cual un alumno contesta:	<i>Ma: a las dos o tres de la mañana Caro Quintero se le cayó del payaso.</i>
La profesora pregunta al grupo y hace combinaciones de elementos químicos:	<i>Ma: entonces la que es, maestra, mándeme, que te parece si le ponemos oxígeno, no hay problema, a ver.</i>

Continuación de los Hechos de la Práctica

Acciones de las y los profesores	Acciones de las y los alumnos
Entonces empiezan a pasar al pintarrón nuevamente a resolver ejercicios:	<i>Ma: pasa cambia de plumón una alumna al pizarrón, para resolver el ejercicio, la maestra supervisa las actividades de los alumnos por filas.</i>
Siguen pasando alumnos a resolver ejercicios al pintarrón:	<i>Ma: pasa a resolver el ejercicio, al alumno resuelve el ejercicio en el pizarrón.</i>
Y continua, ¿te animas a hacer el tercero?, el que está incompleto, son dos y dos, déjame ponerte, ¿qué hizo en el paréntesis?	<i>Ma: Te acuerdas que te dije que nos hacía falta una cosa, pásale Belén.</i>
Los resultados en la elaboración del producto permiten al profesor identificar las áreas de oportunidad para la mejora y para ello incorpora la retroalimentación, por lo que la profesora continúa haciendo aclaraciones a los ejercicios:	<i>Ma: no le tengas miedo, este compuesto está en estado sólido, significa que es una solución acuosa.</i>
El temor de no acertar en la resolución del ejercicio hace que la profesora los anime:	<i>Ma: también agregué una g, que significa gaseoso.</i>
Por lo que la profesora aclara y aumenta el grado de complejidad del ejercicio:	<i>Ma: porque es popular tiene muchas visitas.</i>
Las áreas de mejora permiten el diseño de una situación didáctica donde se diseña la retroalimentación:	<i>Ma: no es por eso, es porque se tocan y se usan en fiestas, le puse la de bebecita, a ver ¿alguien puso el de Guadalajara?</i>
Aclara porque son populares:	<i>Ma: si, el mariachi loco, la cucaracha cómo va.</i>
Sigue aclarando la ubicación de las canciones populares:	<i>Ma: ¿Cuál es la importancia de que ustedes sepan esta actividad? a ver Edgar la ortografía, todavía no salgan.</i>
Continúa exponiendo el significado de las canciones populares:	<i>Ma: muy bien y vamos a terminar, de ayer vamos a dar una conclusión ¿qué fue lo que más te gusto a ti? y ¿por qué?, porque te dejan algún mensaje una enseñanza.</i>

Continuación de los Hechos de la Práctica

Acciones de las y los profesores	Acciones de las y los alumnos
Al diseñar la retroalimentación se crean zonas de desarrollo próximo, espacios de intervención del profesor, para este caso se recupera mediante la pregunta sobre la importancia que sepan los países que hablan español:	
Finalmente se concluye la fase de desarrollo de la clase donde la profesora inicia revisar la tarea:	
La secuencia de desarrollo de la clase es el espacio del impulso de las actividades previstas por el profesor a lo cual vincula ideas previas:	
Las ideas previas permiten al profesor poner en contexto la temática a abordar, que de acuerdo con el programa le permite articular las ideas previas:	

En esta secuencia de desarrollo de la clase de acuerdo con Frade (2010) que señala a la secuencia didáctica incorporada a una serie de actividades que, articuladas entre sí constituyen una en una Situación Didáctica desarrollan la competencia del alumno (p. 1).

Por lo que, la secuencia didáctica de una clase integra una conexión de secuencias enlazadas que se convierten en Situaciones Didácticas, generando aprendizajes en su sucesión, como los saberes que permiten el manejo de respuestas, donde se exponen de forma intuitiva, generando la posibilidad encontrar áreas de oportunidad (errores transitorios y aleatorios) que sirven para explicar los fallos que se cometen al momento de enfrentar los problemas abordados por Situaciones Didácticas.

En este contexto las actividades como la recuperación de saberes anteriores para centrar el aprendizaje esperado permite dar impulso a los nuevos saberes conceptualizándolos desde las participaciones de los alumnos, centra el aprendizaje esperado recibiendo la contribución del grupo desde sus conocimientos previos transportados hacia los nuevos significados que estructurados para conectarse con la secuencia de desarrollo de la clase. De esta manera la estructura sistematizada de la secuencia de aprendizajes da generación a las Situaciones Didácticas que constituyen una organización que posibilita el acto de aprender.

c) Secuencia de cierre de la clase

En esta secuencia de cierre se institucionaliza el saber, los estudiantes ya han construido su conocimiento, por lo que se estructura otra situación didáctica para la presentación de resultados.

La institucionalización del saber a través de los razonamientos para retroalimentar el proceso en este sentido Zabala (2008, p. 16) manifiesta que la secuencia didáctica permite la reflexión de la práctica docente ya que la sistematización conduce a detenerse en uno de sus procesos estructurantes para generar un nuevo análisis e indagar dónde se encuentran los elementos que mejor dan sentido al aprendizaje, es decir, la secuencia didáctica permite hacer pausas para reflexionar sobre alguno de los elementos sistematizados para su consecución y como resultado estructurar una nueva Situación Didáctica.

Por lo que el cierre de la sesión permite resumir el tema y transferirlo a nuevos enlaces con otros contenidos de aprendizaje, donde resurgen las experiencias y conocimientos. A continuación, se muestran las acciones que constituyen los elementos fundamentales de la secuencia de cierre y cómo esta conforma una Situación Didáctica:

Acciones de los profesores	Acciones de los alumnos
La profesora inicia con la revisión de los trabajos que los alumnos hicieron durante el desarrollo de la clase:	<i>Ma: A ver por circunstancias del tiempo... Ana le voy revisar, ya lo acabé maestra, los alumnos se levantan y la maestra cierra la sesión.</i>
Finalmente, la profesora indica la salida de la clase.	<i>Ma: voy a ver lo que hiciste, ya pueden retirarse.</i>
La maestra inicia el cierre de la sesión:	<i>Ma: muy bien, entonces los felicito porque reunieron los elementos de su trabajo.</i>
Da las últimas indicaciones para la entrega del trabajo:	<i>Ma: Para mí los decoran de acuerdo a la conclusión.</i>
La maestra indica que la clase ha terminado y el grupo sale del aula:	<i>Ma: no salgan porque voy nombrar lista, la maestra nombra lista y los alumnos salen de clase.</i>

En esta fase de la sesión regularmente los docentes realizan la revisión de los productos que se desarrollaron en el proceso, es decir la evaluación de las actividades realizadas por los alumnos, dan retroalimentación para la realización de las tareas que se integran a la construcción del producto de aprendizaje.

Por lo tanto, la observación de la práctica permite aseverar que los profesores sistematizan la estructura de sus elementos desde las realidades de su contexto constituyendo una medida para indagar al interior incluyendo del pensamiento crítico orientado a la transformación de aquello que nos impide ser sujetos pertinentes de acción y estudio para el cambio (Lander, 2001).

Este análisis de las secuencias didácticas enlazadas para generar Situaciones Didácticas, permite la distinción de los enlaces entre las fases secuenciadas configurando situaciones de aprendizaje, para la consolidación de los saberes.

La práctica docente desde las Situaciones Didácticas

La práctica en los profesores observados contiene acciones variadas que se componen de saberes experienciales para el desarrollo de Situaciones Didácticas en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni, de los currículos (Tardif, 2014, p. 39).

Estos saberes se componen de su pensamiento y se recogieron a través de entrevistas para formar representaciones a partir de las cuales los profesores interpretan, comprenden y orientan el actuar de su práctica cotidiana en todas sus dimensiones por lo que, se construye una cultura docente como consecuencia de vivir el contexto de su ejercicio.

Su acción nace no solo de las recomendaciones que debe llevar la planeación de la clase, sino también a partir del señalamiento teórico como: enseñar, comunicar, socializar, reflexionar, evaluar y el de relacionarse con la comunidad educativa, en el espacio de la construcción de Situaciones Didácticas.

Este hecho de afrontar condicionantes permite a los profesores desarrollarse a partir del *habitus*, es decir determinadas disposiciones adquiridas en y por la práctica real, que le permiten acceder precisamente para “afrontar los condicionantes de la práctica docente” (Tardif, 2014, p. 38).

Por lo que, la óptica de la práctica docente es generada por la didáctica sustentada en los principios pedagógicos de la corriente que se trate, desde la preparación conceptual, procedimental y estratégica, es decir los *habitus* pueden transformarse en un estilo de enseñanza, en recursos e incluso, en rasgos de la “personalidad profesional” por lo tanto, a través de un saber ser y de “un saber hacer personales y profesionales validados por el trabajo cotidiano” (Tardif, 2014, p. 38).

En este contexto la práctica docente de los profesores observados se presenta un marco de la costumbre que da pie a la rutina, donde interviene el ser de la práctica docente, porque es a partir de este contexto que los profesores sustentan su práctica creando sus imaginarios sociales.

Por lo que Avalós (2002) al referirse a la práctica del profesor señala que las articulaciones de las actividades curriculares son sustentadas en

la formación del profesor en la cual se aplican acciones como organizar la clase, preparación de materiales para poner a disposición de los alumnos los recursos para el aprendizaje que den respuesta a “las situaciones que surgen dentro y fuera del aula por lo que, los profesores fungen como mediadores que articulan los procesos de aprendizaje” (p. 109).

En esta construcción Serres (2004) señala que la práctica docente se integra por las acciones intencionadas que realiza el profesor con base en sus conocimientos, experiencias y formación académica, referidas antes, durante y después de la clase, donde estas parten de la planificación de las mismas generando un proceso cíclico en el desarrollo docente.

El posicionamiento teórico que emerge de la práctica docente, incluye a las mundologías que se construyen en los diálogos de la vida escolar, porque son parte del contexto que da existencia a la práctica de los profesores y lo expresan en sus respuestas sobre las Situaciones Didácticas diciendo son:

“una serie de etapas que se deben cubrir mediante una serie de mecanismos, o pasos que el docente planea en cada etapa de la situación de aprendizaje” (Docente 1).

Es decir, reconocen a las situaciones de aprendizaje como las etapas del proceso cíclico de la clase que deben cubrir de acuerdo con la planeación didáctica, además de sujetarse a estas fases de inicio, desarrollo y cierre para integrarse al proceso de desarrollo de la clase, o sea, transitan a través de una “situación”.

Brousseau (2007) al respecto manifiesta que esta son un modelo de interacción de un sujeto con su medio que determina a un conocimiento, al respecto los entrevistados manifiestan que el propósito consiste en:

“diseñar con el fin de potenciar el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos” (Docente 2).

Por lo que para los entrevistados manifiestan que una Situación Didáctica tiene como finalidad:

“brindarles un acompañamiento durante su proceso de desarrollo. El cual toma sentido en el momento en que los alumnos ponen en práctica lo aprendido al aplicar sus conocimientos en su vida cotidiana, donde buscan resolver cualquier situación o problema que se presente, concretando con ello un aprendizaje significativo o aprendizaje para la vida” (Docente 2).

Una situación didáctica es diseñada para cada fase del proceso de planificación didáctica, pero también se manifiesta a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, refiriéndose al conjunto de interrelaciones entre tres componentes: profesor-estudiante y Situación Didáctica.

Las Situaciones Didácticas para los aprendizajes se encuentran inmersas en el proceso de planificación, por lo que estas son vistas como “Una serie de mecanismos” es decir, tienen que seguir rigurosamente cada fase en la que se encuentra la estructura planeada para tal sentido, donde estas se encuentran articuladas entre sí, reconociendo que es un proceso propio de la práctica docente, en el que se gesta la construcción de aprendizajes en los alumnos.

Se reconoce a las Situaciones Didácticas como un proceso:

“Es el proceso en el que el docente diseña y propicia la construcción de aprendizajes” (Docente 3).

Un proceso en el que el profesor proporciona el medio didáctico en donde el estudiante construye su conocimiento, por lo que la Situación Didáctica es construida intencionalmente con el fin de hacer adquirir en los alumnos un saber determinado es decir, el responsable de propiciar los aprendizajes es el profesor, y para ello diseña Situaciones Didácticas con el fin de que los alumnos adquieran los saberes determinados por el currículo, por lo que la interacción entre los sujetos de la Situación Didáctica

tica acontece en el medio didáctico que el docente construye para que se lleve a cabo el conocimiento.

Se señala que se parte de los conocimientos anteriores o sea evoca el proceso cíclico en que se manifiesta la práctica docente:

“actividades ordenadas y articuladas que podrá abordar el estudiante a través de sus conocimientos previos” (Docente 3).

Una Situación Didáctica contiene intrínsecamente la intención de que alguien aprenda (Brousseau, 2007) por lo tanto, estas contienen un espacio y un ambiente que es determinado por el profesor, porque las actividades se adecuan a la situación que se presenta:

“que lleva a cabo dentro de un espacio y ambiente adecuado que le permite dirigir y adecuar una serie de actividades que posibiliten al estudiante adentrarse en ese espacio y comprender el conocimiento o aprendizaje que va a adquirir o desarrollar” (Docente 4).

Por lo tanto, las Situaciones Didácticas están constituidas por la articulación de actividades que se enlazan en las secuencias de aprendizaje dando orden al ambiente para el desarrollo del aprendizaje que se abordan a través de la acción que se imprime en los conocimientos previos.

Las Situaciones Didácticas tienen como objetivo encontrar los mecanismos que constituyen las acciones para el aprendizaje:

“con el fin de que él pueda ser partícipe de esos mecanismos” (Docente 5).

Por lo que las Situaciones Didácticas van más allá de lo que regularmente se observa, las situaciones se encuentran en la construcción del fin, en la producción del aprendizaje articulado por los mecanismos que le dan sentido a la práctica docente. Los mecanismos conducen a un clímax de la situación que se establece en el desarrollo de la clase, donde también

las Situaciones Didácticas dan nacimiento a Situaciones A-didácticas del aprendizaje:

“los mecanismos serían aquellos recursos que el docente utiliza para que el alumno realice paulatinamente las actividades sugeridas en cada una de las etapas y que lo encaminarán al clímax de la situación, como puede ser la presentación, aplicación del producto de esa situación didáctica, así como su metacognición” (Docente 5).

Los dispositivos que se describen corresponden a los recursos que se utilizan en la Situación Didáctica en cada una de las fases que se van desarrollando, de acuerdo con la articulación de las acciones para la generación del aprendizaje.

En este sentido se preguntó cómo se manifiesta el desarrollo de una Situación Didáctica a lo que se respondió:

“se desarrolla desde el primer instante que el docente sabe qué aprendizajes deben lograr sus alumnos” (Docente 1).

El desarrollo de la situación didáctica parte de la planeación programática, este es el inicio:

“desde ese momento, planea qué condiciones son las adecuadas” (Docente 1).

Las Situaciones Didácticas llevan también a una nueva planificación generada por la retroalimentación del proceso dando vida a una nueva situación que está inmersa en las oportunidades para la mejora, donde la evaluación se instituye en como una situación para dar estructura a un ciclo didáctico de situaciones de aprendizaje.

Al respecto un profesor cita un ejemplo:

“qué dinámica grupal es la mejor, qué tipo aprendizaje, si es por proyectos” (Docente 1).

De esta manera se identifican los espacios de mejora en los diferentes procesos en los que se desarrolla el aprendizaje de los alumnos.

El aprendizaje esperado permite el diseño de la Situación Didáctica:

“al decidir la mejor forma, crea la estructura didáctica que posteriormente se aplicará en ese espacio y tiempo específico” (Docente 1).

El docente crea estructuras didácticas; acciones que permiten generar el aprendizaje con los alumnos, pero ¿Cuándo el profesor planea Situaciones Didácticas?

“cada vez que se busca un objetivo o un aprendizaje” (Docente 1).

Es decir, una Situación Didáctica, se planea de acuerdo con la oportunidad de la mejora que genera un proceso en el que la evaluación es determinante, por lo tanto, el diseño de una evaluación de aprendizaje se constituye en una Situación, entonces las Situaciones Didácticas se desarrollan cuando:

“el aprendizaje implica la participación de por lo menos dos figuras” (Docente 1).

La enseñanza y el aprendizaje, implican un todo, un espacio para el desarrollo que los profesores *in situ* expresan entendida como:

“cómo ese proceso de enseñanza y aprendizaje” (Docente 1).

Por ejemplo: si se buscara un aprendizaje como:

“utiliza marcadores textuales para dar mayor fluidez y claridad a los textos” (Docente 2).

El problema creado por el docente implica una Situación y está a la vez una Situación Didáctica creada para que los alumnos se involucren en una problemática, donde la dificultad por ejemplo a un texto mal redactado y los problemas que esto causaría, entonces la intervención será a través de una Situación Didáctica.

El alumno se vuelve partícipe:

“se vuelve partícipe de la solución, ya que cognitivamente debe comprender en qué radica el problema y qué elementos tiene para solucionarlo” (Docente 1).

Por lo que las Situaciones Didácticas para los profesores son vistas como:

“El proceso en el que el docente diseña y propicia la construcción de aprendizajes” (Docente 2).

Manifestados en las:

“actividades ordenadas y articuladas” (Docente 3).

La planeación de situaciones de aprendizaje representa la acción del profesor y este la concibe en tres momentos:

“Durante los tres momentos: AL INICIO cuando como docente planteamos un problema, situación o proyecto relacionado con la vida real. Durante el DESARROLLO que le permitirá al alumno abordar diferentes situaciones, aplicando diversas opciones y considerando sus conocimientos previos. Y en el CIERRE con el fin de lograr construir apropiarse del conocimiento y lograr los aprendizajes significativos” (Docente 4).

Al preguntar ¿Cuándo se desarrolla una Situación Didáctica construida intencionalmente para la adquisición de un saber determinado? se responde:

“Al momento de propiciar en los alumnos la construcción de aprendizajes mediante una serie de actividades ordenadas, invitándolos a formar parte activa en la resolución de problemas; en donde se cuestionen y lleguen a formular soluciones, ante la situación o temática abordada. Por lo tanto, las situaciones que ocurren en el entorno se convierten en escenarios que se aprovechan para generar conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, desarrollando las competencias en los alumnos” (Docente 4).

Las Situaciones Didácticas actúan con este propósito, por lo tanto, requieren de la planificación y la anticipación de estrategias y habilidades para enfrentar dificultades, para hacer de la experiencia la base propicia para el desarrollo de los aprendizajes.

Brousseau (2007) señala que las Situaciones Didácticas, sirven para enseñar se observa que las fases de la planificación da vida a las Situaciones Didácticas en cada fase; la fase de inicio incluye actividades sistematizadas para la apertura de la clase, existe toda una situación en este sentido, donde la Situación Didáctica de inicio se ocupa del manejo de los conocimientos previos y de evaluar el ambiente de aprendizaje y como consecuencia el diseño situaciones para el desarrollo de la clase para la adquisición de un saber determinado; entonces una Situación Didáctica es un escenario para resolver problemas que sirven para generar un enlace que permite pasar del conocimiento previo-empírico a un conocimiento elaborado-científico; es hacer una transposición didáctica. En ese sentido, la teoría de las Situaciones Didácticas se presenta como un instrumento que pone al centro los aprendizajes de los alumnos, porque como resultado del proceso es quien moviliza sus saberes en el escenario creado por el profesor. Si bien la teoría de las Situaciones Didácticas fue desarrollada en el ámbito de la didáctica de las matemáticas, su uso es oportuno en otras áreas del saber, entre ellas el área social, como el

campo de la educación secundaria, dado que ambas didácticas parten de intereses comunes, en este caso el objeto de investigación en las tres fases de sistematización de la práctica docente: inicio, desarrollo y cierre interacciona entre cuatro elementos el contenido disciplinar, el alumno, el profesor y el contexto (Llinares, 2010).

Ambas didácticas se ocupan de investigar cómo aprenden los estudiantes, este es su principal objeto “Situaciones Didácticas” para referirse a cómo debe ofrecerse el conocimiento en la adquisición de las matemáticas, además de manifestar cómo participan los alumnos en el proceso.

Las observaciones realizadas a los profesores durante la sistematización de su práctica docente nos permiten identificar Situaciones Didácticas donde Brousseau (2007) sostiene que la intención subyacente en la creación de una Situación Didáctica es fundamental para la enseñanza. A lo largo de las tres secuencias de aprendizaje previamente observadas, se ha advertido que los profesores sistematizan cuidadosamente sus acciones con el objetivo de facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Estas acciones se integran de manera coherente al grupo, y el docente tiene como objetivo principal que los alumnos adquieran un conocimiento específico a través de secuencias de aprendizaje afinadamente planificadas. En resumen, una Situación Didáctica se concibe como un escenario educativo construido de manera deliberada con la finalidad de guiar a los estudiantes hacia la adquisición de un conocimiento particular Brousseau (2007).

En ese sentido, la teoría de las Situaciones Didácticas se presenta como un instrumento en el cual el alumno es la sede del proceso didáctico, por lo que ambas se ocupan del objeto de investigación; el cómo aprenden los estudiantes.

Patrones ordenados y congruentes para enfrentar situaciones de aprendizaje

Al reconocer que las Situaciones Didácticas dan vida a la docencia, en la observación realizada a los profesores se destacan las acciones que se estructuran desde la experiencia, donde se encuentra en el desarrollo

organizacional su estilo docente; no obstante, el saber del profesor no es acabado, porque esto conlleva a su transformación permitiéndole reflexionar sobre los logros del aprendizaje, porque “al educar se verifica permanentemente y se encuentra disponible para repensar lo pensado y revisar sus posiciones” (Freire, 1997, p. 28).

En este sentido se opina:

“Considero que va muy de la mano la respuesta que tuvieron alumnos anteriores con determinado tema y también el tiempo en que se desarrolla el mismo, es decir, según el entorno de cada participante por la aportación que genera al desarrollo del mismo, diametralmente el manejo según lo anterior, la presentación del y/o desarrollo del mismo. Esto es: reviso si no tuve el éxito que quería tener, planteo opciones diferentes para que sea más sencillo; es decir, más de su entorno me ha servido de mucho en algunos casos porque si un alumno no atiende una indicación, me auxilia cualquiera de los compañeros que están con él, le dé una especie de traducción, mucho de esto se da de haber mirado y conocido a los alumnos con anterioridad en otro ciclo escolar” (Docente 2).

La reflexión sobre los elementos de la práctica constitutiva, donde se sitúan las Situaciones Didácticas, permite la toma de distancia y, en un acto de comprensión que se devela a sí mismo y a su saber, o sea emprender con sus alumnos el diálogo de saberes con prudencia, paciencia y tacto pedagógico:

“los chicos tienen un lugar definido en el salón y si ellos faltaran un día tendrá que pasar hasta el final de la fila (esto trae por consecuencia que no falten a clase y les permite por la inasistencia de los otros moverse de lugar esto significa que trabajaran con un compañero diferente a su alrededor modificando sus situaciones y da lugar a que convivan y se integren con compañeros diferentes y siguen siendo responsables del espacio que ocupan, como costumbre todos los días se les pregunta ¿Qué fue lo que vieron la última clase? Y elijo a aquella persona que por lo regular no participa hasta

enfrente se acomoda a los alumnos que no han mostrado un éxito en su integración a la clase por lo regular comento frases “como tú puedes”, “lo vas a resolver,” construimos no destruimos la verificación y conocimiento de los niños previo, le permite al profesor tener mayor dominio de las acciones y reservas a posibles respuestas es muy importante conocer las actitudes de los niños con la mirada la forma en que camina hasta en que forma llega por lo que previo a ello se dictaminan grupos de trabajo y en la marcha se hacen modificaciones” (Docente 2).

El ejercicio de la práctica docente se caracteriza por un proceso paulatino de interacción que se convierte en un *habitus* a partir de las relaciones con sus compañeros docentes, donde los diálogos de la vida escolar constituyen el espacio de intercambio de sus mundologías áulicas, estructurando de esta manera los procesos subjetivos e intersubjetivos que constituyen en elementos de la práctica desde el mundo de la vida cotidiana (Schutz, 1972).

Las vivencias áulicas constituyen un elemento conformado por esquemas de obrar:

“Como todo cambia, es muy importante como profesor observar ese *habitus* y rescatar lo positivo del mismo y tratar de modificar su hacer para conseguir un avance de las metas propuestas a partir de los resultados (considerando que lo más difícil es que el docente acepte los errores de los que fue objeto para poder trascender en su práctica educativa) solo recordar que los alumnos no pueden ser sujetos de cambios repentinos en el lenguaje del docente y el alumno” (Docente 3).

El espacio donde emergen los intercambios en el entorno escolar adquiere una dimensión significativa, ya que en él se teje un conocimiento pedagógico a través de la interacción diaria en la práctica docente. En este contexto, lo subjetivo desempeña un papel esencial al posibilitar la comprensión de los fenómenos sociales como procesos de construcción de significados. Es a partir de esta compleja red de interacciones inter-

subjetivas que se forjan los significados asociados a la labor del docente en el contexto de estos diálogos colegiados. Esto se logra gracias a la presencia de sujetos afines con quienes se establece una conexión que da lugar a un entendimiento compartido y a la creación de un mundo de significados comunes en el ámbito de la enseñanza.

Bourdieu y Passeron (1996), expresan que el *habitus* es el proceso a través del cual el desempeño profesional se interioriza de manera inconsciente en los individuos a nivel de conocimientos y prácticas profesionales; es decir, los contextos escolares permiten atraer una forma de hacer y de ser para construir un su saber pedagógico sobre la base de las relaciones intersubjetivas (Quero, 2005).

Desde esta posición se plasman las opiniones de los profesores en relación a las secuencias didácticas establecidas en su plan de clase:

“Dado el momento respectivo de una secuencia uno siempre es resultado del otro; es decir, hoy tengo uno y mañana trabajo con el dos y para el tercer día trabajo con la suma del 1+2 para obtener tres, me considero muy poco experimentada en darle otro acomodo al desarrollo y creo que sería interesante experimentar con una forma distinta” (Docente 4).

En este mismo sentido Morin (1998) lo expresa como un “sello” o “impronta” que adquiere el profesor en el ejercicio de su acción pedagógica, implicando un saber teórico actualizado, y por otra el saber experimentado, construido por y para la práctica. Las Situaciones Didácticas son producto del saber experimentado porque:

“lo vivido día a día va de la mano de la experiencia en cada momento de cada tema con mucha discrepancia con lo programado en la planeación, que solo es entonces una guía de tiempo y temas, pero cada uno de los momentos se vive de manera diferente pues los tiempos y los alumnos no son los mismos, así que se busca de la mejor manera y anteponiendo el respeto de los que integramos este momento se realizan actividades distintas y adaptadas” (Docente 1).

Al respecto Feiman y Buchman (1988) lo han denominado “laguna de los dos mundos”; sin embargo, mediante las relaciones intersubjetivas en el medio escolar donde se manifiesta la concreción del *habitus* profesional, se produce un acercamiento hasta la eliminación por completo de la línea divisoria entre las realidades de ambos docentes, superponiendo la realidad del docente experimentado y fundamentado en un saber desde la práctica, por lo que el profesor de docencia prematura abandona los conocimientos adquiridos en su formación inicial (Marcelo, 2009).

Las situaciones se ajustan al contexto escolar:

“Muy importante señalar que existen diferentes entornos y teniendo en cuenta las materias, los tiempos y los horarios que se encuentran en su práctica educativa existe una característica muy especial derivada del lugar de donde proceden, la escolaridad basándose en que imita la forma en que se le educó en su proceso. Es importante señalar que se da una situación de adaptabilidad y aceptación con las personas que en su momento están previos a la llegada de ellos y, con tal de ser aceptados adquieren los mismos hábitos de servicio quitando la intención de que las cosas caminen en relación al alumno y no a las necesidades de los trabajadores, que confunden pretendiendo hacer omiso que la escuela debe girar en relación a los alumnos como primera y única figura dentro de la escuela. Esto aplica e implica que su hacer en la práctica educativa, en el aula se mira reflejado y tiene relación con la cantidad de grupos que atiende cada uno y/o materias que atienda estas actividades son resultado de la cotidianidad e inconsciente de cada docente” (Docente 3).

En el manejo de las Situaciones Didácticas los profesores fungen como mediadores que articulan los procesos de aprendizaje, es decir la experiencia que les da la práctica, da vida a un mediador que actúa como apoyo y se interpone entre el aprendiz y su entorno para ayudarlo a organizar los proceso de aprendizaje, desplegando con esto su sistema de pensamiento y como consecuencia de ello “el desarrollo de la aplicación

de nuevos instrumentos intelectuales a los problemas que se le presenten” (Díaz y Hernández, 1999, p. 406).

Un saber experimentado facilita la mediación de una Situación Didáctica:

“Definitivamente la experiencia, conformada de dos partes en la práctica educativa y en el contexto del hacer para construir o consolidar las ideas conceptos o términos de las secuencias es decir, son muchos factores los que intervienen externos e internos, creo que el hecho de tener una madurez física le permite mirar al alumno desde otra perspectiva es posible que el hecho del género es muy determinante para desarrollar todo aquello que es, pero no se ve, pero esta” (Docente 2).

Las Situaciones Didácticas permiten el tránsito de una situación a otra a través de las fases de inicio, desarrollo y cierre, donde la influencia mutua a través de la interacción determina un conocimiento que genera una Situación Didáctica: actos, saberes y expresiones que se constituyen en interacciones entre profesores y alumnos; interacción profesor-alumno en una realidad particular, en el contexto escolar donde la especificidad de esta relación define la interacción como un “objeto central para la práctica docente” (Flanders, 1977; Delamont, 1984).

La interacción es el eje central de toda Situación Didáctica:

“cada momento que se vive son situaciones diferentes porque pueden ser grupos distintos con entornos diferentes y momentos únicos, por lo tanto, todos obedecen a situaciones didácticas para aplicar y/o modificar de manera distinta basándose en la decisión de que es lo mejor para cada momento y esto solo lo he logrado con el día a día durante 33 años de servicio” (Docente 4).

Para cada fase del proceso de enseñanza y aprendizaje se diseña una Situación Didáctica, que se construye a partir de la planificación de las situaciones de aprendizaje, pero también se manifiesta en cualquiera de

estos apartados de la práctica docente, donde emergen de los contextos situados de los diferentes grupos que solicitan inclusión y equidad en sus procesos de aprendizaje:

“Este momento no es forzoso de los tres momentos de la secuencia sino es importante desde la llegada de ellos estar uno alerta para cualquier cambio en la misma y para poder adecuar con algo más sencillo y no dejar de lado el hecho de esquematizar un concepto o idea para que sirva el apunte o esquema de referencia, para que en lo posterior le sirva de referencia y llevar un orden de lo tratado o avance del mismo” (Docente 5).

Escamilla (2008) sitúa a las Situaciones Didácticas como parte del proceso de planificación porque para la docencia “para saber hacer, es indispensable, saber” (p. 23).

Por lo que, la planificación didáctica implica la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje con sentido, significado y continuidad, de esta manera se constituye en un patrón que permite enfrentar de forma ordenada y congruente, situaciones a las que el alumno se enfrenta y en el caso del profesor, a su práctica docente (SEP, 2009).

Entonces se reconoce que es un proceso propio de la práctica docente, donde se gestan las situaciones que permitirán la construcción de aprendizajes en los alumnos y la experimentación de estas fases en los profesores y, por lo tanto, la formación de estos.

Enfrentar de forma ordenada, es darle decisión a una situación:

“es de suma importancia darle su lugar a cada grupo si es el primero, por el número de integrantes del grupo el ritmo de aprendizaje y para realizar lo planeado, para llegar a la meta en conjunto con diferentes ritmos” (Docente 3).

Las Situaciones Didácticas constituyen un fin para el aprendizaje porque instrumentan ambientes determinados de construcción diaria,

reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegura la expresión de la diversidad y con ello la riqueza de la vida en relación (Ospina,1999).

Las Situaciones Didácticas constituyen un fin:

“Considero que plasmar el cambio de una manera sistemática, ordenada y escrita permite reafirmar el cambio en la conducta y/o aprendizaje que se llevó a cabo mentalmente podemos situar en tiempo y espacio y en el cuaderno dejar referencia para en dado momento recordar o retomar, insisto que en todo proceso es importante plasmar en físico, es decir, poner la idea, concepto físicamente visible y con la ayuda de un esquema” (Docente 2).

De esta manera las Situaciones Didácticas contienen un espacio y un ambiente que es determinado por el profesor porque las actividades se adecuan a la “situación” que se presenta, en estos “nuevos” escenarios para la Pedagogía, sobrepasando los tradicionales linderos escolares (Giroux, 1997).

Por lo que los tejidos estructurados por los mecanismos, permiten la articulación de las Situaciones Didácticas; es decir, permiten lograr la junta pedagógica mediante la unidad entre ideas y acciones (Franco, 2017).

Los mecanismos se articulan en las acciones que desarrollan una situación de aprendizaje generando un proceso dialectico, donde la estructuración-desestructuración-estructuración utiliza múltiples operaciones intelectuales tales como: hallar relaciones con su entorno, recoger información, elegir, abstraer, explicar, demostrar, deducir entre otras, en la gestación de un proceso de aprender (Brousseau, 2007).

La articulación que se estructura dentro de una Situación Didáctica permite la generación del conocimiento y se distribuye desde la planificación didáctica, para generar estrategias en la práctica, a través de procesos que permiten la retroalimentación, porque esta implica generar una Situación Didáctica mostrando un camino diferente para llevar a los aprendizajes incorporando a todos a partir de la evaluación que concentra un ciclo didáctico: estructuración-desestructuración-estructuración, donde

el pensamiento complejo se fundamenta en principios epistemológicos que articulan la práctica docente:

“El camino que me llevó a utilizar en mi hacer educativo los tres momentos como el inicio, el desarrollo y el cierre fue a partir de la evaluación educativa y como base del programa del 2011 observé la nobleza y lo redituable para la evaluación que es lo que me ha costado mayor trabajo en alcanzar, no se diga el conseguir un auto y/o coevaluación” (Docente 4).

La articulación de acuerdo con Fernández (1994) sitúa al ciclo didáctico a partir de la racionalidad donde se trata de comprender el mundo de la enseñanza, para que el docente articule los conceptos que tienen los alumnos y la relación entre las decisiones de planificación, las estrategias y las de evaluación, conservando la lógica de la racionalidad que permite hacer avanzar el proceso; de esta manera se organiza la enseñanza y se decide lo que el alumno será capaz de saber: saber hacer, saber convivir, saber emprender y saber actuar, porque la tarea de enseñar debe ser un ejercicio consciente e intencional de una educación con sentido:

“tomo como referencia para determinar los tiempos del alcance que consigo lo planeado, es decir el hecho de tener una evaluación suficiente y ciclada pero sencilla permite observar si se llegó a lo planificado y con éxito (considero importante que los alumnos miren las metas a su alcance y de forma sencilla tengan éxito en la realización de lo planeado para tener la oportunidad que los aprendizajes lo hagan suyos” (Docente 3).

A través de la elaboración de secuencias didácticas se organiza la situación de aprendizaje, es decir, refieren al orden particular que se otorga a los distintos componentes que integran un ciclo de enseñanza y aprendizaje. Una secuencia didáctica puede ser pensada como un conjunto o secuencia de clases en esta dirección, se vuelve relevante el rol del profesor en la planificación de las actividades organizadas bajo una lógica secuenciada centrada en el aprendizaje de los alumnos.

En este sentido Pennac (2012) reflexiona sobre qué es una buena escuela y la precisa no como “un seguimiento marcando el paso, sino como una orquesta que trabaja en la misma sinfonía” (p. 165).

Es este sentido se presenta una Secuencia Didáctica, donde el aprendizaje esperado permite la decisión del profesor en los procesos para la mejora y resuelve planear una Situación Didáctica; es decir una interrelación entre tres sujetos: profesor-estudiante-situación didáctica; entonces en esta relación se reconocen a los alumnos a partir de sus conocimientos previos en la que se resolverá la problemática sin la intervención del docente con el propósito, posteriormente, de institucionalizar el saber adquirido, porque este espacio comprende al proceso por el cual el docente proporciona el medio didáctico en donde el estudiante construye su conocimiento, por lo que, la interacción didáctica acontece en el proceso de enseñanza y aprendizaje estructurado por el docente:

“La base de la observación y del momento que esté viviendo el alumno; es decir, si bien no todos tenemos el mismo horario existe mayor disposición de las 9 en adelante porque las primeras clases no existen al igual que a la última clase que se encuentran cansados y la manera en que llegan ellos si muestran una mirada cabizbaja o tienen alguna distracción (la interacción diaria es vital) para hacer adaptaciones según se requiera” (Docente 1).

La interacción entre los sujetos que acontece en el medio y, por lo tanto, el diseño de una evaluación del aprendizaje es el reflejo de una Situación Didáctica, por lo tanto, implica una forma de “modelar” el proceso de manera tal que este se visualice como un juego para el profesor y el alumno donde han definido o establecido reglas y acciones implícitas, dentro de las interacciones que acontecen en el aula.

Conclusiones

El mundo de la vida cotidiana en las aulas constituye el espacio de intercambio de diálogos de la existencia escolar, estructurados a partir de los procesos subjetivos e intersubjetivos que se constituyen en elementos de

la práctica de los profesores que la componen desde la experiencia, y que a partir de estos procesos que estructuran un estilo propio de ejercer la docencia que se forma en un obrar, pensar y sentir la docencia, porque las vivencias áulicas constituyen esquemas propios de hacer la práctica, donde un saber pedagógico en la interacción de su práctica cotidiana, permite la comprensión de los fenómenos sociales como procesos de construcción de sentido, donde las tramas intersubjetivas constituyen los significados de la práctica docente de los profesores.

Un clima de aprendizaje es un espacio donde se establece una interacción dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, a través del intercambio emocional e intelectual entre los integrantes del grupo por lo que, las secuencias de aprendizaje son sucesiones que integran Situaciones Didácticas que permiten la percepción de factores que influyen en el proceso de aprender, fortalecidos por la planificación didáctica que establece el análisis de la práctica docente, donde aprender significa encontrar estrategias de superar las barreras para el aprendizaje y estas se transforman en Situaciones Didácticas articuladas constituidas en todas aquellas prácticas educativas que se caracterizan por el diseño de los docentes con el fin de enseñar un objeto de conocimiento.

Las Situaciones Didácticas crean ambientes sistematizados de aprendizaje, integrando un conjunto de relaciones establecidas entre el profesor y los alumnos por lo que los conceptos que Brousseau emplea para la didáctica de las matemáticas se adaptan afinadamente a la enseñanza, porque la Situación Didáctica son un contexto construido intencionalmente con el fin de hacer adquirir a los alumnos un saber determinado.

El conjunto de acciones para el aprendizaje crea una Situación Didáctica constituida a partir de la planificación docente diacrónica estructurada en tres momentos: inicio desarrollo y cierre, donde las interacciones de un sujeto con el medio incorporan un modelo que determina un conocimiento dado, como el recurso del que dispone el sujeto para alcanzar o conservar el aprendizaje, donde las acciones emprendidas por los profesores en la fase de apertura indican que la clase inicia, acciones que enlazan a la sesión anterior donde los conocimientos previos desarrollan

los aprendizajes sistematizando las acciones que permiten distinguir en los docentes observados que guían con preguntas, que ordenan la causa que les permite evaluar los aprendizajes.

