



ie

revista de investigación educativa de la Rediech

año VII • número 13
octubre 2016-marzo 2017

Ma. Guadalupe Álvarez Nieto

El conocimiento del conocimiento: la obra de Edgar Morin y la problemática de la educación mexicana

José Gabriel Marín Zavala

Enseñanza del lenguaje y nuevos alfabetismos; entre la tradición y la innovación

**Claudia Isabel Quintero Maldonado
Manuel Salvador Romero Navarro**

El colegiado docente en la formación de profesores

Luis Fernando Plaza Gálvez

Modelación matemática en ingeniería

**Federico J. Mancera-Valencia
Rosa Isela Romero Gutiérrez**

Enseñanza y aprendizaje en la antropología de contextos interculturales de la sierra Tarahumara

**Francisco Alberto Pérez Piñón
Guillermo Hernández Orozco
Jesús Adolfo Trujillo Holguín**

Aproximaciones a la enseñanza-aprendizaje de la historia en tiempos posmodernistas

**Ana Esther Trujillo Ronzón
Alfredo García Martínez**

El Rincón del Rídulo: un espacio intercultural de intervención para propiciar el bienestar de los estudiantes de la Facultad de Pedagogía-Xalapa

Sandra Vega Villarreal

Estudiantes de educación media superior y vulnerabilidad social, una experiencia de investigación-acción



**RED DE INVESTIGADORES
EDUCATIVOS CHIHUAHUA AC**

PRESIDENTA

Bertha Ivonne Sánchez Luján
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE CIUDAD JIMÉNEZ

SECRETARIO

Valentín Alfredo
Gómez Hernández

DIRECCIÓN GENERAL DE CENTROS
DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

TESORERA

Berna Karina Sáenz Sánchez
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE DE CHIHUAHUA

VOCAL

Cruz Argelia Estrada Loya
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y
DEPORTE DE CHIHUAHUA

COORDINACIÓN DE FORMACIÓN

Romelia Hinojosa Luján
CONSULTORA INDEPENDIENTE

COORDINACIÓN DE DIVULGACIÓN

Renzo Eduardo Herrera Mendoza
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

**COORDINACIÓN DE ESTADOS
DE CONOCIMIENTO**

Carmen Griselda Loya Ortega
CENTRO CHIHUAHUENSE DE
ESTUDIOS DE POSGRADO

COORDINACIÓN DE VINCULACIÓN

Laura Irene Dino Morales
CENTRO UNIVERSITARIO CIFE

**COORDINACIÓN DE EVALUACIÓN
Y SEGUIMIENTO**

Myrna Rodríguez Zaragoza
ESCUELA NORMAL SUPERIOR
PROFR. JOSÉ E. MEDRANO R.

COORDINACIÓN DE ADMISIONES

Efrén Viramontes Anaya
ESCUELA NORMAL RURAL
RICARDO FLORES MAGÓN

**COMISIÓN DE IE REVISTA DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

COMISIÓN DEL PROGRAMA DE RADIO

Rosa Isela Romero Gutiérrez
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

COMISIÓN DE PÁGINA WEB

Alba Jyassu Ogaz Vásquez
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE CIUDAD JIMÉNEZ

Índice

Editorial. La investigación educativa en Chihuahua, campo de oportunidades	2
El conocimiento del conocimiento: la obra de Edgar Morin y la problemática de la educación mexicana / <i>Knowledge of knowledge: the work of Edgar Morin and the problem of Mexican education</i> Ma. Guadalupe Álvarez Nieto.....	6
Enseñanza del lenguaje y nuevos alfabetismos; entre la tradición y la innovación / <i>Teaching of language and new literacies; between tradition and innovation</i> José Gabriel Marín Zavala	21
El colegiado docente en la formación de profesores / <i>The teacher collegiate in teacher training</i> Claudia Isabel Quintero Maldonado Manuel Salvador Romero Navarro	34
Modelación matemática en ingeniería / <i>Mathematical modeling in engineering</i> Luis Fernando Plaza Gálvez	47
Enseñanza y aprendizaje en la antropología de contextos interculturales de la sierra Tarahumara / <i>Teaching and learning in anthropology of intercultural contexts of the Sierra Tarahumara</i> Federico J. Mancera-Valencia Rosa Isela Romero Gutiérrez	58
Aproximaciones a la enseñanza-aprendizaje de la historia en tiempos posmoder- nistas / <i>Approximations to the teaching-learning of history in postmodern times</i> Francisco Alberto Pérez Piñón Guillermo Hernández Orozco Jesús Adolfo Trujillo Holguín.....	74
El Rincón del Ridículo: un espacio intercultural de intervención para propiciar el bienestar de los estudiantes de la Facultad de Pedagogía-Xalapa / <i>The Corner of the Ridiculous: An intercultural space of intervention to promote the well-being of the students of the Faculty of Pedagogy-Xalapa</i> Ana Esther Trujillo Ronzón Alfredo García Martínez.....	82
Estudiantes de educación media superior y vulnerabilidad social, una experien- cia de investigación-acción / <i>Higher education students and social vulnerability, a research-action experience</i> Sandra Vega Villarreal.....	94



IE REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA REDIECH

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
DIRECTOR
j.trujillo@rediech.org

Brenda Ileana Solís García
SECRETARÍA TÉCNICA
brenda.solish@gmail.com

Rosa Isela Romero Gutiérrez
DIFUSIÓN Y COMUNICACIÓN
rosysela5209@hotmail.com

Renzo Eduardo Herrera Mendoza
INDEXACIÓN
renzo.e.herrera@gmail.com

Patricia Islas Salinas
RELACIONES INTERNACIONALES
patricia.islas@uacj.mx

Cruz Argelia Estrada Loya
SUSCRIPCIONES
dreduarely@hotmail.com

Ana Karen Sánchez Guerrero
TRADUCCIÓN
anasguerrero8@gmail.com

COMITÉ EDITORIAL

Bertha Ivonne Sánchez Luján
(INSTITUTO TECNOLÓGICO DE CIUDAD JIMÉNEZ, CHIHUAHUA, MÉXICO)

Angélica Murillo Garza
(ESCUELA NORMAL SUPERIOR PROF. MOISÉS SÁENZ GARZA, NUEVO LEÓN, MÉXICO)

Federico Julián Mancera-Valencia

(CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA, CHIHUAHUA, MÉXICO)

Francisco Alberto Pérez Piñón
(UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA, MÉXICO)

Romelia Hinojosa Luján
(CONSULTORA INDEPENDIENTE, CHIHUAHUA, MÉXICO)

Albertico Guevara Araiza
(UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEL ESTADO DE CHIHUAHUA, DELICIAS, MÉXICO)

Angélica Murillo Garza
(ESCUELA NORMAL SUPERIOR PROF. MOISÉS SÁENZ GARZA, NUEVO LEÓN, MÉXICO)

Berna Karina Sáenz Sánchez
(SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y DEPORTE, CHIHUAHUA, MÉXICO)

Pedro Covarrubias Pizarro
(INSTITUCIÓN BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO PROF. LUIS URÍAS BELDERRAÍN, CHIHUAHUA, MÉXICO)

Josefina Madrigal Luna

(UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEL ESTADO DE CHIHUAHUA, HIDALGO DEL PARRAL, MÉXICO)

Valentín Gómez Hernández
(DIRECCIÓN GENERAL DE CENTROS DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO, CHIHUAHUA, MÉXICO)

Mireya Chapa Chapa
(ESCUELA NORMAL PABLO LIVAS, NUEVO LEÓN, MÉXICO)

Editorial

La investigación educativa en Chihuahua, campo de oportunidades

El crecimiento que experimenta el campo de la investigación educativa en el estado de Chihuahua, durante los últimos años, es notorio. Las y los investigadores locales ocupan espacios académicos en redes y grupos de investigación nacionales e internacionales, se incorporan al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), compiten por recursos en programas públicos de apoyo a la investigación científica, participan en congresos y encuentros de investigación más allá de las fronteras estatales, organizan y promueven congresos para atraer investigadores de distintas latitudes, publican libros y artículos y —en suma— son protagonistas del quehacer investigativo del país.

Desde hace casi siete años, la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (Rediech) juega un papel fundamental como detonante de la investigación educativa en el estado, al convertirse en el espacio de encuentro para los académicos del más variado sello institucional, quienes aceptan y se comprometen a trabajar en colectivo, aportando sus conocimientos y experiencia en la tarea compartida de fortalecer el trabajo investigativo en la entidad. Durante los últimos dos años, esta dinámica viene atrayendo a otros investigadores nacionales y extranjeros que se incorporaron como socios de la Rediech, gracias al posicionamiento alcanzado a través de proyectos como el programa de radio Escenarios de la Investigación en Chihuahua, que se transmite semanalmente; el Congreso de Investigación Educativa en el estado de Chihuahua, con periodicidad bianual; el sitio web (www.rediech.org) y, por supuesto, *IE Revista de Investigación Edu-*

Revista indizada en:

- Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal (Latindex)
- Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE)



latindex

IE REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA REDIECH, año 7, n. 13, octubre 2016-marzo 2017, es una publicación semestral editada por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua, AC, calle Efrén Ornelas n. 1406, col. Obrera, Chihuahua, Chihuahua, México, CP 31350, <http://www.rediech.org/ojs/2017>, revista@rediech.org. Editor responsable: Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo 04-2017-032919000300-102. ISSN versión impresa: 2007-4336, ISSN versión digital: en trámite, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC, Alba Jyassu Ogaz Vásquez, calle Efrén Ornelas n. 1406, col. Obrera, Chihuahua, Chih., México, CP 31350. Fecha de la última modificación: marzo 2 de 2017.

cativa de la Rediech, que se publica semestralmente. Estos medios son el eje fundamental que posibilita la apertura de nuevas oportunidades para la investigación educativa.

A partir del presente número, la Rediech nuevamente se convierte en pionera en la generación de espacios para la difusión del conocimiento científico que cumplan con estándares de calidad nacionales e internacionales. Es por ello que en 2017 iniciamos con una primera etapa de prueba para migrar al sistema Open Journal Systems (OJS) con el que se busca tener mayor visibilidad e impacto de los productos de la investigación educativa en el espacio académico internacional.

Desde que la Asamblea General de Socios de la Rediech designó al consejo directivo para el periodo 2016-2018, se concretó la gestión para que la revista fuera indizada en el Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex) y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE). Ambos registros constituyen el inicio de una política de calidad que permite el mejoramiento gradual, hasta colocarnos en los índices más reconocidos en el mediano plazo.

Un paso más en el logro de estándares lo constituye la integración de dos órganos consultivos de la revista que permitirán la toma de decisiones y la generación de políticas editoriales orientadas al mejoramiento constante. En el primer caso se integró un Comité Editorial con la participación voluntaria de socios de la Rediech que serán una pieza clave en la revisión de la calidad de los trabajos que se sometan a consideración de la revista, lo que garantizará que en el proceso de dictaminación doble ciego lleguen aquellas propuestas que previamente fueron valoradas para que cumplan con la norma editorial de nuestra revista. El segundo órgano es el Consejo Editorial Internacional que será un valioso acompañante para el enriquecimiento de la experiencia editorial de la revista y para su posicionamiento en otros países. Lo constituyen once especialistas de reconocida trayectoria adscritos a instituciones y organismos relacionados con la investigación educativa en ocho países de América Latina y Europa (Brasil, Venezuela, Colombia, España, Chile, Cuba, República Dominicana y Ecuador).

En cuanto al contenido de la revista, podemos mencionar la preocupación por acercarnos a los estándares internacionales de revistas científicas, por lo que se optó por utilizar un nuevo formato que permita incorporar el resumen y las palabras clave en una segunda lengua (inglés), incluir las fechas de recepción y aprobación de los artículos y asegurar la periodicidad de cada número. Asimismo, se busca lograr un impacto que trascienda más allá del estado de Chihuahua, contando con aportaciones de académicos internacionales. De esta forma incluimos en este número el trabajo de Luis Fernando Plaza Gálvez, quien se encuentra adscrito a la Facultad de



CONSEJO EDITORIAL INTERNACIONAL

Dra. Marilia Velardi
UNIVERSIDAD DE SÃO PAULO, BRASIL

Dr. Alexis Romero Salazar
UNIVERSIDAD DEL ZULIA,
MARACAIBO, VENEZUELA

Ph.D. Fernando Gil Araque
UNIVERSIDAD EAFIT, MEDELLÍN, COLOMBIA

Dra. Rosalba Mancinas Chávez
UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA

Dra. Pamela Zapata Sepúlveda
UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ, CHILE

Dr. Renato de Sousa Porto Gilioli
CAMARA DE LOS DIPUTADOS, BRASILIA, BRASIL

Dra. Bárbara de las Heras Monastero
UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA

Dra. Leonora Díaz
UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO, CHILE

Dr. Antonio Blanco Pérez
UNIVERSIDAD DE LA HABANA, CUBA

Dra. Rhadaisa Neris Guzmán
UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ESTE,
REPÚBLICA DOMINICANA

Dra. Alemania González Peñafiel
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO
DE GUAYAQUIL, ECUADOR

**DICTAMINADORES PARA
ESTE NÚMERO**

- Angélica Murillo Garza
(ESCUELA NORMAL SUPERIOR
PROFR. MOISÉS SÁENZ GARZA,
NUEVO LEÓN, MÉXICO)
- Carmela Raquel Güemes García
(ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN,
CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO)
- Cirila Cervera Delgado
(UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO, MÉXICO)
- Cruz Argelia Estrada Loya
(SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y
DEPORTE, CHIHUAHUA, MÉXICO)
- Efrén Viramontes Anaya
(ESCUELA NORMAL RURAL
RICARDO FLORES MAGÓN,
CHIHUAHUA, MÉXICO)
- Eilen Oviedo González
(UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
022, TLUANA, MÉXICO)
- Evangelina Cervantes Holguín
(CENTRO CHIHUAHUENSE DE ESTUDIOS
DE POSGRADO, CIUDAD JUÁREZ, MÉXICO)
- Gabriela de la Cruz Flores
(INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE
LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN,
CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO)
- Ileana Guillermina Gómez Flores
(UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA, MÉXICO)
- Ismael Vidales Delgado
(UNIVERSIDAD REGIOMONTANA,
MONTERREY, MÉXICO)
- Laura Irene Dino Morales
(CENTRO UNIVERSITARIO CIFE,
MORELOS, MÉXICO)
- Leticia Pons Bonals
(UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS,
TUXTLA GUTIÉRREZ, MÉXICO)
- Lincoln Ríos Gallegos
(SERVICIOS EDUCATIVOS DEL ESTADO DE
CHIHUAHUA, CHIHUAHUA, MÉXICO)
- María Eugenia Flores Treviño
(UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN,
SAN NICOLÁS DE LOS GARZA, MÉXICO)
- Marisa Carrillo Manríquez
(SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y
DEPORTE, CHIHUAHUA, MÉXICO)
- Miguel Ángel Campos Hernández
(INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE
LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN,
CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO)
- Mirtea Acuña Cepeda
(UNIVERSIDAD DE COLIMA, MÉXICO)
- Patricia Covarrubias Papahiu
(UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO, FES-IZTACALA, TLALNEPANTLA,
ESTADO DE MÉXICO, MÉXICO)
- Sara Torres Hernández
(CENTRO CHIHUAHUENSE DE ESTUDIOS
DE POSGRADO, CHIHUAHUA, MÉXICO)
- Úrsula del Carmen Zurita Rivera
(FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS
SOCIALES, CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO)
- Zaira Navarrete Cazales
(UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO, FFyL, CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO)

Ingeniería del Valle del Cauca, Colombia. En su artículo aborda las posibilidades de la modelación matemática en algunas asignaturas de la carrera de ingeniería, como recurso para lograr la enseñanza efectiva de esta disciplina en los futuros ingenieros, lo cual aporta al debate siempre abierto de cómo establecer el vínculo entre los conocimientos disciplinares y su aplicación en situaciones concretas de la práctica profesional.

En la búsqueda de prácticas que rompan con la endogamia académica, incluimos trabajos de autores que representan geográficamente a distintas entidades del país. Ma. Guadalupe Álvarez Nieto, adscrita a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México, presenta aspectos del pensamiento de Edgar Morin y su relación con la problemática que enfrenta la educación básica, en especial el aprendizaje permanente de los profesores. Ana Esther Trujillo Ronzón y Alfredo García Martínez, de la Universidad Veracruzana, aportan una experiencia por demás interesante para generar un espacio intercultural de intervención que posibilite el bienestar de los estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la misma institución. De la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, José Gabriel Marín Zavala incursiona en el tema de los nuevos alfabetismos y su influencia en las actividades de enseñanza de la asignatura de español en secundaria, lo que nos lleva a repensar la manera en cómo se pueden incorporar los recursos tecnológicos que forman parte de la vida cotidiana de los jóvenes y que constituyen una nueva forma de concebir la comunicación dentro y fuera del aula.

Claudia Isabel Quintero Maldonado y Manuel Salvador Romero Navarro nos llevan a la península de Baja California para compartir una experiencia de trabajo colegiado entre formadores de docentes de la Escuela Normal Urbana Profesor Domingo Carballo Félix. El argumento se construye a partir de entrevistas a estudiantes normalistas, lo que lleva a concluir el imperativo de orientar las acciones formativas de los futuros maestros en el camino que transitan las instituciones universitarias (énfasis en actividades de investigación, difusión y tutoría).

Sin perder la esencia que motivó el surgimiento de la Rediech, en tres artículos los autores –todos socios de la red– aprovechan el espacio que les ofrece su agrupación para presentar sus trabajos. Federico J. Manceira-Valencia y Rosa Isela Romero Gutiérrez lo hacen con un informe de investigación que realizaron con docentes y alumnos de la Escuela Nacional de Antropología e Historia del Norte de México (ENAHNM), Campus Creel, donde hacen una evaluación psicopedagógica de la práctica docente y el aprendizaje de alumnos de este espacio educativo. Por su parte, Sandra Vega Villarreal expone los resultados finales de una investigación-acción que se desarrolló en el municipio de Satevó, Chihuahua, con la participación de interventores educativos, investigadores y jóvenes de educación media

superior. Finalmente, Francisco Alberto Pérez Piñón, Guillermo Hernández Orozco y Jesús Adolfo Trujillo Holguín presentan algunas ideas con el fin de intentar hacer una aproximación a la enseñanza-aprendizaje de la historia desde el enfoque de las perspectivas posmodernistas, lo que constituye un pretexto para ofrecer algunas pautas para la reflexión de docentes y estudiantes interesados en el conocimiento histórico.