El desarrollo de las fases de las secuencias didácticas crean ambientes de aprendizaje conducidos por la experiencia del profesor, donde es común que se incorporen acciones tradicionales o la repetición de estas como parte de los procesos vividos y establecidos en contextos de rutina para el control de los saberes, estos permiten el diagnóstico a partir de la construcción de significados compartidos por lo que, la Situación Didáctica es el contexto del aprendizaje el espacio generador de nuevos aprendizajes, porque se obtienen evidencias que permiten arribar al aprendizaje esperado, además de que se crea el sitio para la generación de una situación A-didáctica, porque cada una de las secuencias posibilita identificar los elementos para la retroalimentación y formular nuevas Situaciones.

La retroalimentación facilita el potencial identificado por el profesor para generar una Situación Didáctica que articula una serie de actividades que lo conduce a una zona de desarrollo próximo, por lo que las secuencias didácticas acceden a una conexión que se convierten en nuevas Situaciones por la sucesión de aprendizajes que se manifiestan en las interacciones de los alumnos, teniendo como centro el aprendizaje esperado.

La fase de desarrollo está estructurada por una serie sistematizada de acciones docentes que dan existencia a las Situaciones Didácticas para posibilitar el acto de aprender, fortalecida por la socialización de los alumnos, donde la generación de nuevas Situaciones requiere del pensamiento crítico para dar paso a la evaluación de las estructuras mediante el análisis de las fases de las sesiones de clase, desde las realidades de su contexto porque la práctica docente de los profesores contiene acciones variadas que desde la experiencia estructuran saberes que forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los docentes interpretan, comprenden y orientan su actuar en su práctica cotidiana, en todas constituyen la cultura docente en sus dimensiones de su contexto en ejercicio.

La articulación de las actividades curriculares estructuradas, a partir de la sistematización implica acciones para la organización de la clase, donde la mediación profesor –el plan de clase– alumnos estructuran un proceso cíclico, por lo que las Situaciones Didácticas están basadas en la secuenciación de acciones de la práctica docente y estas son entendidas como fases obligadas que cumplir reconociendo a este proceso como planeación de la clase.

La Situación Didáctica se integra al proceso de una clase mediante el inicio, se desarrolla y se cierra mediante el manejo de situaciones para aprender, desde la planeación de la clase, donde se generan nuevas condiciones que conducen a la estructuración de una nueva situación que es requerida por la evaluación, por lo tanto, una Situación Didáctica es también un proceso de evaluación.

Los profesores definen a las Situaciones Didácticas como una serie de mecanismos que tiene que seguir rigurosamente en cada fase que parte del proceso de evaluación, generando un proceso como diseñador en la construcción de aprendizajes que aceptan la responsabilidad de mediador, como el que diseña estas situaciones construidas intencionalmente con el fin de que los alumnos adquieran los saberes determinados por el plan de clase, por lo que la interacción entre los sujetos en una Situación Didáctica son el medio para aprender.

La práctica docente de los profesores se proyecta a partir la planificación de la clase centrada en el desarrollo de las fases del proceso teniendo presente el aprendizaje esperado, donde la relación social de la enseñanza y el aprendizaje desarrolla un *habitus* para afrontar las condiciones de la docencia, generada por los principios pedagógicos de la corriente que se opere, un *habitus* contextual que conforma un estilo de enseñanza que se valida en el trabajo cotidiano.

El diseño y constitución de una secuencia didáctica responden a acciones intencionales del docente estructurados en secuencias de aprendizaje reconociendo una práctica social y cultural de la enseñanza y el aprendizaje, donde la toma de decisiones para la intervención porque la práctica intencional tienen efectos en un mundo social, por ello puede

considerarse que en las prácticas que los docentes realizan, se ponen en juego ciertas intenciones conscientes, pero también deseos, temores, expectativas entre otros estos aspectos conscientes e inconscientes, participan en la constitución de los significados que los sujetos otorgan a sus prácticas; significados que son diversos y que se construyen durante el ejercicio de la práctica las mismas como a distancia, a partir de procesos reflexivos y, se ponen en camino cuando se reflexiona sobre su práctica como proceso cíclico de enseñanza y aprendizaje que está sujeto a la planificación didáctica y transitan a través de las “situaciones” con el propósito de establecer una Situación Didáctica interaccionando con el aprendizaje esperado como medio para potenciar el aprendizaje.

Referencias

- Avalós, B. (2002). La formación docente continua en Chile. Desarrollo, logros y limitaciones. *Formación docente: un aporte a la discusión*. La experiencia de algunos países (pp. 35-57). Chile: UNESCO/OREALC. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131038so.pdf>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros Zorzal.
- Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Alianza.
- De Lella, C. (1999). *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Modelos y tendencias de la formación docente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel.
- Díaz Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. UNAM.
- Díaz, A. y Hernández, G. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.

- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. *Handbook of research on teaching*, 3(1), 392-431.
- Escamilla, A. (2008). Las competencias básicas: fundamentación, conceptos y tipología. En Escamilla, A. *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Graó.
- Feiman-Nemser, S. y Buchman, M. (1988). Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. En L. M. Villar Angulo (coord.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 301-314). Alicante, Marfil.
- Fernández. R. (1994). Modelo de formación del profesor centrado en la Interacción comunicativa. *Docencia e Investigación. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 19, 55-88.
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Anaya.
- Frade, R. L. (2010). *Planeación por competencias*. Ed. Inteligencia Educativa. <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/39526/1/matematicas.pdf>
- Franco, V. M. (2017). *Articulación del modelo pedagógico con la práctica de aula en los contextos urbano y rural* (Doctoral dissertation, Maestría en Educación).
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales, y políticas educativas*. Paidós.
- González, J. y Hernández, Z. (2003, mayo). Paradigmas Emergentes y Métodos y de Investigación en el Campo de la Orientación. <http://www.geocities.com/seminarioytrabajodegrado/Zulay2.html>
- Hanel, J. (2005). *Análisis situacional*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco.
- Lander, E. (2001). Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo. *Revista de Sociología*, (15). <https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27766/29436>
- Llinares, S. (2010). La investigación en didáctica de las matemáticas. Algunas relaciones con la investigación en didáctica de las ciencias sociales. En Ávila Ruiz, R. M., Rivero Gracia, M. P., Domínguez

- Sanz, P. *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 55-60). Institución “Fernando el Católico”.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, XIII (1), 1-25.
- Morin, E. (1998). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Ospina, H. F. (1999). *Educación, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pennac, D. (2012). *Mal de escuela*. Literatura. Random House.
- Quero, V. D. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3), 5.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. FCE.
- Schutz, A. (1972). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- Serres, Y. (2004). Programa Samuel Robinson va al Liceo: una experiencia de actualización de docentes. En *Memorias II Simposio Venezolano de Investigación en Educación Matemática. 6ª Sesión del Seminario Nacional Permanente de Enseñanza de la Matemática*. Caracas: UNA.
- SEP (2009). *Guía para la instrumentación didáctica de los programas de estudio para la formación y desarrollo de competencias profesionales*. <http://www.itesca.edu.mx/>
- Taba H. (1974). *Elaboración del currículum*. Troquel.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. NARCEA.
- Tobón, T. S., Pimienta, P. J. y García, F. J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson-Prentice Hall.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Gráo.

Educación de libre determinación: Cherán K'eri en resistencia a las políticas educativas estatales

ROCIO DEL PILAR MORENO BADAJOZ
PEDRO MORENO BADAJÓS

Introducción

En México, la desterritorialización *in situ* en ámbitos rurales ha alcanzado una situación alarmante. A los procesos de despojo territorial impulsados por las políticas extractivistas del neoliberalismo, se suma la diversificación de fuentes de ingreso del crimen organizado, cuya presencia cotidiana ha incrementado los niveles de violencias, las disputas por el control del territorio, los índices de desaparición y desplazamiento forzado de habitantes.

Ante estos mecanismos de despojo, expolio y control territorial, así como de los bienes comunes, pueblos y comunidades indígenas han construido procesos autonómicos desde la década de los noventa del siglo xx. A través de la autonomía, estos pueblos y comunidades luchan por preservar la vida y transformar un modelo de progreso y desarrollo que ha provocado el colapso ambiental del planeta.

Dentro de esos procesos autonómicos, esta contribución se inspira en el caso de la comunidad y municipio p'urhépecha de Cherán, que desde 2012 se rige por un gobierno de libre determinación basado en usos y costumbres. Este modelo de autogobierno surgió de una movilización comunitaria iniciada en 2011, en defensa de los bosques y la vida. El autogobierno de Cherán, al igual que otros desarrollados por los pueblos indígenas, desafía los órdenes y mecanismos de opresión establecidos por el Estado y del modelo capitalista centrado en el despojo.

Como parte de estos desafíos, en Cherán se han activado proyectos, estrategias y acciones en diversos ámbitos. Uno de estos es la educación, que es el foco central de este capítulo.

Esta contribución intenta mostrar cómo en algunas escuelas de Cherán se establecen otros procesos pedagógicos para formar a las futuras generaciones en la defensa y apropiación del territorio comunal. Además, explora cómo estos procesos fomentan una relación distinta con la naturaleza, en contraste con las dinámicas de expolio derivadas tanto de economías legales como ilegales.

El trabajo se ha dividido en seis apartados y finaliza con unas conclusiones. El primer apartado contextualiza la manera en que la educación y la escuela se han concebido como dispositivos de aculturación y desterritorialización para los pueblos indígenas. Los siguientes dos apartados nos interna ya en el caso específico de Cherán, poniendo énfasis en el sentido de defensa e identidad que el bosque representa para sus habitantes. El cuarto desglosa las nociones, las escalas y la ontología política del territorio dentro de la movilización. Finalmente, los apartados quinto y sexto presentan las prácticas educativas que promueven en la niñez y juventud una apropiación del territorio en las distintas escalas territoriales, así como los principios de la vida comunitaria.

Este capítulo concluye señalando los aportes de las prácticas educativas por la vida que el magisterio de Cherán ha desarrollado, situando al territorio y la vida comunitaria como ejes centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La escuela y la educación como dispositivos de aculturación y desterritorialización

En el marco de los postulados culturalistas sobre la raza y la construcción de ciudadanos modernos, la educación ha sido un dispositivo central para mejorar las condiciones raciales, sociales y económicas de las poblaciones indígenas. En el proyecto de Estado-nación, se concibió que, al alfabetizar a los habitantes indígenas en castellano, se les transformaría en ciudadanos mestizos y modernos, especialmente al migrar a las ciudades en

busca de trabajos alejados de la agricultura y la tierra. Este proceso implicaba, además, la desvinculación de las dinámicas de vida comunitaria y la adopción de una subjetividad individualista. Para lograrlo, se instruyó a los jóvenes indígenas en destrezas de lecto-escritura en español, aritmética y hábitos que los preparaban para aculturar a sus vecinos y familiares en las comunidades de origen.

Además de la asimilación cultural, la educación y la escuela han contribuido al despojo territorial en las poblaciones indígenas. Benjamín Maldonado (2022) ha estimulado la reflexión sobre cómo las escuelas se han fundado en espacios que han sido previamente desterritorializados para las comunidades. No solo se construyen sobre terrenos concesionados a las autoridades educativas, sino que además alejan al poder comunal, sustentado en la asamblea como espacio de toma de decisiones comunitarias. En su lugar, la escuela permite al Estado *territorializar* lógicas ajenas de poder vertical, control social y disciplinamiento cultural.

El establecimiento de la escuela en pueblos indígenas ha conllevado un proceso de *desterritorialización*. Deleuze y Guattari utilizan este término para describir los procesos de entrada y salida del territorio. Según esta tesis, la intromisión del Capital y el Estado ha supuesto procesos concomitantes de *desterritorialización* y *territorialización*. La *territorialización*, en este contexto, implica el establecimiento de relaciones de dominio y apropiación del espacio, instaurando una serie de relaciones de poder (Haesbaert, 2011).

La instalación de la escuela se asienta en un proceso de *desterritorialización in situ*, vinculado a la reclusión y a la inmovilidad. Este espacio cerrado, cedido voluntariamente por la comunidad, abre la puerta a micro-poderes verticales, como describen los trabajos de Foucault (1979, 2009), que desterritorializan al imponer un control sobre la libre circulación. Los estudiantes se encuentran capturados en una gran maya reticulada—compuesta de otros reticulados edificados en salones y patios—, donde se les desterritorializa las dinámicas de vida comunitaria.

Aunque la *desterritorialización* tiene lugar en un tiempo limitado, el enclaustramiento deviene en tácticas y técnicas de control social aplicadas

que tienen efectos duraderos. A través del encierro, la escuela encarna en el territorio corporal de estudiantes actividades repetitivas y controladas bajo un tiempo (con un rigor de horario) y orden (en filas), en lo que Focautl (2009) denominó espacios disciplinarios, en los cuales se separa, clasifica y ordena: se desterritorializa a nivel individual, a la vez que el Estado territorializa un control poblacional.

En las comunidades indígenas, la territorialización escolar ha contribuido a lograr una “desterritorialización de lo comunitario”, como afirma Maldonado (2022). El enclaustramiento físico ha sido una herramienta del Estado para imponer un tipo de territorialización con un doble propósito: por un lado, protegerse del “contagio” de las supuestas deficiencias genéticas o culturales de aquellos categorizados como inviables para la reproducción; por otro lado, evitar la propagación de estas deficiencias.

El aislamiento priva a los individuos de sus referentes comunitarios, lo que contribuye a su desintegración. Al mismo tiempo, la escuela territorializa lógicas de valoración individual y poder jerarquizado. De este modo, el poder comunal, basado en decisiones asamblearias, es sustituido por un poder vertical ejercido por la autoridad educativa estatal, que responde únicamente a los intereses del proyecto de Estado-nación, donde las necesidades de la comunidad carecen de relevancia (Maldonado, 2022).

De esta manera, la escuela se ha provisto de enclaustramiento físico para ejercer una *desterritorialización* epistémica en la niñez y juventud. En concordancia con lo expuesto por Maldonado (2022):

En el territorio escolar circulan conocimientos distintos a los originarios de la comunidad e incluso son contradictorios con su cosmovisión. De manera que la escuela tiene por función el desplazamiento epistémico, la sustitución de los conocimientos locales mesoamericanos por los conocimientos pretendidamente universales desde lo occidental. Y puede cumplir con esa función por dos razones: porque es el gobierno mexicano y no el comunitario el que decide los contenidos de la educación, y también porque el colonialismo ha doblegado a tal grado lo mesoamericano que generalmente en las comuni-

dades se acepta que los conocimientos escolares son superiores a los propios e indispensables para poder vivir bien (p. 109).

Además de la *desterritorialización* epistémica, el sistema escolar ha contribuido a la eliminación de las lenguas indígenas, favoreciendo el uso del idioma español. El sistema educativo mexicano ha oscilado entre la discriminación y un confuso esfuerzo por formar tanto estudiantes monolingües en castellano como bilingües, incorporando el idioma inglés. Por un lado, se empeñó en transformar a los indígenas en monolingües hispanohablantes, menospreciando su capacidad de mantener su lengua nativa junto con el español. Esta dicriminación lingüística ha coadyuvado en gran medida a mermar el porcentaje de hablantes en lenguas indígenas. Por otro, se ha intentado formar a los ciudadanos con inglés como segunda lengua, pero con un fracaso didáctico, a pesar de los 12 años de educación obligatoria que incluye este idioma.

Yásnaya Aguilar ha señalado que las lenguas indígenas son territorios cognitivos (Aguilar, 2020a). Desde esta perspectiva, la erradicación de una lengua materna implica el desplazamiento de un canal cognitivo con el cual las personas aprenden, piensan y se comunican. Esto genera el despojo de conocimientos, pensamientos y prácticas que fundamentan las relaciones con los demás y con el entorno, afectando incluso la relación respetuosa con la naturaleza. Aguilar se pregunta por qué los países con mayor diversidad lingüística suelen coincidir con aquellos que poseen mayor megadiversidad biológica (Aguilar, 2020b). Esta relación sugiere que la castellanización forzada ha propiciado una desterritorialización cognitiva que afecta tanto la identidad como la interacción con la tierra-territorio. Sin embargo, estos efectos a menudo se minimizan al comparar la pérdida lingüística con otras formas de eliminación cultural (Aguilar, 2020a), como el desuso del traje tradicional.

En este proceso, el magisterio fue capacitado con la tarea de transformar lo que el Estado consideraba degeneraciones culturales, lingüísticas y cognitivas. Esta labor incluyó la desterritorialización de la vida comunitaria. En el siglo xx, la mayoría de los maestros indígenas tuvieron

que emigrar para recibir formación profesional. Posteriormente, fueron enviados a escuelas alejadas de sus comunidades de origen, lo que los distanció de sus familias, de sus obligaciones como comuneras y comuneros, así como de su propia identidad comunitaria (Moreno, 2017).

Durante las décadas de los setenta y ochenta del siglo xx, los trabajadores de la educación oficial comenzaron a distanciarse del papel de aculturación que el Estado les había asignado. Organizaron foros nacionales y estatales, creando redes para proyectar una educación en defensa de su identidad, su lengua y su pertenencia a los pueblos indígenas (Mejía y Sarmiento, 2003). Simultáneamente, surgieron liderazgos que actuaron como intermediarios culturales, generando a corto y mediano plazo una fuerza política con influencia regional (Dietz, 1999).

Estos movimientos magisteriales inconformes se aliaron con organizaciones y movilizaciones indígenas, tanto regionales como nacionales, que reivindicaban el respeto a la diversidad étnica y la autonomía frente al Estado y su control corporativista agrario, que exigía lealtad al partido oficial.

En la década de los noventa, a este contexto se sumaron eventos clave como la crisis de la deuda, la ilegitimidad del partido gobernante tras las elecciones fraudulentas de 1988, y la implementación de medidas de ajuste estructural que ponían en riesgo la base material de las comunidades indígenas. Entre estas medidas, destacó la reforma al artículo 27 constitucional, que impulsaba la privatización de la tierra y ponía fin al reparto agrario, facilitando el despojo y la mercantilización de los territorios indígenas.

Estas transformaciones socioeconómicas de corte neoliberal desencadenaron protestas masivas a lo largo del país, ya que aceleraban el extractivismo y amenazaban los territorios indígenas. Si bien el “despertar étnico” había comenzado a gestarse desde los años setenta, el alzamiento zapatista de los noventa dio una nueva dimensión y visibilidad nacional a los movimientos indígenas, aunque sin llegar a articular ni homogeneizar sus demandas, luchas y procesos etnopolíticos.

En las movilizaciones étnicas de los años noventa, la identidad se politizó como base para proponer el etnodesarrollo, el control territorial, el manejo de los recursos bióticos y la búsqueda de autogobierno. Estas demandas se concentraron en el derecho a ejercer la autonomía y la libre determinación (Aparicio, 2006).

Durante el ciclo de movimientos indígenas de la década de los noventa, la reivindicación de autonomía se expresó de dos maneras. Por un lado, algunos pueblos y movimientos étnicos lucharon por el reconocimiento constitucional de la autonomía como un derecho colectivo. Por otro, surgió una autonomía de *facto* que transformaba la vida cotidiana en las comunidades. Tras la contrarreforma indígena de 2001, que despojó a los pueblos indígenas del estatus de sujetos de derecho público –acordado en los Acuerdos de San Andrés– y los redujo a “entidades de interés público”, esta última forma de autonomía alcanzó más afinidad entre los pueblos y comunidades indígenas (Moreno, 2012). Esto significó que el ejercicio de sus derechos dependía del reconocimiento por las leyes estatales, limitando su capacidad de autonomía y asociación al nivel municipal (Fuentes, Moreno y Rivero, 2021).

La reforma al artículo 1 de la Constitución en 2011 abrió una nueva puerta al incorporar de manera explícita los tratados internacionales en derechos humanos de los pueblos indígenas dentro del ordenamiento constitucional (Fuentes, Moreno y Rivero, 2021). En este contexto, y tras una larga lucha jurídica y política comunitaria, en 2012 se reconoció legalmente la autonomía de la comunidad p'urhépecha de Cherán a través de un fallo jurisdiccional (Aragón, 2019). No obstante, este proceso comenzó en abril de 2011 con el llamado “levantamiento”, que tomó la forma auto-sitio de la comunidad durante 10 meses.

Cherán: la insurrección

La mañana del 15 de abril de 2011, la comunidad de Cherán inició una insurrección tras años de vivir bajo el asedio del crimen organizado, que se había aliado con empresarios forestales para explotar y destruir el bosque comunal. Entre 2009 y 2011, durante la administración de un presi-

dente municipal priísta, la población fue testigo de cómo diariamente descendían decenas de camiones cargados de madera. En ese periodo, “se talaron cerca de 10,000 de las 13,000 hectáreas del bosque comunal” (Rico y Martínez, 2022), facilitado por la corrupción de las autoridades locales con los empresarios forestales y el crimen organizado.

Fue a partir del 2009 que el crimen organizado afectó con mayor gravedad la vida de la comunidad. El miedo y el terror paralizaban a los habitantes, quienes abandonaron actividades ligadas al bosque: los hombres dejaron de recolectar resina y pastorear, mientras que las mujeres dejaron de recolectar plantas medicinales, de cuidar bienes comunales y metonimias sagradas que estaban bajo su cuidado. Además, los delincuentes exigían pagos por “protección” a la población.

Además del ultraje al territorio, se comenzó a asomar el posible ultraje al cuerpo de las mujeres por parte de actores criminales, como sucedía en otras regiones michoacanas. A Cherán llegó el rumor que, en la región de la Cañada de los Once Pueblos, tras acabar con el bosque seguía la violación y secuestro de las mujeres (Velázquez, 2013). En la región de Tierra Caliente, por ejemplo, la violencia sexual fue utilizada como herramienta de control territorial por los grupos criminales (Fuentes, 2018).

El punto de inflexión ocurrió cuando a la amenaza de ultraje sexual se sumó la tala de pinos centenarios que protegían el manantial sagrado de la cofradía, un recurso vital para la comunidad. Este agravio impulsó a un par de mujeres, que con el apoyo de otros jóvenes, la madrugada del 15 de abril, enfrentaron con sus cuerpos a los camiones de los talamontes y criminales armados. En lo alto de la iglesia del Calvario lograron retener a cinco agresores y, al sonar las campanas y cohetes, alertaron a la comunidad, que se movilizó en respuesta. Lo que siguió fue un levantamiento ético, político y territorial, con base en repertorios de confrontación inscritos en procesos de memoria histórica.

Para protegerse, se organizaron seis barricadas en los puntos de acceso al pueblo, controlando la entradas y salidas, y se encendieron fogatas, símbolo de la resistencia. Estas consisten en sacar el tradicional fogón

de leña a las esquinas para vigilar y garantizar la seguridad. Frente a estas fogatas, se ideó y ejecutó un proceso autonómico de *facto*.

Alrededor de 190 fogatas prendidas en los cuatro barrios de Cherán, se decidió retomar la ronda comunitaria como cuerpo de seguridad y reactivar las asambleas barriales y la asamblea general para la toma de decisiones. Asimismo, decidieron no participar en las elecciones estatales y alejar a los partidos políticos de la vida local, iniciando un proceso jurídico para gobernarse mediante la libre determinación.

En noviembre de 2011, la Sala Superior del Tribunal Electoral del Poder Judicial concedió a Cherán el derecho a elegir sus autoridades conforme a sus usos y costumbres (Aragón, 2019). Esta autonomía *iure*, que entró en vigor en 2012, se cimentó en un movimiento comunitario de autodefensa basado en sus prácticas culturales y su relación con el territorio comunal, tanto en su dimensión material como simbólica.

Cherán: una defensa territorial

A los movimientos sociales como el de Cherán, la literatura académica los denomina étnico-territoriales. Estas movilizaciones han sido comunes entre pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Según Escobar (2014), estos movimientos son:

espacios vitales de producción de conocimiento y estrategias sobre las identidades y la vida. Constituyen una propuesta de avanzada ante la crisis social y ecológica de los territorios, contribuyendo tanto al campo de la ontología política como a la forma ontológica de la política (p. 128).

En Cherán, la defensa del bosque y del territorio comunal fue el eje que impulsó la movilización, la resistencia y la autodefensa. En México, diversos procesos de autodefensa han surgido en respuesta al aumento de la inseguridad, la violencia y el control territorial por parte de grupos criminales. Los grupos de autodefensa en estados como Michoacán y Guerrero se han organizado para proteger la integridad personal y detener los excesivos pagos de extorsión, así como para frenar asesinatos

y desapariciones (Fuentes y Fini, 2018). En Cherán, la transgresión al carácter simbólico del bosque que resguarda el ojo de agua de la Cofradía, un recurso sagrado, y la amenaza de perder el agua fueron los detonantes que propiciaron el auto-sitio durante 10 meses, en defensa del territorio comunal.

Verónica Velázquez Guerrero (2013) ha documentado cómo, durante esos meses de auto-sitio, la ronda comunitaria, las fogatas, las barricadas y las alertas (con el sonido de las campanas y cohetes) funcionaron como “repertorios de confrontación”, basados en experiencias históricas del siglo xx, cuando la comunidad se organizó para defenderse de amenazas externas o unirse a movimientos nacionales, como las protestas por las elecciones fraudulentas de 1988. Estos repertorios de confrontación estaban ligados a la defensa integral de la vida comunitaria y del bosque, en sus dimensiones material y simbólica.

Las barricadas, por ejemplo, se ubicaron en puntos estratégicos para proteger tanto a los pobladores como a los espacios que generan ritualidad, como panteones, iglesias, capillas y manantiales. En la tierra-territorio comunal, se defendieron cerros, cuevas y otros sitios naturales de importancia espiritual. La ronda comunitaria, el “rondín”, por su parte, cuidaba a los habitantes del pueblo y de quienes velaban en las fogatas, posteriormente amplió el cuidado a la tierra-territorio comunal a través de un cuerpo de guardabosques.

Las fogatas, símbolo de la lucha, representaban la *paranhua*, la cocina de leña tradicional *p'urhépecha*, que está en el corazón del hogar. La *paranhua* contiene una interdependencia con los elementos del bosque: con la leña, los alimentos que provee la tierra-territorio y con el fuego que permiten su cocción. Es un espacio central para la educación familiar y la reproducción de la vida. Según Velázquez Guerrero (2015):

La parangua es para los comuneros, el fuego sagrado: unión del hogar, donde se proveen los alimentos, un sitio de calor para la época de frío, el espacio de transmisión de la historia oral y de educación de los hijos; también es donde se definen los roles de género (p. 200).

Durante el auto-sitio, maestros y maestras continuaron el ciclo escolar en las fogatas, y también se implementó un proceso pedagógico-político para los niños a través de recorridos por el bosque (Velázquez y Lepe, 2013). Este proceso etno-político de Cherán comenzó con la necesidad de defender el bosque y el territorio comunal, y, una vez que se institucionalizó el derecho a la libre determinación, se proyectó un modelo de autogestión que ha sostenido el comunismo, la identidad p'urhépecha y los modos de vida, “los usos y costumbres”.

Desde la obtención de su autonomía legal, Cherán ha mantenido su autogobierno durante cuatro administraciones, combinando acciones autonómicas y colaboraciones con agentes externos. Han existido proyectos autonómicos que inciden en la lucha de Cherán impulsados desde organizaciones comunitarias, comuneras y comuneros en alianza con personas ajenas a la comunidad, como Fogata Kejtsitani “Memoria Viva” (Lynares, Torres y Niniz, 2012).

En esas intersecciones y combinaciones se ha movido la proyección educativa-política de Cherán. El proyecto educativo de Cherán, iniciado en su primera administración, buscaba recuperar los saberes locales y la lengua p'urhépecha junto con los planes educativos oficiales (GCC, 2013). Este propósito se forjó a través de talleres donde participaron 108 comuneras y comuneros a lo largo de 15 meses, convocados por el Consejo de Asuntos Civiles (Colin, 2015). Aunque su implementación no se completó, el magisterio local sigue practicando una educación que combina la vida comunitaria y el territorio comunal con los programas educativos oficiales (Moreno, 2019). Asimismo, investigadores externos, en alianza con maestros, autoridades educativas y escuelas han proyectado prácticas pedagógicas en vinculación con el territorio comunal y el comunismo (Cleto, 2019).

En los próximos subapartados se presentarán ejemplos del magisterio de Cherán y cómo sus prácticas educativas entrelazan los saberes locales, la vida comunitaria y el territorio con los planes educativos. Antes de ello, se introducirá brevemente una conceptualización del territorio y sus escalas.

Tierra, territorio y/o territorialidad y sus escalas

De acuerdo con el filósofo de Cherán, Ángel Pedroza, la palabra más cercana en lengua p'urhépecha para referirse al territorio es *Minhuarhikuarh*, que se traduce como la apropiación humana de un espacio. Esta apropiación no se entiende en términos de propiedad (aunque exista de forma colectiva), sino como una relación colectiva que se establece mediante prácticas culturales, como el aprovechamiento de recursos forestales, la agricultura, la formación de empresas comunales, el manejo del bosque y los rituales (Escobar, 2014). A esos procesos de apropiación del espacio geográfico se les denomina “territorialización”, mismos que permiten el despliegue de identidades y “territorialidades”, que en el caso de Cherán han favorecido un proceso dinámico y cambiante de cohesión y organización comunitaria.

La concepción de *Minhuarhikuarh* en la cultura p'urhépecha abarca dos dimensiones: la material y la cultural. La dimensión cultural incluye la relación ancestral con el territorio a través de mitos, rituales, creencias y costumbres (Pedroza, 2009, citado en Velázquez, 2013). Así, el territorio se entiende como un espacio simultáneamente material y simbólico. Porto lo describe como “biofísico y epistémico”, siendo un proceso de apropiación sociocultural de la naturaleza y los ecosistemas, basado en la cosmovisión de cada grupo social (Porto en Escobar, 2014, p. 91).

Arturo Escobar sugiere que las movilizaciones étnico-territoriales reclaman derechos territoriales que cuestionan dos procesos interrelacionados: por un lado, la reivindicación de la identidad étnica, que desafía la homogeneidad impuesta por el Estado-nación; por otro, la crisis ambiental provocada por la devastación de recursos naturales y la pérdida de biodiversidad, generada por las dinámicas extractivas y el cambio climático. En este sentido, estas movilizaciones son luchas por la vida y lo que él llama *luchas ontológicas*, que desarrollan una *ontología política del territorio* que vislumbra la defensa de “otros modelos de vida”, economía y sociedad, diferentes y divergentes a las racionalidades desarrollistas y de extracción dominantes que devastan al planeta (Escobar, 2014, p. 19).

Escobar (2014) se separa de la noción filosófica de ontología que se define como el estudio de la naturaleza del ser, de lo real, y se basa en las existencias separadas entre individuos y comunidades, entre la mente y el cuerpo, entre las especies y el mundo. Desde su perspectiva, las luchas de pueblos indígenas, campesinos y afroamericanos en lugar de posicionarse por la ontología dualista, donde las personas se sitúan como seres humanos supremos con capacidad de manipular y poseer los objetos o los recursos bióticos para maximizar su eficacia, pugnan por una ontología relacional o de “relacionalidad”.

Esta ontología relacional se expresa por el “principio clave es que nada (ninguna entidad) pre-existe a las relaciones que la constituyen” (Escobar, 2014, p. 100). Las ontologías relacionales se enactúan “minuto a minuto, día a día, a través de una infinidad de prácticas que vinculan una multiplicidad de humanos y no-humanos” (Escobar, 2014, p. 99). Se exhiben a través de narrativas, historias o mitos de creación, mismas que encarnan los principios con que relacionarse con las personas, las entidades sobrenaturales, la flora, la fauna. La relacionalidad incluye las perspectivas territoriales y comunales específicas de cada comunidad o pueblo campesino, indígena o afrodescendiente.

En el contexto de la lucha autonómica de Cherán, como se ha expuesto, el bosque es central, no solo como un recurso material, sino porque otorga sentido e identidad a los habitantes. Es decir, los miembros de la comunidad habitan y se sostienen del bosque, así como el bosque es sostenido y habitado por miembros de la comunidad. Existe una relación intrínseca de reciprocidad con lo que dota el bosque: agua, alimento, aire y trabajo.

En lengua p'urhépecha *Ireta* alude a la comunidad, entendida como el vínculo intrínseco entre habitantes, el conurbano compuesto por cuatro barrios y el territorio. Este último abarca lo reconocido en el título virreinal, los bienes comunes tangibles establecidos en esos límites territoriales, los lugares sagrados y un sistema de mitos y creencias que regulan la convivencia y actuación socio-comunitaria.

En el proyecto autonómico, el ser y hacer gobierno comunal procura una relación con la vida comunitaria, que articula el cuidado de la

tierra-territorio, el mundo natural y sobrenatural; refiere a un hacer y ser autoridad en reverencia sagrada a la vida. En esa misma sintonía algunos miembros del magisterio local procuran procesos pedagógicos ligados a las perspectivas territoriales y comunales de Cherán. En palabras del magisterio “si el gobierno cambió, la educación también debe hacerlo” (Moreno, 2019).

En algunas prácticas educativas, el territorio no solo es apropiado desde su dimensión funcional, simbólica, afectiva e identitaria, sino que también implica un proceso de defensa, resistencia y transformación en múltiples escalas. La ontología territorial trasciende la concepción estatal y jurídica del territorio, expandiéndose hacia otras dimensiones abordadas por pensadores decoloniales, feministas y críticos latinoamericanos. Estas perspectivas reconocen que las escalas territoriales no son contiguas, sino interdependientes y simultáneas.

Una de estas escalas es la cartografía corporal, que se refiere al cuerpo-territorio y a cómo el cuerpo genera territorialidad para intensificar la defensa de la vida. La feminista indígena comunitaria Lorena Cabnal:

El cuerpo es visto como unidad ecológica en la cual se desarrolla la vida, donde se organizan los hechos cotidianos y donde ésta sobrevive gracias a los bienes comunes de la naturaleza, como el agua, la tierra, el aire. Así, el cuerpo territorio es territorio individual y territorio colectivo.

En ese entendido comuneras comuneras *p'urhépecha* colocaron sus cuerpos para la defensa del territorio comunal frente los mecanismos de extracción forestal de empresas privadas, vinculadas al crimen organizado y autoridades gubernamentales. En reflexión de Lorena Cabnal (2019): “Al defender el territorio tierra, las mujeres hacen una defensa cotidiana y paralela impresionante en dos dimensiones inseparables: la defensa de su territorio cuerpo y la defensa de su territorio tierra” (pp. 121-122).

Otra dimensión del territorio alude a la vivienda, descrita por Giménez (2005) como un espacio inmediato “desempeña una función indispensable de mediación entre el ‘yo’ y el mundo exterior, entre nuestra inte-

rioridad y la exterioridad, entre ‘adentro’ y ‘afuera’” (p. 11), por lo que es una prolongación del cuerpo. La vivienda se prolonga en otros niveles de territorio de proximidad, como el barrio, la colonia o la ciudad, espacios de convivencia y aprendizaje mutuo entre vecinos y familias. Estos espacios están configurados por marcadores culturales, sagrados e históricos, contruidos a través de monumentos, iglesias, puentes, panteones o los cruces dónde veces se reconocen a seres divinos que otorgan dones, bendiciones y dones con quienes “se establece una relación ritual” (Maldonado, 2022).

La escala de la tierra-territorio es donde más se manifiestan los conflictos, defensas y resistencias comunitarias. Desde una vertiente, este territorio se relaciona con el cuidado y defensa de *Nana Echeri* (madre tierra en *p’urhépecha*), entendida como un ser vivo que concibe, nutre y protege la vida. Con quien se crea una relación dinámica y sensorial (corporal) a través de los ciclos que establece: de lluvia, sequía o borrasca. Y también por medio del trabajo de siembra, cuidado y cosecha de los alimentos. Es decir que proporciona el hábitat, el sustento y permite la reproducción social y biológica.

Por otro lado, el territorio también se apropia simbólica y lingüísticamente. Este proceso permite la reproducción de prácticas culturales, sagradas y rituales, asociadas a la convivencia y a la conexión con lo sobrenatural. Se materializa en geosímbolos como cerros, cuevas, ríos, ojos de agua y cruces, que proporcionan el equilibrio necesario para la subsistencia de los individuos y/o de los grupos sociales (Lynares, Torres y Niniz, 2022).

Finalmente, el paisaje como escenario visual y estético representa otra escala territorial. A través del paisaje, los pueblos indígenas construyen principios de identidad socio-territorial. A continuación, se mostrarán algunas experiencias educativas que integran estas diversas escalas del territorio.

Del cuerpo-territorio a los territorios próximos de la casa y el barrio

Una experiencia formativa realizada en Cherán en 2012, llamada “Conociendo y Reconociendo Nuestro Territorio”, fue organizada por el Consejo de Bienes Comunes (CBC) del Gobierno Comunal, junto con investigadores de la Red de Etnoecología y Patrimonio Biocultural del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y jóvenes de la asociación civil Espacio para la Cultura Ambiental (ECA). El método educativo se centró en el juego, el movimiento, la cooperación y la confianza, a través de talleres de fotografía, video, cuento y mural. La creatividad, el arte y la diversión fueron centrales para generar diálogo y la apropiación del conocimiento.

Con el objetivo de concienciar sobre la relación con el territorio, las territorialidades y las territorialidades simbólicas, tanto participantes como organizadores recorrieron los territorios del cuerpo, el espacio urbano y el entorno rural, explorando lo íntimo y lo comunitario. En relación con el cuerpo-territorio, la actividad llevó a los participantes a vincular su propio cuerpo con el entorno, reconociendo cómo su cuidado personal está conectado con el cuidado de los elementos naturales del territorio comunal. Asimismo, aprendieron que establecer una relación de respeto consigo mismos es la base para extender ese respeto a su familia y comunidad, reflejado en gestos cotidianos como el saludo, una práctica ética que fomenta la cordialidad y el sentido de comunidad.

Durante la experiencia, los participantes también recorrieron lugares cercanos a la comunidad donde abuelas y abuelos compartieron su conocimiento sobre los elementos arquitectónicos del territorio, como la plaza comunal, la iglesia y el panteón. Este intercambio de saberes se basó en la tradición del *ir-caminando-narrando*, transmitiendo a las nuevas generaciones la importancia de los espacios públicos con carácter ritual.

En cuanto a la educación ambiental, la premisa fundamental fue establecer una relación de respeto, reciprocidad y convivencia con todo lo que conforma el territorio, desde las calles empedradas hasta los cerros que custodian el pueblo. En sintonía con esta perspectiva, algunos miembros

del magisterio de Cherán organizan visitas a carpinterías, panaderías y empresas comunales, como el vivero, el aserradero o las áreas de captación de resina. Durante estas visitas, los estudiantes aplican conocimientos de matemáticas mientras participan en la elaboración de muebles o pan, integrando las asignaturas académicas con la vida práctica y la autogestión del territorio comunal.