Así, pues, la selección de artículos de este número nos lleva de lo internacional a lo local. El escenario que se dibuja es de nuevas oportunidades para la investigación educativa y de espacios privilegiados para dialogar con colegas de otras latitudes, ya sea sometiendo trabajos propios para el escrutinio y la crítica de los lectores o para recibir las aportaciones investigativas que se generan en espacios lejanos en la distancia, pero cercanos en la similitud de dificultades y retos que enfrentamos en el día a día del quehacer educativo.

Ante este panorama, observamos nuevas oportunidades para la investigación educativa en Chihuahua en la medida que seamos capaces de abrir espacios para la generación, difusión y uso de sus productos. No podemos dejar de valorar el trabajo realizado y por ello hacemos patente nuestro reconocimiento a todas las personas que en su momento visionaron la conformación de un grupo apto para trascender más allá de las dinámicas institucionales y capaz de generar proyectos suficientemente sólidos como para asegurar su permanencia con el paso del tiempo. Nuestro reconocimiento a David Manuel Arzola Franco, quien encabezó el proyecto editorial de la revista desde su nacimiento en 2010 y bajo su dirección vimos aparecer semestralmente un total de 12 números en los que desfilaron 108 autores que –de manera individual o en colectivo– publicaron 89 trabajos.

Igualmente, nuestro reconocimiento para Romelia Hinojosa Luján, María Silvia Aguirre Lares y Carmen Griselda Loya Ortega, quienes presidieron la Rediech en diferentes momentos y fueron capaces de valorar las potencialidades de la revista. Junto con ellas, muchas personas se fueron sumando como críticos, consejeros, dictaminadores, gestores o integrantes del Comité Editorial.

Esperamos sinceramente que los proyectos que la Rediech impulsa, con la doctora Bertha Ivonne Sánchez Luján como presidenta, sean parte de la nueva época de nuestra revista, la cual seguirá siendo un espacio abierto y plural para la divulgación del conocimiento.

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Director

Abstract

This article relates aspects of Morin's epistemological thought to the problems faced by basic education, especially the permanent learning of teachers. The objective of the work is to reflect on the cognitive responsibilities of all teachers, as this is considered a key element of education. Also, to see professionalization as a possibility for lifelong learning, and thus establish the basis for designing a cognitive framework that, in line with the circumstances of teaching practice in basic education, confronts and transforms those circumstances. The axial idea of the article holds that education can promote learning with which the subject is able to subject his own knowledge to criticism and detect cognitive errors and illusions. Initially, the text exposes a brief *problematization* of Mexican education; later, questions the notions of knowledge prevailing in the educational system. Subsequently, he analyzes the epistemological challenge of complexity and reflects on the fragmentary nature of the educational culture. Finally, it glimpses at the systemic vision of Morin and formulates some conclusions that, really, try to open possibilities to the study of his work, applied to the professionalization of the teachers.

Keywords: EDUCATION, TEACHING, KNOWLEDGE, COMPLEX THINKING, TEACHER PROFESSIONALIZATION.

INTRODUCCIÓN

La educación ha sido y sigue siendo prioridad entre los seres humanos; inclusive ahora, en esta época caracterizada por momentos difíciles, provocados por la dinámica de las transformaciones globales que parecen trastocar todos los ámbitos: político, económico, social y ecológico.

En todos los sectores de las sociedades contemporáneas, la preocupación por la educación surge como consciencia, personal o familiar, de las crecientes exigencias que plantea la vida en un entorno caracterizado por los signos de cambio social, tecnológico y ambiental. Las transformaciones sociales obligan a preguntarnos por el presente y sobre todo por el futuro. En el ámbito personal, cada quien se preocupa de si está o no preparado para vivir en un mundo cambiante, donde la incertidumbre parece ser la constante, y a la vez que estable, inquietante.

La educación ha sido y sigue siendo un concepto “fundamentalmente discutible”, diría W. Carr (2005). La historia de su concepción en las ciencias sociales revela un importante espectro de sentido, una interesante heterogeneidad de significados, probablemente relacionada con las posturas teóricas y epistemológicas de todas las disciplinas que se han interesado en estudiarla, las cuales corresponden a las diferentes épocas históricas y condiciones materiales por las que ha pasado la sociedad en la que ha estado presente.

y promover sistemáticamente la excelencia educativa, para que los alumnos logren niveles educativos más altos. Los resultados obtenidos por los estudiantes indicaron, desde entonces, la existencia de problemas severos en la educación básica mexicana.

Unos pocos años después, en 2015, las cosas no han cambiado mucho. Previo a la aplicación de la prueba PISA, especialistas educativos subrayaron la crisis que enfrentaba la educación nacional (León, 2015). Posteriormente, han sido del conocimiento público los exiguos resultados de México durante los últimos quince años en la prueba internacional que aplica la OCDE para medir el avance en la calidad educativa.

Al parecer, se sostiene un modelo educativo deficiente, a pesar de que en educación básica y normal, e inclusive en el nivel medio superior, se estableció desde 1993 un modelo pedagógico que promueve el desarrollo de las habilidades del pensamiento y del conocimiento. Por lo demás, desde diversas instancias educativas se impulsa, mediante la práctica docente, la idea de que enseñar a pensar, a analizar, a sintetizar y a expresarse libremente traerá como consecuencia que el alumno estará en posibilidades de conocer por sí mismo y seguir aprendiendo de manera autónoma o autosuficiente.

Sobra decir que en este modelo educativo, hoy en crisis, la figura del maestro como facilitador del aprendizaje o del conocimiento, es decir, como un agente que diseña y programa actividades de autoaprendizaje al interior del aula, también ha entrado en cuestión y, junto con su figura pública, su preparación profesional poco a poco entra en fase de descrédito.

II. LA NECESIDAD DE CUESTIONAR LO QUE EN EDUCACIÓN SE ENTIENDE COMO CONOCIMIENTO

Cuestionar, reflexionar, volver a interrogar lo que hasta el momento en educación se ha considerado como *conocimiento*, implica observar de qué modo o cómo se conoce en las aulas escolares y qué tipo de conocimiento es el que allí se está analizando o construyendo. Equivale a cuestionar si, efectivamente, el sistema educativo es coadyuvante en la construcción de conocimientos o saber si estos no son más que informaciones acerca de conocimientos ya contruidos, los cuales llegan a las aulas solo como informaciones inconexas, parciales, intencionalmente seleccionadas para cumplir objetivos escolares previamente programados.

Este cuestionamiento, y la reflexión que conlleva, tendríamos que hacerlos, porque de otro modo se seguiría manteniendo la ilusión (o el engaño) de que lo que se hace en las aulas escolares es conocer, construir conocimientos y aprender contenidos científicos, cuando se sabe que el conocimiento científico exige determinadas cualidades en el sujeto y la realización de actividades sistematizadas y procedimientos estrictos para poder ser considerado como tal; cualidades,

Junto con la identidad, sobresale también el tema de la disciplina más apropiada para estudiar la educación. Sobre este asunto, en la perspectiva pedagógica, la idea de analizar el fenómeno educativo remite al pensamiento de Kant. Este plantea que el hombre es lo que la educación hace de él; sugiere también que la educación juega un papel primordial en la instrucción y la formación, no de individuos aislados, sino de la especie humana; es decir, de la especie misma que se manifiesta en cada individuo que socialmente es formado. En general, el ideal educativo de Kant concibe la educación como acción moral y socialmente fundada, destinada a altos fines. De este modo, la educación está ligada a una visión del hombre y de su comportamiento dentro de la sociedad; es decir, de su comportamiento como individuo en constante relación con otros. La educación es acción social eminentemente formativa de la humanidad; humanidad que puede verse reflejada en cada educando y en cada educador. Todas estas dimensiones hacen de la educación una práctica formativa específica, misma que requiere de la permanente reflexión por parte de uno de sus actores principales: el maestro.

Desde el enfoque de la complejidad, los individuos son concebidos como *sujetos sociales sistémicos* en situación de influencia recíproca, capaces de establecer, mediante una variedad de actividades y formas de expresión, determinada red compleja de relaciones e interacciones sociales con el entorno del cual forman parte indivisible. Es decir, los sujetos sociales son individuos de algún modo socializados, heterogéneos, constructores de objetos y, sobre todo, personas dinámicas que reconocen al mismo tiempo la presencia significativa de los otros en cada cosa u objeto material que utilizan.

Asimismo, para el pensamiento complejo, y más específicamente desde los principios de diálogo y de reintroducción del sujeto cognoscente, en todo conocimiento (Morin, 1999), es imprescindible reconocer que la pedagogía, como disciplina social,² ha tenido desde siempre como objeto de estudio la educación, y que hoy está llamada a establecer un diálogo más puntual con las diferentes disciplinas sociales que también se ocupan del analizar la educación, aunque con otros procedimientos y fines distintos a los pedagógicos.

Junto con este diálogo interdisciplinario, de asociación compleja, concurrente e inclusive antagonista entre la pedagogía y las demás ciencias sociales, también se hace imprescindible la reintroducción del que conoce, dado que conocer implica insertarse en la dinámica de aquello que se está conociendo, da la historia acerca de cómo ha sido tratado y cómo ha sido interpretado desde otros ángulos.

Por ejemplo, la *formación*, un concepto central tanto en pedagogía como en filosofía y sociología. En el sentido de la tradición pedagógica y filosófica, la formación es concepto histórico que ha transcurrido desde ser algo estrechamente vinculado al concepto de la cultura y modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre, hasta convertirse en ascenso a la generalidad como tarea humana. Gadamer (1997) se refiere a esta idea explicando que el individuo:

es “fragmento separado que ignora el rostro global del que forma parte” (Morin, 1999, p. 22). En las escuelas, el currículum mutila el saber. Además, los maestros creen obrar como los únicos ilustrados. De ese tipo de educación, la ciencia y los científicos salen expulsados. Pero no son los únicos; también se expulsan los criterios básicos de cientificidad, como la verificación empírica o la comprobación lógica. A lo sumo, en el interior de las escuelas la verificación consiste en demostrar que han sido aprendidas de memoria las notas dictadas por el profesor, quien “comprueba” que sus alumnos saben por la cantidad de “respuestas correctas” que obtienen en un examen.

En la escuela mexicana de hoy se muestra la crisis de fundamentos que Morin (1999) señala. En sus aulas no existe certidumbre, ya no hay una verdad fundadora, como aquella que enarbolaron en México, desde 1922 a 1943, los maestros José Vasconcelos, Moisés Sáenz, Rafael Ramírez o Narciso Bassols,³ con una idea de educación de fondo nacionalista, vinculada al combate del analfabetismo y a la promoción de la enseñanza entre los grupos indígenas y rurales. Sin embargo, esta crisis de fundamentos es algo a lo que tendríamos que acudir para poder reconocer que la educación mexicana existe y que los conocimientos acerca de ese fenómeno social no son estáticos, sino dinámicos. En tal sentido, Morin (1997) exhorta:

[...] a observar que [...] la aptitud del conocimiento para tratarse como objeto y la aptitud del espíritu para considerarse a sí mismo, permiten instaurar un sistema de metapuntos de vista sobre el conocimiento, un sistema de metapuntos de vista que se halla en vías de constitución desde hace algunos años.

La educación mexicana necesita volver sus ojos hacia sí misma. Si recurro a esta prosopopeya es para ilustrar un proceso de identidad que necesariamente debe producirse: la educación mexicana no puede seguir dependiendo de los enfoques y modelos externos. Tampoco puede existir como mero marco de referencia y al interior de la escuela como fuente de información. La educación mexicana necesita instaurar sus propios sistemas o procedimientos de conocimiento. Necesita recuperar la pedagogía como posibilidad de abrir, de nueva cuenta, un campo de conocimiento en el que se formule la problemática de la reflexividad y la no exclusión del que conoce un conocimiento que, al mismo tiempo, es su conocimiento. Y aquí es donde se vislumbra la oportunidad de aplicar las propuestas filosóficas de Morin: la apertura bio-antropo-sociológica, la reflexividad permanente ciencia-filosofía, la reintegración del sujeto, la reorganización epistemológica, el mantenimiento de la interrogación radical y la vocación emancipadora (Morin, 1997). ¿Por qué? Porque la educación es procedimiento formativo que va de lo intuitivo, del sentido común, a lo racional, teleológico, axiológico, antropológico, histórico, social, filosófico, epistemológico.

Para lograrlo, es fundamental aceptar la idea de que todo lo que concierne al espíritu, al psiquismo, al desarrollo cerebral, al desarrollo de la inteligencia, es incomprensible sin la noción de sujeto. De acuerdo con Crick y Toulmin (cit. en Morin, 1999): “[...] lo que conoce no es un cerebro, ni es un espíritu, es un ser-sujeto mediante el espíritu/cerebro. Un ser humano es un ser humano, no un observador encerrado en su propio sensorium ni un cerebro sin brazos”.

Todo lo que concierne al espíritu/cerebro concierne al ser, y esto:

[...] requiere de una concepción del Hombre en un sentido multidimensional, en el que el cuerpo no es el *hardware* ni el servidor del espíritu, ni el espíritu es arrendatario ni propietario del cuerpo, uno y otro son constitutivos de un ser individual dotado de la cualidad de sujeto [Morin, 1999 y 1994].

Un sujeto vinculado a la sociedad en la que nace, a su mundo, su tiempo, factores que permiten que la computación de su cerebro se desarrolle como cogitación,⁴ vía el lenguaje y los saberes. Sin esta idea multidimensional de sujeto, la educación, en sus diversas instancias y niveles, tendrá la ilusión de estar desarrollando las habilidades del pensamiento (que son también habilidades cerebrales), aunque en realidad se esté apostando a la formación de un solo elemento del sujeto, su capacidad cerebral (capacidad computacional). Pero su lenguaje, cuerpo, subjetividad y su vinculación histórica con su entorno y su mundo quedarán pendientes. En consecuencia, se estará formando un tipo de sujetos-cerebro desvinculado de su cuerpo, o sin subjetividad, sin lenguaje ni contexto. El conocimiento necesita ser experiencia social, filosófica y profundamente ética. Para ello es importante dejar de involucrar al sujeto en aparentes o simuladas aventuras de conocimiento, pero con equivocadas nociones acerca del conocer que prevalecen en entornos educativos donde domina la pretensión de información y memorización de datos descontextualizados o cambios de conducta promovidos por la enseñanza unidireccional de cosas y valores estandarizados.

V. LA VISIÓN DE EDGAR MORIN

En el contexto de una sociedad que se debate sobre la necesidad de mantener abierta su posibilidad de vida, confrontando, de manera directa, el espíritu individualista que esgrime el orden mundial predominante, donde la persona ya no es un ser, sino un objeto más, abstraído de la totalidad de sentido a la que pertenece, la educación se mantiene como sistema insustituible.

En el contexto de una sociedad que presume de global y vinculante, pero que levanta su proyecto sobre una amplia base de miseria y dolor, las ciencias sociales no han cerrado su diálogo acerca del alcance científico de sus proposiciones y de su estatuto epistemológico como disciplinas independientes. Su objeto de

atención también a la sociedad en permanente cambio, donde el docente ya no es el único depositario del conocimiento.

El siglo xx fue testigo de varias revoluciones científicas, y con estas el surgimiento de las ciencias de la complejidad y el enfoque del pensamiento dialógico-complejo. En esta forma de pensar, se advierte la convergencia de diferentes perspectivas teóricas que generan nuevas explicaciones de los procesos reales. Es el caso del pensamiento crítico-dialógico y del pensamiento complejo. Enfoque en el que a través de las categorías de totalidad, movimiento y contradicción se analiza la realidad social, llegando a la convergencia con los postulados básicos de la teoría de la complejidad. Desde esta perspectiva, en la presente década se están dando cambios sociales emergentes con una visión optimista e innovadora que genera alternativas en todos los ámbitos, con la esperanza de transformar este mundo en uno mejor, donde la mentalidad de la innovación y el cambio permea también en el ámbito educativo desde un pensamiento dialógico-complejo, tendiente hacia un nuevo horizonte en educación.

Con el pensamiento complejo se desmienten las certezas, los absolutos; se niega la posesión completa de las verdades y se reconoce la presencia de las incertidumbres y del error en cualquier tipo de conocimiento humano. Morin desarrolla la idea de incertidumbre en el conocimiento. Junto a esa idea, el filósofo también define los límites, las cegueras y las miserias del conocimiento e invita a reconocer las múltiples incertidumbres que se encuentran presentes que impiden que el conocimiento sea algo absoluto, certero e inamovible. Y recupera el error como un compañero constante en el proceso de acercarse al conocimiento.

Morin también plantea que:

[...] el conocimiento comporta relaciones de incertidumbre, y en su ejercicio, un riesgo de error. Es cierto que puede adquirir certezas innumerables, pero jamás podrá eliminar el problema de las incertidumbres. La incertidumbre es a la vez riesgo y posibilidad para el conocimiento, pero no se convierte de inmediato en posibilidad, sino cuando a través de esta aquella es reconocida. La complejización del conocimiento es justamente lo que lleva a este reconocimiento; es lo que permite detectar mejor estas incertidumbres y corregir mejor los errores” [Morin, 1994].

Reconocer la incertidumbre en la educación es darse cuenta de que enseñar exige la conciencia de inacabamiento. Es el asumir una postura exigente, difícil, que evite las simplificaciones, las facilidades ficticias, las incoherencias burdas. Es evitar una falaz superioridad que pueda ser asumida por los docentes como el fácil sustento de su autoridad en el aula.

cación en la escuela y la posibilidad de un cambio suficientemente radical en el modo de ver la profesión docente en todas las etapas educativas (Imbernón, 1998).

Desde la mirada de la función docente, es obligatorio repensar las funciones de la profesión. Más que un nuevo maquillaje de reformas para establecer la formación y los perfiles, las funciones o competencias de la profesión, deberíamos optar por una definición global de la profesionalización de los maestros, volver a pensar la profesión y enmarcarla en el contexto social anteriormente descrito. Realizar una verdadera deconstrucción de lo que ha sido la profesión, para diseñarla de nuevo.

Aceptar la incertidumbre y el inacabamiento implica que el sujeto también se perciba a sí mismo de manera diferente, congruente con su pensamiento. Freire dice a este respecto:

Me gusta ser hombre, ser persona, porque no está dado como cierto, inequívoco, irrevocable qué soy o seré... porque sé que mi paso por el mundo no es algo predefinido, preestablecido. Que mi destino no es un dato, sino algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo escapar. Me gusta ser persona porque la Historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismos (Freire, 2006).

Congruencia entre la idea de sí mismo y la del conocimiento que puede ser logrado. Un profesor con estas percepciones entiende de forma diferente el proceso educativo, la relación maestro-alumno y la misma institución formadora de docentes. De esta manera, la incertidumbre y el inacabamiento se convierten en posibilidades de lograr el conocimiento (Zambrano, Pineda y Hernández, 2011).

REFERENCIAS

- AGUIRRE, M.E. (1998). *Tramas y espejos. Las construcciones de historias de la educación*. México: CESU-UNAM.
- CASTORIADIS, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- DELGADO, C. (2007). *Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber*. La Habana, Cuba: Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela.
- FRADE, L. (2016). *La educación deseada: una tarea pendiente en México*. México: Calidad Educativa Consultores S.C.
- FREIRE, P. (2006). *Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ed. 11. México: Siglo XXI Editores.
- GADAMER, H.G. (1997). *Verdad y método*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- HARGREAVES, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad* (5a. ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- IMBERNÓN, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (coord.). (2001). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, España: Graó.

Enseñanza del lenguaje y nuevos alfabetismos; entre la tradición y la innovación

Teaching of language and new literacies; between tradition and innovation

MARÍN ZAVALA José Gabriel

RECIBIDO: DICIEMBRE 19 DE 2016 | APROBADO: FEBRERO 24 DE 2017

Resumen

La enseñanza del lenguaje en la educación secundaria, tal y como se concibió durante el siglo xx, se ha modificado con la irrupción de las nuevas tecnologías de información y comunicación aplicadas a la educación. Los nuevos alfabetismos han provocado que cada vez sea más necesario enseñar a los estudiantes de educación secundaria a mejorar sus prácticas sociales de lenguaje desde la mirada de la multialfabetización que les permitan acceder, discriminar, modificar y transmitir información, con el fin de lograr mejores perfiles de egreso en este nivel. En tal sentido, es necesario llevar a efecto acciones de innovación en el currículo de la materia de español de secundaria, con la finalidad de que el docente incorpore en la enseñanza una concepción más cercana a los contextos de los estudiantes para ampliar los alcances de la misma hacia una enseñanza multimodal que, sin abandonar los aspectos normativos de la lengua, considere abiertamente los nuevos modos y soportes para comunicar cuya utilización en el aula caracteriza y determina la calidad de la enseñanza en las escuelas de educación secundaria en la época actual.

Palabras clave: LITERACIDAD, PRÁCTICAS SOCIALES DE LENGUAJE,
NUEVOS ALFABETISMOS, MULTIMODALIDAD.

José Gabriel Marín Zavala. Estudiante del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Labora en el Instituto Normal Jaime Torres Bodet, en donde participa como miembro del Cuerpo Académico IJTB-2 "Aprendizaje y transformación en la educación normal". Cuenta con perfil Prodep. Correo electrónico: gabrielmarinzavala@gmail.com.

estudiantes, inmersos en una cultura audiovisual mediada por las nuevas tecnologías (Dussel y Southwell, 2007).

En este contexto, la enseñanza del lenguaje en la educación secundaria en México se ha centrado en posturas menos normativas, enfatizando lo que los estudiantes hacen al comunicarse. En el presente trabajo se ponen de manifiesto las miradas desde las cuales se ha venido enseñando la asignatura de español en las aulas de educación secundaria. Así, se identifica claramente el paso de un enfoque lingüístico y psicolingüístico a uno de orientación sociocultural en el que se enfatiza la importancia de la realidad representada por los nuevos alfabetismos desde una perspectiva social en los albores del siglo XXI; neoalfabetismos que, para la enseñanza del español en este nivel, representan nuevos retos, pero también nuevas oportunidades para innovar en la educación secundaria.

LA TRADICIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

Las ideas estructuralistas que permearon durante mucho tiempo el punto de vista lingüístico en la enseñanza del lenguaje respondieron, en su oportunidad, a la lógica de un sistema de signos estructurados en determinados niveles. El estructuralismo lingüístico se abordó desde la mirada de cuatro sistemas: la escuela de Praga, la escuela de Ginebra, la de Copenhague y el estructuralismo estadounidense. La escuela de Praga se basó, como apunta Galan (1988), en el análisis del texto y se realizaba a partir de la función que cumple el lenguaje y la comunicación. La escuela de Ginebra estuvo conformada por discípulos de Saussure, quienes se encargaron de revisar sus ideas estudiando el lenguaje desde la identificación de elementos gramaticales con base en el análisis entre uso y norma, aportando el concepto de *monema* (Bautista y Sánchez-Blanco, 1995). Por su parte, la escuela de Copenhague aportó el concepto de glosemática (Hjemslev, 1971) y se remitió al análisis de la estructura de las lenguas, entendiéndolas como conjuntos de elementos y relaciones desde el punto de vista rigurosamente lingüístico, sin tomar en cuenta su relación con la conducta humana. La escuela estadounidense, con base en las ideas de Sapir (1967), planteó que el uso y estudio de la lengua implica el tratamiento de dos subsistemas; el primero correspondiente a elementos de la gramática y el segundo relacionado con la fonética y la semántica.

En referencia a este enfoque, Cassany (1990) refiere que su fundamento proviene de los estudios de gramática que llegan desde los griegos y permanecen hasta la época moderna. La idea fundamental reside en que para escribir se debe aprender la gramática (sintaxis, léxico, morfología, ortografía, etcétera). Esta orientación didáctica consistió en la explicación de un concepto lingüístico (el maestro da la explicación, se realiza lectura en los libros, etcétera) desde la mirada teórica, para pasar a la ejemplificación. De ahí se va a las prácticas mecánicas en las que los alumnos hacían ejercicios, aplicaban el nuevo concepto en otras

como todo aquello que se relaciona con el proceso de leer y escribir, se da en un espacio social y cultural determinado. Visto así, los textos son producto de una actividad basada en lo social y determinados histórica y culturalmente en el seno del grupo en que se producen o se reproducen. Desde esta mirada, la escuela debe promover el uso de los textos sin perder de vista los contextos en los que se usan.

El enfoque etnográfico desde el cual se plantean los NEL, lleva a entender lectura y escritura como *prácticas sociales*, lo cual implica a las personas, a los contextos socio-históricos, las funciones, las relaciones que subyacen, los contextos particulares, las instituciones, etcétera. Para Kalman, la alfabetización (*literacy*) apunta a “algo más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y la escritura [...] ser alfabetizado refiere a aquella persona que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social” (Kalman, 2005, p. 39).

El siglo XXI ha traído consigo una importante serie de transformaciones que han impactado la mayor parte de las esferas de desarrollo de los seres humanos. Nuevas formas de relación, de interacción e interpretación y nuevos modos de concebir el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, Luke (2003) planteó desde inicios del siglo XXI algunos cuestionamientos relacionados con las formas en que deberían redefinirse las prácticas de alfabetización (en un sentido más amplio que el del solo acceso a la lectura y la escritura) dentro de un contexto dominado por las tecnologías digitales, y además por nuevas formas de identidad social y económica en un contexto global. Se refería también a los conocimientos, valores y habilidades que requieren aprender los jóvenes en la sociedad actual y comenzó a referirse a las nuevas alfabetizaciones en relación con la educación.

En la actualidad, saber usar el código de la lengua escrita ya no es suficiente para desarrollarse en una cultura mediada por las nuevas tecnologías. Esto no significa que ya no sea necesario aprender a leer y a escribir desde el punto de vista normativo. El énfasis se encuentra en el hecho de que se utiliza el lenguaje para entender y comunicarse en diversas situaciones, no únicamente académicas, sino también socioculturales y artísticas. Esto significa que hoy la enseñanza del lenguaje se realiza en nuevos espacios que no solo están representados por la escuela. Esta dejó de ser el único espacio de aprendizaje; sus muros han sido trascendidos por nuevos modos de leer y escribir desde nuevas miradas y con nuevos recursos, utilizando nuevas formas de representación y nuevos soportes, lo cual implica una neo-alfabetización, una nueva forma de acercamiento a los diversos lenguajes para los cuales se requiere una nueva alfabetización. Por ende, la enseñanza del español en educación secundaria debe ponderar estos elementos, integrando tanto los ámbitos de uso de las disciplinas académicas, como los del arte y la publicidad, en función de los contextos en los que hoy se desenvuelven los estudiantes. Lo anterior implica reconocer que la escuela enfrenta nuevos requerimientos que, asociados a la lectura y a la escritura, exigen ‘saber leer’ de una manera nueva. Saber leer el arte, la cultura, la publicidad, las situaciones, los textos académicos, los medios masivos, etcétera. Al respecto, Coll (2005) ya

quien es capaz de hacer en y con su cerebro; y socialmente, las personas están en contacto permanente entre sí y es posible intercambiar saberes y habilidades.

La cuarta dimensión es la *ubicuidad*, en varios sentidos. En sentido práctico, las actividades que tradicionalmente se realizaban de manera separada, ahora pueden realizarse de modo simultáneo, como el aprendizaje y el entretenimiento, el trabajo y el juego, el acceso y la creación de información, lo público y lo privado, etcétera. En un sentido temporal, Burbules lo relaciona con los ritmos y oportunidades del “aprendizaje permanente”. Y por último, existe la ubicuidad en el sentido de redes y flujos transnacionales y globalizados: fluye gente, información, ideas y otras cosas; de modo que las personas nunca están única y exclusivamente en el lugar en el que se encuentran físicamente, sino en un gran conjunto de relaciones establecidas a nivel global.

DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LA ENSEÑANZA DE LA LITERACIDAD: UN ESPACIO PARA LA INNOVACIÓN

Queda claro que en relación con el contexto y los planteamientos descritos, a lo largo de las últimas dos décadas, las miradas hacia la lectura y la escritura en la escuela secundaria han volteado hacia perspectivas sociohistóricas y culturales, frente a las orientaciones lingüísticas o psicolingüísticas que predominaron a lo largo del siglo xx. En el ámbito educativo, comenzó a generalizarse el concepto de literacidad para referirse a “todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra, hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (Cassany, 2006, p. 38).

Pero también es cierto que la enseñanza del lenguaje en la educación secundaria mexicana necesita abrir su perspectiva hacia nuevos espacios curriculares que permitan que las prácticas sociales de lenguaje de sus estudiantes se vean permeadas por visiones más amplias de sus contextos y del mundo en general. Posturas que contemplen la más amplia gama de expresiones de lenguaje, lo que significaría enseñar literacidad y no solo la materia de español. Si bien en su momento el currículo de la asignatura de español en secundaria (SEP, 2011) ha definido tres ámbitos (estudio, participación social y literatura), en los que una persona involucra el lenguaje y desde donde se atienden los contenidos, queda al descubierto que hoy, sin lugar a dudas, considerar únicamente el ámbito de literatura resulta insuficiente para el logro de una formación integral de los estudiantes, al no ponderar otras artes como manifestaciones que implican el uso de lenguajes propios, y el de la publicidad como una praxis que hoy involucra, sin duda, el uso de lenguajes característicos que un estudiante de educación básica debe saber percibir, entender, valorar y diferenciar, así como desarrollar su capacidad para interpretar, y en su momento decidir no solo su utilidad, sino identificar las intencionalidades y los mensajes ocultos que se encuentran integrados para acercarse de manera crítica a los mismos. Para tal efecto, el trabajo

de manera mucho más profunda y crítica un evento que inicialmente pudiera haberse quedado solo en el análisis del plano lingüístico o psicolingüístico. Por ello se hace necesaria la incorporación de un nuevo ámbito dentro del espacio curricular de la asignatura de español que se relacione con el arte y la publicidad. Así, un evento de literacidad puede ser estudiado desde el análisis lingüístico de su estructura, desde la mirada de la psicolingüística, desde las implicaciones sociales que conlleva, desde el análisis semiótico que la integra, desde el medio en el que se difunde y desde el modo en que se presenta.

El programa de español de educación secundaria deberá considerar abiertamente la inclusión de un elemento más a los cuatro que Barton y Hamilton (2000) señalan para el estudio de los eventos de literacidad. Como propuesta de innovación (basada en Kress, 2005), se sugiere un quinto elemento, de manera tal que la enseñanza asuma la necesidad de promover la utilización de varios modos simultáneamente; es decir, una enseñanza multimodal:

- a) Práctica letrada (ubicada en un escenario específico en espacio y tiempo).
- b) El hecho evento de literacidad (participantes).
- c) Artefactos de lectura (medios).
- d) Rutinas (guion o géneros discursivos).
- e) El modo (lingüístico, visual, auditivo, kinestésico-gestual, espacial).

Con base en las ideas anteriores sobre los nuevos alfabetismos, la educación secundaria enfrenta el reto de llevarlos de manera innovadora a la enseñanza como nuevos modos, que pueden ser el *fanfiction*, el *photoshoopeo*, el *blogueo*, los *memes*, los archivos de sonido, *podcast* y *videocast*; mientras que los nuevos medios o soportes, como el Google-classroom, el Drive de Google, el blackboard, Chamilo, Moodle, Facebook, los blogs, el Internet móvil y las tecnologías móviles digitales, entre otros, son ejemplos que en un futuro muy cercano caracterizarán y diferenciarán a las escuelas. Estos nuevos modos pueden servir de base para la comunicación, y no se trata precisamente del uso de palabras (modo tradicional). También los nuevos medios hoy se encuentran al alcance de los maestros, algunos de manera gratuita, con lo cual las actividades didácticas contarían con la enorme posibilidad de entrar en contacto con los lenguajes que la mayor parte de los estudiantes de educación secundaria manejan de manera cotidiana.

CONCLUSIONES: LENGUAJE CON “L” MAYÚSCULA Y LENGUAJE CON “L” MINÚSCULA: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

La educación secundaria en México, a partir de 2011 replanteó los contenidos del programa de español para avanzar hacia el reconocimiento de la importancia de las prácticas sociales de lenguaje. Este adelanto fue muy importante en cuanto al logro de perfiles de egreso que permitan a los estudiantes desenvolverse mejor en un mundo mediado por nuevas tecnologías de información y comunicación (SEP, 2011). Sin embargo, no se trata únicamente de incorporar las TIC en la educación,

A partir de las ideas expuestas aquí, es posible sostener que existen dos formas de acercarse a la enseñanza del lenguaje: una que asume el *lenguaje* con “l” minúscula, como instrumento de comunicación común; otra, que lo insufla de un valor mayestático y escribe *lenguaje* con “L” mayúscula. El camino hacia este cambio se encuentra en función de la capacidad de los profesores para desarrollar una docencia diferente, que tome en cuenta la multiliteracidad y la multimodalidad en el aula de español, con el fin de promover la profundización de los contenidos. Ya que más contenidos no garantizan mejores aprendizajes, lo que hace falta es profundizar en los temas y hacer caer en la cuenta a los estudiantes de que, prácticamente, nada de lo que les rodea, de lo que ven y escuchan, es fortuito, y que además cada contenido se encuentra interrelacionado con diversas áreas del conocimiento y de la vida cotidiana. Hacerles notar que existen intenciones, formas, modos y medios cuya estructura contiene cargas de significado que es necesario que descubran. Los cambios que rodean las condiciones de la literacidad son de tal envergadura que, como señala Kress (2005), si el significado de un mensaje se difunde a través de varios modos, hay que saber sobre qué base se produce esa difusión y cuáles son sus principios, lo que hasta ahora difícilmente se hace en la escuela secundaria.

El cambio teórico y didáctico que distinga la enseñanza del lenguaje con “l” minúscula, de la enseñanza del lenguaje con “L” mayúscula, se dará en la transición de lo monomodal a lo multimodal; es decir, desde una teoría que explica únicamente el lenguaje sobre papel, hacia otra que explique igualmente el gesto, el discurso hablado, la imagen, la escritura, los objetos, el color, la música y muchos otros, así como en la necesidad de atender a las nuevas y múltiples literacidades que forman parte de una sociedad cambiante, como la actual.

Para lo anterior, será también indispensable contar con espacios de rediseño curricular que permitan a las escuelas, y a los docentes, profundizar la enseñanza de aquellos contenidos que revistan mayor relevancia en términos de significación y de contexto, así como la participación de los maestros de esta área en ejercicios formales de actualización relacionados con la enseñanza de la literacidad en la educación secundaria. Y un espacio con el que ya cuenta la escuela secundaria para llevar a efecto tal identificación, socialización y atención de necesidades de aprendizaje se denomina consejo **técnico** escolar.

Por último, es importante considerar que la enseñanza del lenguaje con “l” minúscula se encontrará predominantemente en relación con aquellos aspectos ‘rudimentarios’ de la lengua, tales como la morfología, la sintaxis y la ortografía. Estos elementos de la gramática deben seguir formado la parte básica de la enseñanza del español. Sin embargo, la enseñanza del lenguaje con “L” mayúscula deberá tender hacia la profundización de aspectos relacionados con los significados de aquellos contenidos del ámbito de participación social y del propuesto aquí, denominado “ámbito del arte y la publicidad”. De ahí que sea indispensable

- GALAN, F. (1988). *Las estructuras históricas. El proyecto de la escuela de Praga*. México: Siglo XXI.
- GEE, J. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Reino Unido: Falmer Press.
- HJEMSLEV, L. (1971). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid, España: Gredos.
- KALMAN, J. (2005). El origen social de la palabra propia. *Lecturas sobre Lecturas*, (14). México: Conaculta.
- KALMAN, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 107-134. España: OEI.
- KALMAN, J. (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI.
- KNOBEL, M. (1999). *Everyday literacies: Students, discourses and social practice*. Nueva York, Estados Unidos: Peter Lang.
- KREES, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. Estados Unidos: Routledge.
- KREES, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. España: Aljibe.
- LANKSHEARE, C. (1999). Literacy studies in education. En Peters, M. (ed.), *After the disciplines: The emergence of culture studies*. Estados Unidos: Bergin and Garvey.
- LUKE, A. (2003). Literacy and the other: A sociological approach to literacy and policy in multilingual societies. *Reading Research Quarterly*, (38), 132-141.
- OSGOOD, Ch. (1963). A cross-culture & cross-concept study on the study on the generality of semantic spaces. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. Estados Unidos: Academic Press.
- PRENSKY, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Estados Unidos: Cuadernos SEK 2.0.
- ROWSSELL, J. y WALSH, M. (2015). Repensar la lectoescritura para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones. *Enunciación*, 1(20), 141-150. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- SAPIR, E. (1967). *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. México: FCE.
- SEP. (2011). *Programa de Estudios 2011. Español. Guía para el maestro*. México: SEP.
- STREET, B. (1993). The new literacy studies, guest editorial. *Journal of Research in Reading*, 16(2), 81-97. Reino Unido: United Kingdom Literacy Association.
- TELLO, E. (2008). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *Revista de Universidad y Sociedad de Conocimiento*, 4(2), 1-8. Barcelona, España: Universidad Abierta de Cataluña.
- ZAVALA, V. (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

NOTAS

- ¹ “Another brick in the wall”, tema del álbum *El muro* de Pink Floyd, publicado en 1979. Llevado al cine por MGM en 1982 bajo la dirección de Alan Parker y protagonizada por Bob Geldof.