En materia de educación ambiental, la premisa tomó como base que debe existir una relación de respeto, de reciprocidad y convivencia con todo lo que integra y rodea al territorio, de abajo arriba, desde las calles empedradas hasta los cerros que custodian el pueblo.

En ese mismo tenor algunos miembros del magisterio de Cherán organizan visitas a carpinterías, panaderías y las empresas comunales (el vivero, el aserradero o la captación de resina). Durante los encuentros, el magisterio solicita a estudiantes que en el ir-haciendo muebles, una pieza de pan o se paseen entre pinos, efectúen operaciones aritméticas para atravesar la vivencia con la asignatura de matemáticas. En el vivero forestal, de su parte, atraviesan los conocimientos de la currícula de ciencias naturales y geografía con la proyección política de autogestión y reconstitución del territorio comunal del gobierno comunal.

Asimismo, en algunas planeaciones educativas el entretenimiento se incorpora como recurso de aprendizaje, cuando maestras y maestros promueven la asistencia de estudiantes a las celebraciones religiosas y cívicas, y que se divierten con los juegos tradicionales. De acuerdo con el magisterio, la función central de promover las salidas con estudiantes a conocer los oficios tradicionales y las fiestas está en el fortalecimiento de la vida socio-comunitaria. Desde su perspectiva, se dota de una educación comunitaria cuando se enaltecen los conocimientos locales e intergeneracionales que nutren a los oficios.

Por su parte, las celebraciones contienen elementos de aprendizaje de los principios de la vida comunitaria. “Las fiestas en la comunidad y en la familia son particularmente importantes para la educación porque en estas situaciones aprenden las responsabilidades correspondientes a su sexo, edad y la relación con otros, de convivencia social entre familia y

vecinos” (Mejía-Arauz, Keyser y Correa-Chávez, 2013, p. 1024). Desde la preparación hasta en la limpieza de los espacios de las celebraciones, familias y vecinos enactúan principios para el sostenimiento de vida comunitaria como el respeto, la solidaridad y la reciprocidad.

Introducir tanto los oficios como las fiestas en los procesos educativos incide, de acuerdo con maestras y maestros, en incorporar el respeto a la familia (en la casa) y a los vecinos (del barrio) como horizonte ético clave para fomentar la convivencia social. Desde la experiencia magisterial fortalecer la convivencia social es un elemento clave para el sustento de la vida comunitaria. Por ejemplo durante el auto-sitio, la convivencia entre familias y vecinos en las fogatas, devolvió la unión socio-comunitaria que propició seguridad, protección y cuidado comunitario. Si la fragmentación del tejido social facilitó el dominio de los poderes y economías criminales e ilegales, la reconstitución socio-comunitaria propiciada alrededor de las fogatas, posibilitó su salida, y con ello subieron los niveles de garantizar la continuidad de la vida-existencia tanto de pobladores como de la tierra-territorio de Cherán.

Por su parte la incorporación de los juegos tradicionales contiene un fuerte apego a la tierra-territorio comunal desde la parte material puesta en con la manufactura de los yoyos, trompos, zancos y baleros, hasta la temporalidad que marca con la borrasca para volar el papalote o la lluvia para deslizar los cuerpos en las llamadas “resbaladillas de lodo”. De acuerdo con maestras y maestros, el uso de los juegos tradicionales además de fomentar la convivencia social entre estudiantes aleja a la niñez del abuso tecnológico. Puesto que, hasta ahora, la tecnología que ha arribado a la comunidad propicia la pérdida de la intuición, imaginación, creatividad, manipulación y el sentir del territorio en la niñez.

Finalmente, la medicina tradicional juega un papel central en estas estrategias pedagógicas. En algunas escuelas, se organizan recorridos en los alrededores para recolectar plantas medicinales, acompañados por padres de familia y médicos tradicionales. Después, con la ayuda de algún médico tradicional se transmiten las propiedades curativas de cada flora recolectada. En ocasiones después se elaboran infusiones herbales,

champús o jabones. Cuando se aborda el tema de la medicina tradicional, la niñez de Cherán trae consigo un cúmulo de conocimientos intergeneracionales sobre los usos curativos de la flora que complementan y retroalimentan a los conocido por médicos tradicionales y el magisterio, por lo que el flujo de conocimientos es horizontal, dialógico y colaborativo.

En resumen, estas prácticas educativas constituyen nuevas formas de habitar el territorio y de aprender a vivir juntos, sanos y seguros. En esas mismas líneas se mueven otros pequeños esfuerzos que procuran situar las epistemologías, las cosmovisiones, la historia y paisaje simbólico en los procesos pedagógicos.

Prácticas educativas en relación con el territorio comunal, los recursos bióticos y el paisaje

En la experiencia de educación ambiental “Conociendo y Reconociendo Nuestro Territorio”, también se llevaron a cabo desplazamientos de jóvenes por la tierra-territorio comunal, incluyendo visitas a santuarios naturales. Siguiendo esta dinámica, el Consejo de Bienes Comunales (CBC) y el magisterio han promovido recorridos frecuentes por el territorio de Cherán. El objetivo de estas caminatas es que tanto niños como jóvenes adquieran una concepción del territorio que vaya más allá de lo material, apropiándose también de sus dimensiones simbólicas.

Durante los recorridos por las montañas, los montículos, los manantiales, ojos de agua y cuevas se acompañan en ocasiones de narraciones de *tatas* (abuelos) y *nanas* (abuelas) o son guiados por la ronda comunitaria, que garantiza la seguridad en zonas más profundas del bosque. En estos trayectos, se detienen en los santuarios naturales y paisajes simbólicos que guardan la historia, creencias y mitos de Cherán. Por ejemplo, se recorre el camino por el que transita Casimiro Leco, héroe revolucionario defensor de los bosques, o se llega a la Piedra del Toro, adornada con servilletas bordadas, coronas de pino y listones coloridos que ganaderos colocan en agradecimiento por el bienestar de su ganado.

Los cerros de la lluvia, como la *Kutsanda* y el *Pilón*, son también paradas clave. En la *Kutsanda*, se narra cómo al bailarle encima se invoca

la caída del agua, mientras que, en el *Pilón*, la aparición de una corona blanca espesa en su cima anuncia tormentas inminentes. Estos lugares, junto con otros como *San Marcos* y *Kundicanta*, marcan territorios ancestrales donde radicaban los antepasados guerreros antes de ser concentrados y reubicados por los frailes en cuatro unidades barriales ubicadas sobre la planicie del conurbano.

A través de los recorridos, la comunidad escolar al conocer los parajes y el paisaje le permite rastrear y conocer los mitos, las creencias, las historias, y los relatos de la tierra-territorio comunal. Estas narraciones, llamadas *uandastskua* en lengua p'urhépecha, hurgan los pasos de los procesos migratorios de los antepasados hasta la fundación de la comunidad, lo que actualiza y sitúa a la asignatura de historia.

En algunos recorridos a veces se socializan los relatos de entes de poder de la naturaleza, como la *Miringua* y la *Japingua*, dotadas de capacidades mágicas para castigar los comportamientos de quienes afecten a la naturaleza o premiar con habilidades, suerte y abundancia tanto seres humanos como a la flora y la fauna. De acuerdo con Gregory Cajete (2022) el mito, en el paisaje, guía el actuar socio-comunitario para con el entorno natural y con la sociedad. De su parte el paisaje a través de la mirada de deleite y regocijo provoca efectos sensoriales, afectivos, de lealtad, arraigo y la percepción comunitaria del territorio, lo que permiten su apropiación y defensa en las generaciones venideras.

En los recorridos, el magisterio adecua los recursos tangibles de la tierra-territorio para relacionar esa materialidad con los contenidos marcados por diversas asignaturas y campos formativos de la educación básica. Las asignaturas de ciencias naturales y biología, por ejemplo, se vinculan mediante la identificación de la flora y la fauna locales, y en ocasiones se nombran en lengua p'urhépecha. De igual forma se hace referencia a las redes de pertenencia e interdependencia entre todos los seres vivos, y cómo esas redes de interdependencia desde se transforman por medio de la praxis cotidiana y toda intervención social en el entorno natural y ecológico.

En el área de pensamiento matemático, el magisterio pide a estudiantes problematizar a través de los recursos del entorno y de las situaciones que se van presentando en el trayecto: como sumarse y agruparse entre ellos o medir las magnitudes del arbolado. Como parte de la asignatura de geografía, docentes solicitan a pequeños que señalen las pendientes, los diferentes tipos de suelo, los recursos geológicos, hidrológicos y las diversas topoformas que componen el variado territorio de la comunidad.

Además de la dimensión material, simbólica y cultural del territorio, a los recorridos se añade la dimensión jurídica (Velázquez Guerrero, 2013). Por ejemplo, las visitas a sitios como San Marcos y el Pilón, ubicados en las inmediaciones de las comunidades de Arantepacua y Nahuatzen, respectivamente, funcionan para instruir a los estudiantes en los límites de Cherán, la extensión territorial de la comunidad y de los títulos de tenencia de la tierra que avalan la superficie.¹ Esto forma parte de un proyecto autonómico el cual pretende que las futuras generaciones se apropien del territorio cultural y que simultáneamente reflexionen sobre derechos territoriales.

Conclusiones

A través de estas experiencias, el magisterio de Cherán reafirma su compromiso con el proyecto étnico-político y el gobierno comunal, promoviendo una educación basada en la defensa de la vida comunitaria y la protección multiescalar del territorio. En un ejercicio de justicia epistémica, atraviesan los conocimientos y contenidos escolares con los saberes, los orígenes, la historia, los relatos y la lengua originaria de la comunidad. Desde el pluralismo epistémico, desestabilizan a la escuela áulica como contenedora unánime de una enseñanza-aprendizaje sitiada en cuatro paredes y reproductora de conocimientos ajenos y no adecuada a las necesidades locales. En su lugar, el territorio se coloca no solo como motor

¹ En 1986, la Resolución Presidencial otorgó a Cherán 22 mil 188 hectáreas de superficie territorial, de las cuales 20 mil 898 son bosques de propiedad comunal. La superficie territorial representa 0.28% del total del estado.

de la enseñanza-aprendizaje, sino como productor de conocimientos y comportamientos que procuren el cuidado individual y colectivo.

La comunidad escolar al recorrer la tierra-territorio comunal reconoce a esta escala como reproductora de la historia y narradora de relatos que transmiten la enseñanza de cómo comportarse y relacionarse con la sociedad y la naturaleza de forma distinta a un capitalismo que promueve el despojo, el expolio y la destrucción del planeta. Al desplazarse tanto por los territorios barriales como de la tierra-territorio comunal, la prácticas educativas se sitúan en defensa de la vida, y producción de seguridad integral, la cual comprende y se entiende desde posibilitar la reproducción social, la reconstrucción del tejido social y el ejercicio de la vida simbólica.

Con estas prácticas educativas, el magisterio de Cherán busca que las y los estudiantes se comprometan con una ética-política en defensa del entorno comunitario y un territorio comunal. Además, procura la defensa de su historia, de sus relatos, de la preservación de conocimientos ancestrales y espirituales que orientan su presente y su futuro. Estas son pedagogías para la vida, diseñadas para enseñar y transformar.

Referencias

- Aparicio, M. (2006). "El derecho de los pueblos indígenas a la Libre Determinación". En *Pueblos Indígenas y derechos humanos*, 399-422. Bilbao: Universidad de Deusto= Deustuko Unibertsitatea.
- Aragón Andrade, O. (2019). *El derecho en insurrección. Hacia una antropología jurídica militante desde la experiencia de Cherán, México*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aguilar, Y. (2020a). La lengua no es cultura. En *Esta País*. En: <https://estepais.com/uncategorized/la-lengua-no-es-cultura/>
- _____. (2020b). *Ää: Manifiestos sobre la diversidad lingüística*. México: Almadía
- Cabnal, L. (2019). "El relato de las violencias desde mi territorio cuerpo-tierra", en Leyva Xochitl y Rosalva Icaza (cords.), *En tiempos de muerte: cuerpos, rebeldías, resistencias*, Cooperativa Editorial Retos, CLACSO y Erasmus University Rotterdam. Argentina, México y Países Bajos.

- Cajete, G. (2022). Comunidad indígena, lenguaje e historias que importan. En B. Maldonado y R. Moreno (coords.). *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas*. México: Universidad de Guadalajara, pp. 121-146.
- Cleto, R. (2019). De las prácticas escolares a la vida comunitaria de Cherán K'eri: el papel de la escuela y el docente indígena desde el marco de la autonomía comunitaria. Tesis de licenciatura en la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Colin, A. (2015). Reformas, lucha y educación: Un acercamiento a la realidad educativa de Cherán Michoacán. Tesis de Licenciatura en Antropología en la Universidad Autónoma Metropolitana.
- De la Cadena, M. (2004). *Indígenas mestizos. Raza y cultura en el Cusco*. Perú: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Dietz, G. (1999). La Comunidad Purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena de Michoacán, México. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Escobar, A. (2014). *Sentir pensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Argentina y Colombia: CLACSO y Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA.
- Fuentes, A. (2018). «El Estado son ustedes». Zona gris y defensa comunitaria en Michoacán. En A. Fuentes y D. Fini *Defender al pueblo. Autodefensas y Policías Comunitarias en México*, México: BUAP y Ediciones Lirio, pp. 157-176.
- Fuentes, A. y Fini, D. (coords.). (2018). *Defender al pueblo. Autodefensas y Policías Comunitarias en México*. México: BUAP y Ediciones Lirio.
- Fuentes, A.; Moreno Badajoz, R.; Rivero Borrell Z., Luís E. (2021). «El autogobierno de Cherán K'eri en la defensa del territorio». *Revista d'Estudis Autonòmics i Federals*, 2021, 34, 205-232. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/REAF/article/view/394955>.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder* (Ediciones). Madrid: Ediciones la Piqueta.
- _____. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.

- Gobierno Comunal de Cherán (gcc). (2013). *Proyecto Educativo de Cherán K'eri*. México: Mecanuscrito.
- Giménez, G. (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. En *Trayectorias*, vol. VII, núm. 17, enero-abril, pp. 8-24, UANL.
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización: del fin de los territorios a la multiterritorialidad*. México: Siglo XXI.
- Lynares, M.; Torres, Y. y Niniz, D. (2022). Fogata Kejtsitani “Memoria Viva” en Cherán K'e ri; una propuesta pedagógica por la memoria, el territorio y la autonomía. En B. Maldonado y R. Moreno (coords.), *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas*. México: Universidad de Guadalajara, pp. 219-243.
- Maldonado, B. (2022). Territorialidades del magisterio indígena oaxaqueño, una mirada desde la idea de comunidad. En B. Maldonado y R. Moreno (coords.), *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas*. México: Universidad de Guadalajara, pp. 93-119.
- Mejía-Arauz, R.; Keyser Orht, U.; Correa-Chávez, M. (2013). “Colaborativa de niñas y niños”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 59, 1019-1045.
- Mejía, C. y Sarmiento, S. (2003). La lucha indígena: un reto a la ortodoxia. México: Siglo XXI.
- Moreno, R. (coord.). (2019). *Cherán K'eri: Xanaruecha engajtsini miatántajka juchaari jurhéntperakuani/ Caminos para recordar nuestra educación*, México: Universidad de Guadalajara-Consejo Mayor del Gobierno Comunal de Cherán.
- _____. (2017). *De Políticas etnocidas a Investigadores indígenas mexicanos*. México: Universidad de Guadalajara.
- _____. (2012). Aquí la educación está caída de a tiro» Continuidades y discontinuidades coloniales en el pueblo nahua de Ayotitlán (Tesis doctoral). España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rico, D. y Martínez, E. (2012). *Las raíces del Despojo. Historias y memorias de Cherán y su bosque*. México: FONCA.

- Suárez y López-Guazó, L. (2005). *Eugenesia y racismo en México*. México: UNAM.
- Velázquez Guerrero, V. (2013). *Reconstrucción del Territorio Comunal. El movimiento étnico autonómico en San Francisco Cherán Michoacán* (Tesis de Maestría). México: CIESAS.
- Velázquez Morales, J. y Lepe, L. M. (2013). "Parankuecha, diálogos y aprendizajes: las fogatas de Cherán como praxis educativa comunitaria". *International Journal of Multicultural Education*, 15, 61-75.

Promoción del aprendizaje colaborativo internacional en línea: caso de la Universidad de Costa Rica y la Universidad ITESO de México

FLOR LIZBETH ARELLANO VACA
KUOK WA CHAO CHAO
KARLA MARTORELL ESQUIVEL

Introducción

La pandemia produjo cambios disruptivos del proceso enseñanza-aprendizaje en la educación superior provocados por la consigna de cierre de universidades para promover el aislamiento o la distancia física que implicó trasladar la educación a un modelo en línea o híbrido, así como reducir los cupos de los grupos en la modalidad presencial (Abdrasheva, Escribens, Sabzalieva, Vieira do Nascimento y Yerovi, 2022).

La mayoría de las instituciones de educación superior que ofrecían sus cursos en modalidad presencial, no estaban preparadas para enfrentar la pandemia, es decir para un modelo en línea. Las principales dificultades fueron la infraestructura, la formación docente para el manejo de docencia en línea, el poco control del profesorado en las actividades académicas del estudiantado, la accesibilidad a internet y equipo de cómputo que tenían el profesorado y estudiantado (Ahou, 2020; García, 2021; Guarnizo, 2021; Terrien y Güsewell, 2021).

El entorno virtual de la docencia promueve la accesibilidad de colaboración e intercambio internacional. Así, la internacionalización en los cursos se favoreció durante la pandemia, porque de manera global las universidades mantuvieron la oferta de cursos en línea, lo que facilitó el intercambio académico virtual (UNESCO, 2022).

El informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) declaró que “con el

COVID-19, se cerraron instituciones y escuelas de enseñanza superior en 185 países, lo que afectó a unos 1,500 millones de estudiantes, pero la pandemia también demostró cómo las innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje en línea potenciaron el intercambio internacional” (s/p). Sin embargo, el informe de la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO (IESALC, 2022) muestra que después de la pandemia se han disminuido las iniciativas de intercambio virtual que posibilita el modelo en línea.

El objetivo de este capítulo es analizar la experiencia de internacionalización de la docencia a través de la estrategia COIL (*Collaborative Online International Learning*) entre el ITESO, Universidad Jesuita en México y la Universidad de Costa Rica, que se originó durante la pandemia y que se conservó por los aportes que supone el intercambio académico virtual al aprendizaje. Con base en una revisión documental de la estrategia de internacionalización COIL se constata que esta aumentó durante la pandemia y que potencia la motivación en la formación, así como las ventajas del intercambio académico virtual.

Educación superior durante la pandemia

Como se había mencionado anteriormente, durante la pandemia, el mundo experimentó grandes cambios, sobre todo en el ámbito educativo, ya que conllevó cambiar la modalidad presencial de enseñanza remota de emergencia (ERE) (Hodges *et al.*, 2020). Esta situación obligó a los diferentes centros educativos trasladar hacia un medio virtual el proceso de enseñanza aprendizaje que originalmente estaba pensado en la presencialidad (López-Morocho, 2020).

Esta se caracterizó por la implementación repentina, obligatoria e improvisada de las diferentes instituciones educativas con el fin de poder dar continuidad al proceso educativo (Hodges *et al.*, 2020; López-Morocho, 2020). Además, esta adaptación se produjo en un lapso muy corto de tiempo para diversos contextos educativos y con pocos recursos disponibles (Portillo *et al.*, 2020; Ruiz *et al.*, 2021). Razón por la cual, existen autores que denominan esta modalidad de enseñanza como

CoronaTeaching para explicar el esfuerzo realizado por el profesorado en usar los escasos recursos tecnológicos disponibles para dar continuidad educativa a su estudiantado como si siguieran en situación de aula presencial (Cordero Cordero, 2023). A diferencia de la educación virtual y de la educación a distancia, la ERE tuvo como principal característica la poca preparación del personal docente para la organización de los recursos tecnológicos (Amador-Solano y Salas Acuña, 2022). De la misma manera que la mayoría del profesorado no estaba capacitado ni habituado a la docencia virtual, tampoco los estudiantes, incluso demanda un rol más activo del estudiantado para que se autorregule y sea más autónomo en su aprendizaje (Bianchi Zizzias, 2021).

La transición de la enseñanza presencial a la modalidad en línea, no puede ser considerada una educación virtual, porque fue una medida emergente para dar continuidad a la formación universitaria, es decir una medida enseñanza remota de emergencia. En la mayoría de los casos, no tuvo una planificación, ni un diseño tecnopedagógico de calidad que promoviera las interacciones entre estudiantes y profesores en plataformas virtuales para generar un aprendizaje de calidad. Los docentes con menor experiencia en la modalidad en línea enfrentaron mayor dificultad para transferir el diseño didáctico de uno presencial a otro virtual, “lo que resultó en un modelo de enseñanza tradicional basado en conferencias virtuales” (Abdrasheva *et al.*, 2022, p. 24). De acuerdo con Paredes Chacín, Inciarte González y Walles Peñaloza (2020) se presentó resistencia del cambio de la enseñanza presencial a otra en línea.

El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC, 2020):

En general, no parece que el cambio de modalidad haya sido recibido muy positivamente. Parte de la desafección proviene de que el contenido que se ofrece nunca fue diseñado en el marco de un curso de educación superior a distancia, sino que intenta paliar la ausencia de clases presenciales con clases virtuales sin mayor preparación previa (p. 16).

Además de la brecha digital entre algunos profesores y sus alumnos, la pandemia evidenció la desigualdad en el acceso a las tecnologías e internet. El alumnado en situación vulnerable resultó el más afectado entre las principales dificultades se encontraron problemas de conectividad, falta de acceso a programas especializados, dificultad en las interacciones en trabajos grupales, aunado al aumento de estrés y ansiedad (Regueyra Edelman, Valverde-Hernández y Delgado Ballester, 2021).

La docencia en contexto de enseñanza de remota de emergencia

Las clases presenciales a las que estaba acostumbrada la población estudiantil tienen una centralidad en la figura del docente, mientras que la modalidad remota tiene la centralidad en la capacidad de autorregulación de cada estudiante, por lo que este cambio en la modalidad de enseñanza afecta, en mayor grado, a los sectores socialmente desfavorecidos, y se convierte en un desafío para la población docente, ya que este cambio repentino suscitó numerosas preocupaciones para poder adaptarse a esta nueva modalidad de enseñanza, tales como el acceso de los actores educativos a la diversidad de servicios de telecomunicaciones, la capacidad y la velocidad de respuesta de las instituciones educativas privadas y públicas, la cobertura real de educación posible y la calidad de educación que recibe el estudiantado (López-Morocho, 2020).

La docencia en contexto de ERE se caracterizó por la flexibilidad de los tiempos de entrega y de los espacios de estudios, la autonomía en el aprendizaje del estudiantado, la afectación sobre las relaciones humanas, los efectos en la salud física y mental (Chao Chao, Cambronero Artavia y Castro Esquivel, 2023). Kozarenko (2020) mencionó a su vez que el personal docente tuvo que dedicarle más tiempo a la planificación, a la preparación de los cursos y a la corrección de los trabajos del estudiantado. Tuvo también como característica la creatividad y la innovación pedagógica en las clases (Terrien y Güsewell, 2021).

Se utilizó sobre todo las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para asegurar la continuidad educativa como el uso de plataformas *Moodle*, *Google Classroom*, *Blackboard*, *Madrasati* en las cuales

el profesorado empleó una diversidad de herramientas tales como *Wiki*, sondeo, glosario, juegos, foros, chat, evaluaciones en línea, entre otros; la utilización de videoconferencias por medio de *Zoom*, *Microsoft Teams*, *Meet*, *Blackboard Collaborate*, *Skype*, etc. con el fin de mantener una interacción con el estudiantado en tiempo real; el empleo de mensajería instantánea como *WhatsApp*, *WeChat*, *Telegram* para tener una comunicación con el estudiantado; el uso de aplicaciones como *Kahoo*, *Quizlet*, *Quizizz*, entre otras para la gamificación de las actividades educativas (Chao Chao, 2022).

Así, los principales aprendizajes tanto de profesores como estudiantes fue el manejo de TIC aplicadas a la educación. Sin embargo, los problemas que se reportaron fueron en las evaluaciones individuales y grupales y para el desarrollo de formación práctica en carreras donde la presencialidad es crucial en las situaciones de aprendizaje.

Entre los aspectos negativos estuvieron la exposición excesiva a los dispositivos electrónicos que generó dificultades en la vista, problemas posturales, ansiedad, depresión y abandono escolar. Igualmente se vio afectado el estado anímico de las personas, tanto en docentes como estudiantes, ocasionando pérdida de interés, debilitamiento de su confianza y sus capacidades, limitación de autoaprendizaje y eficacia en sus labores, entre otras (Palos, Guzmán y Oros, 2021).

Contexto de las universidades participantes

A causa del COVID-19, los cursos presenciales se suspendieron en marzo del 2020, las universidades tuvieron que adaptar sus cursos a una enseñanza remota de emergencia para no interrumpir el semestre académico. Durante la pandemia 216,700 estudiantes costarricenses y 4'430,248 estudiantes mexicanos de educación superior fueron afectados (OEA, 2020).

Casi todas las universidades privadas decidieron ofrecer sus cursos de manera virtual, excepto los casos en donde la presencialidad era necesaria como las prácticas y los laboratorios. En el contexto de enseñanza remota de emergencia, se favoreció el intercambio académico a través de

la docencia, así las universidades de Costa Rica y el ITESO, en México desarrollaron un aprendizaje colaborativo internacional en línea COIL por sus siglas en inglés.

Universidad de Costa Rica

De las cinco universidades públicas de Costa Rica, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) ofrecía desde su creación cursos virtuales con tutorías para el estudiantado. Las otras cuatro universidades siempre ofrecieron cursos totalmente presenciales. Debido a la pandemia, tuvieron que utilizar la modalidad virtual.

La Universidad de Costa Rica (UCR), ofrece 195 programas a nivel de licenciatura, 172 programas a nivel de maestría y 12 programas a nivel de doctorado. Con la pandemia, se suspendieron todos los cursos presenciales y se pasó a una modalidad virtual (Kikut Valverde, 2020). Es así como la UCR decidió emplear la plataforma institucional *Moodle* para ofertar sus cursos.

En un lapso corto de tiempo, se tuvo que habilitar más de mil quinientas aulas virtuales y dar apoyo a cinco mil docentes con poca experiencia en su uso y su manejo. De esta manera, el sector docente tuvo que realizar ajustes a sus procesos de enseñanza, autoaprender para responder a las necesidades existentes, buscar apoyo en colegas o en sus unidades académicas (Cordero Cordero, 2023). Además, las diferentes instancias de capacitación para los profesores universitarios ofrecieron diversidad de cursos y talleres para preparar al profesorado en su adaptación, por ejemplo: METICS (Unidad de apoyo al docente por medio de las TIC), DEDUN (Departamento de Docencia Universitaria), PROTEA (Programa de Tecnologías Educativas para el Aprendizaje), RIFED (Red Institucional de Formación y Evaluación Docente). En el caso concreto de METICS que administra la plataforma institucional, contaba ya antes de la pandemia con una guía para la planificación de la clase en línea, 30 manuales de uso de la plataforma con imágenes y explicaciones, 20 notas tutoriales de video para la configuración de las herramientas

paso a paso (Zamora-Serrano y Kikut-Valverde, 2022). A su vez, la UCR se encargó de comprar las licencias para que el profesorado pudiera impartir sus sesiones sincrónicas por medio de *Zoom*. Se firmó un convenio con el Instituto Costarricense de Electricidad y Telecomunicaciones con el fin de que el estudiantado tuviera acceso sin cobro a la dirección IP de la UCR.

La UCR enfrentó la pandemia mediante el aumento de la capacidad tecnológica de la plataforma institucional de Mediación Virtual con el trabajo conjunto entre METICS, Vicerrectoría de Docencia y el Centro de Informática. A su vez, invirtió en recursos para ofrecer 1,750 tabletas con chip de acceso a internet para el estudiantado que tuviera problemas de conexión en la modalidad virtual (Zamora-Serrano y Kikut-Valverde, 2022).

En cuanto a la estrategia de internacionalización de la UCR a través del apoyo de la Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa (OAICE), esta es un eje transversal de las actividades sustantivas de la universidad (Aguilar-Castillo y Riveros-Angarita, 2015). En efecto, la UCR tiene convenios con más de 300 universidades del mundo, el personal académico ha aprovechado esta herramienta para realizar estudios o para realizar pasantías cortas en el exterior, la población estudiantil ha utilizado estos convenios para realizar semestres académicos en el extranjero, se ha empleado esta cooperación para traer a académicos visitantes o para tener colaboración de investigadores extranjeros, entre otros (Aguilar-Castillo y Riveros-Angarita, 2015).

Durante la pandemia, la internacionalización de la UCR se basó en dos pilares de trabajo. Por un lado, la diplomacia científica que busca promover acciones para atender desafíos globales, necesidades de los países y construir acuerdos transfronterizos, y por otro lado, la diplomacia cultural que procura promover las interrelaciones humanas a nivel internacional a través de la cooperación, el intercambio de ideas y el entendimiento (Senior-Angulo y Jarquín-Solís, 2021).

La desigualdad de la sociedad mexicana mostró la brecha entre quienes tenían acceso a internet (Ayala, 2020; Lloyd, 2020). Por ejemplo, en las zonas urbanas el 73% de la población tiene acceso a internet, mientras que en las zonas rurales solo el 40.6% y entre ellos solo el 32% tiene una computadora con internet (INEGI, 2018). En el contexto de la pandemia, hubo universidades que anunciaron la donación de tabletas con tarjetas de internet para estudiantes en situación de vulnerabilidad, pero no fue suficiente (Lloyd, 2020).

De acuerdo con Concherio (2020), las universidades mexicanas mantuvieron su compromiso social a través de tres estrategias:

1. *Compromiso socioprofesional.* Las universidades han colaborado con las organizaciones sanitarias en servicios psicológicos, médicos y jurídicos; traducción y grabación de campañas de prevención del COVID-19 en 16 lenguas indígenas y lengua de señas; organización de campañas de apoyo a los sectores sociales más desfavorecidos; participación en los medios de comunicación (radio, televisión, diarios) para hacer la prevención del COVID-19; priorización de la investigación para comprender mejor la pandemia; contribuir a la investigación biomédica y producir materiales necesarios para hospitales y ciudadanos (máscara protectora antiviral, respirador artificial, gel antibacterial).
2. *Adaptación de la formación académica.* La capacitación de docentes y estudiantes para el uso de plataformas de aprendizaje en línea; fortalecimiento de plataformas y sistemas para apoyar mejor el aprendizaje virtual; el diseño de estrategias para estudiantes carentes de conectividad y TIC; acceso gratuito para todos los públicos a los recursos en línea de las bibliotecas universitarias y la promoción de actividades culturales digitales.
3. *El proyecto de cooperación con el sector productivo para el desarrollo de la economía local.* La creación de sinergias entre las instituciones de educación superior y la comunidad para desarrollar proyectos emprendedores basados en la economía social.

El ITESO, participó en dichas estrategias. La universidad cuenta con más de 10 mil estudiantes y 1,700 docentes distribuidos en sus 43 licenciaturas, 4 especialidades, 20 maestrías y 5 doctorados. Desde el inicio del confinamiento, esta universidad ofreció apoyo técnico o educativo, por ejemplo, a profesores y alumnos con dificultades de conectividad, también podían utilizar las aulas de informática. A nivel pedagógico, la Coordinación de Innovación, Desarrollo y Exploración Académica ofreció cursos para capacitar a los docentes en el uso de plataformas de aprendizaje en línea (*Canvas, Teams, Webex y Zoom*), la evaluación del aprendizaje virtual y el apoyo a los estudiantes en línea.

Las estrategias de adaptación de aprendizaje virtual de algunos docentes fueron:

- La exposición del tema de la sesión e indicar las instrucciones para trabajo en equipo o individual en 40 minutos máximo.
- Fomento del trabajo en parejas o pequeños grupos para desarrollar actividades a través de las plataformas.
- Interacción y comunicación directa con los alumnos.

Para la mayoría de los docentes, el trabajo fue agotador, ya que tuvieron que adaptarse abruptamente a la nueva modalidad en línea. Algunos docentes asumieron un nuevo rol de apoyo emocional para los alumnos ya que el contexto de incertidumbre de una fecha para el regreso a las aulas generó diversidad de sentimientos entre los estudiantes. Según la encuesta al estudiantado, los sentimientos más recurrentes durante la pandemia fueron: ansiedad, frustración, fatiga, desesperación, confusión y sentirse abrumado (ITESO, 2020b). Así, algunos docentes asumieron un nuevo rol de apoyo emocional para ellos.

El ITESO a través del proyecto de impulso a la internacionalización y la oficina de internacionalización promueven la formación universitaria para el desarrollo de habilidades interculturales. Se busca que los egresados puedan interactuar en distintos contextos y desarrollen compe-

tencias interculturales. Durante la pandemia se impulsó la internacionalización en casa.

Se desarrollaron dos estrategias, por un lado el *curriculum global* donde los estudiantes cursan materias en inglés, con profesores internacionales, intercambiar con alumnos de otras universidades en línea, participar en proyectos de práctica profesional internacional e intercultural y hacer intercambio académico. Por otro lado, el certificado de competencias interculturales y de internacionalización, que anima a los estudiantes a participar en un determinado número de créditos académicos de cursos y actividades que desarrollan dichas competencias dentro de la universidad o fuera de ella. Ambas estrategias son planteadas como una formación para la empleabilidad del estudiantado.

Estrategia de internacionalización de la docencia

El uso de las TIC para poner en contacto a alumnos desde lugares distantes no es nuevo, es bastante utilizado en la enseñanza de las lenguas como segundo idioma. Según Gibbons y Laspra (2017) en Europa “el término Web 2.0, por su parte, llegó a ser muy conocido ya en 2004, y la última década ha visto la ampliación del campo de los intercambios virtuales tanto en la Educación Superior como en la Secundaria” (p. 1).

Si bien la internacionalización de las universidades se ha impulsado desde las políticas globales en educación, antes de la pandemia, solo el 11% de los países latinoamericanos declaró tener estrategias institucionales de internacionalización, durante la pandemia se desarrollaron políticas para promover la colaboración entre universidades de distintos países (Abdrasheva *et al.*, 2022).

La internacionalización está inserta en la función sustantiva universitaria de la vinculación, la colaboración académica virtual se incrementó durante la pandemia. La finalidad de la internacionalización es incidir en la calidad de la educación notablemente en las funciones de la docencia e investigación y con ello en la sociedad (Bustos Aguirre y Vega Cano, 2021).

La IESALC define el intercambio virtual como una manera de movilidad que se basa en las TIC para facilitar la colaboración académica, cultural y de aprendizaje interinstitucional (UNESCO-IESALC, 2022). Ello favorece la innovación pedagógica sobre todo en la evaluación de los aprendizajes, la motivación para la participación de estudiantes y profesores, intercambio cultural e intercambio de percepciones respecto a la profesión en distintos países.

El traslado de la educación a la virtualidad favoreció la participación en las clases de invitados externos y con ello también la internacionalización de la docencia. Este aspecto es reconocido en la literatura e incluso por los mismos estudiantes: “Me parece que la modalidad 100% en línea es excelente ya que podemos tener invitados con más accesibilidad” (valoración ITESO, otoño 2022). Al respecto Gutiérrez Lagos, Rodríguez, Carvajal Álvarez y Carvacho Norambuena (2021) mencionan que durante y después de la pandemia las acciones de internacionalización en la docencia aumentaron en la universidad aunque no necesariamente están mediadas por convenio, lo que refiere es que la modalidad virtual impulsa la creación redes y vinculación internacional, lo que marca un antecedente para desarrollar convenios que surgen de la colaboración concreta.

Aprendizaje colaborativo internacional en línea

La práctica COIL por sus siglas en inglés es el *Collaborative Online International Learning*, se traduce como aprendizaje colaborativo internacional en línea, se creó en el sistema universitario de Nueva York con el fin de desarrollar en el estudiantado habilidades blandas como interculturalidad, ciudadanía mundial a través de la internacionalización de la docencia (Gibbons y Laspra, 2017; Restrepo Maya, 2022). La conducción de COIL implica la planeación de situaciones de aprendizaje que promuevan la interacción y la ejecución de actividades creativas en el desarrollo de las competencias descritas en los cursos. Se promueve a su vez la multidisciplinariedad y, la flexibilidad en la planeación de los cursos.

El COIL ha de complementar los contenidos de los cursos participantes, así como la promoción del desarrollo académico e intercultural. El diseño COIL atiende las siguientes características:

- Dos o más profesores participan de distintas universidades de manera remota en los cursos compartidos.
- Se codiseñan actividades entre los cursos registrados en las universidades, con el fin de propiciar el intercambio académico de estudiantes.
- Se prevé la evaluación de las actividades.
- La participación de estudiantes y profesores es virtual, no implica su traslado a otra universidad o país.
- La elección de las asignaturas puede pertenecer al mismo campo de estudio para profundizar en contenido, u otro distinto para complementar y reflejar el sentido multidisciplinar en el desempeño profesional.

El rol de las personas docentes es de facilitadores que acompañan el desarrollo del curso para animar el intercambio cultural y académico entre los y las estudiantes. Por su parte, el estudiantado tiene un rol activo y desarrolla habilidades de comunicación ampliando su repertorio cultural. Para la puesta en práctica, se sugiere integrar actividades como las siguientes: una presentación cultural, trabajo en equipos, elaboración de proyectos, reflexiones individuales y grupales, presentación y comparación de análisis de casos, estudios comparados, socialización grupal de aprendizajes, entre otras (Gibbons y Laspra, 2017; Restrepo Maya, 2022). Según Gibbons y Laspra (2017), el desafío de incorporar COIL en la docencia recae en los profesores, de tal modo que la calidad de la planeación y conducción apelan a la creatividad e innovación docente porque implica la modificación de la planeación original de sus cursos a través de la creación de nuevas actividades y modalidades de evaluación compartida.

Es importante no confundir el COIL con proyección de videos de profesores internacionales que no codiseñaron la actividad exclusivamente para

el curso; compartir la enseñanza de un curso entre dos profesores sin el intercambio de alumnos de dos universidades; y, el desarrollo de tareas de los alumnos de manera independiente (Gibbons y Laspra, 2017).

Por un lado, el desarrollo de COIL presenta desafíos sobre todo de tipo organizativo, ya que implica la planificación y gestión de la clase conjunta. Entre los retos se encuentran:

- Gestión del tiempo. Las diferencias horarias entre las universidades participantes pueden complicar la programación de actividades y reuniones virtuales. La planeación del COIL debe ajustarse desde la planeación escolar, para considerar la diferencia de horarios.
- Desajustes en los programas de estudio, incluso en los programas de estudio compartidos, los países tienen particularidades para la gestión de la clase tales como los enfoques pedagógicos, estilos de enseñanza y expectativas entre instituciones pueden generar malentendidos y dificultades en la colaboración. Por ello, es importante el trabajo colegiado entre los docentes titulares del curso para asegurarse de una visión compartida en las actividades de COIL y sobre todo que resulten significativas para el aprendizaje.
- Resistencia al cambio docente, algunos profesores pueden ser reacios a adoptar el COIL debido a la falta de familiaridad con las tecnologías y por el tiempo extra que debe dedicarse para planear un curso de esta naturaleza.

Por otro lado, se reconoce que en el contexto de la internacionalización el COIL presenta las siguientes ventajas para el aprendizaje del estudiantado sobre todo de la competencia intercultural (Hackett, Janssen, Beach, Perreault, Beelen y van Tartwijk, 2023):

- a) Fomento de la competencia intercultural, al facilitar la interacción entre estudiantes de diferentes países y culturas, promoviendo el desarrollo de habilidades para trabajar en un entorno global y entender diversos contextos educativos y sociales de los países involucrados.

- b) Acceso a diversas perspectivas académicas, los estudiantes tienen la oportunidad de comparar enfoques pedagógicos y metodológicos de distintas universidades, enriqueciendo su aprendizaje y su capacidad para adaptarse a distintos estilos de enseñanza aprendizaje.
- c) Fortalecimiento del aprendizaje colaborativo, el trabajo en equipo entre estudiantes de diferentes universidades fomenta el aprendizaje colaborativo, promoviendo la discusión y la resolución conjunta de problemas, lo que mejora la comprensión internacional de los contenidos.
- d) Ampliación de redes profesionales y académicas, el COIL ofrece la oportunidad de establecer redes de contacto internacionales, lo que puede abrir puertas a intercambios académicos, becas y colaboraciones en investigaciones futuras.

Colaboración de las universidades de Costa Rica y México

El contacto surgió desde la iniciativa del ITESO donde se anima a implementar el COIL en la docencia. A través del vínculo personal se contactaron las profesoras y después de la presentación de la iniciativa en la UCR, se aprobó la colaboración docente. La experiencia permitió la participación de las dos docentes quienes promovieron y diseñaron en conjunto los encuentros sincrónicos dentro de sus cursos, que están en el plan de estudios de las carreras involucradas. Participaron 21 estudiantes de ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara pertenecientes al curso de Psicología de la educación, y 26 estudiantes del curso Expresión plástica en el nivel inicial de la Sección de Educación Preescolar, de la Escuela de Formación Docente, Universidad de Costa Rica.

Después del contacto inicial entre docentes, se establecieron varios encuentros para intercambiar sobre el objetivo y contenidos de los cursos, esta etapa demanda de disponibilidad de tiempo considerando además la diferencia horaria. El objetivo establecido para el COIL fue complementar el aprendizaje de los estudiantes respecto al aporte de la psicología a la educación en particular al considerar el desarrollo evolutivo para comprender la interacción docente-alumnado.

Una vez revisados los cursos, se decidió integrar cuatro clases para complementar el diseño original de ambos cursos. Se acordó trabajar las sesiones por videoconferencia compartida, en las cuales se abordaron temas concretos como complemento a los cursos, siempre procurando que las y los estudiantes y profesoras interactuaran y co-construyeran juntos en las clases. Las temáticas abordadas fueron:

- Aporte de la psicología a la educación, desde una perspectiva histórica se intercambiaron las percepciones del rol de la psicología en la educación.
- Evolución del dibujo infantil por etapas de desarrollo gráfico motor. Se enfatizó en la importancia de discriminar la etapa de maduración motriz del niño o la niña a partir de la identificación de los trazos en un dibujo. Asimismo, se reconoció la importancia de la expresión plástica en el nivel inicial como un medio de acercamiento a la realidad del niño y la niña, forma de expresión de sus ideas, sentimientos y emociones.
- Educación inclusiva, desde el marco del derecho universal a la educación de calidad, se abordó la importancia de reconocer la diferencia en el aprendizaje y las principales dificultades de aprendizaje que suelen presentar los infantes en edad escolar.
- Orientación docente para identificar y abordar el abuso infantil, esta temática generó mucho interés de parte del estudiantado por sus aspectos de aplicación concreta.

Para desarrollar las clases y poder darle una consistencia al proceso educativo, es oportuno crear una guía de trabajo general. “Dicha estructura ayuda a los estudiantes a obtener la información y las instrucciones necesarias para el seguimiento de la clase” (García-López, Ochoa-Alcántar y Barajas-Alcalá, 2022, p. 161). De ahí que, el diseño didáctico de las sesiones sincrónicas desarrolladas incorporó estrategias lúdicas, interactivas y participativas entre estudiantes y sus docentes, y desde

el encuadre del curso, se enunciaron al estudiantado las sesiones con sus objetivos y productos de aprendizaje esperados, con el fin de que se comprendiera su complementariedad.

La conducción se realizó desde cada universidad de forma alternada, cada profesora asumió una sesión para el desarrollo de la temática y la otra la apoyaba. La evaluación se efectuó por ambas profesoras y en algunos casos donde el conocimiento era más específico por la profesora dominante en la temática. La interacción fue sincrónica usando la plataforma *Zoom*. Además, se hizo interacción asincrónica gracias al grupo de *WhatsApp*. Cada sesión de clase se grabó y se compartió eventualmente al estudiantado, para poder ser revisada en caso de querer repasar los contenidos tratados y las actividades generadas, y para tener como respaldo en casos de estudiantes con problemas de conectividad a internet.

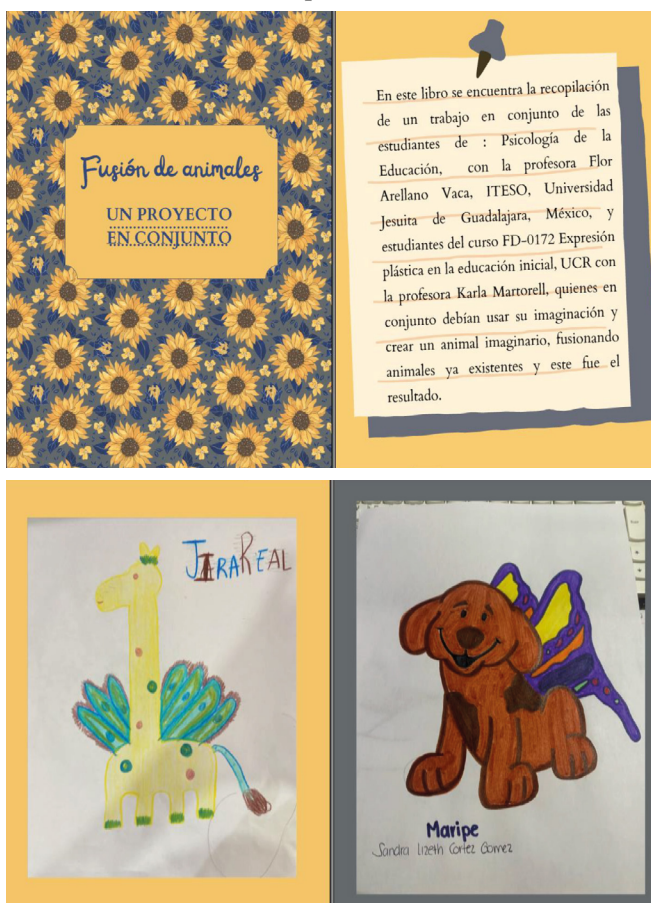
Los recursos pedagógicos utilizados fueron: el desarrollo de talleres y clases de cátedra online, la elaboración de informes a partir de lecturas asignadas previamente para la discusión en las sesiones, la revisión y el análisis de dibujos infantiles, el desarrollo de trabajos en grupo para la discusión de contenidos, además, el uso del grupo de *WhatsApp* y los correos electrónicos institucionales de cada participante, como fuentes de comunicación y de repositorio digital.

El desarrollo del curso integró tres tipos de actividades:

1. Actividades de intercambio cultural, el estudiantado diseñó un video (<https://vimeo.com/841378862?share=copy>) y un documento que emplearon para la presentación de su respectivo país.
2. Actividades de comparación, la función del psicólogo educativo se contrastó en los países y se evidenció la estrecha colaboración que se mantiene con la labor del educólogo.
3. Actividades colaborativas en las sesiones de clase sincrónica, así como fuera de ésta para socializar los aprendizajes y generar productos colectivos.

Respecto a los productos colectivos elaborados por el estudiantado, se encuentran: Un libro creativo con producciones ilustrativas sobre un ‘animal inventado’ (Figura 1) y un infográfico informativo sobre la valoración de la experiencia COIL en la que participaron, elaborado en grupos mixtos de estudiantes pertenecientes a ambas universidades (Figura 2).

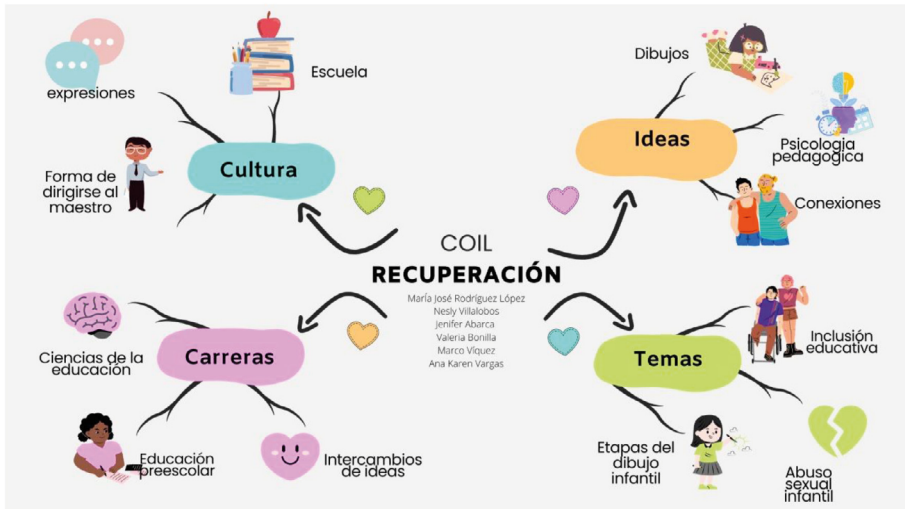
Figura 1.
Imágenes ilustrativas del libro de Fusión de animales
diseñados por estudiantes



Fuente: Estudiantes participantes en COIL, 2022.

Figura 2.

Muestra de infografía de los aprendizajes de la experiencia COIL



Fuente: Estudiantes participantes en COIL, 2022.

Aprendizajes COIL

Respecto a los aprendizajes, se abordarán en dos líneas, una desde la visión del equipo docente involucrado y otra desde la óptica de las personas estudiantes. Entre los aprendizajes del profesorado participante están la gestión, la innovación, la sistematización de experiencias y la internacionalización. La implementación docente en COIL demandó por parte de las profesoras disposición y tiempo para la colaboración.

- Gestión, es importante anticipar la gestión de la autorización en las universidades para el desarrollo de estas experiencias y el tiempo para la comprensión de la estructura de los cursos que permita identificar las temáticas complementarias para desarrollarse en la colaboración académica. La presentación del curso a los estudiantes desde la presentación del programa, es importante que refleje el beneficio y la oportunidad para el desarrollo de competencias interculturales, así como el vínculo con el objetivo del aprendizaje.

- Innovación, el COIL no implica solo agregar contenidos al curso, sino identificar temáticas que sean pertinentes y complementarias. De modo que el diseño es inédito e implicó un intercambio de estrategias didácticas y de evaluación entre las profesoras.
- Sistematización, desarrollar este tipo de experiencia requiere de un sistema organizado de registro de las sesiones desarrolladas con la finalidad de plasmar y conservar el proceso vivido. Para ello, es útil emplear cuestionarios en Google Form como registro de asistencia y valoración de la sesión (Figura 3), grabaciones de las sesiones y capturas de pantalla, entre otros.

Figura 3.
Ejemplo de Formulario en Google Form

The image shows a Google Form titled "Asistencia Sesión n.2 ITESO-UCR". The form is set to "Martes 13 de septiembre 2022". It contains several sections: a "Correo electrónico *" field with a note "Este formulario recopila correos electrónicos. Cambiar la configuración"; a "NOMBRE COMPLETO *" field; a "Universidad a la que representa: *" field with radio button options for "ITESO" and "UCR"; a "Correo electrónico institucional *" field; and a "De la experiencia de hoy, comente qué aprendió o le gustó. *" field. Each text input field is labeled "Texto de respuesta breve" or "Texto de respuesta largo".

- Internacionalización, la colaboración favoreció otras actividades de intercambio. La profesora de UCR invitó a la profesora del ITESO a conducir un grupo de pasantías de investigación, con lo que se ha aportado a la internacionalización en la investigación, a través de la participación de estudiantes en distintas actividades de análisis de datos. Finalmente, tres profesores de la UCR participarán en la investigación coordinada por la profesora de ITESO en el tema del derecho a la educación en estudiantado en situación migrante, lo que amplía el conocimiento de estudio comparado en la problemática de acceso y permanencia a la educación.

De acuerdo con la sistematización llevada a cabo sobre los aprendizajes construidos por el estudiantado participante luego de cada sesión, se destacan a continuación algunos comentarios obtenidos luego de la sesión número dos que ilustra el sentir y el pensar de las personas estudiantes.

Aprendí muchísimo sobre la evolución del dibujo y me parece muy interesante ver ese cambio que tienen a lo largo de la vida. Y las actividades que se hicieron fueron de suma ayuda para entender mejor el tema (valoración UCR, otoño 2022).

Me gustó poder ver la experiencia que han tenido las compañeras con el dibujo y sobre todo poder ver dibujos de niños y en base a lo que leímos poder clasificarlos, ya que siento que es como adentrarnos por un instante en nuestra futura profesión (valoración ITESO, otoño 2022).

Aprendí que, para poder potenciar la creatividad en los niños, primero tenemos que desarrollarla nosotros mismos. Es por ello que me encantó la actividad inicial, recordé lo mucho que me gustaba dibujar y tuve un momento de esparcimiento y diversión para dejar salir a mi niña interior (valoración UCR, otoño 2022).

Me gustó poder compartir e interactuar con las estudiantes mexicanas. Estuvimos hablando un rato y fue muy interesante notar el cambio cultural (valoración UCR, otoño 2022).

Me gustó que nos fuimos a salas y pudimos discutir a qué etapa pertenece cada dibujo, me ayudó a reforzar la lectura de la tarea (valoración ITESO, otoño 2022).

Por su parte, respecto a los aprendizajes globales y culturales de la experiencia COIL las estudiantes reportaron en su evaluación los siguientes comentarios:

Aplaudo mucho que nos hayan juntado con la Universidad de Costa Rica; me interesó bastante el juntar algunas clases con personas de Costa Rica ya que tuvimos la oportunidad de comparar varios puntos de vista con otra cultura, lo cual está padre (valoración ITESO, otoño 2022).

Hay cuatro elementos principales para nosotras de toda la experiencia, que son la cultura, las carreras, los temas que vimos y las ideas o pensamientos que compartimos (valoración grupal ITESO-UCR, otoño 2022).

Fue una experiencia única para combinar perspectivas variadas de un mismo tema. Además, reconocer que hay problemáticas similares que se dan en contextos diferentes (2 países) (valoración grupal ITESO-UCR, otoño 2022).

Durante todo el proceso fue evidente el aporte cultural de la experiencia, gracias al intercambio de ideas, de costumbres y contextos, así como los diferentes enfoques en torno a la educación (valoración grupal ITESO-UCR, otoño 2022).

La experiencia COIL nos enriqueció para comprender diferentes perspectivas de los mismos temas, y que todos los profesionales de la educación podemos

contribuir a la mejora de la práctica educativa (red de apoyo profesional) (valoración UCR, otoño 2022).

Tal como se detalla, la experiencia amplió de manera muy positiva el conocimiento sobre los países participantes (costumbres, lugares emblemáticos, historia de la educación), brindando desde la perspectiva de las propias personas estudiantes un enfoque muy auténtico de la forma en cómo viven su realidad.

Se constató que el estudiantado amplió su visión del quehacer del educólogo y del aporte de la psicología a la educación. En uno de los ejercicios de reflexión, se les solicitó explicar a qué se comprometían como educadoras o educadores para lograr la inclusión educativa, y las respuestas obtenidas evidencian la conciencia sobre sus deberes éticos como futuros profesionales.

Algunas de sus manifestaciones giran en torno a su compromiso por: adaptarse a las necesidades que los alumnos tienen, con el fin de que estos logren un aprendizaje integral y cómodo; poner en práctica metodologías de diversificación para acompañar a la inclusión y lograr que todas y todos los alumnos puedan participar y aprender; combatir casos de desigualdad o discriminación que observen; mantenerse informados y buscar las herramientas inclusivas para cada contexto; aprovechar todo lo que esté en su poder como educólogas para crear un ambiente seguro y eficaz para todos aquellos que necesiten ser incluidos y apoyados.

En sus respuestas se evidencia el respeto por la profesión que ejercerán, la conciencia de su responsabilidad ética y la entrega y vocación de su elección profesional. Igualmente revelador respecto al impacto de la psicología en la educación, fue la valoración emitida por las personas estudiantes sobre la temática de identificación del abuso infantil abordada en una de las sesiones. Para el estudiantado participante, resulta de vital importancia saber: cómo detectar si un niño o niña presenta abuso sexual o se encuentra vulnerable y a su vez como intervenir como educólogos ante tal situación; la importancia de tener conocimiento sobre los factores de riesgo y características del abuso sexual infantil en el ámbito educa-

tivo; para derivarlo en la escuela a atención psicológica y a quien competa para establecer la denuncia legal de abuso. Este aspecto, reveló el nivel de conciencia que se tiene para salvaguardar la integridad y bienestar del niño y la niña, y pone en evidencia una vez más su conciencia ética y profesional como defensores de los derechos de la niñez.

Reflexiones finales

La adaptación de las universidades latinoamericanas a la virtualidad ha sido una cuestión de supervivencia, ya que se trató de dar continuidad a sus cursos para no suspender todo un semestre, aunque las universidades no estaban preparadas para este cambio. Los docentes percibieron la adaptación a la educación virtual como una imposición de la realidad pandémica. Las plataformas más utilizadas por estas universidades para la educación virtual son *Zoom* y *Teams*. También existe el apoyo de las universidades para capacitar a sus docentes en el uso de las diversas herramientas para la enseñanza virtual.

El impulso de internacionalización a las universidades favoreció la oportunidad de intercambio académico y cultural virtual. Es importante conocer la red de vínculos de los profesores susceptibles de colaboración COIL, así como animar a través del emparejamiento de pares. El intercambio de aprendizajes entre estudiantes y profesoras de dos países amplió la visión del quehacer del educólogo y del aporte de la psicología a la educación. También aportó al conocimiento intercultural de nuevas palabras y el sentido que se otorgan en ambos países. Las estudiantes mostraron interés y motivación lo que aporta dinamismo a las clases en línea. Igualmente, la generación del grupo de WhatsApp conformó una comunidad virtual de aprendizaje facilitando la comunicación, el intercambio directo y la reflexión.

Respecto al intercambio académico, las estudiantes mostraron interés por conocer las universidades y valorar su oferta de posgrado. Se podría articular una estrategia de promoción de posgrados en línea vinculados a los cursos de colaboración virtual internacional. Por ello, es importante que los programas académicos en las universidades sostengan un porcen-

taje de su oferta en línea para continuar favoreciendo el intercambio virtual y el desarrollo de la docencia internacional.

La experiencia COIL se repite cada año, integrando nuevos contenidos y utilizando las estrategias didácticas lúdicas que favorecen la participación y el intercambio. Convendría hacer un seguimiento con los estudiantes que tuvieron interés en conocer más acerca de la universidad extranjera para acompañarlas en su elección de estudios de posgrado, lo cual implicaría una colaboración con coordinadores de posgrado educativo en ambas universidades.

En síntesis, la valoración de COIL como experiencia educativa internacional brindó la oportunidad de enriquecer cultural y académicamente la formación y trayectoria profesional de estudiantes y profesoras. Invita a conocer más acerca del COIL y experimentar en otros niveles como el codiseño de una asignatura, pasantías de prácticas profesionales internacionales y estancias académicas entre profesores.

Referencias

- Abdrasheva, D., Escribens, M., Sabzalieva, E., Vieira do Nascimento, D. y Yerovi, C. (2022). ¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia de COVID-19 en la educación superior tras dos años de disrupción. UNESCO-ESLAC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382402.locale=es>
- Aguilar-Castillo, Y. y Riveros-Angarita, A. E. (2015). Gestión de la internacionalización en la Universidad de Costa Rica y su vínculo con Centroamérica y el Caribe. *Revista Gestión de la Educación*, 5(2), 99-135. <http://dx.doi.org/10.15517/rge.v5i2.19968>
- Ahou, M.-F. (2020). Avantages et contraintes de la formation à distance des acteurs de la gouvernance scolaire régionale en Côte d'Ivoire. *Formation et Profession*, 28(4), 1-16. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.20-20.700>
- Amador-Solano, M. G. y Salas-Acuña, E. F. (2022). El reto educativo universitario ante la pandemia por COVID-19: propuesta de criterios

- pedagógicos. *Tecnología en Marcha*, 35, 286-300. <https://doi.org/10.18845/tm.v35i5.61951>
- Ayala Ramírez, S. (2020). Las desigualdades educativas: la punta del iceberg que la pandemia puso al descubierto. Repéré à <https://revis-taeducarnos.com/wp-content/uploads/2020/07/covid19-3.pdf>
- Bianchi Zizzias, E. A. (2021). Ensayo: La Educación Superior frente a los desafíos de la pandemia COVID-19 y el uso de las nuevas tecnologías. <http://repositorio.umaza.edu.ar//handle/00261/2409>
- Bustos Aguirre, M. y Vega Cano, R. (2021). Los cambios en las estrategias de internacionalización en las instituciones mexicanas de educación superior a partir de la pandemia por COVID-19. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 269-297. <https://doi.org/10.54674/ess.v33-i2.474>
- Concherio, L. (2020). Respuestas de las Instituciones Públicas de Educación Superior en México para enfrentar la crisis del COVID-19. Repéré à http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/200417115-709VF_ACCIONES_SESCOVID_19_ANUIES.pdf
- Chao Chao, K. W. (2022). La adaptación de la difusión lingüística y cultural china: Pandemia COVID-19. *Revista Internacional de Estudios Asiáticos*, 1 (2), 174-201. <https://doi.org/10.15517/riea.v1i2>
- Chao Chao, K. W., Cambronero Artavia, M. P. y Castro Esquivel, L. (2023). Experiencias del estudiantado sobre el aprendizaje virtual del chino en Costa Rica. *Revista Boliviana de Educación*, 5(8), 66-81. <https://revistarebe.org/index.php/rebe/article/view/1038>
- Cordero Cordero, T. (2023). Educación virtual de emergencia en la Universidad de Costa Rica desde la experiencia docente, en tiempos de la COVID-19. *Intersedes*, 24(Número Especial 1), 1-38. <https://doi.org/10.15517/isucr.v24inúmeroespecial1.53766>
- Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO (IESALC, 2022). *Mentes en movimiento: Oportunidades y desafíos para la movilidad virtual de estudiantes en un mundo pospandémico*. <https://www.>

iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2022/02/Resumen_Ejecutivo_MM_ES_Feb2022.pdf

- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfi-
namiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana
de Educación a Distancia*, 24(1), 1-25. <https://doi.org/10.5944/ried.24.-1.28080>
- García López, R. I., Ochoa Alcántar, J. M. y Barajas Alcalá, S. L. (2022).
Prácticas educativas mediadas por tecnología en educación superior
ante la contingencia sanitaria COVID-19. En R. J. Mercado del Collado
y A. D. Otero Escobar (coords.). *Háblame de TIC: enseñanza remota
de emergencia en la educación superior: ¿base para la educación
híbrida?* (157-172). Editorial Brujas. [https://elibro-net.ezproxy.sibdi.
ucr.ac.cr/es/ereader/sibdi/219971?page=161](https://elibro-net.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/es/ereader/sibdi/219971?page=161)
- Gibbons, M. y Laspra, A. (2017). Aprendizaje colaborativo online y la
internacionalización de la docencia: qué es y cómo usar el método
COIL. <https://www.acenet.edu/Documents/COIL-espanol.pdf>
- Guarnizo, A. J. (2021). Vicisitudes y retos pedagógicos en medio de la
emergencia sanitaria. La formación médica en tiempos de COVID-19.
Educación Médica, 22, 523-526. [https://doi.org/10.1016/j.edumed.
2021.01.008](https://doi.org/10.1016/j.edumed.2021.01.008)
- Gutiérrez Lagos, N., Rodríguez, A. D., Carvajal Álvarez, M. y Carvacho
Norambuena, M. (2021). Internacionalización universitaria en con-
texto de pandemia. Un caso en Chile. *Podium*, (40), 105-124.
- Hackett S., Janssen J., Beach P., Perreault M., Beelen J., van Tartwijk
J. (2023). The effectiveness of Collaborative Online International
Learning (COIL) on intercultural competence development in higher
education. *EducTechnol High Education* 20(1) DOI: 10.1186/s41239-
022-00373-3
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Diffe-
rence Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.
EDUCAUSE Review. [https://er.educause.edu/articles/2020/3/thediffe-
rence-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning](https://er.educause.edu/articles/2020/3/thedifference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning)

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2018). Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares. México. Repéré à <https://www.inegi.org.mx/programas>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente [ITESO]. (2020a). *Proyectos ITESO ante COVID-19*. Mexique. Repéré à <https://www.iteso.mx/covid-19>
- _____. [ITESO]. (2020b). *Resultados del sondeo sobre la vida universitaria Post-COVID 19 (avances)*. México: Mecanograma informe institucional.
- Kikut Valverde, L. (2020). *Análisis de resultados de la evaluación de la virtualización de cursos en la UCR ante la pandemia por COVID-19: Perspectiva estudiantil*. Universidad de Costa Rica (UCR).
- Kozarenko, O. (2020). Enseignement à distance lors de la pandémie de COVID-19: enjeux d'enseignants de français langue étrangère (FLE) de Russie. *Formation et Profession*, 28(4), 1-11. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.731>
- López-Morocho, L. R. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. 593 *Digital Publisher CEIT*, 5(5-2), 98-107. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.347>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. Educación y pandemia. Una visión académica. Mexique: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. Repéré à https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Moreno Velázquez, D. A. (2020). Estrategia de aprendizaje innovadora para la internacionalización en casa: metodología COIL. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 9, 85-86.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. (2020). *Impacto del COVID-19 en la educación en Iberoamérica*. Consultado en <https://www.oei.es/covid-19-educacion/educacion-panoramica>
- Palos Cerda, G. C. Neri Guzmán, J. C. y Oros Méndez, L. A. (2021). *Efectos sociales, económicos, emocionales y de la salud ocasionados por la*

- pandemia del COVID-19: Impactos en Instituciones de Educación Superior y en el proceso de enseñanza-aprendizaje..* Plaza y Valdés. <https://elibro-net.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/es/ereader/sibdi/186835?page=75>
- Paredes Chacín, A. J. P., Inciarte González A. I. y Walles Peñaloza D. W. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por COVID-19. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3), 98-117.
- Portillo, S. A. Castellanos-Pierra, L. I., Reynoso, O. U. y Gavotto, O. V. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia COVID-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 1-27. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n-SPE3.589>
- Ramírez Ramírez, A. y Bustos-Aguirre, M. (2022). Beneficios, inconvenientes y retos de los cursos COIL: Las experiencias de los académicos. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(2), 328-352. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.579>
- Regueyra Edelman, M. G., Valverde-Hernández, M. E. y Delgado Ballester, A. (2021). Consecuencias de la Pandemia COVID-19 en la permanencia de la población estudiantil universitaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 28-59.
- Restrepo Maya, N. (2022). Proyecto COIL, UNIMINUTO (Colombia) y UNICACH (México) interculturalidad mediada por pantallas. *Chasqui*, 151, 127-140.
- Ruiz, K., Castillo, K. y Miramontes, M. (2021). Conclusiones educativas a un año de la COVID-19: ventajas y desventajas de la Educación Remota de Emergencia. *Revista Boliviana de Educación*, 3(5), 114-127. www.revistarebe.org/index.php/rebe/article/view/728/1926
- Senior-Angulo, D. y Jarquín-Solís, M. E. (2021). *Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa: Informe anual 2021*. UCR.
- Terrien, P. y Güsewell, A. (2021). Continuité pédagogique et enseignement à distance dans l'enseignement supérieur musical. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 18(1), 16-37. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-13>

Zamora-Serrano, E. y Kikut-Valverde, L. (2022). La experiencia de virtualización de cursos en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 13(Especial), 38-65. <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13iEspecial.4485>

Segunda parte

Investigaciones cualitativas en las escuelas de adolescentes. La importancia de recuperar las voces

ANA CECILIA VALENCIA AGUIRRE
JOSÉ MARÍA NAVA PRECIADO

A Víctor Ponce Grima,
por dejarnos viva la esperanza

*El odio se amortigua
detrás de la ventana.*

*Será la garra suave.
Dejadme la esperanza.
Miguel Hernández
Canción última*

Punto de partida

Nuestra experiencia como investigadores, con las adolescencias, nos ha brindado una serie de aprendizajes que, quizá, como un ejercicio reflexivo conviene plasmar desde una experiencia personal. No es la intención recurrir, en esta tarea, a marcos analíticos para mostrar la riqueza de las interacciones y las intervenciones que hemos tenido con este grupo de población. Como toda experiencia conviene sistematizarla para comunicar a los interesados y otros colectivos que también hacen investigación (Páramo, 2016). Nuestro objetivo, a lo largo de nuestros encuentros con las adolescencias, ha sido también darles *la voz*, en el sentido que lo plantea Ragin (2007), es decir no buscamos solo aprender de ellas y ellos, sino

que se expresen a través de contarnos sus historias y sus encuentros con el mundo, porque indudablemente es una manera de poder visibilizarlos. Con mucha frecuencia olvidamos que la investigación también forma nuestro carácter como investigadores, pocas veces mostramos esa parte, *no contamos*, no nos damos la oportunidad de hacerlo. Y desde luego es pertinente también realizarlo, porque como dicen Soto y Reygadas (2020) la investigación es un ejercicio que llega a ser una experiencia formativa y transformativa para el sujeto que investiga. Por estas razones, lo que el lector se va a encontrar en este escrito es eso: meditaciones personales de cómo las voces de las adolescentes, y también del profesorado nos han marcado como investigadores.

Invitamos a las y los colegas inmersos en la investigación a sumergirse en él, porque quizá los convoque a pensar en sus propias experiencias. Antes de seguir adelante es pertinente hacer otra precisión. Hay diversas formas de hacer investigación con las adolescencias, y todas son válidas, porque tienen la pretensión de abonar a las deliberaciones sobre las características y necesidades de este grupo de población, que de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020 representan una población de 8.6 millones de jóvenes en el país, con edades de entre los 15 y 19 años (INEGI). Pero estudiarlo también nos lleva a pensar en los agentes que están cercanos a este grupo, es decir nos referimos al profesorado, como un ejemplo concreto. Porque las y los profesores de estos jóvenes son quienes todos los días están cercanos a ellas y ellos para bien o para mal. Es por eso por lo que nuestras reflexiones en este trabajo también alcanzan al personal docente.

La complejidad de los contextos escolares

Las metodologías cualitativas aplicadas a la comprensión de los sujetos nos revelan, entre otras cosas, que las escuelas son espacios complejos, multicausales, plurales y particulares. Ninguna escuela es igual a otra por más que se parezcan y estén situadas en un idéntico espacio geográfico. El acercamiento a los sujetos nos permite comprender que los espacios se definen por las subjetividades y sus formas concretas de interacción. Esa

condición conlleva historicidades, trayectos, perspectivas y expectativas situadas, por lo tanto, cada escuela es distinta a otras, y merece un trato particular, como bien lo apuntan los paradigmas cualitativos.

A ese respecto, y en concordancia con Etelvina Sandoval en su interesante investigación “La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes” publicada en el 2002, las escuelas secundarias nacieron con un proyecto fundacional que marcó derroteros específicos. Ella plantea que esta complejidad de la escuela secundaria está ligada también a una ambigüedad en su mandato fundacional, pues algunas veces apareció en el nivel superior, pero otras en el nivel básico, en otros momentos como escuela para el trabajo o para la continuación de los estudios o como escuela de la élite. Esta indeterminación se suma entonces a esa complejidad ya referida.

Aparece también otra concepción digna de ser problematizada desde la siguiente pregunta ¿Cuál es el sujeto al que se va a educar? Esto es, si es un sujeto que debe reglamentarse, en el sentido de ser regulado a partir de un concepto de adolescencia mediado por una concepción social de que el adolescente es un rebelde y, por tanto, hay que controlarlo, o de que está en un periodo de transición entre ser niño y ser adulto, luego entonces, debe educarse fundamentalmente para ser disciplinado mediante dispositivos de control y sujeción.

A ese respecto, nos viene a la mente las entrevistas realizadas a padres de familia y a maestros. Pudimos constatar que está muy generalizada la creencia de que la mejor escuela es aquella con mayores dispositivos de regulación, entendidos en el sentido de: horarios rígidos, uniformes escolares, códigos y normas que tienden a homogenizar la manera de vestir, la rigurosidad en las reglas para formarse y entrar a las aulas después del recreo o al inicio de las jornadas escolares. Esta es una de las creencias, por parte de algunos padres: la mejor escuela secundaria es aquella que tiene los más rigurosos dispositivos de regulación, donde las autoridades escolares son unilineales y aplican códigos de control rígidos.

En otras investigaciones relacionadas a los análisis de los reglamentos escolares, advertimos que no se ha problematizado sobre los límites de

la norma frente a los derechos de niños, niñas y adolescentes, junto a las obligaciones y responsabilidades de los adultos con las adolescencias. Este es un asunto importante, con implicaciones profundas para el profesorado: analizar cómo se constituye, cómo se nombra el propio adolescente desde sus narrativas. Sobre todo, pensando en que vivimos un acontecimiento de fuertes repercusiones que generó una ruptura en el orden escolar como fue la pandemia. ¿Qué pasó en la pandemia? Sobre todo, ¿Qué nuevas narrativas se constituyeron o se resignificaron o pervivieron en este contexto de pandemia? con respecto a cómo los propios adolescentes constituyen la idea de escuela, la idea del retorno y sobre todo la importancia y el significado de la escuela para su proyecto de vida. Situémonos en esta perspectiva, porque una acción fundamental, que nos debe interpelar a nosotros como investigadores o educadores, es la concepción determinista que se tiene de las adolescencias en las escuelas secundarias.

Así advertimos, al realizar entrevistas a las autoridades, directivos, maestros, prefectos, que se refieren a las adolescencias como sujetos que están en transición, como agentes en un proceso permanente de cambio, en una edad difícil. Esta es una narrativa muy reiterada tanto por los maestros, por los directores, padres o madres de familia y por los prefectos. Al nombrarle a la adolescencia *una edad difícil* tiene sus implicaciones porque hay que comprenderlos y escucharlos, pero sobre, todo dicen los entrevistados, debemos regularlos y hay que tenerlos sujetos a ciertos controles. Esto nos parece muy importante y tratando precisamente de superar esos determinismos, surgidos a partir de las maneras de nombrar al adolescente, frente a estos posicionamientos, nuestros estudios han revelado que son capaces de comprenderse, de hacer juicios y por lo tanto de reflexionar y transformarse desde su narrativa y desde la escucha de sus pares.

Las experiencias epistemológicas y metodológicas

Dado nuestro interés por conocer las subjetividades de las adolescencias, el razonamiento paradigmático al que hemos recurrido en nuestras investigaciones, para acercarnos a ellas, tiene un énfasis de carácter cuali-

tativo. Estas investigaciones las venimos desarrollando con colegas de nuestro Cuerpo Académico. Y un instrumento para recuperar las voces y las experiencias de las y los adolescentes, del que hemos echado mano, es el *grupo de discusión*. Estos grupos se conforman de entre 8 y 10 participantes, porque la intención es recuperar puntos de vista, de ahí que las preguntas que se plantean no son cerradas, pues se trata de permitirles desarrollar sus puntos de vista desde sus propios argumentos personales y a partir de tópicos ligados a sus intereses.

Esta herramienta permite la intersubjetividad y la intercontextualidad en el proceso de la investigación (Suárez, 2005). De este modo, el dispositivo permite que el adolescente, fundamentalmente de escuelas secundarias, plantee sus puntos de vista sobre un asunto que lo involucra y es de su interés, que reflexione sobre su mundo y sus experiencias cotidianas, poniendo en juego el arte de la deliberación para llegar a consensos. Nuestra experiencia como investigadores ha sido y es asumir el rol de la escucha, no imponer preguntas, sino permitir que estas florezcan desde su subjetividad, sus creencias, valores y mundos de vida. Sin embargo, debemos asumir, como dice Vázquez, V. (2020) nuestra subjetividad en la tarea investigativa; es decir nuestro punto de vista es ineludible al producir conocimiento. De este modo, es interesante ver cómo ellos y ellas son reflexivos, hacen juicios, se interpelan, argumentan, y cómo transforman su visión sobre temas de su propio interés. Así, hemos focalizado la atención en cómo se construye desde la narrativa una subjetividad, porque estas interacciones permiten ver cómo ven el mundo las adolescencias, y sopesar que lo que nos aportan no es superfluo o ingenuo. Pero también hemos podido constatar cómo se transforman ellos mismos en sus interacciones. La narrativa de acuerdo con Ricoeur (1995), conlleva la comprensión de la subjetividad conformada de otredades, atravesada de imaginarios y configurada desde una apropiación particular. Esta es fundamental, si consideramos que educar es un acto de hospitalidad como señaló Melich (2000), donde se presenta la posibilidad de reconfigurar la condición ante nuevos proyectos.

Para dar cuenta de nuestra experiencia vamos a tomar un ejemplo de cómo hacemos la tarea. Recuperamos las voces, a través de entrevistas situadas y focalizadas a adolescentes de secundarias, de tres contextos: Jalisco, Michoacán y Baja California, para analizar (1) ¿cómo vivieron la escuela en la pandemia? Esto es ¿Cómo se relacionaban a través de las pantallas con la escuela, con los otros, con sus compañeros? (2) ¿Qué fue lo que más extrañaron de su escuela presencial?; (3) y finalmente ¿Cómo se da el retorno a la presencialidad?

La narrativa, nos parece que es fundamental para tratar de superar esa visión determinista, porque el sujeto se construye en la narración. El agente investigado es un constructo abierto, no determinado, siempre configurándose, no en torno a determinismos, ni desde definiciones sociales, biológicas o culturales, sino en los propios espacios que permiten construirse y replantearse sus mundos de vida, desde la imaginación y la interacción de los sujetos. La construcción de sí mismos a partir de un deseo, de un imaginario, siguiendo la perspectiva de Cornelius Castoriadis (2005) que ayuda a comprender este fenómeno.