Abstract

This article analyzes the role of the collegiate teacher in the training process of teachers of basic education. A first element that stands out in order to assess this function is the process of constructing of meanings and symbols within the normal-school community, in its cultural tradition. The text exposes how, from that tradition, the collegiate teacher of the normal-school hesitates between the current academic demands and the symbols, identities and forms of work considered as typical of normalism. By means of the analysis of some academic-administrative conditions of the Normal Urban School Professor Domingo Carballo Felix, and of the information recorded in interviews with the students of the same, it is concluded that it is indispensable to redefine the academic work, as well as update the identity of the teacher trainers. These need to become academics of higher education and expand their work towards research, diffusion and mentoring.

Key words: TEACHER TRAINING, COLLEGIATE TEACHER, SYMBOLS, NORMAL-SCHOOL CULTURE.

INTRODUCCIÓN

Este artículo explora algunos aspectos de la teoría y práctica en la formación de profesores de educación primaria. Su propósito esencial es el análisis crítico de una realidad donde la riqueza de significados parece que no se ha indagado a fondo. Llegar a encontrar los símbolos ocultos a partir de lo manifiesto no es cosa fácil, puesto que como profesor se es parte del mismo contexto y la autocrítica no es común en el hacer del formador. Además, ¿cómo cambiar lo que se observa en una cultura, aquello tan evidente, pero que a la vez se niega como constitutivo de esa realidad cultural? Ese es un dilema mayor cuando se quiere actuar en el espacio de una realidad mitificada, como es la escuela normal.

Sin embargo, este trabajo de investigación que se realiza en la escuela formadora de docentes es el resultado de un proyecto más amplio denominado “El trabajo académico en la construcción de saberes: entre el hacer y el discurso en la formación de profesores”. En el artículo que aquí presentamos se tematiza acerca de los saberes y las prácticas que inciden en la formación de profesores y se reflexiona sobre ciertas ideas en torno a la influencia que ejercen los maestros formadores en la construcción de la identidad normalista de los estudiantes que serán los nuevos profesores de educación primaria.

Una pieza importante de la escuela es el colegiado docente como planta de formadores y no solo como grupo que se reúne para “dialogar” sobre asuntos académicos. La organización del colegiado docente a través de presencias y ac-

ESTUDIOS SOBRE EL COLEGIADO DOCENTE

En nuestro trabajo de indagación ha sido indispensable partir de ciertos referentes desde los cuales construir nuestras explicaciones y planteamientos sobre el hacer académico y el colegiado docente, una realidad que aparentemente –y solo aparentemente– se conoce; una realidad construida por otros y que se va convirtiendo en un *acumulado cultural*. Aunque se piense que todos la perciben igual, como es el caso de la cultura normalista, hay diferentes visiones, dependiendo del sujeto investigador.

Algunas investigaciones (Espinoza, 2008) definen el trabajo colegiado como el medio fundamental para conformar un equipo capaz de dialogar y concertar, de compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común (SEP, 1998). Para Espinoza, es necesario tratar la importancia que tiene el trabajo colegiado en las escuelas normales, visualizarlo en relación con los planes de estudio, específicamente en las licenciaturas de preescolar y primaria de 1997 y 1999, respectivamente. Dicho trabajo fue muy revisado en las escuelas normales del país, puesto que, según la autora, el éxito de estos planes de estudio fue gracias al quehacer de equipos capaces de dialogar y concertar un trabajo común.

En otra investigación de corte cualitativo, Romero y Ramírez (2006) dan a conocer los resultados de un estudio sobre el trabajo colegiado en una escuela normal de Sonora. Durante 2005, las autoras entrevistaron a docentes de las diversas academias y se enfocaron en cuatro dimensiones: personal, institucional, didáctica y social. No obstante, la investigación se centra en las llamadas *reuniones de academia regional* –de grado y de acercamiento a las prácticas docentes– que fueron una derivación del Plan de Estudios 1997. Otra indagación (Barraza y Guzmán, 2012, p. 1) explica que al revisar los documentos normativos es posible apreciar una diversidad de cualidades atribuidas al trabajo colegiado, lo que genera no solo altas expectativas alrededor de este, sino también varias interrogantes; por ejemplo: ¿cómo se está entendiendo el trabajo colegiado?, ¿qué elementos lo conforman?, ¿cuándo se puede afirmar que en la escuela existe un trabajo colegiado?, ¿son incorporadas en las prácticas docentes y en las institucionales las propuestas que se derivan de este tipo de trabajo?, ¿hasta dónde el colectivo docente está de acuerdo con participar en el colegiado?

Los autores Barraza y Guzmán se apoyan en el supuesto de que el trabajo colegiado, como espacio en construcción dentro de las escuelas normales, ha impactado de manera favorable en la práctica docente y en la gestión escolar.

En un estudio procedente de Guadalajara (Martínez *et ál.*, 2005), los autores emplean la investigación-acción para indagar sobre la actividad colaborativa desarrollada por el colegiado en aras de alcanzar la mejora continua de las acciones pedagógicas; es decir, mejorar la práctica docente desde el juicio profesional, asu-

institución de educación superior, como es la escuela normal, se entretujan acciones objetivas definidas por la cultura, por lo que se vuelven simbólicas, figuras de pensamiento que se van insertando en historias, en las trayectorias de profesores y alumnos. En esta visión, “una acción es social desde el momento en que las personas que intervienen en la interacción orientan recíprocamente sus acciones, de ahí que la intersubjetividad simbólica sea un elemento básico de la acción social” (Mèlich, 1994, pp. 85-86). Las relaciones entre los seres humanos conforman ciertos encuentros de uno y unos con el otro o los otros, que en la realidad de la vida cotidiana se observan como interacciones; estas establecen los encuentros y ayudan a construir la identidad de los sujetos. En la escuela normal –lugar de formación de docentes–, las interacciones en la academia cobran tal relevancia que los agentes intervinientes en ella, si no interaccionan, no pueden lograr los propósitos educativos; por ello se dice que es una “institución formativa” –sobre valores docentes–, en su acepción ética y de la tradición docente. Sin embargo, esta idea parece ilusoria, pues no se da en una actividad común.

En la escuela, la importancia que cobra la docencia en el colectivo de maestros está por encima de cualquier otra actividad de tipo académico, pero en el trabajo áulico, en la práctica de los profesores, también se observan ciertos actos sobre cuyos roles no hay claridad. Por ejemplo, cuando los formadores se acercan, fuera de clases, a sus estudiantes, inmediatamente son etiquetados como *alumneros*, *barcos*, *profe del tipo indolente*, etcétera. Por otro lado, hay docentes que estiman necesario desligarse de cualquier tipo de relación y son categorizados como *profesores duros*, *autoritarios*, *carentes de sensibilidad*, etcétera. En el colectivo escolar se forman tipificaciones docentes, ciertos mitos que se originan en la realidad de la trayectoria personal y profesional de los enseñantes. Tales mitos se comunican de generación en generación como “imágenes reales tipificadas”.

Un alumno comenta: “Solo observo a tres o cuatro maestros que de verdad tienen una formación (de los que me han dado clases). Los demás solo vienen a ‘impartir’ clases e imponer tareas y no se aprende realmente de ellos [...] darles una verdadera capacitación, no solo una capacitación ficticia o leve, o en un caso extremo, contratar a gente que de verdad enseñe o tenga verdadero conocimiento de la asignatura”.

Es común que algunos formadores se despojen de la responsabilidad de los comentarios poco favorecedores de los estudiantes, pero estos parecen tener claro con qué docentes formadores se cuenta y quiénes son cada uno, cómo aportan o no a la formación. Además, si en las escuelas normales se produjeran espacios de capacitación dirigidos al colegiado, seguramente podrían mejorarse las expectativas de los estudiantes, pero desde la SEP federal se han limitado los encuentros, los talleres y los cursos; el colectivo docente se actualiza con lo que tiene a mano, o en el mejor de los casos con la autocapacitación, siendo esta la más recurrida por los formadores, quienes buscan desde sus propias condiciones los recursos, medios y materiales necesarios para hacerlo. En este marco de

mos voz ni voto; él se encontraba como directivo. Considero a la escuela como una buena institución que aporta mucho a mi formación docente; sin embargo es triste ver que actualmente los directivos no tienen el valor de apoyar a sus estudiantes, y ¿de qué sirve llegar a ser una institución sobresaliente si los que están al frente no le ponen un poco de amor a esto...? Se está perdiendo lo que se había logrado..., desafortunadamente”. En las ideas de los alumnos se muestra el descontento por la gestión institucional; como estudiantes y parte de la escuela se sienten borrados, eliminados del contrato pedagógico institucional; es decir, los acuerdos y expectativas que pudieran establecerse entre ellos, los docentes y las autoridades, no se dan, porque la cultura escolar está cargada de autoritarismo. De ese modo, el lugar, posiblemente, se convierte en un “no lugar” (Augé, 1993) y el desánimo, la indiferencia por lo que ocurre en la escuela también se apodera de los estudiantes; la llamada *identidad normalista* disminuye en lugar de aumentar y consolidarse de un semestre a otro.

Las preguntas inmediatas a responder aquí son estas: ¿cuál es el impacto en la calidad de la formación inicial?, ¿por qué los docentes formadores han adoptado una cultura inclinada a su desarrollo profesional, sin considerar el principio fundamental de su función docente?, ¿cómo atender las necesidades reales de la formación?, ¿cuál es el estilo de gestión que permitiría participar a todos los integrantes en los procesos de mejora?

Tales preguntas congregan y actualizan las principales observaciones de los estudiantes normalistas, quienes han advertido cómo los roles que los maestros formadores deberían cumplir y desarrollar se contraponen con su desempeño cotidiano. Se produce, así, una contradicción entre “lo que se dice y lo que se hace”. Por otra parte, también han observado cómo el discurso sobre prácticas docentes innovadoras, sostenido por algunos profesionales reflexivos, se ve contradicho en las actividades cotidianas que aquellos realizan en el aula, las cuales de reducen a leer y discutir los textos leídos, lo que hace de su discurso innovador mero verbalismo. Desde la óptica de un estudiante entrevistado, el ideal de maestro formador reúne una visión amplia de la relevancia de su disciplina y audacia para explorar formas nuevas de enseñanza: “Mi ideal de formador es un maestro que su intención vaya más allá de cumplir con un programa, que cree un ambiente de confianza, que no sea tradicionalista y busque hacer las cosas diferentes (no siempre)”.

En tal sentido, vale señalar lo difícil que resulta cambiar la cultura del trabajo docente y, más aún, que los profesores asuman una actitud crítica. Dicha dificultad procede, también, de la tradición cultural normalista, desde la cual el profesor simboliza la máxima autoridad y la suficiencia suprema en el aula y frente a sus alumnos. Entonces, como figura incuestionable dimanada de esa simbología, no posee la capacidad de autocritica que le permitiría analizar su propio trabajo de enseñante; tampoco la amplitud de miras para dejar de considerar su labor como un acto bien intencionado y en correspondencia solamente con las demandas de

institución, se debe responder, primero, con el impulso de una cultura normalista diferente. Y la primera idea que la hace *diferente* es su concepción del trabajo académico. En la nueva cultura normalista, el trabajo académico trasciende el salón de clases, rebasa la práctica de enseñar. Esta es una idea axial, porque de asumirse, generaría efectos sustanciales. El primero, el reposicionamiento, en el contexto educativo mexicano, de las escuelas normales. La reculturización de las normales empezaría con la asunción de esta nueva idea del trabajo académico. De aquí en más, debería entenderse y asumirse que la escuela formadora de docentes es una institución de educación superior (IES) y sus docentes son académicos de una IES, y no parte de una “primaria grandota”, como algunos docentes externos expresan, y como parece evidenciarse en el ambiente institucional de las escuelas normales.

Esta recategorización y este reposicionamiento de las escuelas normales deberá conducir, también, a que las agendas de su colegiado docente (definido no solo como reunión de profesores, sino en su acepción de colectivo docente en general, organizado para realizar actividades específicas e indispensables y comisiones asignadas, aparte de su actividad enseñante) se respeten, se asuma el diálogo, el debate, el compromiso personal e institucional y la aceptación de lo que piensa y hace el otro. En tal proceso, vale subrayar que la organización y el liderazgo de la directiva institucional juegan un papel fundamental:

[...] el papel básico del liderazgo es conducir el desarrollo de las escuelas que trabajan en equipo, donde se da voz o se autoriza a los docentes, de manera de encuadrar los problemas, y discutir y trabajar individual y colectivamente para comprender y modificar aquellas situaciones que los causaron [Fullan y Hargreaves, 1999, p. 92].

Las acciones en colectivo se vuelven especialmente difíciles, porque en la cultura tradicional normalista, el trabajo del colegiado docente parece que no ha avanzado hacia la discusión, hacia el debate y actividad académica; incluso es necesario mejorar los procesos formativos en las escuelas normales, aunque se le siga dando mayor peso a la docencia, concretamente a dar clases y a promover la práctica entre los estudiantes. El liderazgo académico es clave para organizar tanto el trabajo como el debate en torno a este, y hacer escuchar los argumentos desde los diferentes puntos de vista. Así, en tanto que el centro de atención es la clase, entonces la parte académica debe buscar mecanismos para mejorar la enseñanza, pues según los estudiantes hace falta atender y dar más seguimiento a la calidad de las clases. En palabras de una alumna de tercer semestre: “Que estén más al pendiente de cómo es que enseñan los profesores, puesto que muchos de ellos no aplican el programa de estudios”.

Aunque en las escuelas formadoras de docentes no se estipula formalmente el principio de libertad de cátedra, existe un exceso de autonomía; cada docente

80% en las diferentes licenciaturas de formación de profesores, no solo en la de educación primaria.

Por otro lado, en las reuniones del colegiado docente, cuando se pretende tratar temas referentes a la gestión institucional, no es posible avanzar; el propio equipo directivo no tiene claro qué tipo de gestión requiere la escuela. La gestión académica es una necesidad para dirigir el trabajo institucional, pero si se sigue manteniendo una visión taylorista de la administración, no se podrá aspirar a una comunidad que aprende y produce conocimiento. El uso de los recursos impacta directamente en lo académico y este es el soporte de toda actividad institucional.

Los profesores, dentro de las diversas actividades del colegiado, demandan y asumen que realizan trabajo académico; el problema es que no se tiene claro qué es lo académico en instituciones como las normales, donde la tradición cultural centra el trabajo en la docencia. Es necesario, por tanto, replantear y redefinir la condición profesional de los formadores; ante esto, tal vez surja una dificultad inmediata: los docentes de las normales, aunque poseen, en su mayoría, grados académicos, no se sienten a la altura de los maestros de otras IES, se asumen como profesores, y eso es otra limitante para la producción académica y la mejora institucional.

Se hace necesario reiterar: solo redefiniendo el trabajo académico, ampliando su acción más allá del salón de clases, será posible producir conocimientos, nuevas estrategias educativas y una nueva valoración sociocultural para las escuelas normales; solo asumiendo el rol del docente formador como profesional del conocimiento y sujeto activo de la educación superior de nuestro país, será viable un avance real de las normales. En función de esto, resulta imprescindible crear, en colectivo, las condiciones propicias. Establecer programas de formación, actualización y capacitación para, como colegiado docente, construir verdaderas comunidades de aprendizaje.

REFERENCIAS

- ABRAHAM, A. (2009). *El enseñante es también una persona*. España: Gedisa.
- AUGÉ, M. (1993). *Los no lugares: espacios del anonimato*. España: Gedisa.
- BARRAZA BARRAZA, L. y GUZMÁN, A. (2009). *El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes en Durango*. Recuperado de www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at13/pre1178922594.pdf
- BERGER, P. L. (2003). *La construcción social de la realidad*. España: Amorrortu.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2a. ed.). México: Fontamara.
- COVARRUBIAS, F. y BRITO, O. (2007). *Una pálida sombra. La identidad del profesorado mexicano*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- ESPINOZA CARBAJAL, M.E. (2008). El trabajo colegiado en las escuela normales y la evaluación de sus planes de estudio. *Revista de Investigación Educativa*, (7), 1-14.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1999). *La escuela que queremos: los objetivos por los que vale pena luchar*. México: SEP, Amorrortu.

Modelación matemática en ingeniería

Mathematical modeling in engineering

PLAZA GÁLVEZ Luis Fernando

RECIBIDO: FEBRERO 3 DE 2017 | APROBADO: MARZO 7 DE 2017

Resumen

En este texto se revisa la bibliografía cuyo tema es la aplicación de la modelación matemática (MM) en la enseñanza, específicamente en algunas asignaturas de la carrera de ingeniería. A lo largo de la exposición se reflexiona sobre los resultados que diversas investigaciones han obtenido sobre el tema, rescatando aquellas propuestas que han replanteado la concepción de la enseñanza de la matemática y las estrategias en las que se debería explorar para lograr, entre los alumnos, una formación profesional integral, reflexiva y capaz de resolver problemas en el ejercicio de la ingeniería. Para reunir la información bibliográfica sobre dicho tema se rastreó sistemática y extensamente con el motor de búsqueda Google. Se consideraron los aportes de algunos destacados investigadores en el campo de la matemática educativa, cuyos resultados de investigación han sido publicados y difundidos en artículos de revistas especializadas, memorias de congresos científicos, libros y otros productos de difusión. Aquí se retoman los resultados más importantes. Luego de esta revisión se concluye que la modelación matemática es un valioso instrumento que debe ser utilizado tanto en proyectos de investigación como en la enseñanza de la matemática en los programas de ingeniería.

Palabras clave: DIDÁCTICA, INGENIERÍA, INVESTIGACIÓN, MODELACIÓN MATEMÁTICA.

Luis Fernando Plaza Gálvez es docente de tiempo completo en la Unidad Central del Valle del Cauca, Facultad de Ingeniería, Tuluá, Valle del Cauca, Colombia. Tiene formación como ingeniero electricista y maestro en enseñanza de las matemáticas. Entre sus últimas publicaciones se encuentran *Necesidad de conceptos para investigar en matemática financiera* (2015) y *Obstáculos presentados en modelación matemática. Caso ecuaciones diferenciales en la formación de ingenieros* (2016). Correo electrónico: lplaza@uceva.edu.co.