En este orden de ideas, nos focalizamos en la necesidad de comprender el sentido que tiene la escuela para las adolescencias, desde sus propias narrativas. Vistos como agentes activos, no como entes pasivos; i.e., no como aquellos a los que hay que nombrar y determinar. Si bien, todo investigador parte de supuestos, que en la medida de sus resultados y hallazgos se van transformando o bien argumentando, partimos de un supuesto donde nos planteamos que la forma de nombrarles es ya una forma determinada de visibilizarles. Por el contrario, como estudiosos de las adolescencias, debíamos considerarlos como agentes situados en un contexto desde donde se construyen a partir de su deseo, su expectativa, fundamentalmente desde su propia invención, que se encarna también en su subjetividad y se despliega en su narrativa. Tal narrativa no la conceptualizamos como una confesión, sino como una manera de configurarse, una máscara si se quiere decir, pero que muestran lo que desean ser y la

manera como ellos y ellas se ven. Aquí nos parece pertinente tomar una algunas ideas de cómo ellas y ellos se definen a sí mismos:¹

E: Entonces, ¿ustedes cómo se ven? ¿qué piensan de ustedes mismos?

EH-2/J: -Energéticos... Con nervios. O sea, porque cuando eres niño no te importa, no sabes qué pedo; cuando eres adulto, pues tampoco te importa porque ya estás acostumbrado, pero cuando eres adolescente, todo te importa mucho más porque no sabes cómo... si tienes que ser de alguna manera...

EH-3/J: -Estudiante 3: -No sabes cómo manejarlo todavía.

EH-1/J: -Ni tus metas, es como tener presión de todos lados, o sea, inexperto.

EH-3/J: -Curioso.

EM-5/J: -Triste.

E: - ¿Se entristecen los adolescentes?

Estudiantes: -Sí!

EM-5/J: -Sí, los adolescentes no tenemos estabilidad emocional.

EM-1/J: -La generación Z descrita en una frase.

(GD:2).

Desde sus propias auto representaciones, asumimos que no somos lo que la historia nos dice que somos, sino somos nuestro deseo y nuestra manera de configurarnos a partir de un mundo. Ahora bien, detrás de todas estas narrativas hay reiteraciones muy importantes, porque si bien

¹ Con el propósito de guardar los datos de los/as estudiantes solamente se hace referencia a si el participante en los grupos de discusión es hombre o mujer, asignando las siglas EM para referirnos a estudiante mujer y EH estudiante hombre. Asimismo, en el análisis del material de trabajo se asignó un número de acuerdo con el orden de participación de los/as entrevistados en los diferentes grupos de trabajo. Ejemplo: 2, significa el orden de participación del estudiante al momento de la deliberación. GD2: el número del grupo de discusión. Como el trabajo se ha venido realizando en tres entidades, se utiliza la J para referir que el trabajo se realizó en Jalisco y la M para aludir al estado de Michoacán.

es cierto que fueron contextos distintos y que nada tienen en común Jalisco, Michoacán y Baja California, sí encontramos narrativas que se enlazan y se configuran desde convergencias. Una que nos llamó la atención es que aún en los adolescentes persisten discursos instituidos sobre lo escolar, y uno de ellos es: “A la escuela voy a aprender”.

A pesar de la pandemia, las y los adolescentes siguen pensando en la escuela como en el mejor espacio para los aprendizajes y educarse. Señalan que, durante la pandemia, a pesar de estar en casa, en ese lugar no aprendieron nada. Esto significa, desde una lectura crítica, que pareciera ser que el aprendizaje sigue estando colonizado por la escuela. En las narrativas de las adolescencias, no se plantea el aprendizaje desde aspectos de la vida cotidiana o el aprendizaje que se da de manera informal y dentro de otros espacios no escolarizados, como sus propias casas. Siguen presentes algunos discursos instituidos en sus narrativas, sobre el significado de la escuela, como podemos apreciar en las siguientes viñetas:

EH-1/M: -Uno es libre hasta cierto punto que se le deja, por ejemplo, nuestro caso, nosotros consideramos libertad al hecho de salir de casa sin que nos acompañen nuestros padres para venir acá a la escuela, y pues nada más es aquí donde nosotros tomamos nuestras decisiones, pero no somos libres del todo, ya que la escuela tiene sus ciertas reglas, y estamos como, no sé si amarradas a ellas, y una vez que terminas todo lo de la escuela, las reglas de la sociedad se van sobre ti.

E: -¿Creen que las reglas establecidas, ya sea en casa o escuela, se deben acatar sin cuestionarlas?

EH-1/M: -Yo creo que hay que cuestionarlas para ver si se pueden mejorar o ver si están bien establecidas.

EM-6/M: -Yo creo que deben de cuestionarse hasta cierto punto, y otra, que beneficien a todos que son las que se tendrían que dejar intactas.

E: -¿Cómo que regla creen que se debería dejar intacta?

EH-4/M: -Por ejemplo, si alguien asesina, que sufra algún castigo.

E: - Un poco más refiriéndonos a reglas que tienen que ver con ustedes.

EM-5/M: -El respeto.

EM-2/M: -La paz.

(GD:1).

Para ellos y ellas, el centro escolar sigue teniendo un valor fundamental, y en esto también se reiteran muchas narrativas, la escuela es vista como un espacio para la convivencia. Esto es muy significativo, porque pareciera ser que el sentido de utilidad que el adolescente le da a la escuela es un lugar para: (1) socializar, (2) cultivar amigos, (3) poder practicar un deporte, (4) para reír, para llorar, para disfrutar. Indudablemente, esta es una cuestión que habría que configurarse más allá de esas narrativas instituidas, lo cual nos lleva a lanzar la siguiente interrogante: ¿Cómo el adolescente está configurando sentidos en torno a lo escolar? Por otro lado, también reconocen la importancia de ir a la escuela para tener un mejor futuro. Cabe reconocer que todas las entrevistas realizadas en estos contextos se hicieron a estudiantes de secundarias de medios urbanos ¿Cuáles son estas semejanzas? valoran la escuela como espacio de socialización auténtica y libre.

Aquí, aparentemente hay una contradicción entre una investigación realizada antes de la pandemia, donde los adolescentes veían a la escuela, como el lugar de las regulaciones, de las normas; donde las autoridades les impedían su libertad en la manera de vestir, de hablar y de interactuar y, en las narrativas posterior a la pandemia, la escuela luego es un lugar anhelado para la socialización entre pares, para practicar la libertad. Para ilustrar esto que venimos diciendo, recuperemos un parágrafo de uno de los grupos de discusión realizado en un plantel de Jalisco:

E: - ¿Qué extrañaban en la pandemia de la escuela?

EH-7/J: -Y, bueno, en mi caso, había un como potrero al lado de donde eran las canchas, y pues ahí normalmente estaban todos los de tercero, que eran los chidos... Entonces pues era de que esconderte del profe, que te estuviera gritando de que “¡regrésense acá, los voy la reprobar!” y nosotros así que “no, pues es educación física”. Al final nunca nos reprobó, era chido.

EM-3/J: -Calificar los outfits, porque la neta era único el uniforme, pero algunos lo usaban diferente, entonces era de que “uhm, muy básico, yo le doy un cinco de diez”. Estaba muy cool, eso sí me gustaba... o educación física (GD:3).

Luego entonces, se descubre a partir de este estudio en pandemia, que la escuela en efecto es un espacio muy regulado, pero donde el adolescente, como agente, descubre escenarios que logra recrear para la realización de su libertad ¿en qué sentidos son libres o experimentan esa nombrada libertad? en el sentido de que en la escuela pueden hablar como les gusta hablar, de escribir como les gusta escribir. Esto nos permite cuestionar otra creencia muy enraizada en el imaginario del mundo adulto: a los alumnos y alumnas no les gusta escribir ni leer. Sin embargo, las investigaciones que hemos venido realizando nos permiten confrontar que dicha creencia no se sostiene. Las adolescencias escriben leen, pero no desde la perspectiva adultocéntrica. Escriben y leen, de aquello que les gusta escribir y leer. Asimismo, descubrimos que algunos lugares de la escuela, como los baños y áreas no tan *vigiladas*, son los espacios donde se da una libertad de narrativa y de acción. En los baños, en los corredores, en los espacios no vigilados, hay lugares de deconstrucción y, por tanto, de la libertad entendida como esa experiencia donde ellas y ellos viven una socialización sin autoridad, donde hablan y refieren el mundo desde un lenguaje propio y sin censura.

Pero la libertad también es un asunto que debe problematizarse ¿Acaso el ser libres no implica también la posibilidad de ejercer la violencia hacia las y los otros? Una tarea para nuevos denuestos. Toda investigación no solo genera comprensión sino nuevas interrogantes y esta es una de ellas.

Por otro lado, durante nuestros estudios, la escuela aparece como un sistema de socialización muy importante, distinta al contexto familiar, donde se dan espacios de mayor libertad, significativamente diferentes a los que viven en sus hogares. En sus hogares trabajan, en sus hogares los espacios no permiten estos ámbitos de socialización con pares. En este sentido la concepción que descubren esas narrativas, a partir de la

pandemia, es una resignificación de la escuela, como un espacio instituido con reglas, pero donde también experimentan una libertad distinta a la de otros contextos, como por ejemplo el de sus casas. No nos detendremos mucho exponer cada una de las narrativas, pero si enfatizar que ellos y ellas extrañaron de sus escuelas fue la convivencia. Esto quedó puesto de manifiesto cuando ellos respondieron a la pregunta:

E: ¿Qué fue lo que más extrañaste de tu escuela cuando te tuviste que quedar en casa?

“Lo que más eche de menos fueron mis amigos”

“Lo más valioso para mi es convivir con mis amigos, por eso siempre quise volver a la escuela” (GD:1).

Al parecer, la relación que se da, entre alumnos y profesores, cuando estuvieron en clases virtuales, no proporciona esa construcción social, ese encuentro y vínculo socioafectivo, ofrecido por el espacio escolar. Como se observa, en este contexto aun de pandemia, los adolescentes están resignificando de manera muy particular el sentido de la secundaria. Esta es una conclusión muy interesante que queremos situar, porque como dice Gabriel García Márquez cuando escribió *El amor en los tiempos del cólera*, decía: “yo voy a crear los finales felices” y en nuestros estudios, la escuela en pandemia se resignifica como un espacio positivo, como un lugar para socializar y experimentar *el cotorreo* como lo llaman los chicos y las chicas, y que también alude al buen vivir, a la experiencia del ocio, que tanta falta hace en nuestras sociedades; pues a diferencia de la creencia generalizada de que *el ocio es la madre de los vicios*, respondemos que el ocio es la experiencia del buen vivir porque permite recrear y ejercer la imaginación como un derecho de la humanidad.

Nuestras investigaciones nos han permitido esbozar un cierre interesante sobre el sentido que tiene para los adolescentes la escuela. Porque a pesar de todas las desavenencias y de la violencia que tal vez sufrieron, de la muerte de familiares o las pérdidas de los trabajos de sus padres, así como de la incorporación de muchos de ellos al trabajo para subsistir,

ante toda esta tragedia, ellos y ellas anhelaban volver a la escuela. La escuela les representa y simboliza muchas cosas, eso es algo que las autoridades escolares y los propios docentes debemos tomar en cuenta, porque sin duda es un aprendizaje para nosotros. Pero aquí viene una parte que queremos anotar, porque como investigadores también aprendemos y nos cuestionamos, no desde un optimismo ingenuo, sino porque se aprende y se plantean preguntas sobre la naturaleza del ser adolescente. Esto nos permite construir nuevas visiones de la escuela; desde sus narrativas celebramos con el alumnado, que nos han compartido sus experiencias, la esperanza que simboliza la estadía escolar. Para nosotros ha sido muy significativo escuchar voces que señalan que “era mejor ir a la escuela que quedarme en casa”. Que gran peso tiene frases que dicen lo siguiente: ¡en la escuela tengo amigos! ¡en la escuela me la paso bien! ¡en la escuela hago muchas cosas chidas! Todas esas expresiones le dan sentido a la vida de un adolescente. Así, la escuela es el espacio placentero donde se practica un deporte, se juega fútbol, se platica con las y los amigos, se ríe con los compañeros, se dialoga con las maestras y maestros. El espacio lúdico por excelencia es la escuela, aunque por otro lado ellas y ellos dicen que el retorno a la presencialidad no cambió significativamente, persistieron las clases tradicionales y la prohibición de los dispositivos tecnológicos como el celular.

Esto nos conduce a una profunda reflexión; después de la pandemia, desde la narrativa del alumnado, parece que las prácticas escolares de la secundaria continuaron con la misma gramática: se sigue dando la prohibición del uso celular, algunos maestros migraron a la virtualidad de manera periférica, solo se utilizan como, por ejemplo, para enviar tareas a través de plataformas, pero no como una herramienta de apoyo didáctico *per se*. Pero fuera de eso, los formatos convencionales siguen siendo los tradicionales. Pese a ello, ven a la escuela como un lugar seguro, un lugar donde se practica el cuidado de la salud. Esto lo afirmamos porque cuando se les preguntaba qué opinaban sobre el cubrebocas y la sana distancia, ellos lo veían como un elemento muy importante en la ética del cuidado, aunque también con malestar porque era un obstáculo para

poder socializar, por no poder relacionarse con los otros, a través del cuerpo, por no poderse prestar los útiles, por ejemplo; el cubrebocas les impedía ser escuchados o escuchar a los otros. Pero fuera de eso, al final lo valoran, aprueban la escuela como un lugar seguro. Esto nos pareció importante: no reprueban a la escuela.

Desde el imaginario y, desde la narrativa de los adolescentes, a pesar de sus formatos y estructuras convencionales antiquísimas, el plantel escolar pareciera ser un lugar mejor para ellos. Se reitera la vivencia de la escuela como un espacio para aprender, socializar, tener amigos, convivir de manera libre y afectiva.

Lo más significativo de las investigaciones es poder entender que a pesar de que otros estudios han situado a la escuela con un espacio restringido, en cierto sentido prohibitivo y que los ve como pacientes, donde se les impone un reglamento, donde la autoridad está ausente, pero al mismo tiempo está presente a través de las formas de coerción que se aplican cotidianamente. En medio de esa perspectiva tan regulada, tan rígida, ahora la escuela también es valorada como un espacio para la socialización. En las narrativas de los jóvenes se muestra un valor que, si antes era muy significativo, ahora nos replantea nuevos devenires, nuevas preguntas y también un cuestionamiento muy fuerte. Porque finalmente desde la mirada de los jóvenes la escuela no cambió. Paradójicamente, la escuela sigue teniendo formatos rígidos, pero aun así la escuela es un espacio donde se puede jugar a ser libre, donde se puede tener un lugar para la libertad, para la experiencia. Es el lugar donde comienzan a dar forma a los sentidos de la vida, donde no solamente se proyecta el futuro, sino también el presente, donde se construye una identidad a partir de darle sentido a lo que se hace.

Con esa perspectiva nos quedamos. La escuela sí constituye un contexto importante en la estructuración de estas identidades adolescentes. En la constitución y definición de una posición y una disposición frente a su proyecto de vida. No se habló del proyecto de vida, pero si aparece de manera recurrente esta experiencia de “voy a la escuela para un mejor futuro”. Lo repetían las y los adolescentes. Pudiese haber una lectura en

tensión, qué tanto los adolescentes han adoptado un discurso instituido, que no se cuestionan, o qué tanto ese discurso instituido en su narrativa libre, abierta, representa para ellos también la expectativa de poderse construir un mejor futuro o tejer una identidad alternativa a la de sus contextos de origen. Creemos que aquí se muestran también narrativas en tensión entre el carácter instituyente e instituido de lo escolar, al respecto veamos lo que las propias adolescencias expresan:

EH-5/J: -Muchas veces algunos vienen obligados a la escuela, con tal de cumplir de que vinieron a la prepa, que solo vienen por acabarla y saliendo, si salen, poder conseguir un buen trabajo con la prepa aunque sea.

E: - ¿A los adolescentes les gusta venir a la escuela sí o no?

EM-3/J: -Para la mayoría que lo vea adecuado sí, para los otros que piensan que la prepa solo es un desmadre no. Sería bueno que en la escuela nos explicaran qué es una norma y para qué sirve.

EM-1/J: -Creo que sería que alguien pueda decidir lo que quiere hacer cada día sin tener que preocuparse por más, pero eso sí, nosotros somos libres hasta un punto, podemos hacer lo que queremos en nuestro tiempo libre entre comillas, pero tienes que ir a la escuela, hacer la tarea y tener buenas calificaciones (GD:1).

La escuela en el proceso de la autoconformación e invisibilización
A partir de nuestras investigaciones, podemos esgrimir que la escuela es vista como un escenario para el proyecto de vida, no solamente para la formación para el trabajo o de adquisición de competencias para la vida, también la escuela es un espacio para tejer utopías y sueños, para construir proyectos y aspirar a mundos mejores. Veamos un parágrafo de una estudiante, en uno de los grupos de discusión realizado en el área metropolitana de Guadalajara:

Necesitamos que nos hablen del plan de vida, para poder tener bien cimentados los objetivos que queremos, para analizar que estamos haciendo para

alcanzar nuestros objetivos, porque nosotros debemos estar al pendiente de lo que estamos haciendo para poder llegar a nuestras metas (GD:4).

Finalmente, toda educación tiene que ver con un proyecto, un llegar a ser, un transformarse, un resignificarse y una confianza profunda en los sujetos que ahí asisten y existen y están cargados de mundo y dispuestos a trastocarlo desde nuevas posibilidades. Eso conlleva a una concepción antropológica en el sentido de que no estamos determinados, no nacimos definidos, por el contrario, estamos en un proceso permanente de construcción y de autoconformación.

Nos parece que quizá la escuela ha dejado de tener como prioridad a los sujetos, pues les otorga más peso a los imperativos de calidad, de eficiencia y de eficacia. Preocupan los contenidos, la evaluación, la medición, la restricción, el control, el sometimiento hacia lo que se llama la *disciplina escolar*. Ahora bien, detrás de estas formas disciplinarias se constituyen los sujetos *buenos* para el mundo social, los sujetos instituidos, pero a costa de desdibujar las particularidades. Esto ha tenido un peso fundamental, en un fenómeno que llamamos la invisibilización del sujeto. Cada vez más el sujeto desaparece de la escuela, se desdibuja y se convierte en un objeto para la organización y para la vida institucional. Este fenómeno trae consigo el gran problema de la invisibilidad de los adolescentes. Las adolescencias están mediadas por concepciones del ser adolescente y lo que debería de ser en el mundo de las instituciones, como la escuela.

Esto es grave. Entre otras experiencias hicimos una investigación (2010), donde comprendimos la invisibilidad desde el sentido de desconocer al sujeto. Verlo reducido a objeto para el consumo de contenidos, de normas, y finalmente, un consumidor más. Claro, consumidor de contenidos escolares, pero finalmente convertido en un consumidor y no en un sujeto con capacidad de decisión y de autonomía. La invisibilidad del sujeto está presente en las relaciones cotidianas. Tiene implicaciones de orden moral, porque finalmente deriva en consecuencias sobre el desco-

nocimiento del otro. Ese desconocimiento del otro es lo que precisamente lo convierte en un medio para un fin. Kant lo plantea de manera muy concreta, precisamente en la *Ética de la razón práctica*, donde dice que convertir al otro en un medio es precisamente instrumentalizarlo. Las personas deberían ser vistas como un fin en sí mismo y no como un medio para un fin. Es importante entonces reflexionar sobre las implicaciones de este tipo de cuestiones que ya no vemos porque hemos normalizado, eufemizado e invisibilizado. Esto se traduce en lo que Hannah Arendt (2005) llamó “*la banalidad del mal*”; i.e., ya no vemos qué implicaciones tiene que un profesor borre de la lista a un alumno, o le aplique la ley de hielo, o lo estigmatice por el hecho de no haber cumplido con una tarea o no portar el uniforme como lo mandata el reglamento escolar. Esto nos parece de suma importancia por la conformación que puede tener en la constitución moral de los sujetos. Por otro lado, observamos que este fenómeno también hace que los propios sujetos se vuelvan invisibles, decidan una invisibilidad activa. En muchas entrevistas los propios adolescentes dicen:

EH-6/M: Yo quiero ser un alumno X. Yo me quiero asumir de manera nula ante cualquier compromiso donde yo aparezca, porque el ser aplicado, el que me pongan en una lista de honor, a veces me genera violencia, bullying, de parte de los compañeros. Mejor prefiero nadar de muertito, ser un alumno X (GD:2).

La invisibilidad pasiva, se convierte en una invisibilidad activa. “Yo me asumo como un invisible”, porque eso me permite resguardarme de las violencias. Negar mi visibilidad, ante el riesgo de comprometerme, abierta y públicamente en el espacio escolar. “Yo quiero ser un alumno X”, dicen los alumnos. Esto tiene implicaciones gravísimas. Por eso la escuela está obligada a retomar su papel importante en el diálogo. Pero ¿Qué significa la acción dialógica? ¿Qué implica la ética del reconocimiento? ¿La ética del rostro? Implica construir un *ethos* desde estas implicaciones propias del sentido, desde una concepción donde aparece un otro que

me interpela. En este caso son los alumnos quienes deberían tener ese reconocimiento, ese papel de sujetos activos. Entonces a la escuela le toca, a partir de todas estas narrativas que nos ofrecen los adolescentes, reconocer algo muy importante: la escuela sigue siendo un espacio de esperanza. La institución escolar sigue siendo un lugar seguro a pesar de todos los elementos que hemos encontrado de la violencia, la escuela representa un espacio propicio para el reconocimiento de los adolescentes, ellos y ellas así lo confirman.

La invisibilidad tiene que ver con un problema ético, y es una forma de violencia, consideramos que las formas de violencia tienen que ver con aspectos estructurales, por ello, la tesis de Galtung (1998) en torno a la violencia nos ha parecido significativa, y es que cuando nosotros percibimos la violencia de manera visible y abierta, solo vemos apenas la punta del iceberg. Porque en realidad el problema de la violencia es su estructura, imbricada en las instituciones, en las normas, en las formas de ascender, de ganar un lugar, de pertenecer a ciertos grupos o no. Advertimos, gracias al uso crítico de la teoría, en nuestras investigaciones, que hay una estructura en la propia formación de los docentes, en la propia estructura del sistema educativo. Hay violencias estructurales que debemos visibilizar a través de la investigación y debemos denunciar, pero también tenemos que trabajar para transformar, pero ¿Cómo cambiar esto? pues nos parece que el asunto no es cambiar del lugar a los sujetos o decir que ahora se empodera al alumnado con respecto al profesorado, y ahora el profesorado es violentado por el alumnado o viceversa.

Finalmente es la estructura la que genera esto. Cambiar de posición no es resolver el problema de la violencia, sino que esta sigue presente, se metamorfosea y se reproduce como un círculo, como un cáncer. Es importante reflexionar en la violencia, como un fenómeno estructural y simbólico, que incluso hemos normalizado e invisibilizado. En este sentido, las investigaciones aportan una visibilización de algunas formas de violencia, porque en nuestros estudios descubrimos que los maestros también son violentados, por ejemplo, cuando les asignan grupos numerosos o les dan horarios discontinuos, les asignan la primera y la última hora, provocando

no tener espacios y tiempos para realizar las actividades básicas: comer, descansar, recrear, colegiar, tener tiempo para el ocio, para los consumos culturales y otras cuestiones. Ilustremos con la opinión de una profesora de secundaria publica entrevistada sobre los derechos de los estudiantes:

Así como se preocupan por los derechos de los alumnos, también deberían preguntarnos sobre nuestros derechos. A nosotros también nos faltan al respeto, pero nadie nos pregunta por eso (Sec. #79).

De este modo confirmamos que si las estructuras de un sistema no otorgan lugares para la socialización de las adolescencias (que los estudiantes los constituyen al margen), y menos se dotan espacios para que los maestros puedan reconocerse desde la dignidad de su persona, desde sus emociones, desde su sufrimiento institucional, desde sus frustraciones cotidianas. Por eso argumentamos la pertinencia de crear esos espacios para el profesorado. Así como se deben crear para los adolescentes, es importante crearlos para los docentes. Pero también reflexionemos en torno a las y los directores de los planteles, cuyo papel a veces se sujeta a recibir órdenes del sistema y a ser evaluados a partir de la reproducción de tareas burocrático-administrativas, prescritas desde la jerarquía vertical. Por ello, estudiar a las adolescencias nos ha implicado abordar a los docentes y a los colectivos escolares, porque son las interacciones en los contextos instituidos los que permiten una comprensión asertiva de los fenómenos socioeducativos.

Compartiendo nuestros hallazgos

Adentrarse en la investigación de las adolescencias no solo es un requisito para conocerlos mejor, saber más de su mundo desde una perspectiva social. Esto sin duda siempre será valioso. Un deseo de quienes investigan es saber que sus resultados muestran interés en agentes que conviven diariamente con esto jóvenes. De este modo, queremos manifestar que hemos logrado despertar, al menos la inquietud, de autoridades y profesores de diferentes planteles de educación secundaria y preparatorias por conocer

lo que hacemos. Esta inquietud ha provocado en nosotros algunas interrogantes: ¿Lo que hemos venido investigando tiene cierta utilidad para el profesorado que trabaja con adolescentes? ¿Los estudios enriquecen las concepciones que sobre las adolescencias tiene el profesorado? ¿Estamos aportando algo para que las escuelas lo pongan en marcha? Dado el contexto de violencias que vivimos (Bauman y Donskis, 2015), ¿Tiene sentido investigar de las inquietudes existenciales que experimentan las y los jóvenes? Estas interrogantes surgen al momento de escribir estas meditaciones. *Prima facie* diremos que hablar acerca de las adolescencias despierta interés porque en la actualidad constituyen un grupo vulnerable, en muchos sentidos, por ejemplo, son presa fácil de delitos cometidos desde las redes sociales. Por otro lado, quienes se dedican a la docencia, con este grupo de población, constituyen una audiencia dispuesta a escuchar toda propuesta que les brinde herramientas para atenderlos. De este modo, podemos enfatizar que sí tiene sentido continuar con la tarea investigativa. Nuestros hallazgos, con todas las reservas, escanean lo que está pasando con las adolescencias, al igual que las investigaciones de otros colegas.

En este orden de ideas, compartimos, que en una invitación que nos hizo una escuela preparatoria de la ciudad de Guadalajara, las y los profesores preguntaban si poner en práctica algunas de las recomendaciones que dábamos a conocer como resultado de nuestras investigaciones, no provocaría más indisciplina en aula. Nuestra respuesta estuvo cargada de prudencia, porque no se trata de imponer un resultado a una praxis docente de tiempo, solo es dar otra perspectiva de cómo se pueden atender los problemas en el salón de clases y cómo, escuchando a las y los adolescentes se pudieran encontrar otras maneras de comprenderlos, porque si ellos son el problema quizás tengan en sus manos alguna alternativa de solución.

El cierre. El camino de la esperanza

A lo largo de este recorrido, hemos dado cuenta de cómo nuestras investigaciones en torno a las adolescencias y sus mundos de vida conlleva a

comprender las escuelas y sus colectivos como entidades particulares y plurales. En efecto, cada escuela es distinta y única. Quizá lo que las hace un tanto semejantes se comprende en cuanto se dan discursos ligados al carácter de lo instituido. Otro elemento que aportan las investigaciones cualitativas es la visibilización de las diversas formas de violencia que se enmascaran en la cotidianidad escolar y en el propio discurso de los agentes educativos que conforman los colectivos escolares. Finalmente, otro aporte que traen consigo nuestros estudios es ofrecer elementos para intervenciones más asertivas y justas basadas y fundamentadas en evidencia empírica y argumentación teórica.

Desde nuestras investigaciones cualitativas hemos dado voz a los sujetos. Y podemos concluir que la escuela, sin duda alguna, es un referente fundamental en la construcción de subjetividades, porque permite a los sujetos construir nuevas narrativas e itinerarios existenciales, fundamenta nuevas alteridades en los proyectos de vida y permite escenarios de socialización y de aprendizaje que rebasan la inmediatez de la experiencia de sus contextos. En otras palabras, la educación para las adolescencias sigue siendo un escenario de utopías, de proyectos y de futuro. Así lo mostraron las narrativas de los chicos y chicas entrevistados durante el encierro por pandemia. Volver a la escuela para ellos y ellas, representaba el retorno al encuentro, a la socialización, a volver al encuentro cara a cara con las amistades, a aprender en las interacciones con los pares y docentes.

En este sentido, lo que podamos hacer como investigadores y docentes, de alguna manera irá incidiendo y transformando poco a poco nuestras realidades. No sabemos si esto sea también una utopía. Finalmente estamos aquí para construir proyectos en los cuales trabajamos, firmemente convencidos de que en la medida en que le demos la voz a las otras, construimos espacios para su dignidad y su resignificación como agentes, y eso ya es un cambio muy significativo que podemos cultivar desde nuestros contextos cotidianos.

Tenemos entonces una tarea muy grande por delante, con este reto nos quedamos. No hay respuestas, pero sí hay proyectos para continuar con

la importante tarea de deconstruir, reconstruir y resignificar los espacios escolares desde las subjetividades, dándoles voz y visibilidad a los sujetos de la educación inmersos en la cotidianidad del mundo escolar.

Referencias

- Arendt, H. (2000). *La condición humana*. Editorial Paidós.
- . (2005). *Qué es la política*. Editorial Paidós.
- Bauman, Z. y Donskis, L. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida* (trad. Francisco Rodríguez). Ciudad de México, México: Paidós.
- Castoriadis, C. (2005). *Ciudadanos sin brújula*. Ediciones Coyoacán.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. Censo de población y vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika Gogoratuz.
- Melich, J. C. y Bárcena F. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Páramo, P. (2016). *La investigación en las ciencias sociales: estrategias de investigación*. Universidad Piloto de Colombia.
- Ragin, Ch. (2007). *La construcción de la investigación social*. Siglo del Hombre Editores.
- Ricoeur, P. (1995). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica
- Roberto, G. (2021). Aumentan suicidios en niñez y adolescencia durante la pandemia. GACETA UNAM. Recuperado de <https://www.gaceta.unam.mx/aumentan-suicidios-en-ninez-y-adolescencia-durante-la-pandemia/>. (Visitado el 09 de marzo del 2022).
- Sandoval, E. (2002). *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*. DIE/CINVESTAV/IPN.
- Soto, D. y Reygadas, R. (2020). De problemas de investigación, procesos metodológicos y configuración de experiencias, en Flores, J. Gil

- Montes, V. y Rosas. A. (coord.), *Pensamiento y praxis en la investigación social* (pp. 97-116). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Suárez, M. (2005). El grupo de discusión. Una herramienta para investigación cualitativa. LAERTES.
- Vázquez, V. (2020). La investigación cualitativa y su fundamentación epistemológica, en Flores, J. Gil Montes, V. y Rosas. A. (coord.), *Pensamiento y praxis en la investigación social* (pp. 183-201). Universidad Autónoma Metropolitana.

Límites y osadías de la investigación educativa en los Institutos Superiores de Formación Docente en la ciudad de Buenos Aires, Argentina

JOSEFINA RAMOS GONZALES
CLAUDIO D. FRESCURA TOLOZA

Introducción

*Ser contemporáneo(a) es, en definitiva, tener coraje,
pues significa ser capaces, no solo de mantener la mirada fija en la oscuridad
de la época, sino también percibir en esa oscuridad una luz que,
dirigida hacia nosotros, se nos aleja infinitamente*
(Benjamin, 2002, p. 23)

Este trabajo se ocupa de visibilizar los límites y las osadías del quehacer investigativo en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) situados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina.¹ A tal efecto, presta atención a las manifestaciones contemporáneas de un ciclo de reformas tendiente a la mercantilización y la instalación de modalidades singulares de estatización (Ball, 2011) que afectan a la Educación Superior en el Cono Sur americano y, en particular, prescriben sobre las condiciones en las que desarrolla la investigación educativa. A

¹ Cabe aclarar que la formación docente en Argentina se imparte mayormente en ISFD, que son instituciones de nivel superior no universitarias. A diferencia de la mayor parte de las universidades, los ISFD no dependen directamente del Estado Nacional, sino de los sistemas educativos de cada una de las 24 jurisdicciones en que se divide el territorio nacional (23 provincias y la CABA).

la vez sistematiza, haciendo visibles, las respuestas y las producciones que se constituyen en las osadías que frente a este panorama limitante desarrollamos profesores, profesoras² y estudiantes de los ISFD en cuanto al despliegue y el sostenimiento de experiencias de investigación en nuestros ámbitos institucionales.

En relación con el primer tópico, profundizamos en la legislación que da encuadre a la experiencia investigativa en el subcircuito referido. Se parte de un recorrido normativo ineludible que permite precisar los requerimientos y las demandas contemporáneas en torno al “deber” de investigar en las ISFD dada su pertenencia a la Educación Superior. En particular, abordamos la relación establecida entre producción de conocimiento y evaluación, en regla con las tendencias internacionales que también tienen impactos locales. En esta dirección, revelamos cómo las mismas normativas que demandan estas tareas también omiten reglamentar un presupuesto específico para su desarrollo.

Asimismo, recuperamos rasgos sobresalientes de los modelos hegemónicos en investigación basados en los preceptos de la ciencia básica para aproximar algunas respuestas a los interrogantes sobre qué tipo de investigación queremos hacer y qué posicionamientos político-epistémicas³

² La autora y el autor consideran que los usos del lenguaje deben visibilizar a mujeres y otras identidades de género. Aun así, en este trabajo predomina el uso del género gramatical masculino para expresiones que hagan referencia a conjuntos de individuos de ambos géneros (p. ej., *los profesores, los estudiantes*, etc.), solo a los efectos de facilitar la comprensión. Eventualmente se usan frases nominales que coordinan las formas masculina y femenina de un sustantivo y/o un adjetivo (p. ej., *las profesoras y los profesores*), sustantivos colectivos (p. ej., *el personal*) y/o epicenos (sustantivos de género gramatical inherente arbitrario que designan a individuos de uno u otro género; p. ej., *persona*).

³ Nos referimos a nuestro posicionamiento político-epistémico en coincidencia con Hernán Ouviaña (2018) cuando advierte sobre los efectos de nuestra localización en un sur que no es solo geográfico, sino también epistémico, pedagógico, político e identitario.

proponemos para Nuestros Profesorados.⁴ Especialmente, reflexionamos sobre cómo esta tarea se podría articular con la histórica función social de formar al magisterio y retomamos un interrogante del que parece difícil escapar: ¿qué formación docente queremos construir? ¿Y qué aporta la investigación educativa a la identidad docente en un contexto de reforma local y global de los sistemas educativos? En efecto, sostenemos que la investigación ha estado recorriendo los ISFD de CABA en los últimos 20 años, como una extranjera que pretende establecerse en la tribu, pero nunca lo logra del todo.

En relación con el segundo tópico, reconstruimos las osadías manifestadas en la génesis de conformación del Área de Investigación de la Escuela Normal Superior (ENS) N° 7 “José María Torres” de la ciudad de Buenos Aires. En este sentido, focalizamos en la relevancia social y educativa o “utilidad” (Rikap y Naidorf, 2020) para los ISFD de uno de los estudios desarrollados en ese ámbito: “Transformaciones del oficio docente en las instituciones de formación docente en contexto de COVID-19. Un estudio comparativo-dialógico entre y desde instituciones de Educación Superior del Área Metropolitana de Buenos Aires”. Para ello, recuperamos dos tipos de contribuciones relacionadas con (1) los objetivos de la investigación, y (2) la institucionalización de pedagogías de la investigación (Achilli, 2005) en las ISFD.

Las condiciones en que investigamos

En el siguiente párrafo, se analizan los límites de la investigación en los ISFD de la jurisdicción en cuestión: por un lado, la legislación que encuadra la investigación en dicho circuito institucional; por otro, la relación entre producción de conocimiento y evaluación, en vínculo con las

⁴ Expresión acuñada por el Consejo de Educación Superior de Gestión Estatal (CESGE). Con la leyenda “2018- quisieron enterrarnos, pero no sabían que éramos semilla” se retoma la comisión de trabajo interinstitucional conformada por rectoras y rectores de los ISFD de la ciudad de Buenos Aires, democráticamente elegidos por sus comunidades educativas (estudiantes, docentes y graduados) (Ramos Gonzales, 2022b).

tendencias internacionales que también tienen impactos locales. La Ley de Educación Nacional (en adelante LEN) es la ley marco que regula el sistema educativo en la Argentina. Dicha ley menciona que “la formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa” (Ley 26.206/06, art. 74, subrayado nuestro).

Las prescripciones para la investigación educativa en los ISFD de CABA

La investigación educativa en la formación docente es un eje previsto en la legislación nacional en la que se enmarca el sistema educativo, comenzando por la LEN. La legislación derivada también indica que se trata de una de las funciones del sistema formador. En efecto, la Resolución N° 30/07 del Consejo Federal de Educación (CFE)⁵ desagrega las funciones básicas del sistema formador establecidas por la LEN al referir a la formación inicial, la formación continua y la investigación, con una especificación de su alcance temático: “Investigación de temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajo y la formación docentes”. Asimismo, la Resolución N° 140/11 del CFE prevé el financiamiento de dichas funciones por parte de las jurisdicciones⁶ (esto es, las 23 provincias y la CABA). Sin embargo, en esta última resolución, se advierte que no se prevé necesi-

⁵ El Consejo Federal de Educación es el organismo que desde 1972 coordina las políticas educativas a nivel federal. Está formado por el Ministro de Educación de la Nación (presidente del CFE) y las máximas autoridades en materia educativa de las jurisdicciones del país.

⁶ “Las jurisdicciones, en el marco de sus presupuestos anuales, incluirán cargos y horas para asegurar el normal desarrollo de las funciones asignadas con carácter estable para ISFD de gestión estatal. Deberá preverse además en forma progresiva, horas de Planta Temporaria para la puesta en marcha de carreras, funciones “a término” o proyectos específicos que cuenten con una determinada duración” (Res. CFE 140/11, art. 4).

riamente una institucionalización de la investigación y, mucho menos, un financiamiento específico.⁷

Esta falta de institucionalización se traduce en una precarización de la labor investigativa, lo que implica una falta de incentivo e, implícitamente, una menor importancia para el sistema formador. En efecto, la jurisdicción de la CABA no ha promovido la investigación como eje de su sistema de formación docente salvo a través de horas institucionales.⁸ En cierta medida, esta función ha sido ocasionalmente asumida por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) mediante el financiamiento de proyectos de investigación desde su creación hasta 2015 y, nuevamente, en 2021.

Asimismo, es preciso advertir el lugar de la investigación como argumento para sostener los procesos de reforma de la formación docente en la ciudad de Buenos Aires (2017 en adelante). En efecto, la poca presencia de la investigación en los ISFD es una de las razones que se esgrimen para proponer la supuesta jerarquización de la formación docente a través de la creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (UnicABA), una institución creada por en 2018 por el mismo gobierno de la CABA con el objeto de ofrecer las mismas carreras que ofrecen los ISFD. Sin embargo, no se menciona que es el mismo gobierno el que no ha

⁷ “Debe considerarse, sin embargo, que la aparición de una nueva tarea o función institucional no implica necesariamente la creación de un nuevo puesto de trabajo, sino que en muchos casos puede resultar conveniente que dichas tareas sean asumidas por áreas ya existentes. En tal sentido, no se trata de agregar cargos para cada nueva función o tarea que incorpore el instituto; sino de evaluar la entidad de dichas tareas y en qué medida pueden agregar valor a las funciones que ya desempeña alguna otra área, o si implican responsabilidades específicas que no pueden ser abordadas por áreas existentes.” (Res. CFE 140/11, art. 31)

⁸ Las ‘horas institucionales’ son cargos a término. Con una duración de nueve meses, las autoridades designan a profesores para llevar a cabo proyectos vinculados a capacitación, extensión o investigación.

implementado políticas para cubrir el supuesto vacío que dicha universidad vendría a llenar.

En esta dirección, la investigación se constituye como un criterio para la acreditación institucional en el marco de los proyectos de ley, aun a sabiendas de que esta actividad tiene escasa financiación. Tal es el caso del Proyecto de Ley (Expediente 0348-d-2020) “Sumario: Planeamiento Estratégico Federal de los Institutos Superiores de Formación Docente. Comisión Nacional de Acreditación y Registro de Institutos Superiores de Formación Docente. Creación”. En el art. 11, este proyecto propone “Establecer las condiciones y los requisitos mínimos y obligatorios para la acreditación de las instituciones del sistema de formación docente federal, conforme las siguientes dimensiones educativas, siendo la siguiente enumeración no taxativa”. Entre los criterios propuestos, se incluye la investigación y la extensión. De esta manera, se establecen como criterios específicos, entre otros, de evaluación y acreditación de los ISFD.

Sintetizando, (i) desde la promulgación de la LEN se reconoce la investigación como una de las funciones del sistema formador; sin embargo, esta función no ha sido promovida y financiada desde el Estado. (ii) Se trata de uno de los argumentos para la implementación de evaluaciones que luego orientan o justifican procesos de reforma de la formación docente (en particular, UnicABA).

*Los modelos hegemónicos de producción de conocimiento:
aportes y limitaciones para la investigación educativa situada*

Ya quedó planteado en el apartado anterior que el problema de la investigación en los ISFD no se reduce únicamente a la falta de financiamiento para su desarrollo y sostenimiento. Por eso, no se trata solo de garantizar subsidio para la investigación, sino también de qué procesos desplegamos cuando decidimos investigar. Es decir, cómo desnaturalizamos las formas y las maneras de hacer investigación o qué procesos resignificamos y de cuáles otros tomamos distancia.

Al plantearnos el objetivo de producir conocimiento desde los ISFD, probablemente la referencia principal que nos “ilumine” en ese sentido

sea la tradición de investigación occidental/colonial/patriarcal⁹ que ha hegemonizado en las Ciencias Sociales (Castro Gómez, 2010) y se anida en la torre de marfil (Giroux, 1997). Aquí coincidimos con Henry Giroux cuando plantea que la investigación (y también los académicos) debe dejar de ser individualista y esotérica para convertirse en tarea colectiva y centrarse en los males sociales. En esta dirección, nuestro quehacer investigativo también requiere de la problematización de una suerte de *canon universitario* que lógicamente opera en las matrices de aprendizaje de quienes transitamos nuestras primeras experiencias de investigación en la torre de marfil. El propósito es sostener una vigilancia epistemológica que evite la reproducción de modelos limitantes que no queremos extrapolar a los ISFD. En tal sentido nos parece relevante desnaturalizar algunos rasgos todavía muy presentes y que son preponderantes en la Educación Superior. A continuación proponemos algunas polémicas al respecto.

En primer lugar, advertimos que la estructura colonial centro-periferia del mundo ha hecho que nuestras universidades limiten su producción de conocimiento, en gran parte, a la reproducción de categorías generadas en el Norte Global o la construcción de categorías “particulares” en el marco de aquellas “universales”, como forma de validación de sus desarrollos y como intento de participar de ese espacio de enunciación autorizada del sujeto “universal” que –en realidad– es el Norte (Segato y Álvarez, 2016).

Esta estructura colonial, que condiciona las relaciones entre nuestras universidades y las del Norte Global, tiende a reproducirse localmente –dentro de nuestra propia jurisdicción– en el vínculo universidades-ISFD, donde quienes formamos parte de estos últimos, en muchas ocasiones, nos vemos relegados a reproducir lo que dicen las primeras –donde se afincan los sujetos “autorizados”– del mundo e, incluso, de nosotros mismos. En los casos más extremos, no producimos conocimiento, ni siquiera,

⁹ En referencia a la múltiples subalternidades entrecruzadas en este proceso.

sobre la propia formación docente;¹⁰ en todo caso, nos corresponde asimilar/aprender/enseñar lo que otros (los autorizados y los expertos) han producido.

Esto no constituye solamente un problema de forma, sino también del contenido del conocimiento, que se advierte epistemológicamente sesgado o, en el mejor de los casos, parcial. En este sentido, hacemos nuestras las palabras de Segato y Álvarez (2016): “no es que no haya que saber, que conocer el otro pensamiento [el de la universidad, en nuestro caso], pero hay que saberlo como otro pensamiento” (p. 213). Dicho de otro modo, no podemos olvidar que las condiciones de producción del conocimiento no hacen solo a la posibilidad o no de producirlo, sino también a qué conocimiento se produce, en la dialéctica entre contexto y texto. De ahí lo crucial de producir conocimiento situado desde los propios sujetos (que ya no son objetos) de investigación.

Asimismo, la mercantilización del saber en el marco del capitalismo contemporáneo ha llevado a un criterio productivista y cuantitativo de investigación. En esta dirección, el contenido cualitativo de una investigación y su relevancia social han pasado a estar por detrás de la cantidad de publicaciones realizadas que entran en sintonía con los criterios de evaluación. Segato y Álvarez definen esto, ni más ni menos, como un “suicidio del pensamiento”:

Este sistema de evaluación completa, al menos en sus principios estructurantes, coloniza lentamente (...) los institutos de formación docente. Por ejemplo, (...) la convocatoria a proyectos mixtos de investigación, con equipos universitarios, evaluados con los mismos parámetros productivistas de los programas universitarios. (...) Paradójicamente, sucede a partir de leyes de restitución de derechos y políticas educativas de revalorización del rol docente no universitario” (Segato y Álvarez, 2016, p. 208).

¹⁰ En este punto, consideramos excesivamente optimista el planteo de Segato y Álvarez (2016): “esos otros parciales (...) son voces particulares destinadas a hablar solamente sobre sí mismas” (p. 213).

En consecuencia, una vigilancia político-epistemológica exige al menos extender un manto de sospecha sobre estos rasgos o modalidades predominantes en la producción y evaluación del conocimiento. Por ejemplo, en torno a los productos y modalidades de divulgación más estandarizadas para ponerlos en tensión con otras producciones que resulten de mayor “utilidad” para las comunidades e instituciones donde radica el quehacer investigativo. Algo que retomamos con ocasión de abordar el desarrollo de la pedagogías de la investigación en los ISFD para construir o ensayar “inéditos” (Freire, 2002) encuadres que impulsen la emergencia de experiencias alternativas de investigación educativa.

Hacia la institucionalización de experiencias de investigación emergentes en los ISFD: Encuadres alternativos y problemas de investigación con relevancia para el sistema educativo

El estado de situación reconstruido analíticamente ha originado en las ISFD un heterogéneo arco de experiencia de investigación que constituye un circuito diferenciado (Braslavsky, 1985)¹¹ de producción de conocimiento. Por dar algunos ejemplos, existe un subgrupo de institutos que tienen estructuras instituidas con cargos rentados, becas y otras subvenciones que promueven y sostienen en el tiempo a los equipos de investigación. En algunos casos, además, tienen en su haber experiencia en la organización de eventos académicos (encuentros, jornadas, congresos) y en la publicación digital o en papel del resultado de sus producciones científicas. Otro subgrupo cuenta en su claustro docente con profesores que acreditan amplias trayectorias en investigación en universidades nacionales, privadas y otros ámbitos estatales o ministeriales; no obstante, no forman parte de equipos de investigación radicados en la propia insti-

¹¹ Braslavsky se refiere al establecimiento de circuitos escolares diferenciados como característica de los sistemas educativos, que se arrastra como herencia del Proyecto Educativo Autoritario (PEA) y se consolida a partir de la década de los ‘90. Nosotros tomamos esta conceptualización para referirnos a las distinciones entre las instituciones de Educación Superior en cuanto a las posibilidades de producción de conocimiento.

tución de formación docente donde enseñan. Finalmente, existe un grupo de instituciones, al cual pertenecemos, que se encuentra formalizando e instituyendo su área de investigación educativa.

Polemizando con estos rasgos preponderantes en las investigación social y educativa a nivel global pero también con impactos a nivel jurisdiccional, hemos intervenido como parte de los profesores y las profesoras fundadores del Área de Investigación de la Escuela Normal Superior N° 7.¹² En esta dirección, al decir de Eduardo Restrepo (2012), *intervenimos* en las condiciones cristalizadas que reviste la investigación en nuestra ISFD de pertenencia para desarrollar una “práctica orientada teóricamente hacia la transformación, que no es la Revolución (con mayúscula) ni la de una teorización totalitaria sobre el lugar de la vanguardia o del profeta” (p. 163).

Una característica del encuadre emergente propuesto es la construcción de los problemas de investigación y la relevancia social que estos revisten para las comunidades que lo gestan. Si bien como decíamos la agenda o los temas de vacancia de algunas comunidades académicas pueden estar definidos por tendencias o modas alejadas de los males sociales y de los intereses de quienes los padecen, entonces vale la pena preguntamos, ¿cómo se definen los problemas de estudio en las ISFD? ¿Qué repercusiones tiene en este proceso la coyuntura educativa local y global? ¿Qué efectos aporta la experiencia cotidiana de profesores/as y estudiantes en el sistema educativo? ¿Qué valor tienen la objetivación

¹² El área de investigación fue refundada en el año 2020 por representantes de los tres claustros del ISFD: por el claustro estudiantil, Montserrat Barriopedro; por el claustro docente, Claudio Frescura Toloza, Patricia Frontini, Gabriela Gelber, Sonia Núñez, Josefina Ramos Gonzales, Gladys Tedesco, Alejandra Yuhjtman; por el claustro de graduados/as, Cynthia Prevosto. Para ello, los representantes mencionados elaboraron el *Documento Marco del Área de Investigación*, aprobado por el Consejo Directivo del Nivel Terciario de la Institución (https://ens7-caba.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio//5000/5083/Documento_Marco_Area_de_Investigacion_ENS_7.pdf).

de estas experiencias profesionales y estudiantiles a la hora de otorgar «utilidad» (Rikap y Naidorf, 2020) al conocimiento producido?

Otra característica radica en subvertir la relación norte-sur referida entre usinas de producción de conocimiento pero también hacia dentro del propio circuito de Educación Superior local conformado por instituciones universitarias y no universitarias para establecer diálogos y articulaciones, en lugar de relaciones de subalternización o paternalismo entre unas (las universitarias) con las otras (las no universitarias). Esta estrategia también impulsa el interrogante por los sujetos que producen conocimiento y las relaciones, las jerarquizaciones o incluso los modos tayloristas que entre ellos se establecen. ¿Cómo abandonar el paradigma de la vasija vacía para desplazarse hacia el de la producción conjunta? En suma, no se trata de identificarnos (profesores ni estudiantes) con los expertos que analizan u objetivan las prácticas de otros “nativos”, sino optar por la coproducción de conocimientos entre y desde sujetos que compartimos la intervención en el sistema educativo.

En debate con estas perspectivas, la producción de conocimiento desde las ISFD orienta decisiones e intervenciones institucionales sobre problemas de investigación de relevancia o utilidad para la comunidad educativa. Asimismo, propicia la divulgación científica desde los profesores y se propone dialogar con la literatura científica que versa sobre la formación docente.

En consecuencia, desconfiamos de los cánones que se acuñaron como marcas de origen de la experiencia investigativa en las ciencias sociales y las universidades, así como problematizamos las prescripciones precedentes, que incumben y por lo tanto demandan de igual modo a todas las instituciones de Educación Superior. En efecto, dejamos atrás las limitaciones y nos animamos a la osadía que implica el desarrollo de un Área de Investigación en una ISFD y la gestación de problemas de investigación en este inédito encuadre que revistan un carácter estratégico para las comunidades que los conciben.

Lo que sigue es uno de los primeros ensayos de estos encuadres de delimitación de problemas de investigación desarrollados en un ISFD de CABA.

Hacia la construcción de problemas de investigación estratégicos, situados y relevantes. Transformaciones del oficio docente en las instituciones de formación docente en contexto de COVID-19

El estudio¹³ –radicado en el Área de Investigación de la ENS N° 7, CABA– surgió ante todo como proceso investigativo situado frente a las transformaciones que los formadores de docentes estábamos transitando al calor de la crisis sanitaria producida por el confinamiento de las sociedades a causa de la declarada pandemia de COVID-19 (Ramos Gonzales, Sablich y Frescura Toloza, 2022b).

A partir de la objetivación de nuestra experiencia en la propia institución escolar de formación docente, analizamos las novedades y las transformaciones que fueron aconteciendo tras el cierre edilicio de las establecimientos escolares y el traslado de la enseñanza a la modalidad remota, considerando que han representado un cambio bastante radical en la forma escolar durante 2020 y 2021 (Vincent, Lahire y Thin, 2001). Una coyuntura donde predominó la ausencia de la experiencia institucional compartida, la simultaneidad de los cuerpos y de producción de conocimiento conjunto, en tanto características estructurantes de organización de los sistemas escolares desde su matriz de origen. De este modo, comenzó a precipitarse la tensión entre “subsistencia y transfor-

¹³ Proyecto de Investigación “Transformaciones del oficio docente en las instituciones de formación docente en contexto de COVID-19. Un estudio dialógico entre y desde las instituciones de Educación Superior del Área Metropolitana de Buenos Aires”, (01/03/2021 al 30/11/2021), radicado en el Área de Investigación de la ENS N° 7 (<https://ens7-caba.infed.edu.ar/sitio/area-de-investigacion/>) y designado como proyecto institucional (Expediente DI-2021-104-GCBA-DGENSyA). Equipo mixto de profesores (Josefina Ramos Gonzales, Juan Sablich y Claudio Frescura-Toloza) y estudiantes (Sol Cernadas, Lucía Cufre y Sofía Romero).

mación” del formato escolar moderno a escala mundial y, como parte de este proceso, comenzaron a ser problematizadas las transformaciones en los rasgos del trabajo docente a escala local.

La investigación en cuestión se focalizó en el subcircuito de los ISFD del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA),¹⁴ que transitan un doble proceso de exposición al cambio: por una parte, un proceso de reforma que el gobierno denomina la “Revolución Educativa”, que también supone trastocar características centrales de los niveles educativos obligatorios; por otra, la virtualización contemporánea que demanda nuevas tendencias en la organización de la enseñanza a partir de su propia implementación.

Esta coyuntura signada por las transformaciones en la Educación Superior a escala local y global nos convocó a indagar en un momento clave para conocer y sopesar los ritmos y las singularidades que finalmente pueda adquirir el oficio docente en el cotidiano de las ISFD del AMBA. Por ello, la investigación indagó puntos de problematización del trabajo docente a partir de dos aspectos: (i) los testimonios de los agentes intervinientes en los campos educativo, cultural, científico y académico que refieren a las transformaciones del desempeño del trabajo docente; (ii) el abanico de estrategias que construyen y despliegan los docentes para el desarrollo de su oficio en estos contextos particulares de aparente “*tránsito*” entre formatos escolares.

Matriz teórico-metodológica

En cuanto a la matriz teórica-metodológica, en primer lugar, resignificamos aquellos conceptos de los estudios sistematizados que puedan brindarnos herramientas significativas para el análisis de una investigación situada que releve las apropiaciones (Rockwell, 2009) en diálogo con la puesta en acto de la política (entrevista a Stephen Ball en Avelar, 2016).

¹⁴ El AMBA está conformado por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los 40 partidos aledaños, pertenecientes a la provincia de Buenos Aires.

En particular, en América Latina este subcircuito de la Educación Superior viene soportando embates desde tiempos de la Operación Cóndor. Es posible trazar una línea temporal entre los designios del Banco Mundial desde la década de los '80 y los lineamientos infringidos por *Great teachers* (*Profesores excelentes*, Bruns y Luque, 2015), donde sobresale un persistente interés por refundar la formación docente de la región (Ramos Gonzales, 2019a, 2021). Se trata de un proceso que se inscribe en un ciclo de políticas (Ball, 2011) o una genealogía reformadora que en Argentina tiene como puntapié al Proyecto Educativo Autoritario (PEA) y en otras latitudes se encuentra actualmente protagonizada por la emergencia de centros privados, *think tanks* (tanques de pensamiento, también conocidos como usinas de pensamiento), organismos internacionales y fundaciones benéficas que articulan con los ministerios de educación de los estados nacionales y tienen implicancias en la decisiones políticas y pedagógicas (Castellani, 2019). En regla con las reformas que marcaron la década de los '90 del siglo pasado tal cual versaba el mentado consenso de Washington (Gentili, 1998), presentan a la empresa como la solución *genérica* para los problemas de los ámbitos estatales en general y de las política educativa y social en particular.

En efecto, desde tiempos del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (PRN),¹⁵ el ámbito cultural y educativo –en consonancia con el político-económico– ha venido evidenciando el viraje que la actualmente denominada Educación Superior (y, como parte constitutiva, la formación docente) experimenta. Un proceso que, de acuerdo con varios trabajos, consagraría la política educativa *de facto* como la antesala de las reformas de la década de 1990 (De Luca y Prieto, 2014; Southwell y De Luca, 2008).

Durante todo este ciclo de reformas, el trabajo docente intentó ser colonizado por discursos eficientistas (Davini, 1998) y por una concepción fordista de la educación, centrada en una relación dicotómica entre

¹⁵ *Proceso de Reorganización Nacional* fue el nombre con el que se autodenominó la dictadura cívico-militar que gobernó la Argentina *de facto* desde 1976 hasta 1983.

teoría y práctica o entre prácticos y expertos. En otras palabras, los ámbitos estatales promueven y valoran a “los círculos selectos de reflexión teórica” o “camarillas consagradas a la gestión educativa”, mientras se demanda de quienes estaban en la práctica una experticia reducida a la práctica misma.

La investigación realizada en 2021 en la ENS N° 7 retomó estos desarrollos, por lo que considera que no es posible adosarle a la contingencia sanitaria (COVID-19) el surgimiento de procesos educativos neoconservadores de más largo aliento. Sin embargo, instaló un interrogante acerca de cómo este contexto pandémico profundizó o extendió un ciclo de políticas educativas que ya había venido teniendo impacto en América Latina.¹⁶

En segundo lugar, la investigación sostuvo que no es posible pensar las “nuevas” prácticas escolares como simples cambios de contingencia,

¹⁶ Esta investigación retoma indagaciones realizadas previamente sobre los procesos de reforma de la formación docente a nivel nacional. Ramos Gonzales (2019b) identificó algunas “nuevas” estrategias neoconservadoras y neoliberales, como las pedagogías de la incertidumbre, que son solidarias al disciplinamiento social desde la época de las últimas dictaduras en la región de América Latina y que fundamentan las reformas en la formación docente en la Argentina. Frescura-Tolozza (2019) estudió las políticas curriculares nacionales para la formación inicial de profesoras/es de Educación Primaria desde 2016 en adelante en la Argentina y sostiene que las regulaciones del CFE para ese lapso de tiempo resignifican la figura del docente de la matriz de origen en la medida que proponen configurar una regulación postsocial de los profesores en formación como sujetos autogobernados, en cuanto a sus prácticas de enseñanza según estándares de currículum. En 2020 (y en el marco del Simposio “Las instituciones de formación docente en América Latina en contextos de globalización neoconservadora” del Congreso Latinoamericano de Antropología, dirigido por los autores de este artículo) empezamos a delinear las primeras hipótesis acerca del vínculo entre virtualización impuesta en la formación docente en contexto de COVID-19 y las transformaciones planteadas desde la ola reformista que impacta en los sistemas escolares para los que venía formando durante los siglos XIX y XX (Frescura-Tolozza y Ramos Gonzales, 2021).

sino como parte de un posible trastocamiento de las prácticas culturales y educativas, donde resulta imprescindible una recreación crítica/activa de la organización de la enseñanza por parte de los sujetos implicados, examinando los alcances de esas transformaciones y sus repercusiones en el propio trabajo docente.

Entonces, se trató de indagar la cultura escolar, como conjunto de prácticas instituidas en el interior de las escuelas, que permiten la transmisión cultural, con un especial hincapié en las tensiones producto de las continuidades y las transformaciones que tienen lugar en este contexto (Viñao, 2006; Vidal, 2007).

Para dar curso a este proceso de investigación se asumió una perspectiva interinstitucional, para lo cual propiciamos la dialogicidad entre realidades educativas correspondientes a dos jurisdicciones distintas y su respectiva contrastación, esto es, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires. El objetivo de promover dicho intercambio institucional consistió en comprender el cotidiano de nuestra institución escolar (ENS N° 7) de forma compleja, es decir, como parte de una constelación de instituciones de Educación Superior del AMBA que comparten el propósito de formar profesoras y profesores en un contexto de reformas.

En esta dirección, el principal interés es que el problema de investigación también incumba el proceso formativo de los sujetos que participan (estudiantes, profesores). Se trata de producir, junto a un equipo mixto radicado en una ISFD, procesos que nos empoderen en la organización de grupos de trabajo, no solo para enseñar sino también para investigar en/desde la cotidianeidad escolar o, como sostiene Rosana Guber (2004), poder construir la “perspectiva del actor” (y la actora) en una tarea comprometida de estar ahí. Es decir, optamos por que el proceso de conformación y las dinámicas que sostienen y orientan al colectivo de sujetos que investiga también formen parte de los usualmente denominados “resultados” de la investigación.

En esta línea, nuestro objetivo general fue producir conocimiento sobre las transformaciones del trabajo docente a partir de la contingencia sani-

taria del COVID-19 en instituciones de formación docente que transitan reformas de la Educación Superior. Para ello partimos de la siguientes hipótesis o prenociencias:

1. consideramos que la reforma en transcurso de la formación docente¹⁷ es parte de un ciclo de políticas que tiene como puntapié el PEA en Argentina y a la Operación Cóndor en la América Latina;
2. caracterizamos que la reforma contemporánea tiene como protagonistas a entidades filantrópicas, empresariales y benéficas que localmente ingresan al sistema educativo a partir de la denominada gestión social o comunitaria (Ley N° 26.206/06, art. 14), pero establecen redes de carácter global y a través de sus *think tanks* articulan, intervienen y colaboran con los ministerios de educación de estados nacionales localizados en otras partes del globo (p. ej., la Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, <https://www.thedialogue.org/coalicion-excelencia-docente/>);
3. advertimos que estas redes o entidades privadas se interesan de igual modo por la producción de mensajes (perspectivas pedagógicas, capacidades socioemocionales, áreas de conocimiento, reformas curriculares) como por la promoción de las plataformas educativas en tanto las consideran un paso inexorable del proceso de digitalización educativa a escala transnacional.

A continuación, se presentan algunos de los análisis producidos a partir de un corpus empírico heterogéneo. Se realizaron cinco entrevistas en profundidad de docentes y autoridades de dos instituciones: la ENS N° 7 “José María Torres” (CABA) y el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica (ISFDyT) N° 18 (Banfield, Provincia de Buenos Aires). Se consultó la documentación ministerial y escolar (normativa, resoluciones y disposiciones) que reglamentó la enseñanza remota de emer-

¹⁷ Ley N° 6053 (CABA) de la Formación Docente del Sistema Educativo y Creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sancionada el 22/11/2018.

gencia en el sector de interés. Se realizaron encuestas en ambas ISFD mediante formularios de Google Forms con 38 respuestas en la ENS N° 7 y 23 respuestas en el ISFDYT N° 18. Se realizó un *focus group* con estudiantes de una de las instituciones, coordinado por las estudiantes pertenecientes al equipo. Finalmente se trabajó con entrevistas realizadas con otros fines, que fueron analizadas a la luz de nuestros objetivos de investigación, tal como la realizada a la ministra de Educación de CABA, Soledad Acuña por parte del diputado nacional Fernando Iglesias (Prensa y Difusión Fer Iglesias, 2020, 8 de noviembre). A continuación, presentamos dos tipos de resultados: los vinculados con el objetivo general del estudio y aquellos relacionados con los saberes y conocimientos que cobraron materialidad en el marco de los grupos mixtos de investigación, denominados, pedagogías de la investigación en las ISFD.

Resultados en torno a las transformaciones del trabajo docente

En relación a las transformaciones de la tarea docente, advertimos que ante la falta de herramientas o conocimientos sobre el uso de las plataformas, se recurrió a las aplicaciones de uso más cotidiano y conocidos para la comunidad educativa, fundamentalmente WhatsApp y correo electrónico. Si bien las escuelas producen una *cultura escolar* vinculada a las plataformas, la actual coyuntura demostró que no existe un correlato con la realidad de las familias y de la comunidad toda, que muchas veces no tenían los medios tecnológicos o la alfabetización tecnológica para implementarlas. La continuidad pedagógica que se proponía desde los ámbitos centrales gubernamentales no se correspondía con la realidad cultural de las familias ni con su cotidiano. Esto llevó a que muchos docentes compartieran sus números de teléfono, lo que generó una disponibilidad continua en sus labores y, en consecuencia, provocó un trastocamiento en la alternancia habitual establecida entre tiempo de trabajo y tiempo de ocio. En esa línea, gran parte de las entrevistadas manifestaron estar constantemente pendientes del teléfono celular y de las aplicaciones de mensajería.

En ese sentido, pudimos observar cierta naturalización de estas prácticas en el sentido de que, en un principio, esta disponibilidad constante fue surgiendo sin cuestionamiento. Hubo un accionar individual frente a la urgencia sin posibilidades de socialización entre colegas, producto de una falta de distancia entre la práctica docente y la coyuntura, que impidió darle lugar a una problematización. Esta surgió, en algunos casos, a medida que transcurría y se instalaba la pandemia, debido principalmente a factores negativos que irrumpieron e interrumpieron forzosamente este ritmo, como problemas de salud generados por el estrés e intensificación laboral o intercambios del entorno más cercano de los/las trabajadores que manifestaban preocupaciones ante la sobrecarga laboral. En efecto, la mayoría de las personas encuestadas manifestó que sostuvieron sus tareas aún teniendo problemas de salud física y mental (66% en la ENS N° 7 y 78% en el ISDFYT N° 18).

Asimismo, la tarea docente se vio en gran medida modificada por la necesidad de aprender a utilizar nuevas plataformas. Como se mencionó, si bien las primeras vías de comunicación fueron surgiendo a partir de la aplicación WhatsApp y el correo electrónico, la urgencia por encontrar nuevos modos de dar clases, hizo que muchos docentes se vieran en la obligación de crear aulas virtuales en Google Classroom y en el Campus Virtual del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) y carpetas compartidas de Google Drive, herramientas poco conocidas hasta ese momento. La autoformación y las estrategias formativas en relación a su uso no fueron inmediatas. Tal como manifestaron las encargadas del área de las TIC, fueron muchos los docentes que, sin conocer el funcionamiento de la plataforma, tuvieron que crear sus aulas virtuales y “adaptar” parte o la totalidad de sus clases al formato digital. A su vez, se incorporó el uso de las plataformas de videollamadas Google Meet, Zoom y otros, porque era “lo más parecido a la presencialidad”, tal como lo expresó la coordinadora del Campo de Formación en la Práctica Profesional (CFPP) del Profesorado de Educación Inicial (PEI) de la ENS N° 7. En ese sentido, pudimos observar en todos casos analizados la preponderancia

de procesos de autoformación digital a partir del uso y la producción de tutoriales.

En esta línea, esto llevó al consumo y la producción de material didáctico en relación a cómo utilizar diversas plataformas, tales como cursos y videos autogestivos que explicaban cómo utilizar el aula virtual. Es así cómo aparece la idea de retribución simbólica de dicho rol de facilitadora tecnológica, especialmente en el caso de la profesora de TIC en la provincia de Buenos Aires, donde ese rol no existía formalmente y fue asumido de manera informal por esta docente del INFODYT N° 18: “siempre te toman como la profesora de compu, ahora soy la *rockstar*”.

Esto también generó (i) una sobrecarga de tareas a nivel institucional y docente, por lo que se dejó en evidencia cierta ausencia de políticas públicas que fortalecieran las instituciones, (ii) límites en las experiencias para la continuidad pedagógica y (iii) la producción de roles y funciones “nuevos” a nivel institucional en las cuales reposaba el alcance y la eficacia de la legislación ministerial sugerida.

Respecto de ello, muchas de las entrevistadas mencionaron que las normativas llegaban a destiempo en ambas instituciones, pretendiendo regular situaciones que ya habían ocurrido, se habían resuelto y por su carácter inédito tal vez no se iban a volver a repetir.

Esta dinámica paliativa requirió de autonomía institucional para definir los cursos de acción en la contingencia (en el marco de la autonomía de los ISFD en CABA, y de la ausencia de normativas en provincia de Buenos Aires), si bien ofrecía interesantes márgenes para el debate y definiciones por parte de las propias comunidades educativas, al mismo tiempo planteó el riesgo de la transferencia de la responsabilidad estatal, por lo que recayó en cada institución particular la resolución de problemáticas político-educativas y sociales complejas. Cuando esto último ocurría, la disparidad de recursos con los que contaba cada comunidad provocaría la fragmentación y la desigualdad en la posibilidades de respuesta institucional. Tratándose de la educación superior, se pusieron en juego restricciones a su acceso y un desamparo por parte de los ministerios jurisdiccionales en cuestión.

Además, las personas entrevistadas manifestaron que era *su* responsabilidad presentar las clases en formatos que le quedara “cómodos” al estudiantado, poder adaptarse a sus necesidades respondiendo a sus problemas e incluso reponer contenidos que otros docentes no habían abordado en materias previas cursadas durante la pandemia. En suma, toda una experiencia de habilidades blandas a escala del sistema educativo local y en sintonía con otros sistemas educativos del mundo.

En este sentido, en las expresiones de los estudiantes encuestados en el *focus group* aparece reiteradamente la “adaptación” y la “acomodación” de los profesores (y de demás actores en general) a la dinámica de la pandemia como valor positivo. De este modo, en la identidad docente del profesorado, se acuñó la flexibilidad como rasgo imprescindible para el desarrollo de su tarea o para la subsistencia de la enseñanza. Tal como el análisis advirtió en el dispositivo propuesto, los estudiantes hablaron positivamente en reiteradas ocasiones de “les profes que se adaptaron”, que dieron clases a través de Google Meet o Zoom y que también pudieron modificar los programas de sus materias según la realidad que los atravesaba.

Sin embargo, entendemos que este valor positivo otorgado a dichas prácticas debería ser problematizado en tanto las mismas evidencian dos caras de un mismo proceso inevitablemente contradictorio: el compromiso y responsabilidad con la tarea de enseñanza, al mismo tiempo que la flexibilización (Sennet, 2000) e intensificación del trabajo docente.

De la misma manera, aparece la idea de “les profes que no se adaptaron” (sic), porque, entre otras cosas, no recurrían a las herramientas rápidamente masificadas (como las de videollamadas de Google Meet o Zoom), o daban por sentado que era una situación pasajera manteniendo el currículum sin modificaciones, lo que se traducía en una sobreexigencia para los estudiantes.

Por último, las entrevistas y las encuestas nos permitieron dar cuenta de la superposición de tareas en los espacios cotidianos. De un día al otro, los docentes se encontraron dictando y cursando clases en los mismos espacios habitacionales en los que realizaban tareas domésticas y pasaban

su tiempo libre. La disponibilidad constante a la que nos referimos en un principio y el dictado de clases desde los hogares generaron una desacralización del espacio-tiempo de la clase, por lo que se desvirtuaba de esta manera el límite entre la vida profesional y la vida privada. Cabe señalar aquí que a la superposición referida se le sumó –para quienes tuvieron menores a su cargo– la realización de tareas de acompañamiento pedagógico con el propósito de sostener su regularidad como alumnos virtuales.

Al mismo tiempo, esta superposición de espacios públicos/privados abonó la ya mencionada transferencia de responsabilidades del Estado, en este caso a cada trabajador/a –y a cada estudiante– que ha debido auto-generar y sostener sus propias condiciones laborales –y de estudio– disponiendo de recursos personales (dispositivos electrónicos, conexión a internet, mobiliario, etc.). A pesar de reclamos sindicales en este sentido para la provisión estatal de computadoras a docentes, solo se llegaron a implementar limitados planes de facilidades para su compra.

Límites de la virtualidad para el trabajo y la formación

Algunos de los actores entrevistados plantearon recursos positivos y ventajas de la modalidad virtual de formación: incorporación del uso de aulas virtuales como soporte, el ahorro de tiempo y recursos para el traslado a las instituciones, etc. También resaltaron varios límites fundamentales en comparación con la educación presencial habitual. Estos límites se vinculan a (1) el carácter de emergencia de esta virtualización particular y (2) los aspectos centrales (irremplazables) de la presencialidad más allá del contexto de contingencia.

En primer lugar, el estudio evidenció un límite político-material más inmediato: el déficit en la provisión estatal de dispositivos y de conectividad para garantizar el acceso masivo y genuino, tanto de docentes como de estudiantes, a la educación remota. A esto se le sumó la falta de políticas de sostenimiento y fortalecimiento de roles institucionales (como el de *facilitador/a tecnológico/a* en CABA y el de *encargado/a de medios audiovisuales y TIC* en provincia de Buenos Aires) y de otros recursos, presupuestos y financiamientos imprescindibles para la masificación efectiva

y de calidad para la enseñanza virtual en las ISFD analizadas, tal como se pone en evidencia en la entrevista a una autoridad del ISFDYT N° 18. En este sentido, los testimonios evidenciaron estas dificultades al plantear el desafío inicial de los ISFD para adaptarse a las condiciones de conectividad de los estudiantes y a los aprendizajes previos de los profesores.

En segundo lugar, los testimonios dieron cuenta de un problema curricular importante producto de la implementación de la educación remota de emergencia: el recorte en los contenidos enseñados y aprendidos o, en otros términos, la reducción/limitación significativa de las experiencias formativas ofrecidas a los estudiantes. Esto estuvo enmarcado en lineamientos de “priorización” de contenidos que los mismos Ministerios de Educación normaron para todos los niveles del sistema educativo. En contraposición, los testimonios docentes recabados plantearon con más inquietud el problema de la “postergación” de contenidos. Sin embargo, también aparecieron experiencias opuestas en cuanto a que la virtualidad ha permitido, por lo menos en algunos casos, avanzar sobre más contenidos que lo habitual.

Aquí resulta interesante pensar que la virtualidad apareció como pseudosolución al déficit de infraestructura que nuestras escuelas padecen históricamente. Decimos *pseudosolución* en tanto atajo probablemente atractivo para la política pública, porque esta no se plantea desde la resolución del problema de base, sino que se alcanza desplazando peligrosamente el espacio físico institucional (que debería ser sostenido por el Estado) al ámbito privado de docentes y estudiantes (que es sostenido con recursos personales). Una nueva expresión de la ya advertida y preocupante transferencia de la responsabilidad por el sostenimiento de la educación pública desde el Estado hacia las instituciones e individuos.

Ahora bien, al avanzar en otras razones sobre por qué la modalidad virtual permitió enseñar esta mayor cantidad de contenidos, se vislumbran algunos aspectos de lo que hemos analizado antes como flexibilización e intensificación del trabajo docente en este contexto.

Por otro lado, y coincidiendo con los primeros planteos docentes, desde los testimonios estudiantiles se registra cierta preocupación por

la calidad educativa en este periodo 2020-2021 a partir de corroborarse una reducción de los contenidos apropiados en contexto de virtualización de emergencia. En efecto, un estudiante expresó cierta preocupación al respecto, en términos de una diferenciación entre “aprobar” y “aprender”, reforzada por sus compañeros.

En tercer lugar, docentes y estudiantes coinciden en que hay “algo” de la enseñanza presencial, expresado de manera difusa, que no logra replicarse virtualmente. Ese “algo” queda resumido en una frase expresada por un estudiante encuestado en *focus group*: “Hay un ‘che, boludo, pásame la goma’ que no existe”. Los estudiantes encontraron, más específicamente, el contenido enseñado (como ya analizamos más arriba), el sentido de pertenencia a la institución, la posibilidad del debate en clase, entre otros aspectos, limitados o afectados por la virtualización de la formación en contexto de contingencia sanitaria. En suma, advirtieron sobre los impactos que podría tener la ausencia de experiencia escolar institucional en la formación de los futuros docentes.

Las profesoras entrevistadas, por su parte, explicaron estas limitaciones ligadas a la escasez o, directamente, la ausencia de lo corporal y lo gestual en una modalidad remota en el que, frente a la contingencia sanitaria, se buscó construir el vínculo pedagógico. Un fenómeno especialmente notorio en el Campo de las Prácticas Profesionales destinado a los niveles obligatorios (bebés, niñas, niños y jóvenes) de los sistemas educativos, aunque solo no circunscripto a él. Ese “algo” que se pierde en el pasaje a lo virtual se plantea no como cuestión accesorio sino que constituye parte del mismo “ser docente”. Podríamos decir que se trata de lo que Meirieu llama *secretos de fabricación*, concepto retomado por Alliaud y Antelo (2009) pensando la enseñanza como *oficio*. Un oficio que se aprende no exclusivamente de lecturas e intervenciones en la institución escolar sino también en la estadía prolongada (cursando y practicando) en instituciones educativas con sujetos escolares que resultan co-formadores en salas y aulas donde transmiten estos “secretos” del oficio docente compartiendo la tarea misma.

Por último, surge otro significativo problema curricular, de larga data en la formación docente y en que recién en los primeros años del siglo XXI había encontrado una respuesta.¹⁸ Está especialmente ligado a los espacios de los Campos de la Práctica Docente: el *trastocamiento del enfoque epistemológico-pedagógico de la relación teoría-práctica*. En efecto, la coordinadora de dicho campo de la formación en la ENS N° 7 lo explicó con claridad: “(...) fue como (...) volver a un paradigma anterior, cuando yo me recibí, que cursábamos todo y después teníamos práctica y residencia; cuando este Diseño Curricular de nuestro profesorado está pensado para que los talleres de la práctica conjuntamente con todos los otros campos vayan al mismo tiempo, o sea, son colaborativos para la formación” (Entrevista a Coordinadora del CFPP de PEI, ENS N° 7).

Si bien, como dijimos, esta transformación reaccionaria del enfoque de enseñanza afectó primeramente al Campo de las Prácticas, en tanto el mismo es planteado en los planes de estudio de ambas jurisdicciones como eje vertebrador de toda la carrera de formación docente,¹⁹ inevitablemente impactó en el conjunto de la experiencia formativa de los futuros docentes y representa un significativo retroceso en concepciones didáctico-pedagógicas que considerábamos ya superadas. Tal como ya vimos que los propios estudiantes analizan en la diferenciación “aprobar vs. aprender”, una de las principales consecuencias de todas estas limitaciones de la enseñanza virtual parece ser su impacto negativo en muchos aprendizajes de los estudiantes, futuros docentes.