El principal propósito de la presente investigación es reunir la información actualizada sobre el uso de la MM en los programas de estudio de ingeniería, visualizándola como instrumento de investigación y estrategia didáctica. Se hace necesario recuperar esta información con la finalidad de tener en una sola base de datos los avances logrados en estos campos de aplicación de la MM y, además, transmitir la información eficazmente a los lectores interesados y a los especialistas en el tema.

Asimismo, en el contexto de la enseñanza de las matemáticas, resulta indispensable explorar procedimientos y metodologías que enriquezcan la docencia y el aprendizaje. Según lo evidenciado en las investigaciones revisadas, la MM ha demostrado funcionar eficazmente como estrategia de aprendizaje e instrumento para acceder a nuevos saberes. No se deja de plantear, empero, las condiciones que se requieren para aplicar la MM en las diversas asignaturas, ni los obstáculos que a veces deben vencerse para llevarla a las aulas como dispositivo didáctico.

METODOLOGÍA

El método de investigación aplicado fue la revisión sistemática de literatura sobre el tema que no ha sido muy usada para estudios en ingeniería. Este trabajo de exploración y reconocimiento documental abarcó, asimismo, la obra de grandes pensadores de la educación matemática, quienes han hecho de la MM una forma de acercar al estudiante con la práctica profesional en las distintas ramas de la ingeniería, partiendo de las experiencias de aula. Especialmente, se ha hecho el seguimiento de las tareas planteadas en el curso de Ecuaciones Diferenciales, pues representan un nuevo estilo de enseñanza impulsado y llevado a la práctica en países como Cuba, México, Colombia y los Estados Unidos. Sobre este aspecto, también cabe ponderar la actitud receptiva y favorable de los estudiantes matriculados en los diversos cursos del área de ciencias básicas.

En el acopio de la documentación requerida se utilizó el motor de búsqueda Google, con el cual fue posible registrar publicaciones seriadas, memorias de congresos científicos y resultados de investigación. La revisión y análisis del acervo documental obtenido se interpretó cualitativamente.

LOS CONCEPTOS MATEMÁTICOS EN INGENIERÍA

Por varias razones, que tocan desde los intereses de formación profesional hasta los principios epistemológicos que sustentan las asignaturas de la carrera de ingeniería, resulta importante conocer la participación de la matemática en el ejercicio de la ingeniería. Para ello es necesario saber qué tipo de conceptos, herramientas, saberes y objetos matemáticos debe cono-

Por su parte, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) considera la competencia matemática como la capacidad de los alumnos para analizar, razonar y comunicarse eficazmente cuando plantean, formulan, resuelven e interpretan problemas matemáticos en diversas situaciones. Esta idea perfila las habilidades que deben desarrollar los alumnos para identificar, entender y participar en la ciencia matemática y hacer juicios bien fundamentados sobre la presencia y necesidad de esta en la vida de un individuo, su entorno y su futuro.

Buscando el despliegue de tales competencias, el docente de matemáticas en programas de ingeniería debe promover determinadas habilidades entre sus alumnos; algunas de crucial importancia son las siguientes:

1. Pensamiento holístico, investigación crítica, análisis y reflexión.
2. Aprendizaje activo y aplicación práctica.
3. Autoconsciencia y empatía.
4. Comunicación y una fuerte capacidad de escucha.

Adicionalmente, cabe destacar que el pensamiento sistémico y crítico se consideran dos competencias transversales, importantes a desarrollar por un ingeniero, ciudadano del siglo XXI.

LAS MATEMÁTICAS EN LOS PROGRAMAS DE LA CARRERA DE INGENIERÍA

Camarena (2009) planteó las evidencias y resultados de una experiencia de aula en la cual se aplicó la modelación matemática para enseñar ciencias básicas en educación superior, específicamente en ingeniería; además, expuso algunos factores importantes de dicho proceso, como aquellos que implican las características cognitivas, psicológicas y afectivas de los estudiantes; los conocimientos y conceptos de los profesores; la epistemología del contenido a aprender y a enseñar. Todo esto le permitió trazar cinco fases, las cuales interactúan:

1. Fase curricular, que a su vez contiene:
 - Etapa central: análisis del contenido matemático en los cursos de ingeniería.
 - Etapa precedente: nivel de competencias matemáticas que tienen los estudiantes al iniciar la carrera de ingeniería.
 - Etapa consecuente: competencias matemáticas en el desarrollo profesional.
2. Fase didáctica. Proceso metodológico para el desarrollo de competencias profesionales en la transferencia de conocimientos.
3. Fase epistemológica. Los contextos de otras ciencias dan sentido y significado a las matemáticas.
4. Fase de formación docente. Se debe procurar una enseñanza de las asignaturas de matemáticas vinculada fuertemente con el desarrollo de la ingeniería (aplicaciones).

de acciones: actividades iniciales (elección del evento real), identificación de los conocimientos previos sobre matemáticas en contexto, diseño de una actividad de aprendizaje donde esté aplicada dicha matemática. Los resultados recomiendan que con la puesta en práctica de esta metodología, los alumnos pasen a ser protagonistas de su propia formación académica y el docente se convierta en un facilitador, cuyo papel principal sea diseñar las situaciones de aprendizaje y conducir la ejecución de las mismas.

En el caso de Colombia, se han desarrollado estudios, como los de la Universidad de Cundinamarca (Bravo, Castañeda, Hernández y Hernández, 2016). Sus autores plantean que la matemática contextualizada representa una ilustración atractiva para los estudiantes que les permite repensar su entorno, el acervo de conocimientos adquirido y su futuro ejercicio profesional. El desarrollo didáctico de la matemática en contexto se enmarca en la estrategia denominada REMSI (realidad, modelación y simulación), a partir de la cual el estudiante se enfrenta a una situación-problema, la cual deberá resolver mediante un modelo matemático que luego tendrá la capacidad de aplicar como modelo de solución.

PRÁCTICAS MATEMÁTICAS EN INGENIERÍA

Las prácticas matemáticas en el aula constituyen las diferentes formas en las que el alumno es llevado a razonar y a reconstruir, con base en ese razonamiento, el tema o problema del cual se trate. Mediante ese análisis se pretende generar cambios en el entorno educativo, con tareas, discursos, normas y herramientas. En otras palabras, es la forma como se aborda la enseñanza de la matemática en el aula. Actualmente se explora en nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas; una de estas es la MM (Stephan y Rasmussen, 2002).

Los objetos matemáticos vistos –ecuaciones diferenciales (ED), en mi experiencia– son la principal herramienta para modelar diversos fenómenos en distintos contextos. Hoy, la enseñanza de las ecuaciones diferenciales está centrada en métodos analíticos en vez de los métodos cualitativos y numéricos. Estudios recientes han venido exponiendo una aproximación teórica reformulada para aplicar los modelos matemáticos en el aula; esta teorización sostiene la necesidad de incluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas elementos que se han vuelto imprescindibles en el entorno actual: la tecnología, el trabajo colaborativo y el desarrollo de competencias de modelado según los niveles cognoscitivos específicos de los estudiantes (Rodríguez, 2013).

Asimismo, en trabajos de Plaza (2015) se plantea una nueva forma de enseñar matemáticas en programas de ingeniería aplicando algunas estrategias didácticas, como actividades de campo o laboratorio, las cuales han demostrado su eficacia para que los estudiantes obtengan una mayor comprensión de los diferentes fenómenos y procesos objetos de modelación matemática; dichas estrategias han

de profesionalización en ingeniería, campo en el que funciona como un eficaz instrumento para el aprendizaje.

Asimismo, es necesario que en la formación del ingeniero se incluyan actividades conectadas con la vida real, de tal manera que como alumno se motive al acercarse a situaciones y problemas de la realidad durante su periplo formativo, y así logre desplegar al máximo sus capacidades. En función de esto, la MM se perfila como un potente instrumento para el estudiante, con cuya utilización este logra construir una representación, estructurada y matematizada, de la realidad, y obtener así un verdadero sentido en su proceso de formación.

Romo, Romo y Vélez (2012) sugieren que para poder adaptar los diseños curriculares de los programas de ingeniería a las necesidades de la realidad es importante crear algunas estrategias didácticas que incorporen la modelación matemática, la construcción y el reacondicionamiento de modelos ya existentes como el eje central. También en Gómez (2008) se destaca la implantación de las técnicas de MM en el diseño de estructuras curriculares para programas de ingeniería, con el fin de dar centralidad al aprendizaje de los alumnos, convirtiendo a estos en actores de su propia formación. Por su parte, Romo (2014) pondera elementos teórico-metodológicos en el diseño de actividades didácticas que propone para los cursos de matemáticas en la carrera de ingeniería; plantea objetivos por competencias o por contenidos, de tal modo que, mediante tareas, el alumno pueda modelar situaciones de la vida cotidiana.

ETAPAS DE LA MODELACIÓN MATEMÁTICA EN INGENIERÍA

La MM se lleva a cabo cumpliendo los siguientes pasos, propuestos por Brito, Alemán, Fraga, Para y Arias (2011):

- a) Identificación del problema o proceso a resolver, junto con los objetivos, que deben ser claros y concisos, con miras a obtener un resultado.
- b) Conocimiento de los aspectos cognitivos que rigen el problema, por medio de leyes, teorías y conceptos inmersos en la situación objeto de trabajo.
- c) Formulación de la situación-problema en términos matemáticos (matematización), mediante ecuaciones y/o relaciones matemáticas, identificando para ello las variables, parámetros y los supuestos a que haya lugar.
- d) Solución del problema y/o proceso matemático obtenido. Para ello se hará uso de herramientas tales como tablas, gráficas, ecuaciones diferenciales, estadística, investigación de operaciones.
- e) Comparación del modelo con la situación real. En función de esto, es necesario analizar los resultados obtenidos, verificando si las respuestas alcanzadas son correctas, adecuadas o no, y además si se generan soluciones extrañas.

- CAMARENA, P. (2012). La modelación matemática en la formación del ingeniero. *Revista brasileira de ensino de ciência e tecnologia*, 5(3), 1-10. Recuperado de <https://periodicos.utfr.edu.br/rbect/article/view/1386/902>
- CAMARENA, P., TREJO, E. y TREJO, N. (2013). Las matemáticas en la formación de un ingeniero: la matemática en contexto como una propuesta metodológica. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (especial). Recuperado de <http://www.polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5562/5552>
- GÓMEZ, J. (2008, junio). La ingeniería como escenario y los modelos matemáticos como actores. *Modelling in Science Education and Learning*, 1(1), 3-9. Recuperado de <http://polipapers.upv.es/index.php/MSEL/article/view/3128>.
- NEJAD, S. y BAHMAEI, F. (2012). Mathematical modelling in university, advantages and challenges. *Journal of Mathematical Modelling and Applications*, 1(7), 34-49. Recuperado de <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/modelling/article/view/3190>
- OBANDO, J., SÁNCHEZ, J., MUÑOZ, L. y VILLA, J. (2013, septiembre). *El reconocimiento de variables en el contexto cafetero y su contribución como modelos matemáticos*. Ponencia presentada en el 13o. Encuentro Colombiano de Matemática Educativa en Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/2123/1/2.pdf>
- PLAZA, L. (2015). *Modelamiento matemático aplicado en ingeniería*. Tuluá, Colombia: Editorial UCEVA.
- RENDÓN, P. y ESTEBAN, P. (2013, noviembre). *La modelación matemática en ingeniería de diseño*. Ponencia presentada en el I Congreso de Educación Matemática de América Central y el Caribe en Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/2357/1/rendonestenban387-483-1-DR1.pdf>
- RODRÍGUEZ, R. (2013, junio). *Innovation in the teaching of mathematics for Engineering through modeling and technology: a Mexican experience*. Ponencia presentada en el ASEE International Forum (American Society for Engineering Education) en Atlanta, Estados Unidos.
- RODRÍGUEZ, R. y BOURGUET, R. (2015, junio). *Identifying modeling practices through differential equations and simulation*. Ponencia presentada en la 122nd SEE Annual Conference-Exposition "Building bridges between mathematics and engineering" en Seattle, Estados Unidos. Recuperado de <https://www.asee.org/public/conferences/56/papers/13153/view>
- RODRÍGUEZ, R. y QUIROZ, S. (2016). El papel de la tecnología en el proceso de modelación matemática para la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 19(1), 99-124. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5495365>
- ROMO, A., OKTAÇ, A. (2007). Herramienta metodológica para el análisis de los conceptos matemáticos en el ejercicio de la ingeniería. *Relime*, 10(1), 117-143. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/relime/v10n1/v10n1a6.pdf>
- ROMO, A., ROMO, R. y VÉLEZ, H. (2012). De la ingeniería biomédica al aula de matemáticas. *Revista Electrónica de Computación, Informática, Biomédica y Electrónica*, 1(1). Recuperado de <http://recibe.cucei.udg.mx/revista/es/vol1-no1/pdf/biomedica01.pdf>
- ROMO, A. (2014). La modelización matemática en la formación de ingenieros. *Revista Educación Matemática*, 25(e), 314-338. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/405/40540854016.pdf>
- SIERPINSKA, A., NNADOZIE, A. y OKTAÇ, A. (2002). *A study of relationships between theoretical thinking and high achievement in linear algebra*. (Reporte de investigación, Universidad de Concordia, Canadá). Recuperado de <http://alcor.concordia.ca/sierp/downloadpapers.html>
- STEPHAN, M. y RASMUSSEN, C. (2002). Classroom mathematical practices in differential equations. *Journal of Mathematical Behavior*, (21), 459-490.
- VÁSQUEZ, R., ROMO, A. y TRIGUEROS, M. (2015, mayo). *Un contexto de modelación para la enseñanza de matemáticas en las ingenierías*. Ponencia presentada en la XIV CIAEM Conferencia Interamericana de Educación Matemática en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

y las debilidades, en dos ámbitos: a) los estilos de enseñanza; y, b) el modo de aprender de los alumnos.

Palabras clave: ENSEÑANZA, APRENDIZAJE, INTERCULTURALIDAD, ANTROPOLOGÍA, SIERRA TARAHUMARA.

Abstract

The present is a research report made in September 2015 with teachers and students of the National School of Anthropology and History of Northern Mexico (ENAHNM) Campus Creel in the Sierra Tarahumara. In which a educational psychology evaluation of the practice teachers and the learning of students of this space educational contexts is done. The Project arises from the request of the Academic Subdivision of the ENAHNM to the Academic Body Development and Intercultural Management in Education (DGIE) of the Research and Teaching Center (CID), to find difficulties, in the areas of teaching, learning and the context in the curriculum. Derived from it presents: 1. The interaction between teaching and students of the ENAHNM-Creel, with the contextual characteristics; 2. The curricular organization and innovation model. 3. Teaching and learning processes: strengths and weaknesses, in two areas: a) Teaching styles; B) The way students learn.

Key words: TEACHING, LEARNING, INTERCULTURALITY, ANTHROPOLOGY, SIERRA TARAHUMARA.

INTRODUCCIÓN

Las culturas forman particulares orientaciones cognoscitivas como base de los comportamientos contextualizados en cada uno de sus miembros en su quehacer sociocultural. Dichas orientaciones son huellas que ordenan la vida y que se hacen presentes en cada realidad cultural, y en estas condiciones la relación de conocimiento y mundo de vida es prácticamente de identidad.

Desde esta perspectiva, y tomando en cuenta el interés por explicar el binomio *interculturalidad y construcción del conocimiento* en la sede Creel de la Escuela Nacional de Antropología e Historia del Norte de México (ENAHNM-Creel), Institución de Educación Superior, que refiere ciertas dificultades en los ámbitos del currículo, la enseñanza, el aprendizaje y el contexto, es que nos permitimos mostrar nuestro análisis con base en diferentes actividades realizadas en dicho lugar y con la debida aprobación institucional.

2. LA INTERACCIÓN DE LA DOCENCIA Y ALUMNADO DE LA ENAHNM-CREEL, CON LAS CARACTERÍSTICAS CONTEXTUALES

La creación de la unidad de la ENAHNM-Creel se desarrolló hace cuatro años e inició con “20 jóvenes provenientes de zonas de alta marginalidad” (Coronado, 2011). Cuenta con una subdirección, dependiente de la dirección general de la ENAHNM. Se ofrecen dos programas de licenciatura, a saber Antropología Social y Antropología Física. En el año 2015 culminaron su formación las dos primeras generaciones de ambas carreras.

La decisión de establecer una oferta educativa en educación superior en la sierra Tarahumara provino “de que existía una fuerte demanda social y por ello se valoró si técnicamente era posible abrir un grupo, por lo que se llevó a cabo un curso propedéutico y posteriormente se realizó un proceso de selección, concluyendo así con la viable apertura del curso. [...] La dinámica urbana, comercial, cultural y poblacional que experimenta la sierra Tarahumara amerita que en el futuro inmediato los jóvenes egresados del grupo académico de la población de Creel puedan ingresar a un mercado de trabajo que les permita estudiar, atender e incidir en esta realidad regional” (Coronado, 2011).