¹⁸ La relación teórica-práctica reflejada en la organización de la enseñanza en campos de formación (general, específica y en la práctica profesional) comienza a entrar en vigencia de forma reglamentada en la jurisdicción de CABA a partir de 2001 (Planes de estudio para la formación de docentes de Niveles Inicial y Primario N° 270 y 271, respectivamente).

¹⁹ Resolución N° 6626/MEGC 2009 (Plan de estudio PEI CABA); Resolución N° 6635/2009 (Plan de estudio PEI CABA); Resolución N° 4154/07 (Diseño Curricular para la Educación Superior, Niveles Inicial y Primario, provincia de Buenos Aires).

Los resultados de la investigación como aporte para comprender las reconfiguraciones y emergencias de los neo conservadurismos en la salida de la pandemia

Aquí recuperamos el interrogante que convocó la escritura de este trabajo procurando responder desde el análisis de nuestro corpus empírico, esto es, qué nos dejó la pandemia en particular para la formación docente en las ISFD. Ejercicio que nos incitó a dilucidar tendencias o rasgos que podrían asentarse o colonizar las características de una “nueva” formación docente inicial en contextos de una “Revolución educativa” que no solo no se ha detenido por la contingencia sanitaria sino que, incluso, se habría acelerado.

El estudio realizado nos permitió afirmar la pérdida o trastocamientos de rasgos centrales del formato escolar moderno tales como el espacio y el tiempo escolar. Este proceso evidencia transformaciones drásticas respecto de la pérdida del trabajo presencial colectivo, aunque de acuerdo a los testimonios estuvo siempre signado por resistencias y malestares como respuesta a las prescripciones ministeriales que caracterizamos como paliativas o espontáneas, aunque siempre estuvieron orientadas a intensificar los procesos de reforma centrados en la mercantilización y formas de privatización, previas al COVID-19.

Este proceso, además, se ha empalmado o articulado perfectamente con las reformas preexistentes en los niveles educativos obligatorios para los que formamos docentes (inicial, primario, medio). Existe bastante sintonía entre los procesos de autoformación que el claustro docente estuvo obligado a asumir de manera solitaria para el desempeño de su trabajo y aquellos rasgos que las reformas en los otros niveles requerían para las juventudes y las infancias.

En esta dirección, la triangulación de los referentes empíricos (cuantitativos y cualitativos) mostró las consecuencias en la integridad física y psíquica que representó la adecuación acelerada de nuestros perfiles docentes a la coyuntura con el objeto de desplegar prácticas de enseñanza virtuales como la opción monolítica para sostener las trayectorias de los estudiantes. En todas las entrevistas, los informantes manifestaron haber

dedicado mucho más tiempo, recursos e incluso la salud a fin de sostener la continuidad pedagógica. Asimismo, se advierte una representación del propio trabajo en los docentes donde se ponen en tensión un compromiso para sostener la continuidad pedagógica y un sentido común de la docencia como *vocación* en detrimento del rol de trabajador/a. Esta matriz “vocacional” histórica del trabajo docente colaboró en una aceptación de la flexibilización de las propias tareas y precarización de las condiciones laborales producto de las dislocaciones espacio-temporales impuestas.

En suma, la gestión de la pandemia trastocó los rasgos medulares del trabajo docente, ubicándonos a los profesores como protagonistas y creadores de esas innovaciones *necesarias* para garantizar la continuidad de los estudiantes en ausencia absoluta de la materialidad de las instituciones.

Este escenario de retroceso o fluctuante cobertura estatal de los profesores que nos desempeñamos en la formación docente inicial se articula a las polémicas pospandémicas sobre la virtualización (y digitalización) de la organización de la enseñanza y el trabajo docente. Un conjunto de autores considera a la digitalización como un proceso irremediable, necesario y extensivo a todo el sistema escolar y otros focalizan en la premura de intensificar estos procesos en la Educación Superior, refiriéndose explícitamente a la apropiación de competencias digitales por parte del profesorado (Lévano-Francia, Sánchez, Guillén-Aparicio, Tello-Cabello, Herrera-Paico, y Collantes-Inga, 2019).

El análisis cualitativo arroja las peripecias que docentes y estudiantes transitaban para proveerse de conectividad y posesión de dispositivos para el desarrollo de sus funciones docentes o para sostener la regularidad de las asignaturas. En consecuencia, el acceso a las herramientas tecnológicas y cierta alfabetización digital básica resultaron condicionantes de la accesibilidad y la democratización de la Educación Superior.

Ahora bien, el uso de redes sociales también podría interpretarse como resistencias o apropiaciones de las prescripciones ministeriales o sugerencias enfáticas de encuadrar la experiencia educativa en plataformas digitales. Observamos un conjunto de intercambios que no estuvieron estandarizados/controlados/cuantificados y escaparon a las prescripcio-

nes de tal o cual portal virtual. Un fenómeno que podría responder a la adecuación de la “escuela virtual” a las culturas populares (que incluyen las culturas digitales), ya que para muchos profesores y estudiantes resultó más amigable transitar la traducción de los contenidos escolares a formatos digitales desde las redes sociales y las aplicaciones de mensajería como WhatsApp.

Finalmente, a partir de este complejo escenario, nos hacemos una serie de preguntas. ¿Avanzamos hacia un modelo educativo que instaure una educación sin instituciones escolares, y que requiere para su subsistencia el desdibujamiento de la alternancia tiempo libre/trabajo tal cual la concebimos en la prepandemia? ¿Qué relaciones se desprenden de la insistencia en la apropiación de estos procesos de autoformación con la adquisición de habilidades blandas? Asimismo, ¿qué vínculos se pueden establecer entre estas transformaciones en el trabajo docente operadas en pandemia con la Reforma del Estatuto Docente (Ley 6544/2022), recientemente impulsada por el gobierno de CABA y aprobada por la Legislatura Porteña, que, entre otras cosas, excluyó al Nivel Superior de la titularización masiva en contextos de reforma de los planes de estudio, reducción de las materias de grado y creación de postítulos y especializaciones en una universidad jurisdiccional inicialmente denominada UnicABA, de características disonantes con respecto a los rasgos –autarquía/autonomía, investigación, docencia y extensión– que históricamente distinguen a las universidades públicas nacionales?

¿Cuáles rasgos contemporáneos que adquirió el trabajo docente (Cernadas, Cufre, Frescura-Tolosa, Romero, Ramos Gonzales y Sablich, 2021) durante el contexto de pandemia intentan cristalizar mediante la reforma laboral? ¿Cómo este cuadro de salida de la pandemia influye en el establecimiento de condiciones para un procesamiento racional-crítico de aquellos debates pedagógicos que involucran directamente a la formación docente como las recientes disputas sobre la Educación Emocional²⁰

²⁰ Se trata de una investigación contemporánea –*Los impactos de la Educación Emocional en contexto de cambio curricular y contingencia sanitaria (COVID-19). Apropiações, tensões*

(Abramowski y Canevaro, 2019)? ¿Se establecen relaciones entre estas legislaciones y la tendencia global a la mercantilización de la Educación Superior? A partir de las transformaciones propuestas, ¿cuáles son los alcances de la intromisión de las fundaciones educativas en las instituciones educativas estatales? Los interrogantes precedentes se brindan como contribuciones que advierten sobre las características acuñadas al trabajo docente en un período de excepcionalidad por la contingencia sanitaria, pero que podrían convertirse en características permanentes en la medida que resulten articuladas a modelos que intensifican los procesos de desigualdad preexistentes.

Los resultados en torno al desarrollo de las pedagogías de investigación en una ISFD

Ambos procesos de investigación (2021 y 2022) han permitido la formación conjunta de estudiantes y profesores en las pedagogías de la investigación desde una modalidad singular dado su desarrollo en los ISFD. En esta dirección, la lucha por la institucionalización de las pedagogías de la investigación tiene que ver con proponer un ámbito de formación con modalidades de tendencia horizontal y colectiva que presenten configuraciones particulares:

- Reclama cierta relevancia social que le otorga a los problemas de investigación la posibilidad de que los estudios sean situados en las propias unidades académicas o establecimientos asociados. En este camino, *producir* junto a las estudiantes procesos que las/nos empoderen en la organización de grupos de trabajo, no solo para enseñar

y debates en la comunidad de familias y conducción pertenecientes al Nivel Inicial de la ENS N°7— que también radica en el Área de investigación de la ENS N° 7 y aún se encuentra en proceso. Nos interesamos por los impactos de la Educación Emocional en los Diseños Curriculares del Nivel Inicial. Recientemente, advertimos de hecho cómo esta perspectiva intenta hegemonizar también en los Planes de Estudio de los Profesorados de Enseñanza Primaria e Inicial de la jurisdicción.

sino también para investigar en/desde la cotidianeidad escolar o como dice Rosana Guber (2004), poder construir la “perspectiva del actor (y actora)” en una tarea comprometida de estar ahí.

- Propone productos *intermedios* articuladores de los avances en el estudio en curso y el aprovechamiento o utilidad del conocimiento para las comunidades educativas que operan en el marco de las investigaciones como unidades de recolección, tales como conversatorios, materiales didáctico-pedagógicos o jornadas de retroalimentación en espacios de mejora institucional.²¹
- Finalmente, requiere de animarse a encarar tareas de carácter instituyente. Incluso esto es sumamente interesante porque, tal como están concebidas las escuelas de los niveles inicial y primario en CABA (Argentina) dentro del sistema escolar estatal, no cuentan con una estructura instituida ni recursos destinados al desarrollo del quehacer investigativo orientado a la mejora institucional. En la ENS N° 7, este movimiento colectivo de profesores, estudiantes, graduados y otros impulsan en los ISFD algo que no existía (o está existiendo) y tiene posibilidades de instituirse. Este ejercicio de apropiación significativa y crítica de las instituciones escolares que habitamos resulta un punto de partida o antecedente de futuras experiencias en escenarios escolares donde sea necesaria la intervención conjunta de diferentes actores para la transformación de la realidad educativa imperante.

Conclusiones

A partir del recorrido expuesto, sostenemos que la investigación en los ISFD se encuentra en una encrucijada, al menos desde las década de los '90 con la implementación de un encuadre legislativo de cuño neoliberal. En efecto, la investigación no es lo suficientemente subsidiada por

²¹ Los espacios de mejora institucional son jornadas de trabajo donde se convoca a todo el personal docente para realizar actividades vinculadas al desarrollo de distintos aspectos de la institución escolar.

las jurisdicciones que paradójicamente la consideran como un criterio para la evaluación de las instituciones y su personal. Del mismo modo, también resulta un aspecto presente en las reformas del plan de estudio del sistema formador, aunque con criterios diversos de lo que se entiende como investigación. Estos criterios se emparentan con algunos de los rasgos aquí cuestionados de cierto modelo hegemónico de producción de conocimiento por lo que resultan polémicos para el establecimiento de este quehacer en los ISFD desde una perspectiva crítica y situada como ya hemos analizado.

Empero, el trabajo también evidenció un desarrollo instituyente de establecimiento de la investigación educativa a través de las pedagogías de la investigación. Este desarrollo sugiere algunas potentes líneas de acción y discusión.

En primer lugar, analizamos el proceso concreto de resolver las tareas de la “trastienda de la investigación”²² (Wainerman y Sautu, 1997), hemos podido comenzar a problematizar cierto *canon universitario* de la investigación, como referencia inicial para nuestros ISFD que —entendemos— requiere ser tensionado desde nuestro posicionamiento situado para superar algunas de sus limitaciones, a saber: (1) la estructura colonial que condiciona las relaciones entre nuestras universidades y las del Norte (Segato y Álvarez, 2016) y que tiende a replicarse, a escala local, en el vínculo entre universidades y ISFD, donde quienes formamos parte de estos últimos nos vemos relegados como meros objetos de conocimiento, a reproducir lo que dicen las primeras del mundo y de nosotros mismos;²³ (2) la mercantilización del saber en el marco del capitalismo contemporáneo ha llevado a un criterio productivista y cuantitativo de

²² En el sentido de atender a las polémicas y captar las controversias presentes en todo procesos de investigación.

²³ Esto no constituye solo un problema de forma, sino que el mismo contenido del conocimiento producido de esta manera hegemónica se advierte epistemológicamente sesgado o, en el mejor de los casos, parcial: las condiciones de producción del conocimiento impactan en el tipo de conocimiento que se produce. De ahí lo crucial de

investigación que ha colonizado a las universidades (Segato y Álvarez, 2016); (3) la distribución de tareas según su relevancia en el marco de una estructura marcadamente jerárquica en los equipos de investigación universitarios; (4) la investigación universitaria, en ocasiones, requiere del estudiantado su acomodación en términos de cursadas y condiciones generales de vida para el cumplimiento de estándares de matriz meritocrática, limitando el acceso y permanencia en este campo a quienes no logran cumplir con esos requisitos. En nuestra práctica, por el contrario, hemos acordado y buscado como equipos asumir la investigación en el marco de las condiciones materiales de existencia y del deseo de quienes la sostenemos en los ISFD. En suma, es fundamental entender a la investigación –así como lo hacemos con la enseñanza– como *campo de disputa de sentidos*, visibilizando y debatiendo sin rodeos sus conflictos y contradicciones.

En segundo lugar, estas condiciones, a pesar de representar un punto de partida limitante, permitieron el desarrollo y afincamiento de equipos de investigación así como la producción de conocimiento situado en torno a problemáticas urgentes del sistema educativo y de la formación docente de la jurisdicción. De este modo, el Área de investigación de la ENS N° 7 se constituye como un ámbito donde articulamos resistencia, investigación y formación de nuevas generaciones de maestras y maestros.

Con este propósito, profesoras, profesores y estudiantes construimos problemas de investigación que nos permiten comprender el ciclo acelerado de reformas que hoy padece²⁴ la formación docente en lo referente a sus condiciones materiales –*Transformaciones del oficio docente en las instituciones de formación docente en contexto de COVID-19. Un estudio comparativo-dialógico entre y desde instituciones de Educación Superior del Área Metropolitana de Buenos Aires*– y en lo referente a los “nuevos” discursos

producir conocimiento situado desde los propios sujetos (que ya no son meros objetos) de la formación docente.

²⁴ Un padecimiento como el que de hecho sufrió la comunidad de Ayotzinapa con la desaparición en el 2014 de los 43 estudiantes normalistas.

pedagógicos –“*Los impactos de la Educación Emocional en contexto de cambio curricular y contingencia sanitaria (COVID-19). A apropiaciones, tensiones y debates en la comunidad de familias y conducción pertenecientes al Nivel Inicial de la ENS N°7*”.

En tal sentido, resulta crucial entender la investigación –en la actual coyuntura de ofensiva neoconservadora sobre la formación y el trabajo docentes, en su largo aliento hoy agudizado– como una herramienta *estratégica* central en esta disputa por la educación pública en general y por el futuro de Nuestros Profesorados en particular. En ese sentido, entendemos que debemos –como comunidades educativas– darnos urgentes debates serios y abiertos al interior de nuestros ISFD respecto de cómo priorizar, en base a criterios colectivos, los recursos y las energías que destinamos a este tipo de experiencias, así como el abordaje urgente de problemas de investigación que evidencien una relevancia social y educativa determinante en un contexto de reformas, para potenciar nuestras fuerzas en dicha disputa político-pedagógica.

Por último, en este contexto de disputa por una Educación Superior democratizante que incluye la lucha por la *pervivencia* de Nuestros Profesorados en la región del Cono Sur americano donde experimentamos todo tipo de reformas tendientes a garantizar el cambio neoliberal, sostenemos con firmeza que es tiempo de que Simón Rodríguez, además de engrosar nuestras bibliotecas, oriente nuestro quehacer investigativo en los ISFD donde enseñamos y que este trascienda el aula, construyendo con nuestras y nuestros estudiantes márgenes de acción donde juntas y juntos *inventamos o erramos*.

Referencias

- Abramowski, A., y Canevaro, S. (2019). *Pensar los afectos: Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Ediciones UNGS.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciarse en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación*

- de Profesorado*, 13(1): 89-100. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131-ART6.pdf>
- Avelar, M. (2016). Entrevista a Stephen J. Ball: Su contribución a la investigación de las políticas educativas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24): 1-17. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa*, (36), 25-34. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041707004.pdf>
- Benjamin, W. (2002). *La dialéctica en suspenso: Fragmentos sobre la historia*. Arcis-Lom.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Miño y Dávila.
- Bruns, B., y Luque, J. (2015). *Great teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/20488>
- Castellani, A. (2019). *¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación. Argentina (2015-2018)* (Informe de Investigación N° 6). Centro de Innovación de los Trabajadores (UMET/CONICET). https://citra.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/2019_informe_6_Observatorio_de_las_Elites.pdf
- Castro Gómez (2010). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Cernadas, S., Cufre, L., Frescura-Toloza, C., Ramos-Gonzales, J., Romero, S. y Sablich, J. (2021). La emergencia de pedagogías de la investigación en instituciones de formación docente, entre reformas de la educación superior y la contingencia sanitaria. *La Gran Siete. Revista Digital del Profesorado de la ENS* N° 7, (4). <https://joom.ag/rSGI>
- Cernadas, S., Cufre, L., Frescura Toloza, C., Romero, S., Ramos Gonzales, J. y Sablich, J., (2021, 4 de noviembre). *El subcircuito de formación docente del Área Metropolitana de Buenos Aires. Las transformaciones del trabajo docente entre la Revolución Educativa y el contexto de COVID-19*

- [Ponencia]. xiv Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. http://jornadasdesociologia2021.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias2021/833_844.pdf
- Davini, M^a C. (1998). El currículum de formación del magisterio: Planes de estudio y programas de enseñanza. *Propuesta Educativa*, (19), 36-46.
- De Luca, R. y Álvarez Prieto, N. (2014). Las transformaciones del currículum y de la normativa escolar durante la última dictadura militar: El uso y el disciplinamiento de la fuerza de trabajo a través del sistema dual y del régimen disciplinar. *Revista Trabajo y Sociedad*, (23), 353-375. <http://www.scielo.org.ar/pdf/tys/n23/n23a20.pdf>
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Frescura-Toloza, C. (2019). Nuevas tendencias en políticas curriculares para la formación docente inicial de educación primaria. En J. Aguirre et al. (eds.), *Acta de comunicaciones. Eje 5 "Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior"*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Frescura-Toloza, C., y Ramos-Gonzales, J. (2021). Correlatos, transformaciones y novedades en la formación docente y los sistemas escolares en contexto de COVID-19: Reflexiones desde las bases docentes. En *Memorias del VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología: Desafíos emergentes: Antropologías desde América Latina y el Caribe* (Vol. I, pp. 645-654). Asociación Latinoamericana de Antropología. <https://asociacionlatinoamericanadeantropologia.net/portal/wp-content/uploads/2022/06/ALA-ACTAS-DEL-CONGRESO-6-WEB.pdf>
- Gentili, P. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En F. Álvarez-Uriá Rico (comp.), *Neoliberalismo versus democracia* (pp. 102-129). La Piqueta.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Lévano-Francia, L., Sánchez, S., Guillén-Aparicio, S., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N. y Collantes-Inga, Z. (2019). Competencias digitales y educación. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 569-588. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>
- Ouviña, H. (2018). *Una brújula para descolonizar(nos)*. CLACSO.
- Prensa y Difusión Fer Iglesias (2020, 8 de noviembre). Un café con Iglesias y Soledad Acuña [Video]. YouTube. https://youtu.be/Qk_ESFkkFbY
- Ramos Gonzales, J. (2019a). La experiencia estudiantil en las instituciones formadoras de docentes en la etapa final de la última dictadura cívico-militar. El Grupo Iniciativa (GI) del INSP Dr. Joaquín V. González (1981- 1983). [Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional FILO: DIGITAL. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11455>
- _____. (2019b). La pedagogía de la incertidumbre: Nuevos argumentos en las estrategias disciplinadoras desplegadas para la formación docente. En J. Aguirre *et al.* (eds.), *Acta de comunicaciones. Eje 5 “Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior”*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- _____. (2021). Aportes para la comprensión del resurgir en el movimiento estudiantil terciario en Argentina: (1979-1981). *Realidad Económica*, 51(343), 73-93. <https://ojs.iade.org.ar/index.php/re/article/view/176/141>
- _____. (2022). El proyecto educativo autoritario y los lineamientos destinados a la formación docente durante la última dictadura cívico-militar en Argentina. *Analecta Política*, 12(23), 1-19. <https://doi.org/10.18566/apolit.v12n23.a08>
- Ramos Gonzales, J., Sablich, J., y Frescura-Tolosa, C. (2022b). Procesos de reforma para la formación docente a la salida de la pandemia de

- COVID-19: La imposición de un nuevo paradigma en las relaciones laborales. *Entramados y Perspectivas*, (13), 286-310. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/view/7798/0>
- Restrepo, E. (2012). *Antropología y estudios culturales: Disputas y confluencias desde la periferia*. Siglo XXI.
- Rikap, C. y Naidorf, J. (2020). Ciencia privatizada en América Latina. *Con-Ciencia Social*, (3), 57-76. <https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/26892/1/>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Segato, R. y Álvarez, P. (2016). 'Frente al espejo de la reina mala'. Docencia, amistad y autorización como brechas decoloniales en la universidad. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (37), 201-216. <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/643>
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Southwell, M. y De Luca, R. (2008). Descentralización política y formación docente: El CONADE como intervención política. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario*, (3), 375-389. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/download/190/188/371>
- Sorondo, J. y Abramovski, A. (2021). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación*, 0(25.1), 29-62. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5827
- Vidal, D. G. (2007). Culturas escolares: Entre la regulación y el cambio. *Propuesta Educativa*, (28), 28-37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041700005>
- Vincent, G., Lahire, B., y Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, (33), 7-47. <http://educa.fcc.org.br/>

scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982001000100002&lng=pt&tlng=pt

Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata.

Wainerman, C. y Sautu, R. (1997). *La trastienda de la investigación*. Lumiere.

Conformación y evolución de un estilo de ser tutor y director de tesis en posgrado

MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO
JOSÉ DE LA CRUZ TORRES FRÍAS

Introducción

Este trabajo se deriva de la investigación titulada “Aprender a ser tutor y director de tesis. Experiencias significativas de formadores en programas de posgrado”¹ en la cual, con sustento en los principios de la fenomenología-hermenéutica, se solicitaron relatos sobre sus experiencias a cinco reconocidos formadores en posgrados del área de Ciencias Sociales y Humanidades en México, con quienes posteriormente se tuvieron entrevistas conversacionales. Aquí se presenta un producto paralelo construido a partir de la lectura intercasos, en el que se muestra cómo, el estilo de ser tutor y director de tesis, en tanto mediación humana para la formación de investigadores en el posgrado, se conforma y evoluciona de manera asociada a la trayectoria de formación del tutor, a su consolidación profesional y a todas las dimensiones de su desarrollo personal.

Dar cuenta de cómo aprendimos a ser o a hacer algo no es fácil, se ubica en los niveles más complejos de análisis, reflexión e introspección;

¹ La investigación mencionada ha dado lugar a la elaboración de varios productos paralelos diferentes al reporte final de la misma, el cual está plasmado en un libro publicado por Moreno y Torres (2020). En los productos paralelos, como es el presente caso, es coincidente la parte en que se hace la descripción de la investigación, dado que esta es el punto de partida común, no así el asunto específico que se trata en cada caso.

esto es, en el ámbito de las habilidades metacognitivas (cfr. Moreno, 2002). La situación se complejiza aún más cuando el objeto de aprendizaje tiene a su vez la característica de ser denso e implicar otros aprendizajes igualmente densos, como es el caso de la dirección de tesis y la tutoría a estudiantes de programas de posgrado orientados a la investigación, dado que en esa tarea se conjuga el conocimiento y la práctica de saber investigar, con el desarrollo de habilidades para propiciar que otros se formen en investigación, esto es, para ser mediador (Ferry, 1997) en la formación de otros.

En términos de aprender a ser tutor y director de tesis, cada formador es principalmente autodidacta, no existe una escuela, un plan de estudios, un manual, una sistematización, que se puedan utilizar para que un académico que necesite incorporar esta tarea como una de sus funciones, aprenda a hacerlo. Es algo que suele aprenderse por ensayo y por error, pero también de forma vicaria, con base en la experiencia de haber tenido un tutor y haber sido dirigido en las propias tesis, de observar cómo actuaron los tutores y directores de tesis de los compañeros de formación, o en el mejor de los casos, de haber sido asistente de algún investigador en la dirección de tesis de sus estudiantes.

Se han realizado algunos estudios sobre formadores en el posgrado, los hay sobre quienes fungen como lectores académicos cuando son miembros del comité tutorial de algún estudiante, como el de Moreno, Torres y Jiménez (2014), quienes lograron caracterizar ciertos estilos de formación, siempre vinculados con la trayectoria y rasgos de personalidad de los formadores, y asociarlos con la forma en que éstos impactan en los aprendizajes y actitudes de los estudiantes. Está el de Pérez, Atilano y Condes (2016), quienes recuperaron experiencias que, tanto formadores del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), como invitados especiales de instituciones de educación superior, han tenido en la tutoría y dirección de tesis de estudiantes de posgrado.

Otras investigaciones se han centrado en la relación de tutoría en el posgrado mediante acercamientos cualitativos a diversos casos, los cuales

han permitido detectar aspectos clave que favorecen la construcción de una relación de tutoría que forma para la investigación respetando las condiciones de autonomía e independencia intelectual que son necesarias en el oficio de investigador. Tal es el caso de las investigaciones de Torres (2012) y Ruiz (2009).

Existen obras como la de Gómez, Alzate y Deslauriers (2015) que, un poco a manera de manual, dan indicaciones sobre cómo dirigir una tesis de posgrado, imaginando quizá que todos los procesos de aprendizaje de la investigación pasan por una ruta común o que todos los formadores desempeñan sus roles de manera similar. Así ocurre también con una obra de la Universidad Politécnica de Valencia (2012) cuyo título es “Guía de buenas prácticas para la dirección de tesis doctorales”.

No se encontraron publicaciones cuyo foco de interés fuera el *saber de la experiencia* construido por formadores que fungieran como tutores y directores de tesis en programas de posgrado. En atención a ese vacío, surgió la investigación de la que se deriva este trabajo, a partir de la cual se generaron aportaciones al conocimiento sobre formas de aprender a ser tutor y director de tesis en posgrados del área de Ciencias Sociales y Humanidades; esto pudo realizarse con apoyo en la identificación, descripción, vinculación, interpretación y elaboración de inferencias en torno a experiencias significativas de académicos ampliamente reconocidos por la excelencia de su labor en esa función. Los resultados ilustran, a partir de los casos estudiados, formas posibles de autoformar-se para ser mediador que facilite aprendizajes complejos en el posgrado, como el que supone la elaboración de la tesis en programas orientados a la investigación.

Así, el interés se centró en *experiencias significativas* que han permitido a académicos que laboran en posgrado, ir configurando cierto estilo de formación que les lleva a realizar la tutoría y la dirección de tesis de una manera particular. Se trata de un estilo que suele ir evolucionando desde las primeras etapas en que un académico realiza esas funciones, hasta alcanzar altos grados de solidez; un estilo que es susceptible de enriquecerse en la interlocución con otros formadores y que puede llegar a presentar cierto nivel de sistematización, aunque siempre tenga varia-

ciones en función de responder a las características de cada estudiante y a la naturaleza del objeto que este investiga.

En el estudio del que surgió el presente trabajo, se plantearon las siguientes *preguntas de investigación*:

- ¿Cómo refieren, académicos reconocidos de posgrados del área de Ciencias Sociales y Humanidades, la forma en que aprendieron a realizar la función de tutor y director de tesis?
- ¿Qué estilos de formación se inferen de los relatos de los académicos participantes en el estudio?
- ¿Qué rasgos de los estilos de formación inferidos fueron aprendidos por los académicos en experiencias significativas vividas con sus tutores, sus pares o sus estudiantes?
- ¿Cómo refieren los académicos participantes su forma de involucración con la función de tutor y director de tesis?

En las preguntas anteriores quedó plasmado que los *objetivos* del estudio fueron:

- Develar cómo ha sido aprendida la función de tutor y director de tesis por parte de académicos reconocidos en el área de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Inferir los estilos de formación que los académicos participantes construyeron a partir de sus experiencias significativas como estudiantes, como colegas y como formadores en el posgrado.
- Explicar algunos motivos por los que los académicos participantes se involucran satisfactoriamente, o no, con la función de tutor y director de tesis en el posgrado.

Dado que se trató de una investigación de corte cualitativo, no se plantearon hipótesis, pero se partió de un gran *supuesto*: aun en el caso de aprendizajes complejos como el de ser tutor y director de tesis, es posible lograr algún grado de sistematización que permita, a quien realiza dichas

funciones, aprender de las experiencias significativas que haya tenido en la realización de las mismas, generando así un *saber de la experiencia* (Van Manen, 2003) que puede ser compartido con otros, especialmente con quienes se inician en dicho tipo de funciones.

Los conceptos centrales

Hay cinco expresiones que se asumieron como conceptos centrales en la investigación referida: experiencias de aprendizaje significativas, saber de la experiencia, estilos de formación, estilos de dirección de tesis doctoral, e involucración con la función de tutor y director de tesis.

En relación con las *experiencias de aprendizaje significativas*, entendidas a la manera de Bruner (2000), se parte de establecer que las experiencias vividas por académicos que realizan la función de tutor y director de tesis no resultan todas de igual relevancia, aquí se trata de aquellas experiencias que dejan huella en la persona, lo que se ha denominado como *experiencias significativas*, que en este caso lo son en relación con el aprendizaje del oficio de tutor y director de tesis.

Existen diversos significados asociados al concepto de experiencia; algunos de ellos para referirse de manera simple a lo que resulta de “la sola exposición a las circunstancias de la vida” (Lifshitz, 2006) lo cual, en términos de aprendizaje, traería como consecuencia que los de más edad fueran los más sabios; al respecto el mismo autor aclara que “la experiencia no solo tiene que ver con el aprendizaje práctico, pues a partir de ella se genera también la motivación para una profundización teórica y para una generalización o transferencia del conocimiento” (p. 1). Abonando a un concepto más denso de experiencia, Contreras (2013) afirma:

Si entendemos la experiencia como el acontecimiento novedoso que requiere ser pensado para preguntarse por su sentido; si la entendemos como aquello que nos ocurre, que nos deja huella, que tiene un efecto personal; si la entendemos como aquello que hay bajo lo vivido, de tal manera que ha ido labrando una forma de ser y estar ante las situaciones, una consciencia de lo significativo de aquello vivido; si entendemos la experiencia bajo estas

formas, esto es algo que en ocasiones se tiene, pero también algo que se hace, es decir, que requiere una cierta disposición de ánimo para preguntarse y pensar aquello vivido, [sólo entonces] podemos captar algo de la naturaleza de un modo no indiferente de estar en el mundo y de vivir; un modo que no simplemente deja que las cosas pasen, sino que está unido al modo de pensarse ante aquello que nos pasa (p. 4).

Aquí se utiliza la expresión *experiencias de aprendizaje significativas* para hacer referencia a aquellas que se viven pasando por un proceso personal como el que describe Contreras en el párrafo anterior. Cuando lo vivido es trabajado internamente a la manera de los *retornos reflexivos* que plantea Hidalgo (1992) o de los *retornos sobre sí* a los que alude Filloux (1996), se convierte en algo significativo para el sujeto que lo vive, lo cual puede trascender hasta el modo en que éste se plantea y decide sus formas de actuación en el mundo en general y de acuerdo con el propósito de este estudio, en el ejercicio de un oficio en particular, como el de tutor y director de tesis.

La vivencia de aquellas experiencias que se convierten en significativas es fundamentalmente subjetiva y de carácter individual, pero siempre “está atravesada por la cuestión de la alteridad” (Contreras, 2013, p. 1), especialmente en situaciones donde se dan relaciones formativas, pues en estas siempre hay unos *otros* que participan como mediadores (cuestionadores, interlocutores, inspiradores, pares para la discusión y el análisis, competidores) que dinamizan el proceso interno que vive un sujeto en particular; ya señala Mancovsky (2012) que la experiencia necesita de los otros para llegar a construir lo propio.

Como refiere Contreras (2010), la experiencia “abre la oportunidad a otras formas de saber y a otras formas de relación con el saber; como también abre la oportunidad a un pensar-se, a otras formas de relación consigo, como fuente en sí de saber y de ser” (p. 63). El saber que procede de la experiencia es referido por Alliud *et al.* (2008) y por Contreras (2013) como *saber de la experiencia*. Para los propósitos de este estudio es denominado como *saber de la experiencia de ser tutor y director de tesis en*

posgrado. En otros términos, el retorno reflexivo de los académicos sobre aquellas experiencias que han sido significativas en su aprendizaje del oficio de ser tutor y director de tesis en posgrado, abre posibilidades para construir y develar un *saber de la experiencia* sobre ese oficio.

En relación con los *estilos de formación*, se asume con Moreno, Torres y Jiménez (2014) que:

La función de formador en el posgrado es ejercida de múltiples maneras, tantas como personas que la tienen a su cargo, porque en la actuación de cada formador se conjugan: una concepción de la docencia y cierto conocimiento acerca de esta; la experiencia de haber sido enseñado por diferentes docentes, cada uno con su estilo, durante su paso por las aulas; una estructura de personalidad desde la cual se relaciona con los otros y que imprime ciertos rasgos a su relación con los estudiantes; una forma de entender el sentido de la formación en posgrado y específicamente la formación para la investigación; un estilo de relacionarse con la comunidad académica con la que comparte la tarea formativa; una forma de asumir la docencia en el contexto de las otras funciones académicas que debe desempeñar e incluso una forma de comprometerse con los estudiantes para apoyar su proceso de formación. Todo ello está en juego y se manifiesta en un *estilo de formación* que caracteriza a cada tutor y director de tesis (p. 38).

En el marco de los estilos de formación, es posible referirse de manera específica a *estilos de dirección* [de tesis] *doctoral*, los cuales son conceptualizados por Sánchez, Fernández y Difabio (2020) como “los principios que regulan la relación que el director establece con el tesista, sean implícitos o explícitos, los sentidos que atribuye a su acción y los modos de obrar de los directores. Los estilos configuran/enmarcan cuál es el rol del director y del tesista en una relación educativa” (p. 1).

Por otra parte, es sabido que la tutoría y la dirección de tesis no son realizadas con la misma disposición por parte de quienes fungen como formadores, sobre todo en el caso de algunos cuyo principal interés es la producción investigativa. Entonces, se llega a ejercer la función de tutor

y director de tesis en formas y con grados de disposición diversos, por lo tanto, con diferentes grados de *involucración* en esa tarea. Dicha involucración se evidencia en cuestiones como: la frecuencia de los encuentros que se tienen con los estudiantes; la orientación que se da a esos encuentros (revisión, indicaciones, interlocución, etcétera); la acuciosidad en el seguimiento, tanto del avance de la tesis de los estudiantes, como de su proceso de formación; la forma en que la dinámica de la relación tutor-estudiante propicia, o no, la autonomía y la independencia intelectual de este último; los niveles de interés y de gozo que acompañan a dicha tarea, entre otros.

El método

Dado que se trató de tener acceso a experiencias significativas vividas por tutores y directores de tesis en programas de posgrado; que ese acercamiento solo es posible con apoyo en los relatos de los sujetos que las vivieron; y que se habrían de inferir de dichos relatos tanto sus estilos de formación como su forma de involucramiento con la tutoría y dirección de tesis en programas de posgrado; se optó por realizar el estudio desde una lógica de investigación cualitativa, con apoyo en los principios de la fenomenología-hermenéutica (Van Manen, 2003) y utilizando el método de estudio de casos múltiples, para conocer las experiencias significativas de tutores y directores de tesis del área de Ciencias Sociales y Humanidades, invitados al estudio con base en el reconocimiento que las comunidades académicas, y sus formandos, tienen sobre su desempeño en el oficio de tutores y directores de tesis.

Los invitados como sujetos participantes en el estudio fueron académicos de larga trayectoria (25 años o más) como formadores en posgrado, que realizan esa función en programas del área de Ciencias Sociales y Humanidades en México. Se integró un 'grupo a propósito' de cinco formadores cuidando que sus integrantes pertenecieran a diferentes programas de posgrado. Cada invitado fue informado de la intencionalidad de la búsqueda y del compromiso de presentarles para su aprobación el

documento final en el que se daría cuenta de sus vivencias y del *saber de la experiencia* generado a partir de estas.

Los instrumentos para la recolección de información fueron el relato experiencial situado en un proceso específico, el del aprendizaje de su función como tutores y directores de tesis en programas de posgrado, y las entrevistas conversacionales realizadas con base en los relatos. Se solicitó a cada sujeto una narración libre, lo más detallada posible, referida a sus vivencias en el aprendizaje de las funciones de tutor y director de tesis en programas de posgrado. El relato de cada sujeto fue la base para realizar entrevistas conversacionales con cada uno de ellos profundizando en lo narrado y en el significado que le atribuyen a lo vivido, esto es, en sus experiencias significativas.

Dada la naturaleza del método de estudio de casos múltiples, se procedió a realizar un análisis descriptivo-interpretativo por caso, esto es, *a nivel intrasujeto*, lo que implicó realizar una primera lectura de conjunto del material empírico recabado por cada académico para poner en ‘blanco y negro’² sus experiencias significativas de aprendizaje del oficio de ser tutor y director de tesis; luego, como producto de una segunda lectura, se infirieron tanto sus estilos de formación como su forma de involucramiento con la tutoría y dirección de tesis en programas de posgrado; después se hizo una tercera lectura de la cual se desprendieron algunas afirmaciones a manera de proposiciones iniciales (teorizaciones) que pudieron derivarse del análisis de cada caso.

En forma posterior, se realizó una lectura intercasos para dar paso al *análisis entre sujetos*, con la intención de llegar a una comprensión más profunda del fenómeno en estudio, así como para contar con elementos que apoyaran la construcción de sentidos y significados; de esa manera, se llegaron a plantear algunas proposiciones acerca de *aprender a ser tutor*

² Expresión utilizada por los autores de esta obra para hacer referencia a un documento que incluye todo lo que fue narrado por el participante tanto en el relato autobiográfico como en las entrevistas, cuidando de que esto se presente sin repeticiones y sobre todo con una secuencia lógica que le dé sentido al texto en una primera versión.

y director de tesis en posgrado. Además, fue posible ilustrar, a partir de los casos estudiados, el saber de la experiencia que ha sido construido por los participantes, así como formas posibles de relacionarse con ese saber en el desempeño de la función antes mencionada.

Los académicos invitados, cuyas aportaciones se dan a conocer aquí con nombre y apellido, contando con su anuencia, fueron: María de Ibarrola Nicolín del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV, Juan Manuel Piña Osorio del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, Jorge Alonso Sánchez del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS Occidente), Corina Schmelkes del Valle (†) investigadora independiente entrevistada con base en su relato, antes de su lamentable deceso, y Raúl Fuentes Navarro de la Universidad de Guadalajara (UDG).