El plan de la ENAHNM es el de impactar regionalmente, y no es exclusivo para la ciudad de Creel. Esto tiene importancia, pues su influencia regional vislumbra

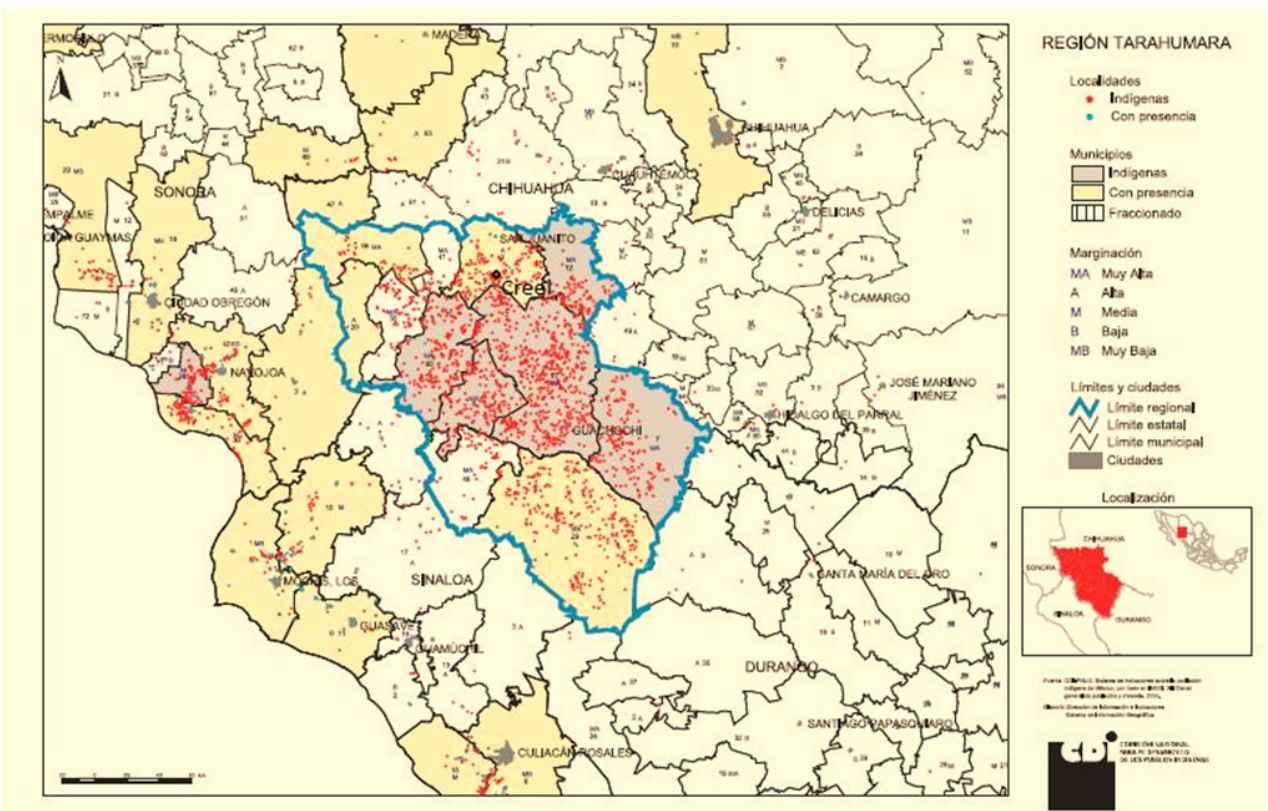


Fig. 1. Mapa región central de la sierra Tarahumara.

se concentran los servicios educativos de este nivel medio superior. En conjunto, con los telebachilleratos generales y comunitarios ubicados en poblaciones rurales indígenas y mestizas se tiene un servicio en el municipio de nueve centros de educación media superior.⁴ Resulta importante citar este dato, pues de esta población, los egresados tienen que buscar la continuidad de sus estudios en el nivel de educación superior. También es importante no descartar que existen tradiciones familiares de continuar sus estudios en la misma región debido a la circulación de medios de transporte continuo y por las redes de familia, que permiten la posibilidad de trasladarse y pernoctar en la ciudad de Creel.

Aunque resulta difícil hablar de “calidad educativa” de la EMS en el municipio debido a los escasos estudios sobre el tema, a decir de los estudiantes de la ENAHNM-Creel, el bachillerato donde cursaron fue deficiente, por lo que consideran que es una de las causas de las dificultades que tienen para enfrentar el contenido de las materias, las lecturas y, asimismo, las nociones o conceptos que se manejan en “la escuela”⁵ y los temas vinculados a la estadística aplicada a las ciencias sociales.

No te ponen a hacer las cosas bien. No te explican bien”. “La estadística no se ve nada en el bachillerato; hace falta centrar los temas en esta materia”. “La forma de exponer no te enseñan y eso es algo necesario aquí” [estudiante de Antropología Física-1, 8o. semestre, mestizo [EAF1].

No, pues sí hubo como un choque; le digo es que yo me espere como dos años, y es que en la prepa también hay profesores, en que no te dicen, ¡así!, no que haz las cosas y hazlas bien, y entonces, no te dice bien y sí te piden un resumen o una síntesis de algo, les llevas cualquier cosa, entonces uno con la prepa, la verdad yo era así como... [expresa corporalmente algo vago] y luego o sea no, aquí llegas y te dicen, y no sabes hacerlo, no que, un trabajo bien, y luego entras acá, con un pánico, [...] y también luego, ¿cómo me dan unas lecturas de 50?, de hasta 50 páginas, no de que era un lenguaje incomprensible para mí, porque jamás me habían hablado así y tampoco me habían dado esas lecturas y sí fue un choque [estudiante de Antropología social-3, 8o. semestre, mestiza, EAS3].

Por otra parte, en Creel, a nivel superior cuenta con las carreras que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), licenciaturas y maestrías vinculadas a la educación básica, intercultural e intervención educativa, la propia Escuela Normal Yermo y Parres, que oferta una Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en Enfermería a Distancia de la Facultad de Enfermería y Nutrición de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). De esta manera, las opciones son escasas. En este contexto, algunos aspirantes de la primera generación (2011-2015), mostraron dificultades para decidirse por la carrera:

entera, si no estuviera aquí estudiando no me enteraría lo que pasaba en otras partes, porque leyendo los libros se entera uno también [...], te hace sentir como que todos somos iguales, por ejemplo yo cuando entré aquí, me sentía abajo del otro, me sentía menos que el otro y como yo vengo del grupo indígena *rarámuri*, *rarómari* más bien, y pues luego veía a los demás y yo me sentía yo soy menos que ellos, y ahora yo me siento igual, tenemos los mismos derechos, digo yo. Y estos se lo explico a mi esposo, cosas que sí he aprendido aquí en la escuela, sobre los derechos y todo eso, yo se los digo [...] No, ya no hablo la lengua, mi mamá sí, yo ya no. [¿Tu identidad se fortaleció?, hay risas, silencio, risa.] Pues qué le diré [risas]. En que puedo ayudar a mi familia, a lo mejor ahora les puedo ayudar a mi familia, porque no tienen sus estudios así como yo. Mi familia sí se siente orgullosa de mi, pues soy la única que he seguido así estudiando en educación superior [...] Yo de hecho ni antes hablaba, verdad, y hora mucho más, he cambiado mucho en todo lo que significa ser mujer, madre, estudiante, alumna [EAS2].

De esta forma, el contexto impone sus condiciones. En los *estilos de aprendizaje* de los estudiantes y de los profesores-docentes, y en los *estilos de enseñanza* de los profesores-docentes y de los estudiantes. Es decir, en ambos sentidos debe existir consideraciones y propuestas propias para el contexto.

El elemento intermedio es el currículo, el cual se estableció sin la consideración del contexto ya citado, situación que se refleja en la dificultad de la enseñanza, en el aprendizaje y en la expectativa de egreso.

Sí nos hemos preguntado dónde vamos a trabajar, es difícil [...]. Pero he visto que la gente de salud se ven interesados por nuestro trabajo. No es fácil, el trabajo en la clínica de salud en servicios de estadísticas, a lo mejor es posible [...] en investigación de las epidemias [estudiante de Antropología Física-1, 8o. semestre, mestizo (EAF2)].

Mi mamá me pregunta que dónde voy a trabajar, y yo les explico dónde [...] pero no me cree. Mis tías dicen que no me entienden lo que puedo hacer y ¿si que por eso pagan? [...] también dar clases. Aquí no. Mejor en la preparatoria, hace falta mucho ahí... pues están muy mal [EAS3].

Cubrir y cumplir el currículo para la formación del antropólogo o antropóloga social o física es también un proceso de dificultad. Además, se suman otros trances que los estudiantes notan, específicamente en los siguientes ámbitos:

- a) “Que hagan su propia escuela” (EAS2), el espacio donde se dan la cases, que tenga su propio edificio.
- b) Que exista una planta docente fija, “que los profes se vayan tanto a Chihuahua, tardan un mes para regresar” (EAS3). Además de que cuenten con formación y conocimiento local.

horas de servicio social. Esta lógica es aplicada tanto para el Campus Creel como en la ubicada en la capital de Chihuahua.

Como parte de la organización curricular las cuatro carreras comparten el 37.5% de asignaturas en el área llamada tronco común, cuyo objetivo es sensibilizar y preparar al alumno de manera integral en los conocimientos teóricos y metodológicos básicos de las ciencias antropológicas. El resto de la currícula escolar, 72.5%, abarca asignaturas de especialización, mismas que integran tanto las áreas de Investigación Formativa (PIF) como optativas, que contienen la parte flexible de los planes de estudio privilegiando así en todo momento la interdisciplinariedad.⁸

En el Campus Creel existen solo dos carreras: Antropología Social y Antropología Física.

En Antropología social hay 25 alumnos. Actualmente hay 4 generaciones en curso. En la primera generación fueron 16 alumnos inscritos después del propedéutico, aunque en la fecha de inscripción hubo un total de 29 inscritos [...] En Antropología física 7 estudiantes. Posee 2 generaciones de antropología física. La primera está por salir.⁹

A la fecha, en Creel son cinco profesores-investigadores de planta como docentes: dos de Física y tres de Social. Para cubrir los diseños curriculares de ambas licenciaturas se recurre a otros diez docentes de planta ubicados en el Campus Chihuahua, realizando viajes por mes a la sede de la ENAHNM-Creel. El currículo de las licenciaturas de Antropología Social como Física fue creado bajo condiciones específicas de la ciudad de Chihuahua, con una completa planta de docentes y además con necesidades específicas regionales gestadas desde hace 25 años. No obstante, nos parece importante señalar algunas problemáticas que requieren ser puestas a discusión para lo que sucede en la ENAHNM-Creel.

1. El diseño curricular de ambas carreras, Antropología Social (AS) y Antropología Física (AF), se trasladaron al contexto de Creel sin ninguna modificación.
2. El diseño curricular de ambas carreras AS y AF tiene metas de ingreso y egreso iguales, sin consideración del contexto.
3. El diseño curricular de ambas carreras AS y AF se instalan sin un estudio de mercado para asegurar que el perfil de egresados, de acuerdo con lo definido en el currículum, sea un sujeto social congruente en el marco del desarrollo cultural, humano y ambiental a nivel regional.
4. En la filosofía de la educación de AS y AF está ausente la perspectiva intercultural. Lo que permitiría, en caso de desarrollarla, un diseño intercultural donde entre en juego el diálogo de saberes; es decir, la interculturalidad aquí enunciada responda también a la búsqueda y reconocimiento de una equidad epistémica y, por tanto, el reconocimiento a la pluralidad epistemológica, donde un saber o conocimiento no resulte ser superior y, por tanto, portador

o bien ¿técnico especializado en los diversos ámbitos de la burocracia municipal, estatal o federal que se localizan en este contexto? La respuesta a ello está en el contexto de las instituciones que demanda al especialista en AS y AF en esa región; o bien, en todo el contexto de la sierra Madre Occidental. Es decir, esta espacialización de impacto de la ENAHNM-Creel debería dejar huella en todo esto.

4. LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Analizar y explicar dos procesos que convergen simultáneamente en la tarea educativa en un contexto multi e intercultural significa, antes que nada, definir cada uno de estos conceptos, para poder dar cuenta del desempeño de alumnos y maestros, que como ya se citó en el apartado anterior, ambos desempeñan las funciones de aprendiz y enseñante en condiciones de marginación y vulnerabilidad en un panorama social, cultural y educativo no planeado y que representan, en la actualidad, dificultades que es necesario desentrañar.

La enseñanza no puede entenderse más que en relación con el aprendizaje; y esta realidad relaciona no solo a los procesos vinculados a enseñar, sino también a aquellos vinculados a aprender. El aprendizaje surgido de la conjunción, del intercambio, de la actuación de profesor y alumno en un contexto determinado y con unos medios y estrategias concretas, constituye la posibilidad no solo de analizar sus fortalezas y debilidades, sino la oportunidad de poder plantear propuestas de solución. El proceso enseñanza-aprendizaje es considerado como un “sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje” (Contreras, 1994, p. 23).

La interacción entre las características contextuales, el modo de aprender de cada uno de los alumnos y el estilo de cómo enseñan los profesores abre un abanico de tópicos, pero sobre todo, plantea la necesidad de que los maestros de la ENAHNM Campus Creel tengan la oportunidad de conocer y profundizar en los factores que configuran una enseñanza eficaz y, sobre todo, significativa, que les permita replantear sus propósitos y formular nuevamente las prioridades de cada uno de los actores de este proceso, el alumno, el maestro y el núcleo social en el que se desempeñarán y al que se deben.

A) LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

En general, podemos afirmar, con base en la etnografía áulica que realizamos, que los docentes de la ENAHNM Campus Creel:

1. Se desempeñan de manera aceptable; es decir, hay planeación de clase, con desarrollo y aplicación de estrategias didácticas.

Esta diversidad de aprendizajes en los estudiantes de la ENAHNM-Creel ejemplifica al mismo tiempo el cómo atenderla. Recordemos que hay deficiencias en habilidades y competencias básicas de lectura y manejo de conceptos e ideas de las ciencias sociales, así como en la investigación básica en general, de los perfiles de ingreso a “la escuela”. Lo anterior derivado de las deficiencias de la educación media superior. Además, se suma la poca experiencia de la lectura en general.

El conocimiento de *trayectorias escolares de los alumnos* puede permitir un juicio profundo de los estilos de aprendizajes y de la actualización del currículo en relación al contexto.

Así también, el *autodiagnóstico de aprendizaje de manera grupal* asistido, entre iguales alumno-alumno (o en su caso docente-docente), permitiría identificar y señalar las deficiencias personales en el proceso de aprendizaje donde se consideren:

- a) Entornos o ambientes de aprendizaje, donde la infraestructura y los equipamientos escolares u otros contribuyen al gusto por aprender, bibliotecas, salones, espacio de seminarios, recreación y creación intelectual, ludotecas, audiotecas, cineteca, videoteca, cafetería-biblioteca-librería, entre otros.
- b) La inteligencia múltiple en que se desarrolla (lingüístico-verbal, lógica-matemática, espacial, musical, corporal cinestésica, intrapersonal, naturalista, existencial-assertiva, así como la combinación y recreación entre ellas).
- c) Socioeconómico y estímulo académico. Becas para los estudiantes, incorporación en docencia y de investigación de alumnos, publicaciones y actividades de divulgación científica y/o académica con los alumnos, entre otras.
- d) Prospectiva individual y social; los intereses personales y sociales, metas de corto, mediano y largo plazo; deseos y aspiraciones intelectuales, económicas y laborables.
- e) Filosófico-ontológico: la potencia filosófica-ontológica que mueve su prospectiva individual y social.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS GENERALES

El análisis llevado a cabo en este documento ha identificado problemáticas y sugerencias. En la tabla 1 presentamos las problemáticas encontradas y las propuestas de atención a las mismas.

REFERENCIAS

- COMISIÓN NACIONAL DE DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. (2006). *Regiones indígenas de México*. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/regiones/regiones_indigenas_cdi.pdf
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, España: Akal Ediciones.

NOTAS

- ¹ Uno de los nuevos principios de la ENAHNM: “que profundizan en torno a su quehacer educativo, de investigación y vinculación social en el norte de México” en: http://eahnm.edu.mx/?page_id=87
- ² <http://www.nuestro-mexico.com/Chihuahua/Bocoyna/Creel/>
- ³ http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Informes_pobreza/2014/Municipios/Chihuahua/Chihuahua_009.pdf
- ⁴ En Creel: Preparatoria por Cooperación (estatal), el Bachillerato Norma Yermo y Parres (privada); en Bocoyna, Complejo Educativo Bachillerato y Técnico (privado) y Telebachillerato 8679; en San Juanito el CECITECH No. 5, Preparatoria Alto Dixon; en Panalachi, Telebachillerato 86103 y Telebachillerato Comunitario; en Sisoguichi Telebachillerato 8640; en Bahuinocachi, Telebachillerato; y San José Guacayvo Telebachillerato Comunitario. Tomado de: <http://seech.gob.mx/estadistica/descarga/dirctct/bachi.htm>.
- ⁵ Los estudiantes de la ENAHNM-Creel hacen referencia a ella como “la escuela”
- ⁶ Para el mes de agosto del 2016. Las funciones de la ENAHNM, se realizan fuera de este espacio.
- ⁷ Tomado de: http://eahnm.edu.mx/?page_id=78
- ⁸ http://eahnm.edu.mx/?page_id=87
- ⁹ Información proporcionada por el Dr. Abel Rodríguez López, entonces subdirector de la ENAHNM-Creel. 8 de mayo del 2015.

los pilares de la concepción racionalista, optimista de la certidumbre de la sociedad europea de los siglos XVI y XVII. Se ofrecen algunas pautas para la reflexión de docentes y estudiantes interesados en el conocimiento histórico, para aceptar la transformación de esta disciplina hacia la pluralidad de enfoques y para reconocer la influencia de viejos y nuevos paradigmas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: POSMODERNISMO, METARRELATOS, MICRORRELATOS, PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, HISTORIA.

Abstract

A new wave of oxygenation has reached historians and the academic history that is being constructed, the history historians make as a result of social events, meta-history or awareness of the knowledge we have and their reflection, and the arrivals to new interpretations. In this paper presents some ideas to try to approach the teaching-learning of history from a postmodernist perspectives view, in understanding that in the present time there are different and found opinions about this cultural movement, that some theorists of the stature of Habermas contradict and conceive it continuation of the modernist project, based on the pillars of the rationalist conception, optimistic of the certainty of European society of the sixteenth and seventeenth centuries. It offers some guidelines for teachers and students, interested in historical knowledge, to reflect on, in order to accept this disciplines transformation towards a plurality of approaches and to recognize influence of the old and new paradigms in the teaching-learning process.

Keywords: POSTMODERNISM, META-NARRATIVE, MICRO-STORY, TEACHING-LEARNING PROCESSES, history.

INTRODUCCIÓN

El posmodernismo, desde el terreno de la ciencia histórica, es un intento por repensar las ideas que se internalizaron como verdades axiomáticas y se aboca a rechazar la certidumbre y la verdad unívoca, ofreciendo multiplicidad de alternativas. En esta época cultural denominada posmodernismo, ya no es posible aceptar los metarrelatos, sino que va en contra de las verdades establecidas como dogmáticas; sin embargo, un foco de atención en el cual debemos poner la atención por parte de los interesados en la enseñanza de la historia, es lo enunciado por Jenkins (2006) en relación a que el pasado no existe; este es metafísico, por lo que la historia del tiempo pasado se reduce a capas y capas de interpretaciones. Es, por lo tanto, que en esta reconstrucción del pasado tenemos no una, sino varias

que el historicismo rankeano, al considerar las interpretaciones como un recurso de la subjetividad para hacer las relaciones contextuales entre los hechos, así como el de conocer la vida social en su propio desenvolvimiento. Con este paradigma se pueden lanzar supuestos y críticas desde una visión constructiva de lo que es la sociedad, lo que pudo haber sido y lo que se aspira llegar a ser.

El materialismo histórico es otro de los paradigmas en la investigación histórica, el cual se ha dedicado a la crítica de las sociedades, focalizándose en sus distintas formas de producir y de apropiación de lo producido, paradigma que se distingue por sus denuncias y críticas a la acumulación de los bienes materiales e intelectuales por un grupo social reducido, el cual obtiene beneficios en detrimento de amplios grupos de la sociedad.

El materialismo histórico es un criticismo del devenir social, mismo que permite utilizar sus elementos teóricos con las finalidades de explicitar e interpretar el desarrollo de las sociedades presentes y pasadas, el cual se puede aprovechar para mostrar en la enseñanza-aprendizaje una visión crítica que profundice en los constructos históricos, el venir a ser de nuestras sociedades y en la construcción de la que aspiramos tener. No dejamos de lado que desde la óptica de la enseñanza y el aprendizaje de la historia es necesario hacer la distinción entre la epistemología y la ontología, en donde desde la primera, la opción que se tiene es la manera de percibir cómo se han construido las nociones sociohistóricas y tiene que ver con las evidencias para hacer los acercamientos a la veracidad en relación a lo ontológico, está focalizado en la manera en que las personas construyen y reproducen su vida social, así como las actuaciones, prácticas y direcciones que imprimen a sus instituciones.

UNA NUEVA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA HISTORIA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La visión que se tiene con relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje son aquellos que tienen lugar en las aulas y fuera de ellas, en los cuales hay alguien que aprende y alguien que dirige el proceso de la enseñanza y este binomio de enseñanza-aprendizaje nos conduce a la definición de algo inacabado y dinámico, que al traducirlo al área histórica, tenemos entonces el acontecimiento y sus interpretaciones, varias y distintas interpretaciones de ese acontecimiento.

No se soslaya que es de interés también en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia, la necesidad de trasladar las conceptualizaciones epistémicas al desarrollo de las sociedades en vivo, sea para comparar, aventurar juicios, nuevas ideas, contextos; esto es imaginar desde la posición de una historia problema. Es importante enunciar que a través de estos tres paradigmas podemos escoger lo mejor para conocer, comprender e interpretar el tipo de historia con la cual se están formando nuestros estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, condiciones necesarias para lograr despertar las motivaciones de una historia

El pensamiento posmoderno aporta elementos de crítica y la necesidad de revisar de nueva cuenta la historia como disciplina científica que se ha venido narrando con esa visión eurocéntrica, teniendo utilidad para la cultura europea al imponer el desarrollo de una sociedad que poco se parece a la nuestra, poniendo el desarrollo de la humanidad como único, en detrimento de otras culturas no europeas, como las latinoamericanas. Una historia ideologizante e impositiva en sus formas de producción, distribución, consumo y reproducción de los bienes materiales e intelectuales, una historia ejemplar para ser asumida por culturas subalternas, no consideradas y alineadas en este desarrollo social.

Nuestra historia en Latinoamérica, y concretamente en México, no está plagada de castillos o señores feudales, como ocurrió en la Edad Media en los países transatlánticos; sin embargo, cuando se revisa como contenido histórico, esta época feudal se hace ver como si así hubiera ocurrido. En nuestro contexto no tuvimos un despegue del capitalismo, ni épocas de grandes descubrimientos; sin embargo, los vivimos, los sentimos como parte de la imposición de un régimen sobre otros a través de la colonización y la conquista, que nos relegó a ser pueblos de civilizaciones bárbaras o nativas.

Otras aportaciones desde el posmodernismo nos llevan a los cuestionamientos de los grandes metarrelatos, entre ellos las teorías que nos preconizaban las ideas de lograr una sociedad más justa, más igualitaria, con una distribución del poder que solo tendría el objetivo de lograr el bien común, las ideas de la salvación de los sujetos en otros mundos, las ideas ilustradas del mito del progreso, que no podemos negarle han resultado en un aprovechamiento cada vez más de la naturaleza y el progreso de las sociedades, solo que este progreso ha sido para unos cuantos en detrimento de grandes mayorías. Con los postulados posmodernistas se abre el camino para cuestionar la misma objetividad de la ciencia al plantear que no existe ciencia sin interpretación y, por lo tanto, la falsación en las ciencias está presente.

El fin de la historia, como fue vaticinado ante esta oleada de cuestionamientos y críticas posmodernistas, ante la caída de los países alineados a la esfera socialista de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) en el año de 1989, provocó interpretaciones como las de Francis Fukuyama. Sus planteamientos los podemos interpretar al menos en dos sentidos. Uno de ellos establece que la línea de desarrollo de los países es el liberalismo o capitalismo, sin opción para los regímenes de corte socialista; y la otra, el cambio de perspectiva en la disciplina histórica ante los movimientos expresados en las ideas del posmodernismo que desde los años ochenta han movido las prácticas realizadas por el historiador de oficio.

El rechazo a las grandes historias en las que se supeditan las pequeñas historias o microrrelatos –en ocasiones negadas ante los intentos por hacer grandes narrativas– empiezan a cobrar vida en esta época en la cual cuentan los procesos sociohistóricos regionales o más localistas; el caso de las minorías, personas de

a interpretaciones más que a la aceptación a las que ya están dadas por quienes escriben la historia.

Es importante recuperar nuestros microrrelatos (microhistorias), porque tienen significado para nuestro contexto inmediato, sin descuido de los contextos de mayor amplitud. No abandonar las ideas del subjetivismo, el escepticismo y el relativismo ante las interpretaciones de los contenidos o constructos históricos.

Es prudente considerar, por parte de quienes se encuentran involucrados en la enseñanza y aprendizaje de la historia, que este campo de conocimiento es el que nos puede llevar a la construcción de la conciencia histórica, que nos permita conocer que todo lo que nos circunda tiene un venir a ser, una historicidad.

Se requiere que profesores y estudiantes desarrollen las habilidades pedagógico-didácticas y que estas se traduzcan con quienes se labora en las aulas o fuera de ellas para arribar a pensar históricamente. Los primeros como formadores y los segundos como las nuevas mentes brillantes que interpretarán y transformarán nuestra sociedad. Esa es la pretensión y corolario del presente trabajo.

REFERENCIAS

- ARTAMONOV, A. (s/f). *Reseña del libro Francis Fukuyama El fin de la historia y el último hombre*. Recuperado de http://www.academia.edu/3476053/Fukuyama._El_fin_de_la_historia._Resumen.
- ANKERSMITH, F. (2004). *Historia y tropología: ascenso y caída de la metáfora*. México: Fondo de Cultura Económica.
- JENKINS, K. (2006). *¿Por qué la historia? Ética y posmodernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HAYDEN, W. (1992). *Metahistoria: la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HERNÁNDEZ, S. (2004). *Tendencias historiográficas actuales: escribir historia hoy*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- LYOTARD, J. (1987). *La cuestión posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- SANTANA, J. (2005). *Paradigmas historiográficos contemporáneos*. Venezuela: Editorial Buría.

Palabras clave: ESPACIO INTERCULTURAL, DESARROLLO HUMANO, BIENESTAR, DIMENSIONES HUMANAS.

Abstract

The *Corner of the Ridiculous* as intercultural intervention space is implemented as a strategy that allows to mobilize experiences, lived events, feelings through leisure activities that involve a creative, imaginative and fantastic symbolism transported to a parallel to the real space-time dimension and where the students recreate the world, its rules, coexistence styles; actions that favor the catharsis, imagination, reflection, creativity, recognition and expression of feelings, acceptance of the body and the person, i.e. the subjective well-being.

Key words: INTERCULTURAL SPACE, HUMAN DEVELOPMENT, WELLNESS, HUMAN DIMENSIONS.

INTRODUCCIÓN

Un elemento esencial para construir sociedades de ciudadanos con una educación integral, donde el bienestar sea un elemento clave en el desarrollo de la vida cotidiana, es la formación humana y profesional, que genera espacios donde se reconozca que “es la interculturalidad, el ideal pedagógico que conlleva al desarrollo de competencias donde predominen las actividades [que promueven] la riqueza y diversidad plural, donde se fomenten los puntos de unión y se minimicen los de divergencia (Sánchez, 2013, p. 166).

Para Rolando Poblete Melis:

Los principios que se constituyen en fundamento de la educación intercultural funcionan como hilo conductor para toda intervención que tenga en vistas la promoción de una nueva forma de entender la diversidad y la manera en que la escuela se hace cargo de ella en los espacios cotidianos [Poblete, s/f, p. 189].

Así, las instituciones de educación superior tienen un papel prioritario: ofrecer respuestas innovadoras y pertinentes para integrar adelantos tecnológicos, informáticos y académicos que propicien el egreso de personas responsables, comprometidas con su entorno social que contribuya a un desarrollo sostenible, de acuerdo con la Directora General de la UNESCO, Irina Bokova:

Las posibilidades de un desarrollo sostenible e inclusivo son muy amplias, pero las dificultades son arduas y complejas. La educación no puede resolver por sí sola todos los problemas del desarrollo, pero una visión humanista y holística de la educación

que son 'mayor bienestar personal y mayor cohesión social [...] tan importantes como el impacto en los ingresos del mercado laboral y el crecimiento económico' [...] [Universidad Veracruzana, s/f, pp. 17-18].

FACULTAD DE PEDAGOGÍA-XALAPA, SISTEMA ESCOLARIZADO

La Licenciatura en Pedagogía que ofrece la Universidad Veracruzana está orientada hacia el estudio, investigación y atención de los problemas relacionados con la planeación, capacitación, orientación y evaluación educativa en todos los niveles de enseñanza, proporcionando al estudiante una sólida formación teórico/práctica para desempeñarse con efectividad y diseñar estrategias para dar atención a problemáticas en el campo educativo.

La formación integral de los futuros pedagogos es un proceso que involucra distintas áreas terminales del programa educativo, así como múltiples experiencias educativas en diversos momentos, lo que le confiere un carácter transversal. La formación integral, que se promueve a través de la transversalidad, se apoya en tres grandes ejes: epistemológico, que proporciona los saberes teóricos; heurístico, conformado por los saberes procedimentales; y axiológico, que promueve actitudes y valores básicos para la formación del alumnado.

EXPERIENCIA EDUCATIVA DESARROLLO HUMANO

Una de las experiencias educativas que incide positivamente en la formación integral de los alumnos de la Facultad de Pedagogía es *Desarrollo Humano*, que forma parte del Área Terminal de Orientación Educativa y que se imparte en la modalidad de taller, donde las actividades son planificadas y realizadas de manera multidimensionada, para favorecer y fomentar relaciones interpersonales entre los alumnos, permeadas por actitudes democráticas y solidarias.

En el programa de la experiencia educativa Desarrollo Humano se señala como unidad de competencia: “[...] con base en la realización de ejercicios vivenciales y reflexivos en un proceso grupal, el estudiante podrá construir procesos de autoconocimiento, incrementar su autoestima y liberar sus potencialidades para establecer relaciones interpersonales significativas y armónicas” (Universidad Veracruzana, 2013, p. 3).

Aprender a convivir, o aprender a vivir con los demás, incluye aspectos tan básicos y complejos como el descubrimiento del otro a través del conocimiento de uno mismo, y viceversa, la aceptación de las diferencias y semejanzas, el respeto mutuo y la capacidad de analizar las situaciones desde perspectivas diversas. Disponer de estas capacidades es lo que permite a docentes y alumnos del taller

Al tener una comunidad estudiantil procedente de distintos lugares, en el Rincón del Ridículo el respeto y la promoción de la interculturalidad se da a par del trabajo personal: se valoran y respetan las condiciones del entorno natural/cultural y la influencia que ejerce en las personas mediante las tradiciones regionales que favorecen la convivencia intercultural/comunitaria y se promueve el desarrollo sostenible individual. Se busca formar estudiantes con habilidades interpersonales armónicas, empáticas y capaces de establecer procesos de acompañamiento personal al desarrollar competencias orientadoras y poseer un adecuado manejo emocional para realizar acciones de intervención.

Sin embargo, muchos de los estudiantes manifiestan dificultades para reconocer y expresar sus sentimientos; muestran rechazo hacia su cuerpo; evidencian problemas para vincularse afectivamente con los demás; son tímidos, retraídos, vergonzosos, les da pena comunicarse; temen reír, disfrutar estados de bienestar y presentan síntomas de enfermedad física y/o emocional.

En el trabajo del Rincón del Ridículo se moviliza a los estudiantes a experimentar y vivenciar la expresión de sentimientos mediante la realización de actividades lúdicas que implican un simbolismo creativo que les sitúa en un espacio/tiempo diferente. Asimismo, posee un carácter preventivo terapéutico que fortalece la autoestima, propicia la actividad física ejecutada de forma libre y espontánea y genera vivencias de bienestar individual.

En el Rincón del Ridículo los estudiantes recrean el mundo y sus normas, ensayan distintos estilos de convivencia; en cada sesión se incluyen acciones que favorecen la catarsis, la imaginación, la reflexión, la creatividad, el reconocimiento y expresión de sentimientos, la aceptación del cuerpo y la persona; experimentan entornos armónicos alternos que inciden favorablemente en la creación de lazos sociales y procesos cognitivos/afectivos que son un insumo básico en la construcción y fortalecimiento de ambientes sustentables y sostenibles.

La estrategia se diseñó estableciendo un proceso que inicia: 1) con actividades recreativas y de juego donde los alumnos hacen rondas, coros, mímicas, bailes y coreografías vía su cuerpo como medio de expresión; 2) después se van incluyendo música, videos y audiovisuales de apoyo que complementan las acciones; y, 3) finalmente se usan elementos y recursos físicos para recrear un vestuario o disfraz acorde con la actividad. Esta secuencia tiene una lógica: trabajar con los estudiantes tal como se muestran cotidianamente hasta que llegan a asumir roles y papeles que les permiten experimentar y vivenciar otras “personalidades” que enriquecen su crecimiento personal.

GENERACIÓN DE ESTADOS DE BIENESTAR MEDIANTE EL TRABAJO CON LAS DIMENSIONES HUMANAS

Las dimensiones humanas son aspectos esenciales de carácter abstracto que potencian el crecimiento personal: cognitiva, física, emocional, socio/relacional,

educativos se resuelven en derredor de esta sesgada idea, [...] sabemos mucho cognitivamente de las emociones, pero todavía tenemos poca práctica educativa en cómo bregar con su lado oscuro [...] (2013, p. 160).

Desde esta dimensión se intenta ubicar aspectos positivos y negativos. En el caso de los aspectos positivos, estos son reforzados; es decir, los estudiantes entran en contacto con vivencias, experiencias y recuerdos que les permiten vivir y revivir muchas situaciones de alegría, disfrute, bienestar, gozo, risa. Su experiencia previa y el anclaje que hacen de ella les permite avanzar posteriormente y reconocer que hay procesos lúdicos, artísticos, divertidos que favorecen el contacto con esas emociones. En el ámbito de las emociones negativas, estas conllevan entre otras a situaciones de dolor, sufrimiento, malestar, irritación, enojo, ira, culpa, odio. A través de las actividades, los estudiantes son capaces de reconocerlas, porque generalmente se encubren con otro tipo de sentimientos o se minimizan y en ocasiones hasta se ocultan. En ese sentido, poder ver el trasfondo y ubicar la emoción profunda que está detrás y lograr visualizarla y sacarla hacia el exterior es una manera de poder afrontarla, confrontarla y, por qué no, incluso de empezar a solucionar alguna situación que estuviera generando esas respuestas emotivas negativas. Asimismo, las actividades se orientan a reconocer, aceptar y compartir sentimientos mediante acciones artísticas, recreativas, de juego, algunas muy infantiles, absurdas; los estudiantes se involucran y al asumir un rol o papel, al cumplir una función, al colocarse en una posición o al realizar alguna pequeño papel, se dan cuenta de cuáles son las emociones que emergen; son capaces de asignarles un nombre, de reconocerlas, sentir cómo las vivencian, expresarlas y en muchas de las ocasiones compartirlas a sus compañeros.

IV. LA DIMENSIÓN SOCIAL/RELACIONAL

Las actividades son diseñadas para establecer relaciones armónicas y significativas con otros; en ese sentido, a través del juego, la risa y disfrute pueden recrear situaciones, clichés, que se presentan en cualquier tipo de relación, sea laboral, familiar, de pareja, fraterna, y se asumen como protagonistas y testigos; realizan una autoevaluación de sus relaciones con los demás: ¿soy tolerante, solidario, cooperativo?, ¿o me niego a recibir lo que los demás me pueden proporcionar? Además, se plantean actividades de contacto: dar, recibir, pedir, agradecer, compartir, para que los estudiantes transiten de una actitud intolerante, de rechazo, a una más abierta y receptiva que mejore su comunicación interpersonal y establecer interacciones más armónicas y profundas con las personas cercanas. En cuanto al aspecto intrapersonal, les permite ver cómo se relacionan consigo mismos, asumir una actitud introspectiva, ir hacia el interior de la persona, mirarse a sí mismos, detenerse a observar y darse cuenta de cómo es la relación que llevan con su persona, porque si hay rechazo del cuerpo, obviamente esto repercute

Cada clase del taller de Desarrollo Humano incluye una sesión del Rincón del Ridículo, cuya duración varía de unos 5 a un máximo de 30 minutos, considerando el nivel de dificultad de la actividad realizada.

Para la recolección de datos se empleó un diseño descriptivo, fundamentado en cinco dimensiones humanas que permitió observar y dar seguimiento a los estados de bienestar generados en los estudiantes.

En la elección y construcción de las técnicas e instrumentos de observación se retomó como referente la tipología de las modalidades de observación desarrollada por Postic y de Ketele (1992) y los sistemas de observación que proponen Rodríguez *et ál.* (1999).

De las cinco funciones de la observación que identifican Postic y de Ketele (descriptiva, formativa, evaluativa, heurística y verificativa), en el presente estudio se seleccionó la función descriptiva, que posibilitó recoger información de forma detallada y ordenada de las cinco dimensiones humanas.

Conforme al autor de la observación, el presente estudio se sustenta en la observación que los investigadores anglosajones denominan observación participante y que Cardinet llama “observación interactiva” y Khon “observación cuestionadora” (Postic y de Ketele, 1992, p. 139).

Dentro de la observación participante, Postic y de Ketele identifican una variante que denominan “observación participante activa”, donde el investigador desempeña roles efectivos que pueden incidir sustancialmente en determinados aspectos de la situación que se observa.

Con respecto al objeto de observación, este estudio integró la observación referida a hechos; es decir, “orienta su atención sobre las características de la situación objeto de observación” (Postic y de Ketele, 1992, p. 47).

Por ser una observación de una situación en que los facilitadores se encontraban involucrados, esta fue de carácter introspectivo; es decir, “la observación del sujeto (o de una situación en que está implicado) por él mismo” (Postic y de Ketele, 1992, p. 49).

Rodríguez *et ál.* (1999) agrupan bajo la denominación de sistemas de observación aquellas técnicas e instrumentos de observación que permiten una interpretación específica de lo observado, y para lo cual se apoyan en estrategias y métodos de registro particulares.