El estilo de ser tutor y director de tesis. Una construcción que evoluciona

Los estilos de ser tutor y director de tesis en posgrados orientados a la investigación, especialmente en doctorados, han sido motivo de diversos estudios y caracterizaciones; entre ellos destacan los realizados por Farji-Brener (2007), Moreno, Torres y Jiménez (2014), Fernández (2018), y el que actualmente llevan a cabo Sánchez, Fernández y Difabio (2020). Sin embargo, el interés del presente trabajo no consistió en ubicar a los académicos invitados en algún estilo ya caracterizado, sino en dar cuenta de cómo ellos conformaron un estilo de ser tutores y directores de tesis en forma asociada a sus diversas experiencias, de allí las características de lo que se presenta en este texto. Por la extensión propia de un capítulo de libro, no se hace aquí una presentación que incluya a los cinco participantes, ni que incorpore en toda su amplitud y riqueza las experiencias narradas por los mismos; por ello, se presenta solo uno de los casos, el de Jorge Alonso Sánchez, con apoyo en la selección de algunas experiencias que tuvieron especial relevancia en la conformación, y posterior evolución, de su estilo de ser tutor y director de tesis.

Se asume como punto de partida que, lo que una persona llega a ser como profesional, se va ‘fraguando’ desde antes de acceder a la educación superior, en el devenir del desarrollo de todas las áreas de su personalidad, en contextos como la familia, las comunidades de referencia, las instituciones educativas, lo que ocurre en las aulas y fuera de ellas; por ello, la exploración de las experiencias de los académicos participantes en la investigación que se ha venido refiriendo, tomó en cuenta lo que cada uno narró en relación con sus circunstancias de vida, sus estudios, sus primeros contactos con la vida académica, con la investigación y con la formación de investigadores, hasta llegar a construir una identidad como investigador y un estilo como formador (Moreno, Torres y Jiménez, 2014), los cuales definen, sostienen y orientan su forma de ser tutor y director de tesis en programas de posgrado.

Ilustración con el caso de Jorge Alonso Sánchez³

Conviene iniciar este apartado precisando, una vez más, que lo que aquí se presenta está centrado en dar cuenta de cómo Jorge construyó un estilo de ser tutor y director de tesis en forma asociada a las experiencias que vivió en su proceso de formación, en su práctica como investigador, en el ejercicio mismo de incorporarse y realizar de manera sostenida las funciones de tutor y director de tesis, y en la interacción con sus colegas y con los tesisistas cuya dirección ha tenido a su cargo, sobre todo en doctorados en el área de ciencias sociales y humanidades orientados a la investigación. Otras muchas cuestiones relevantes que fueron develadas en la investigación de la que se derivó este trabajo están contenidas en el reporte final de la misma (Moreno y Torres, 2020).

A partir del relato que Jorge aportó y de lo que expresó en la entrevista conversacional posterior, fue posible inferir que su estilo de ser tutor y director de tesis está caracterizado por: la convicción de que el trabajo colectivo es la mejor manera de realizar investigación en ciencias

³ Doctor en Antropología Social. Investigador Nacional Emérito de CONACYT y Profesor Investigador Emérito de CIESAS Occidente.

sociales; la certeza de que es el tesista, en tanto autor de la investigación que le permitirá obtener el grado, quien tiene que construir su objeto de estudio y tomar las decisiones teórico-metodológicas que su proyecto amerite, sustentándolas con argumentos sólidos; el convencimiento de que el seguimiento que el tutor/director de tesis da al tesista ha de ocurrir en un marco de cercanía, apertura y flexibilidad, en forma acorde con el proceso y las necesidades de formación de cada estudiante y con la temática que este investiga; el interés por propiciar en sus estudiantes el pensamiento complejo y la postura crítica; la seguridad de que la interacción, el diálogo, el debate y la reflexión, en una relación horizontal, constituyen una mediación fundamental para la formación de investigadores. Esos principios asumidos por Jorge son orientadores de las acciones que lleva a cabo como tutor/director de tesis; pero además imprimen ciertos rasgos y disposiciones a su forma de relación con los tesisas. Ahora bien, ¿cómo es que construyó ese estilo de ser tutor y director de tesis?, ¿a partir de qué experiencias interiorizó los rasgos mencionados?, ¿cómo evolucionó su estilo?, son preguntas a cuya respuesta abonan los siguientes elementos extraídos y/o inferidos de sus relatos.

La trayectoria de formación de Jorge, en educación superior, estuvo signada por la presencia de excelentes formadores cuyos estilos de formación no solo le dejaron huellas importantes en esa etapa de su vida, sino que se constituyeron en *experiencias fundantes*⁴ que lo llevaron a decisiones tan trascendentes como la de orientar sus estudios de maestría y doctorado a la antropología social; la de dedicarse a la investigación de problemas sociales, especialmente de aquellos que afectan a *los de abajo*; así como la de internalizar ciertos rasgos característicos en su forma de ser investigador y tutor/director de tesis.

En el caso de Jorge, las huellas que dejaron sus formadores fueron de tal profundidad, que marcaron todos los ámbitos de su vida, la académica

⁴ Aquellas que se viven en etapas iniciales de la vida de una persona, una profesión o una institución, y que se convierten en estructura base que sostiene y orienta muchas de las decisiones y acciones posteriores.

y la no académica, de tal manera que resultó prácticamente imposible abordar por separado las huellas de su trayectoria de formación y las que dejaron sus formadores, dado que unas y otras parecen amalgamarse en una sola.

La primera cuestión a destacar, es que la trayectoria de formación de Jorge se dio en un *ir y venir* entre el trabajo de campo y las experiencias que vivía como estudiante en educación superior, esto en los tres niveles: licenciatura, maestría y doctorado. Como él lo relató, las experiencias de formación de mayor relevancia fueron las que tuvo en el trabajo de campo, interactuando con grupos de investigadores en los que participaban, desde quienes estaban ya consolidados en el oficio de investigador, hasta quienes tenían sus primeros acercamientos a la investigación, fueran, o no, alumnos de alguna institución educativa. Ese trabajo colectivo, en el que también se incluían en el equipo los sujetos *con*⁵ los que se realizaba la investigación, llevó a Jorge a la certeza de que la mejor manera de producir conocimiento es hacerlo en grupo, donde todos recaban información, dialogan, debaten, construyen y *producen conocimiento de diversos tipos*.

Jorge no dejó de lado la riqueza de las experiencias vividas en el marco de las actividades de formación propiciadas por las instituciones educativas de las que fue alumno, especialmente aquellas en las que los estudiantes tenían acceso a herramientas teóricas, metodológicas y técnicas, que podían sustentar y fortalecer la solidez de las tareas que realizaban en el trabajo de campo; pero el proceso nunca se dio en el sentido de ir primero a la adquisición de herramientas⁶ como si eso fuera condición

⁵ La insistencia en que el trabajo de investigación se hace *con* sujetos y no *sobre* sujetos, es un énfasis que Jorge puso al explicitar su visión de lo que ha de ser la investigación en ciencias sociales.

⁶ En el presente texto se usa la palabra *herramientas* en un sentido amplio que no se limita a formas de hacer o instrumentos a diseñar y aplicar; en este caso, se refiere a todas aquellas mediaciones (teóricas, metodológicas y técnicas) que propician y apoyan la formación para el oficio de investigador.

para poder proceder a la utilización o aplicación de las mismas cuando se acercaran al campo.

El inicio preferente en los equipos de investigación en los que Jorge participó, consistía en ir al campo. Aunque en momentos pareciera que los participantes recientemente incorporados no sabrían qué hacer o dónde buscar, esto les servía incluso para identificar problemáticas sociales sobre las cuales podrían investigar. El interés inicial de los equipos de investigación de los que Jorge fue miembro, era indagar sobre cuestiones religiosas, pero el hecho de haber encontrado abusos tales como la represión del ejército a una población que se atrevió a estar en contra de la imposición de sus autoridades por parte del partido político en el poder, aunado al desinterés que los medios de comunicación mostraron para dar difusión a lo ocurrido, definió la orientación que Jorge decidió dar a sus investigaciones y le llevó a formar-se en antropología social.

Las características de su trayectoria de formación permiten destacar que el *ir y venir* entre el trabajo de campo y cierta sistematización de lo que allí se hacía; entre el trabajo individual y el colectivo (sobre todo este último); entre las orientaciones de sus tutores y los diálogos, debates y reflexiones con sus pares; Jorge se fue formando para la investigación en ciencias sociales. De acuerdo con lo que él expresó, no podría haber sido de otra manera, porque los programas que cursó le ayudaron a tener más elementos teóricos y metodológicos, pero en realidad la ciencia social siempre se hace en colectivo, no se puede hacer de forma individual.

Luis del Valle Noriega, Ángel Palerm Vich, Guillermo Bonfil Batalla y Pablo González Casanova son los cuatro profesores que fueron referidos por Jorge como aquellos que dejaron las *huellas más significativas* en su trayectoria de formación; a cada uno lo recordó como si estuvieran ocurriendo hoy, y no hace décadas, las interacciones que tuvo con ellos, las cuales le permitieron con-formar su propia identidad como investigador y su estilo de ser tutor y director de tesis.

De Luis del Valle Noriega, su profesor en la licenciatura, Jorge aprendió la forma en que éste organizaba los seminarios de investigación que estaban a su cargo; en ellos había expositores, replicantes y testigos

que realizaban una especie de diario de campo de cada sesión, en el que se daba cuenta de cuáles fueron las principales discusiones, qué se esclareció y qué quedó para ulteriores profundizaciones. La experiencia de haber participado en ese tipo de seminarios le sirvió a Jorge para organizar de esa manera sus propios seminarios.

Jorge se refirió en repetidas ocasiones a Ángel Palerm Vich, su profesor y director de tesis en la maestría, lo hizo de tal manera que no es aventurado afirmar que *la huella más profunda y significativa en su trayectoria de formación*, dentro y fuera de marcos institucionales, fue la de Palerm, a quien así llamaba en una especie de trato de confianza. A partir del relato de Jorge y de la entrevista posterior, fue posible enlistar algunos de los aprendizajes que éste atribuyó a la mediación de Palerm, unos derivados de sus palabras y otros de sus formas de actuar:

- De él aprendí la forma de acompañar a los alumnos de quienes he sido tutor o director de tesis en los tres niveles [licenciatura, maestría y doctorado].
- Lo que más *me inspiró* de él fue la libertad para elegir las temáticas de investigación, poner el énfasis en una pregunta heurística, e ir aprendiendo cada paso a seguir *interactivamente*, en diálogo, discusión y respeto a las elecciones del alumno, velando porque haya coherencia.
- Palerm era muy respetuoso de lo que investigaban los alumnos, nunca se apropiaba nada de ellos, sino que los impulsaba a publicar y que se tuviera en cuenta su propio trabajo.
- Discutía mucho, anotaba mucho en los escritos que le llevaban; pero siempre veló porque uno pensara por cuenta propia y por estimularnos a ir más allá de lo inmediatamente aparente.
- Impulsaba el trabajo colectivo donde, entre muchos, se hacía la investigación y se construían interpretaciones de manera dialógica, respetando a los sujetos que ofrecían entrevistas, las cuales nos permitían avanzar en la indagación.
- Buscaba que la investigación redundara en beneficio de los sujetos con los que emprendíamos dicha investigación en un marco de respeto

por la ecología, y teniendo en cuenta que lo investigado sirviera para resolver problemas de las mayorías.

- Invitaba a dejarse interpelar por los datos, por lo que se está viendo, a tratar de descubrir qué dicen, a pensar por sí mismo y a no tratar de meter los datos en autores clásicos por más valiosas que hayan sido las ideas de estos.
- Instaba a que los resultados de una investigación nunca fueran cerrados, sino que se abrieran a nuevas preguntas y a posibles investigaciones futuras.
- En la interacción continua con Palerm, era posible inferir cuestiones de otra naturaleza, por ejemplo, una especie de gradación para ubicar hasta dónde se habría de llegar en una tesis, según se trate del nivel de licenciatura, maestría o doctorado.
- A veces actuaba en aparente contradicción, pero siempre teniendo clara la intención de lo que hacía; así, en ocasiones enviaba a sus estudiantes a hacer trabajo de campo como quien envía soldados a la guerra sin fusil, pero en otros momentos los dotaba cuidadosamente de herramientas que les facilitarían ese trabajo.
- Palerm afirmaba que las ciencias sociales las están haciendo los que están realizando las revoluciones. Con esa señal he seguido las diferentes pistas, me he dedicado a tratar de comprender a los que están haciendo, con su esfuerzo, organización y rebeldía, un mundo diferente al capitalista.
- Invitaba a los teóricos que leíamos, los teníamos de carne y hueso para discutir con ellos porque Palerm los traía. Entonces, para nosotros eran los teóricos, pero podíamos interactuar, diferir, discutir con ellos, que eran los grandes consagrados en el papel.
- La tesis de maestría la hice en un diálogo continuo con Palerm, cuando retomé la experiencia que viví con él, reorienté mi forma de ser tutor/director de tesis porque confirmé que eso era lo que valía la pena.

Si se revisa acuciosamente el conjunto de planteamientos en los que Jorge refirió de manera directa o indirecta lo que las mediaciones

de Palerm aportaron a su formación como investigador y como tutor/director de tesis, es posible percibir que ninguno de ellos hace alusión a lo que este le enseñó en el seminario tal, en la conferencia tal, o mediante alguna estrategia pedagógica cuyo sustento principal fuera el *discurso enseñante tradicional*; sus señalamientos se refirieron fundamentalmente a lo que Palerm hacía, a cómo lo hacía, y a las actitudes, disposiciones e intenciones con las que lo hacía; esa fue la fuente de las *experiencias de formación más significativas* que vivió Jorge. Dicho en otras palabras, él tuvo un modelo del que valía la pena aprender, al estilo de lo que se conoce como *aprendizaje vicario* (Bandura y Walters, 1987), al que por supuesto, quien aprende, agrega su toque personal.

Ya en el doctorado, Jorge expresó que tuvo la fortuna de contar con la *inspiración* de Guillermo Bonfil Batalla, quien no solo *le abrió a comprender* el México indígena profundo, sino a destacar la importancia de la vida cotidiana; mientras que Pablo González Casanova, *le abrió a entender* la democracia mexicana, el papel conflictivo de los procesos electorales, los partidos políticos y el Estado. La dimensión de lo que estos profesores aportaron a la formación de Jorge es impresionante, ese *abrirlo*⁷ a la comprensión de cuestiones tan profundas como son el México indígena y la democracia mexicana supone haber propiciado que él alcanzara altos niveles de pensamiento complejo (Morin, 1998), los que hasta ahora caracterizan su producción académica. Jorge añadió que Pablo González Casanova también le enseñó que las tesis de doctorado debían convertirse en libros publicables, aspecto que ha tenido presente en los acompañamientos a sus alumnos.

En más de una ocasión, en el relato que Jorge aportó, se refirió a sus profesores como *inspiradores* (lo que más *me inspiró* de él fue..., tuve la fortuna de contar con la *inspiración* de...), esta es una palabra que, pensada en contextos de formación, y asociada a mediaciones pedagógicas de profesores, es de gran riqueza; implica que el *inspirador* se convierte en fuente de motivación, ilustra formas de ser y de hacer que

⁷ Expresión literal utilizada por Jorge en sus relatos.

otros pueden considerar valioso adoptar, pero sobre todo impulsa a esos otros a ser críticos y creativos en el pensamiento y en la acción. Quizá el más valioso calificativo que un investigador en formación puede dar a sus profesores sea ese, afirmar que fueron para él *inspiradores* de algo que considera sumamente valioso en la conformación de su identidad como investigador y de su estilo como tutor/director de tesis.

Otra experiencia formativa de suma relevancia, que Jorge vivió con su maestro Pablo González Casanova, fue la de haber sido testigo de la forma en que este *dignificaba* las preguntas y las intervenciones de algunos de los participantes en sus seminarios, en los cuales solía haber, desde personas muy reconocidas, hasta quienes apenas estaban iniciándose en la investigación, la discusión y el debate. *Dignificar las preguntas* es algo que implica: dejar de lado la suficiencia personal que puede traer consigo el saber y/o el poder, apostar por el valor de las intervenciones que toda persona puede tener sea cual sea su experiencia y nivel de formación, y ser sumamente sensible a la necesidad que tiene, sobre todo quien se inicia en una profesión u oficio, de ser alentado a expresar sus pensamientos y cuestionamientos, a aportar ideas y defenderlas. En este sentido, quizá haya un buen número de investigadores en formación que sueñen con un mundo en el que los formadores sepan *dignificar sus preguntas*.

En lo que se refiere a sus *experiencias como tutor y director de tesis*, Jorge compartió algunas que *salen de lo común*. Cuando se inició en esa función, no esperaba a ser invitado por alumnos de un programa de estudios, o por la institución que lo ofrecía, sino que él tomaba la iniciativa para invitar estudiantes a colaborar en los grupos de investigación en los que participaba, de tal manera que la aportación que ellos generaran al proyecto global de investigación en el que esta quedara inserta, se convertiría en su tesis de grado, desde luego pasando por la discusión colectiva de esos productos y por las observaciones y sugerencias que todos los demás miembros del grupo les hacían, cuestión que los enriquecía de manera importante dado que en esos grupos siempre había personas con mucha experiencia en investigación; pero aunque algunos tuvieran

menos, estaban fogueados en el análisis, el debate y la crítica que eran característicos del entorno en que allí se propiciaban aprendizajes.

Hubo un momento en el que Jorge, ya incorporado como profesor e investigador de tiempo completo a instituciones de educación superior, tuvo que entrar a la dinámica propia de los procesos de asignación de directores de tesis según las normas y procedimientos de cada institución, en donde se tienen en cuenta afinidades entre líneas de investigación de los profesores y temáticas que los estudiantes proponen para sus tesis, pero también se tiene que atender a factores de otra índole, como las indicaciones precisas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) con respecto a número de alumnos por profesor, o las del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) en relación con que, quienes estén o pretendan estar incorporados al mismo, habrán de participar en la formación de nuevos investigadores y/o profesionales de alto nivel según se trate de posgrados orientados a la investigación o a la profesionalización.

Aunque Jorge ha dirigido tesis en todos los niveles educativos (licenciatura, maestría y doctorado), y hace distinciones claras, aprendidas de Palerm, acerca de hasta dónde habrá de llegar la tesis en cada uno de esos niveles; en la recuperación de sus *experiencias como tutor/director de tesis*, se refirió principalmente a la relación entre tutor y tutorado (director de tesis y tesista) que se gesta en programas de formación doctoral, de la cual señaló: es una relación que ha de caracterizarse por la cercanía, la interacción, el diálogo, la discusión y el debate; es una relación única, pues las características de cada tutorado y de su investigación también son únicas y, es una relación que implica compromiso mutuo y buena comunicación entre las partes. La forma en que Jorge caracterizó la relación de tutoría es válida no solo para el nivel de doctorado, pero es quizá en esa etapa de mayor duración, donde la relación de tutoría es más profunda y en donde tienen lugar aprendizajes más complejos en relación con el desempeño del oficio de investigador, esto por el compromiso de que la tesis doctoral incluya una aportación original al conocimiento en un campo determinado.

Cuando Jorge se refirió a los aprendizajes que fueron propiciados por la mediación de sus profesores, dejó muy claro que aprendió de Palerm la forma de acompañar a los alumnos de quienes ha sido tutor o director de tesis, eso implica que incorporó rasgos como: el respeto a las decisiones del alumno tanto para elegir temáticas de investigación, como referentes teórico-conceptuales y métodos de trabajo; el impulso para que los alumnos piensen por cuenta propia y vayan más allá de las apariencias; la disposición a la interacción, el diálogo y el debate como principales mediaciones para propiciar el aprendizaje del oficio de investigador; el impulso al trabajo colectivo y a la interpretación dialógica de lo encontrado, entre otros.

Es importante hacer notar que el *aprendizaje vicario* (Bandura y Walters, 1987) no se reduce a una mera imitación pasiva de lo que es y hace la persona que se considera digna de ser emulada; supone una imitación reflexiva de parte del aprendiz, además de la incorporación de aportaciones propias a eso que está aprendiendo de otros. Por otra parte, ningún aprendizaje vicario ocurre de manera lineal e inmediata, siempre pasa por un proceso de observación, análisis, asimilación, reacomodación, consideración de otras alternativas, y retornos reflexivos sucesivos, hasta que se interioriza, con sus respectivas adecuaciones, por parte de quien aprende. Algo así sucedió con Jorge en el proceso de aprendizaje de su forma de ser tutor/director de tesis, experiencia que compartió en su relato de forma generosa y honesta.

Del relato de Jorge puede inferirse que, en etapas iniciales de su desempeño formal como tutor/director de tesis, cuando ya contaba con nombramiento de profesor-investigador en los programas e instituciones en los que colaboró bajo esa figura, adoptó temporalmente un estilo de ser director de tesis con el que, en un momento dado, descubrió que no estaba totalmente conforme, sobre todo porque cayó en la cuenta de que era un estilo que, en algunos de sus rasgos, distaba de la experiencia

que él había tenido con sus formadores; por ello, fue autocrítico y lo expresó compartiendo cómo fue su *evolución personal* en ese sentido⁸:

- Al principio confundí rigor con presión, pero fui cayendo en la cuenta de que la libertad implicaba no imponer mis puntos de vista. La tesis no la estaba haciendo yo, sino el alumno, y si yo la hubiera hecho de otra forma, no era mi tesis, sino un acompañamiento para que mi experiencia pudiera dar pistas y plantear debates.
- Muchas veces mis alumnos optaron por marcos teóricos con los que yo no tenía ninguna afinidad. Lo único que les pedía era que respondieran a las objeciones y que fueran coherentes en sus desarrollos.
- Me fui convenciendo de que lo más importante era lo que descubrían los alumnos con sus investigaciones.
- Les he sugerido que no traten de encerrar los resultados de sus investigaciones en cajones teóricos donde no caben, sino de pensarlos de tal forma que sea lo que van encontrando lo que los lleve a sus propios planteamientos interpretativos.
- Los invito a dejarse interpelar por lo que tienen enfrente por su propia indagación.
- Tuve que pasar de lo pluridisciplinar a lo interdisciplinario y hasta a la transdisciplina.
- De tendencias teóricas bastante estructuradas, transité a valorar la complejidad, la indeterminación y las disyuntivas diversas que se presentan en situaciones críticas.
- De conceptos muy estrechos, he pasado a conceptualizaciones provisionales y abiertas; del pensamiento estructurado binario, he tenido que ir hacia el que ofrece un conjunto de opciones diversas.
- Gracias a la *interacción* con mis alumnos he podido ir encontrando nuevas maneras de nombrar, otras formas de descifrar contextuali-

⁸ En este apartado se hace un manejo libre de las ideas expresadas por Jorge, sin omitir que son ideas suyas.

zando y tratando de cambiar de perspectivas para comprender mejor las polifonías, las indeterminaciones, las complejidades.

- He podido salir de formas de ver e interpretar acostumbradas, a cuestionarme casi todo, preguntando con libertad.
- En el fondo, lo fundamental para que la investigación avance es la libertad de quien la hace y los temas que elige para hacerlos; si se hacen en forma colectiva, siempre van a ser mucho más ricos, pero si son individuales, que sea en la libertad.

Si se analizan detenidamente los planteamientos anteriores, se puede percibir en ellos una doble evolución: la primera relativa a cómo Jorge fue modificando rasgos en su desempeño como director de tesis, por ejemplo, para no confundir el rigor con la presión, para no insistir en que los tesisas adoptaran ciertos marcos teóricos en su trabajo, o procedieran en su investigación siguiendo formas excesivamente estructuradas o encasilladas, entre otros. La segunda evolución da cuenta de un proceso mediante el cual Jorge, como investigador, fue abriendo sus horizontes en todos los ámbitos, fruto de la maduración y consolidación en ese oficio cuando éste se desempeña no solo con gran capacidad, sino también de manera atenta y sensible a la evolución de la ciencia y de las necesidades sociales. Esto abona a la idea de que la evolución del estilo de ser formador ocurre de manera asociada a la consolidación de la persona en su oficio de investigador.

De los mismos planteamientos referidos más arriba se puede inferir que es probable que Jorge haya probado alguna vez la estrategia de dirigir a sus tesisas al estilo de los casilleros institucionales que parecen ser buena alternativa; pero en un momento dado, como parte de sus reflexiones, retomó la experiencia de haber realizado su tesis de maestría en diálogo continuo con Palerm y decidió que lo que había vivido con este era mucho más valioso, por lo tanto resultaba pertinente retomarlo e incorporarlo a su estilo de ser tutor y director de tesis. Como él mismo lo señaló, *la reflexión sobre las experiencias* que había tenido con sus formadores, *lo regresó al principio* otra vez; fue así como su identidad como investi-

gador y como formador fue construida mayoritariamente con base en las huellas que dejaron en él las mediaciones formativas de sus profesores, enriquecidas posteriormente por su propia práctica como investigador y como formador, en la que sus colegas y estudiantes han hecho también aportaciones relevantes a ese *proceso continuo* en el que se aprende un oficio, pero también algunas maneras de formar para ese oficio.

Cierre

De acuerdo con la naturaleza y el alcance de los estudios de caso, este trabajo ha permitido ilustrar, con base en la presentación del caso de Jorge, una de las múltiples formas en que es posible conformar un estilo de ser tutor y director de tesis. También muestra la evolución que dicho estilo puede llegar a tener como fruto de la reflexión sobre la experiencia, la cual da forma a un *saber* que puede ser compartido con otros y enriquecer, a manera de propuesta, sus procesos de formación.

Para quienes se desempeñan como formadores en programas de posgrado orientados a la investigación, conformar un estilo de ser tutor y director de tesis es un proceso que está presente en toda su trayectoria de formación, no solo la que se genera a partir de las experiencias que propician sus formadores ya sea en el trabajo de campo o en las aulas de educación superior y posgrado; sino también las que se derivan de la práctica misma de la investigación, de la forma en que cada persona inicia y evoluciona en el ejercicio de funciones específicas como la de tutoría y dirección de tesis, así como de su apertura para aprender de la interlocución con los pares y con los estudiantes.

Conformar un estilo de ser tutor y director de tesis, así como estar abierto a su evolución, implica, como lo señalan Sánchez, Fernández y Difabio (2020), dar forma a los principios que definirán y regularán la relación entre director y tesista, precisar el sentido que el director de tesis atribuye a esa función formativa, así como seleccionar aquellas formas de actuación que resulten congruentes con los principios asumidos. Pero más allá de los aspectos antes mencionados, el análisis de la forma en que Jorge construyó y ha evolucionado en su estilo de ser tutor y

director de tesis, aporta elementos para establecer que, en ese proceso de construcción-evolución, se involucran todas las dimensiones del desarrollo personal de quien lleva a cabo la función de tutor/director de tesis, entre ellas: su forma de relación con el saber y con el poder que de este se deriva; su capacidad para compartir, dialogar, debatir y construir con otros en una relación horizontal; su apertura y flexibilidad para abrirse a otras formas de generar conocimiento; su sencillez para asumir que se aprende de los otros y con los otros; así como su compromiso como mediador que propicia la formación de otros con absoluto respeto a su autonomía e independencia intelectual.

Referencias

- Alliaud, A.; Suárez, D.; Feldman, D. *et al.* (2008). *El saber de la experiencia: experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. [consultado: 18/7/2020] Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2008/textos/32_Andrea_Alliaud.pdf
- Bandura, A. y Walters, R. H. (1987). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2000). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 61-81.
- _____. (2013). El saber de la experiencia en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(27,3), 125-136.
- Farji-Brener, A. G. (2007). Ser o no ser director, esa es la cuestión: reflexiones sobre cómo (no) debería ser el desarrollo de una tesis doctoral. *Ecología Austral*. 17(2), 287-292.

- Fernández, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. Buenos Aires, Argentina: Teseo/UAI.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Formación de formadores*. Buenos Aires, Argentina: Novedades educativas/ Universidad de Buenos Aires.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Gómez, M. A.; Alzate, M. V. y Deslauriers, J. P. (2015). *Cómo dirigir trabajos de grado, tesis de maestría y doctorado*. Colombia: ECOE Ediciones.
- Hidalgo, J. L. (1992). *Investigación educativa. Una estrategia constructivista*. México: Impresiones Paulino.
- Lifshitz, A. (2006). Aprender de la experiencia. La teoría experiencial del aprendizaje. *Seminario sobre el ejercicio actual de la medicina*. Ciudad de México, México: UNAM.
- Mancovsky, V. (2012). Acerca de la experiencia formativa del doctorando en el marco de una Pedagogía Doctoral. *Memoria del II Congreso argentino y latinoamericano de postgrados en educación superior*. Posadas, Argentina: Universidad Nacional de Misiones.
- Moreno, M. G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. G. Torres, J. C. y Jiménez, J. M. (2014). *El discurso de los lectores académicos como mediación para formar investigadores en el posgrado*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. G. y Torres, J. C. (2020). *Aprender a ser tutor y director de tesis. Experiencias significativas de formadores en programas de posgrado*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Pérez, D.; Atilano, P.; y Condes, J. F. (2016). *Formación para la investigación en los posgrados en educación. Perfiles, trayectorias, experiencias y saberes*. Toluca, México: Edición del ISCEEM.

- Ruiz, L. I. (2009). Las prácticas y estrategias de formación para la investigación utilizadas en la relación de tutoría en doctorados en educación. Tesis doctoral. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Sánchez, J.; Fernández, L. y Difabio, H.E. (2020). *Instrumento para evaluar estilos de dirección doctoral*. En proceso de validación. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Torres, J. C. (2012). *El papel de la tutoría en la formación de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Universidad Politécnica de Valencia (2012). *Guía de buenas prácticas para la dirección de tesis de doctorado en la Universidad Politécnica de Valencia*. Documento aprobado por la Comisión de Doctorado. Valencia, España: UPV.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona, España: Idea Books.

Acerca de los autores

FLOR LIZBETH ARELLANO VACA pedagoga por la Escuela Normal Superior de Jalisco, psicóloga y maestra en Investigación en Ciencias de la Educación por la Universidad de Guadalajara, y doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Montreal, Canadá. Ha laborado como profesora o psicopedagoga en los niveles de educación básica, media superior y superior. Participó en el diseño de RECREA proyecto educativo de la Secretaría de Educación Jalisco y colabora para su implementación. Sus líneas de investigación son: Desarrollo de competencias desde una perspectiva socioconstructivista integrando la socioafectividad; el acompañamiento de universitarios basado en sus estilos de pensamiento y de aprendizaje; y la educación de la ciudadanía desde una perspectiva crítica para la transformación de la realidad. Actualmente es profesora titular y coordinadora del programa de investigación del Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO.

KUOK WA CHAO CHAO licenciatura Docencia universitaria en la enseñanza del francés, maestría lingüística de la Universidad de Costa Rica, Costa Rica y doctorado medición y evaluación de la Universidad de Montréal, Canadá. Se ha desempeñado en diferentes áreas de la docencia, investigación, y acción social. Sus líneas de investigación son: lingüística, medición y evaluación en educación. Actualmente es profesor investigador y director del Instituto Confucio de la Universidad de Costa Rica. Es conferencista internacional destaca en 2015

su Premio a la mejor presentación en la 37e Colloque de l'Association de la mesure et de l'évaluation en éducation (ADMÉE-Canada), Ottawa, Canadá.

JOSÉ DE LA CRUZ TORRES FRÍAS profesor e investigador en la Universidad de Guadalajara, México. Cuenta con estudios de Doctorado en Educación por la Universidad de Guadalajara, es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores Nivel I, cuenta con el perfil PRODEP y cultiva la línea de investigación: Formación para la investigación en educación superior y posgrado.

CLAUDIO D. FRESCURA TOLOZA magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO, Argentina). Profesor y licenciado en Letras (UBA). Profesor de talleres de lectura y escritura en ISFD de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

YOLANDA GONZÁLEZ DE LA TORRE doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Se desempeña como profesora-investigadora en el Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Imparte cursos en pregrado y posgrado de metodología de la investigación y seminarios sobre lectura. Temas de investigación que trabaja: Procesos de lectura y escritura, cognición y aprendizaje. Es Profesora con Perfil PRODEP que otorga la Secretaría de Educación, y es integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel I, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

PATRICIA HEREDIA CHÁVEZ licenciado Químico Farmacobiólogo. Universidad de Guadalajara. Especialidad en la Enseñanza de la Bioquímica. Universidad Autónoma de Aguascalientes/Programa Nacional de Formación de Profesores del Área de Ciencias Biomédicas. Maestría en Investigación en Ciencias de la Educación. Universidad de Guadalajara. Actividades académicas. Profesora de Bioquímica en el Departamento de Biología Molecular y Genómica del centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Publicaciones sobre pensamiento del profesor y estilos de aprendizaje. Línea de investigación de interés: Didáctica de la Bioquímica, conoci-

miento didáctico del contenido de enseñantes de bioquímica y ciencias moleculares.

KARLA MARORELL ESQUIVEL licenciada en educación preescolar en la Universidad de Costa Rica, maestra en psicopedagogía en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, y doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Montreal, Canadá. Profesora investigadora de la escuela de formación docente de la Facultad de educación de la Universidad de Costa Rica. Tiene experiencia en docencia en la enseñanza y aprendizaje en niños menores de seis años. En investigación ha colaborado en proyectos de la enseñanza de la lecto-escritura, promoción de lectura en estudiantes universitarios y valoración de problemas de lenguaje. Participa en un proyecto de matemática activa y creativa para la enseñanza de la matemática.

PEDRO MORENO BADAJÓS doctor en Cognición y Aprendizaje y Licenciado en Sociología por la Universidad de Guadalajara. Profesor-Investigador Titular adscrito al Departamento de Humanidades Artes y Culturas Extranjeras, del Centro Universitario de los Lagos, de la Universidad de Guadalajara. Reconocido como miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI), nivel Candidato. Trabaja en las líneas de investigación: autorregulación, procesos metacognitivos y prácticas lectoras en educación superior; proceso de aprendizaje e implementación de estrategias didácticas; así como habilidades informativas y digitales en estudiantes de educación superior.

ROCÍO DEL PILAR MORENO BADAJOZ doctora en educación y sociedad por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora e investigadora del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Sus áreas académicas de interés versan entre la educación comunitaria, las metodologías colaborativas, y los movimientos indígenas y sociales. Ha realizado estancias de investigación en la Universidad de Girona, la Universidad Oberta de Catalunya y la Universidad de Cabo Verde. Ha sido co-presidenta de la Sección Otros

Saberes de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA). Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores.

MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO doctora en Educación. Profesora investigadora en la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel II y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Su línea de investigación es la formación para la investigación. Es autora de 107 artículos en revistas especializadas, 26 libros y 34 capítulos de libro.

JOSÉ MARÍA NAVA PRECIADO es profesor normalista, Licenciado en educación media, Licenciado en Filosofía, por la Universidad de Guadalajara, Maestro en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Maestro en Filosofía Clásica por la Universidad de Guadalajara. Doctor en Educación por la UPN Ajusco. Profesor investigador Titular C en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara y en el Instituto de Investigaciones en Innovación y Gobernanza. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores Nivel II. Es miembro de la Asociación de Filosofía de México. Líder del Cuerpo Académico Adolescentes, Mundo y Vida. Sus temas de investigación giran en torno a los adolescentes en contextos socioeducativos, ética y filosofía de la educación.

JOSEFINA RAMOS GONZALES doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Magister en Pedagógicas Críticas y Problemáticas Socioeducativas, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación; y Diplomada en Curaduría y Exhibición de fotografía documental por la misma universidad. Actualmente desarrolla su Postdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales (FFyL-UBA), financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (2024-27). Se desempeña como Profesora Titular Concursada de Residencia y Práctica Docente en ISFD (Ens 7, Ministerio de Educación, CABA) y como Docente de “Investigación sociohistórico-cultural en educación” Cátedra: Naidorf (Depto. de Educación, Universidad de Buenos Aires). Sus líneas de investigación se concentran en una historia

reciente de la Formación Docente desde el análisis de las reformas educativas y las genealogías de lucha y resistencia del sector entre la última dictadura y la transición a la democracia.

FLORENTINO SILVA BECERRA doctor en Educación. Profesor en la Maestría de Investigación Educativa. Miembro del cuerpo académico consolidado “Procesos educativos”. Adscrito al Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.

MARTHA VALADEZ HUÍZAR doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesora-investigadora titular en el Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Imparte cursos de pregrado y posgrado sobre temáticas relacionadas con la psicología educativa y los procesos cognitivos en el aprendizaje, así como seminarios de investigación educativa. Temas de investigación: Psicología de la creatividad, cognición y aprendizaje, la relación cognitivo-afectiva.

ANA CECILIA VALENCIA AGUIRRE profesora normalista. Licenciada en Filosofía por la Universidad de Guadalajara. Maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Maestra en Filosofía Clásica por la Universidad de Guadalajara. Especialista en Gestión Educativa por la UPN Unidad Ajusco. Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Es conferencista nacional e internacional con publicaciones sobre temas de formación docente. Actualmente es profesora investigadora en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara y Coordinadora de Posgrado en la BYCENJ y de la Maestría en Estudios Filosóficos. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores desde el año 2010. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); de la Academia Jalisciense de Ciencia A. C. y de la Asociación de Filosofía de México. Miembro del Cuerpo Académico Adolescentes, Mundo y Vida. Sus líneas de investigación son: las adolescencias en contextos socioeducativos y la Formación de los Docentes desde procesos subjetivos.

*Recuperación de experiencias y reflexiones
del trabajo investigativo y docente traducidas al trabajo cotidiano del aula*

se editó para su publicación electrónica en octubre de 2025

en Trauco Editorial

Prolongación Colón 155-115. Tossá

Tlaquepaque, Jalisco, México.

La edición consta de 1 ejemplar.

Corrección y diagramación: Trauco Editorial

Actualmente, ha resurgido la discusión sobre si el desarrollo de la investigación educativa va en la misma línea de los problemas y necesidades de la educación, y si la generación de conocimiento se orienta hacia la aportación de la comunidad, para incidir en los problemas sociales. De aquí el título de este libro: *Recuperación de experiencias y reflexiones del trabajo investigativo y docente traducidas al trabajo cotidiano del aula*, que pretende generar una actitud cavilante sobre los objetos de investigación estudiados hasta el momento por investigadores y atendidos por docentes, para el análisis de las posibilidades de sus aportaciones, redimensionando lo que podrían ofrecer a los interesados relacionados con los diversos procesos de enseñanza, e incidir en los problemas educativos actuales.

Los trabajos presentados transmiten el interés de los autores, exponiendo situaciones particulares desde el camino propio de su indagación, necesidades institucionales y enfoque de atención en diferentes niveles y contextos educativos, desde el análisis de situaciones de aprendizaje en el aula, de la experiencia e intervenciones educativas específicas, de la formación de formadores de investigadores y de las dificultades que conlleva la conformación de grupos de investigación para incidir en el entorno social inmediato.