Con base en las propuestas de Rodríguez *et ál.* (1999) y Pérez Serrano (*s/f*) se identificaron cinco sistemas de observación: categoriales, descriptivos, narrativos, tecnológicos y los de carácter genérico que Pérez Serrano ubica como “otros”.

En el presente estudio se utilizaron los sistemas de observación de estructura y diseño flexible identificados como narrativos y “otros”, apoyados en las siguientes estrategias de observación:

- Registro fotográfico y grabaciones en video: realizar este seguimiento documentado en imágenes permite a los estudiantes desempeñar un doble papel: ser protagonistas/testigos de su evolución personal y darse la oportunidad de

- vivenciar momentos de mucha libertad, de creatividad, de imaginación, de disfrute, reconocer sentimientos gratos y positivos que fortalecen su bienestar.
5. El Rincón del Ridículo crea una atmósfera alegre en el aula y la escuela; pareciera que se le ha ahuyentado del trabajo cotidiano en las aulas, que la práctica docente va a perder seriedad si se ríe y disfruta. Es a través de esta actitud relajada que se puede facilitar mucho más el aprendizaje: recuperar esa alegría inherente a los procesos de aprendizaje en la cotidianidad escolar; es recuperar los años iniciales, reír como niños en la licenciatura, en la universidad, con todos los beneficios terapéuticos que conlleva.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- GONZÁLEZ GARZA, A.M. (1995). *De la sombra a la luz. Desarrollo humano transpersonal*. México: Editorial Jus, Universidad Iberoamericana.
- GONZÁLEZ GARZA, A.M. (2005). *Colisión de paradigmas. Hacia una psicología de la conciencia unitaria*. Barcelona, España: Kairós.
- LAFARGA CORONA, J. (2014). *Desarrollo humano. El crecimiento personal*. México: Trillas.
- MAX-NEEF, M.A. (1998). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona, España: Icaria Editorial.
- SÁNCHEZ, B. (2013). De la multiculturalidad a la multiculturalidad: competencias educativas para la convivencia. Un enfoque sistémico. En Monclús, A., y Saban, C. (coords.) *Diálogo de culturas y educación*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- PÉREZ SERRANO, G. (s/f). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid, España: Editorial La Muralla. Recuperado de <http://www.upch.edu.pe/faedu/documentos/materialesinvcualitativa/tecinv.pdf>
- POBLETE MELIS, R. (s/f). *Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación*. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art11.pdf>
- POSTIC, M. y de KETELE, J.M. (1992). *Observar las situaciones educativas*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- RODRÍGUEZ, GÓMEZ, GREGORIO, GIL, FLORES, JAVIER y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2a. ed.). Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- SANDÍN ESTEBAN, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- SEGRERA MIRANDA, A.S. (2016, diciembre). *Nuevas perspectivas de la investigación en desarrollo humano centrado en las personas*. *Revista del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana. Investigación en Desarrollo Humano: proyectos y realidades*, 10, 7-14.
- TORRALBA, F. (2010). *La inteligencia espiritual*. Barcelona, España: Plataforma Editorial.
- UNESCO, ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Francia: UNESCO.
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA. (s/f). *Programa de Trabajo Estratégico (PTE) 2013-2017 Tradición e Innovación*. Recuperado de <http://www.uv.mx/programa-trabajo/Programa-de-Trabajo-Estrategico-version-para-pantalla.pdf>
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA. (2013). *Programa de la experiencia educativa Desarrollo Humano*. Documento no publicado. Veracruz, México: Facultad de Pedagogía-Xalapa/Universidad Veracruzana.

Abstract

This document presents the final results of a research-action that was carried out in the municipality of Satevó Chihuahua with participation of educational interveners, researchers and young people from EMS. It narrates the experience built-in the course of two years, from an educational process where those involved could identify their social vulnerability condition, specific to the local, economic and cultural context. The document clarifies the theoretical and methodological notions that underpin a study of a transformative nature and highlights some features of the research-action that were taken as basis in this work. The results obtained in each stage and moments of the educational process are also presented. The earlier stage or of collective constructions contribution can mark guidelines for future intervention works and action-research.

Key words: RESEARCH-ACTION, SOCIAL VULNERABILITY, EMPOWERMENT, TRANSFORMATION.

INTRODUCCIÓN

La situación social que predomina actualmente a nivel planetario está cargada de desigualdad en las posibilidades de acceso a los servicios de alimentación, salud, educación y vivienda de calidad, mientras una minoría es propietaria de la mayor parte de la riqueza que se produce en el mundo. Esta brecha social ubica a la población en estratos extremadamente polarizados con respecto al acceso a los bienes de consumo básico, pues mientras el 98% de la riqueza está concentrada en un 5% de la población, más de tres cuartas partes vive en pobreza con ingresos de menos de un dólar estadounidense por día (Petras, 2006). De ahí que millones de personas vivan en condiciones de marginalidad social y tiene escasas posibilidades de acceso a los servicios de alimentación, salud, educación y vivienda de calidad. Esta situación los pone en desigualdad de género, discriminación cultural y social. A estos grupos se les considera socialmente vulnerables, pues sus rasgos culturales, sus necesidades económicas, su bienestar físico, emocional y comunitario están en desventaja con la visión que predomina en una sociedad neoliberal que protege a las grandes corporaciones financieras en detrimento de la población más pobre, que es la que enfrenta de forma cotidiana las consecuencias del sistema económico.

Aunque en los discursos políticos globales la atención a la pobreza y a la marginación aparezca dibujada en líneas tenues, es evidente que la situación que enfrentan estos grupos no ocupan un lugar importante en las agendas de política pública. A pesar de que no se pueda esperar que las condiciones de mejoramiento de vida de estos grupos se originen en las esferas de poder, se tiene que buscar un enfrentamiento con los intereses de la clase hegemónica. Esta no es una tarea

en el acceso provoca condiciones de desventaja a estos grupos, de inequidad. De ahí que se haga necesario construir procesos educativos dialógicos, horizontales e incluyentes, con poblaciones en condiciones de desigualdad de oportunidades que puedan gestionar de forma colectiva esa realidad adversa que les oprime. Este proceso debe desarrollarse de manera sistemática y permanente, y estar encaminado a problematizar a los participantes para que reflexionen de manera colectiva sobre su situación de desventaja, que construyan herramientas y mecanismos de empoderamiento para actuar sobre la desigualdad (Freire, 1990).

Enfrentar esas condiciones de adversidad a través de procesos educativos emancipadores es un reto, pues requiere condiciones históricas locales muy favorables para que se pueda consolidar una relación de reciprocidad entre el investigador y el grupo social. En nuestro caso se presentaron condiciones muy importantes para que la comunidad sintiera la necesidad de nuestra intervención ante las problemáticas contextuales de índole económica, social y educativa que se estaban enfrentando.

A través de la Secretaría de Fomento Social de la Presidencia Municipal de Satevó, se hizo una invitación a la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) para que se incorporara a las instituciones educativas como interventora ante las problemáticas que la falta de empleo, la llegada masiva de población migrante ante la apertura de minas en la localidad, así como el dominio territorial del narcotráfico y la asunción de conductas específicas por parte de los jóvenes ante estos fenómenos que han derivado en problemas concretos de salud y educación.

A partir de estas preocupaciones se presentó la oportunidad de iniciar un proceso de investigación con alcances transformativos, respaldado por un convenio institucional firmado por el presidente municipal y la rectoría de la UPNECH, pero respaldado por directivos y profesores de la institución, lo cual permitió involucrarnos de manera directa con los jóvenes del Cecytech No. 12, que es una institución de educación media superior perteneciente al Sistema de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) que ofrece bachillerato tecnológico, orientado a impulsar el desarrollo integral de las carreras y especialidades vinculadas con el sector productivo y social del estado de Chihuahua. El plantel se encuentra ubicado en la cabecera municipal de Satevó, pero atiende a estudiantes de diferentes comunidades del municipio, tales como La Boquilla, Los Halcones, La Casita, Mendoceño, El Torreón, Palo Blanco, Valle de Zaragoza, La Joya y residentes de la localidad Satevó. La población son alrededor de 200 estudiantes, que diariamente son trasladados de sus comunidades al plantel, donde permanecen un promedio de siete horas diarias y les representa un espacio de socialización muy importante en su vida, no solo por el tiempo de permanencia, sino por las relaciones sociales que en él establecen.

mente esto cobra una fuerte relevancia, pues las poblaciones o grupos no están esperando que llegue un experto a decirle cómo es su realidad ni cuáles son sus problemas ni cómo resolverlos. No hay caudillos y seguidores. La investigación-acción provoca que los involucrados tomen el rumbo de su destino, asumiendo las decisiones que consideren pertinentes, así como las consecuencias de sus actos, lo cual conlleva un fuerte compromiso social de todos los implicados.

Esta estrategia metodológica permitió enfrentar la realidad, vista como una totalidad concreta, holística, donde todos los problemas se relacionan y se determinan históricamente por el contexto social. Con ello no se quiere decir que se aborden todos los problemas de la realidad, sino que se destacan aquellos que los involucrados consideran fundamentales, sin que ello impida tener una visión global de la realidad social. Esto implica reflexión-acción-reflexión. Es decir, se trata de un proceso continuo de cuestionamiento a la práctica desde la teoría, y viceversa, la teoría es interpelada por la realidad cotidiana. Es en esto donde radica el nodo del proceso educativo, que estará presente en todo momento durante el desarrollo de la investigación.

El desarrollo investigativo trasciende a la aplicación de técnicas cualitativas o cuantitativas para generar un proceso educativo de construcción de conocimientos para enfrentar la realidad. Para ello es necesario que entre los investigadores y los grupos vulnerables se establezca una relación pedagógica democrática, donde cada uno sea considerado como sujeto con determinaciones históricas, con capacidad de decidir sobre sus acciones e involucrarse en decisiones colectivas de manera consensuada y respetuosa.

Una clave para generar un proceso de investigación participativa es la configuración de los involucrados como comunidad, donde coexisten las diferencias individuales y prevalece la tarea como acción central, que se asume de forma colectiva y vivencial. Por tanto, se limitan los prejuicios y los aprioris en cuanto a la realidad, pues la problemática central surge de la realidad misma, es detectada de forma colegiada entre todos los integrantes de la comunidad o grupo (Álvarez y Gayou, 2005), quienes delimitarán su acción sobre ella, los medios y recursos a utilizar, así como los tiempos y responsables de ejecutarlas. Teniendo presente que independientemente de quiénes realicen la acción, la evaluación será colectiva y se llevará a cabo de manera permanente. Se afirma que esta es la clave de la investigación, pues este procedimiento envuelve un proceso educativo donde los sujetos aprenden a cuestionar la realidad, la denuncian y con las acciones que proponen para transformarla son capaces de anunciar una realidad diferente, nueva, que les permita superar, hasta donde les sea posible, su situación de vulnerabilidad.

Para definir la estrategia metodológica a seguir se partió de las fases de la investigación-acción: etapa previa y etapa de investigación, esta última compuesta por el momento de investigación, el momento de tematización, el momento

a detonantes de discusión como videos, música, experiencias, entre otros. Esto propició cierta predisposición al trabajo sobre sus problemáticas.

La etapa formativa dio inicio al trabajo participativo, pero no terminó, sino que se vivió durante el desarrollo de la investigación, pues es una necesidad permanente y cambiante, ya que las necesidades y problemas que enfrenta el trabajo participativo no se pueden predecir ni controlar y las herramientas que se van requiriendo se van buscando o construyendo, según sea el caso.

Una vez que se logró la integración dialógica de los participantes en la investigación, se dio inicio al momento de investigación, que fue donde se presentó de forma más intensa la aplicación de diversas herramientas que nos acercaron a la problemática central de los jóvenes. Entre las estrategias desarrolladas estuvieron en primera instancia los talleres comunitarios con una metodología participativa.

Los talleres inician con una discusión donde se clarifican los objetivos y se vierten expectativas de los asistentes sobre un tema a discutir. Posteriormente se desarrolla el círculo de cultura, que consiste en la expresión oral o escrita de necesidades, problemas de los jóvenes en su comunidad, escuela, familia y con el círculo de amigos. Luego de forma abierta y democrática todos vierten su análisis sobre los asuntos que el colectivo considera más pertinente. Cabe señalar que no se descarta ningún asunto; solamente se consensa el orden de discusión.

La información de los talleres se vio complementada con la aplicación de observaciones, entrevistas, cuestionarios y fragmentos de historia de vida. De la información recuperada se detectaron las necesidades, carencias y problemas que los involucrados consideraron importante resolver (Ander-Egg, 2000). Esta identificación de problemáticas duró meses; fue muy complejo delimitar los problemas, cerciorarse de si en realidad eran problemas; concretizarlos en enunciados fue más difícil todavía, por lo que se tuvieron que buscar elementos que ayudaran a profundizar en el conocimiento de las problemáticas esbozadas por la comunidad en los grupos de discusión (Picón, 1986).

A partir de la información recabada se detectaron diversas situaciones de vulnerabilidad presentes en el medio social de los estudiantes y pueden dificultar el acceso a mejores condiciones de vida, o limitar su crecimiento personal, familiar y profesional. Estas problemáticas se sometieron a una profunda discusión con el fin de jerarquizarlas de acuerdo con la prioridad que los involucrados le otorgaban. De ahí que se tuvo que definir la vulnerabilidad social de estos jóvenes en dos grandes rubros en cuyo interior se concentran una serie de problemas que forman parte de un problema mayor.

Entre las necesidades detectadas se identifican algunas de riesgo personal, entre las que destacan los problemas relacionados con la educación sexual. Pero se encuentran también las de riesgo contextual, entre las que sobresale el clima social que envuelve a las adicciones y su impacto en la vida social. La educación sexual y la prevención de adicciones se detectaron como problemáticas centrales que abarcan una serie de dilemas secundarios. La necesidad de educación en

Aunque de manera general se denomina al problema vulnerabilidad contextual, este no se puede explicar sin las necesidades concretas, como son la prevención contra las adicciones, aspecto que necesariamente tendrá que trabajarse con la reflexión y el manejo de las aspiraciones personales y profesionales y con el cuidado y desarrollo emocional de los estudiantes lejos de las adicciones. Estas problemáticas tienen un origen contextual en tanto se derivan de procesos específicos que los jóvenes enfrentan en su entorno inmediato, como es el incremento de espacios donde se consume alcohol, así como el acceso más fácil a las drogas, derivado del fenómeno del narcotráfico. Este fenómeno se ha hecho más patente en la localidad y ha encontrado cobijo entre la población, dadas las carencias económicas y la escasez de fuentes de trabajo alternas. Por tanto, esta es la problemática más profunda identificada por el colectivo.

D. LOS JÓVENES Y LA TRANSFORMACIÓN DE SU PROBLEMÁTICA CONCRETA

De acuerdo con la propuesta metodológica de la investigación-acción, una vez que se ha sistematizado la problemática se inicia un momento de programación-acción donde, después de un análisis profundo de las diversas aristas desde donde se podrían abordar los asuntos, los integrantes desglosaron cada una de las actividades, contemplando acciones, tiempos, medios, recursos, canales de comunicación, responsables y criterios de evaluación. En este arduo proceso de planeación los participantes designaron su rol en las acciones de acuerdo con sus habilidades y posibilidades personales.

Para abordar las problemáticas presentadas se elaboraron dos programas de atención, relacionado el primero con las del ámbito personal de los estudiantes y el segundo para enfrentar las del contexto social inmediato en que están inmersos los jóvenes. El primer programa giró en torno a la sexualidad en los jóvenes, sus implicaciones físicas, emocionales y sociales. Su objetivo central fue generar reflexión sobre los temas que rodean a la sexualidad desinformada, por lo que se realizó un proceso educativo profundo en el tema a partir de talleres con especialistas, foros de discusión, análisis de videos e intercambio de experiencias con jóvenes de otras instituciones y procedencia distinta.

Más allá de la información consultada y discutida sobre el tema de la sexualidad, se dirigió el análisis hacia su impacto en el ámbito sociocultural, rescatando aportaciones sobre los riesgos de rechazo social y condena cultural a causa de una sexualidad irresponsable. Para ello la estrategia más pertinente para este fin resultó ser el cuidado de un bebé electrónico que facilitó el DIF, y que consistió en vivir de manera muy realista el compromiso que implica cuidar un hijo y las transformaciones que sufre la vida común al verse modificada producto de un embarazo prematuro. El análisis y los aprendizajes vertidos fueron muy ricos a la formación en educación sexual de los jóvenes.

CONCLUSIONES

El proceso vivido a través de la investigación-acción se puede calificar como un proceso complejo y enriquecedor, pues nos permitió a todos los involucrados recrear la experiencia colectiva a través de un proceso educativo comunitario, donde la mayor utilidad se obtuvo en las interacciones entre profesores, alumnos, padres de familia e instancias de políticas públicas del municipio. Por tanto, la experiencia de investigación puede calificarse como muy alentadora, pues demuestra que por gris que se nos presente el panorama nacional e internacional para los grupos vulnerables, las instancias locales, las escuelas, las comunidades pequeñas y las aulas son espacios que nos permiten iniciar con la construcción de una sociedad más incluyente, donde los problemas y necesidades que aquejan a los marginados social y culturalmente aún importan y son susceptibles de transformarse.

No existen palabras suficientes para describir lo que este espacio de trabajo, diálogo y crecimiento profesional significan para la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), Campus Chihuahua, que fortalece su función como formadora de interventores educativos, con el apoyo de entidades interesadas en mejorar las situaciones problemáticas de sus integrantes, que en este caso son jóvenes en riesgo ante las condiciones contextuales locales.

Este proceso fue muy gratificante desde el papel de investigadora, pues enfrentar la vulnerabilidad vista por un grupo vulnerable, no solo acrecentó mi experiencia y conocimientos sobre la práctica de la investigación, sino que me enseñó que más allá de aplicar técnicas y recoger información para interpretarla, está la necesidad de escuchar a los grupos con los que se trabaja, aprender de ellos y con ellos, pues es la intercomunicación lo que permite desarrollar procesos de investigación con sentido social, que trasciende los ámbitos académicos y que aporta algo relevante a los directamente implicados en la problemática de estudio.

Son muchas los tributos que el desarrollo de este proyecto aportó a todos los participantes, pero una enseñanza en común es que los problemas sociales, culturales y educativos nunca terminan de atenderse, y entonces la investigación-acción es una herramienta muy importante para ello, pues propicia que los grupos vulnerables se reconozcan como seres capaces de entender y transformar su mundo, por lo que una vez empoderados seguirán en el transcurso de su vida sorteando los obstáculos que la difícil travesía por ella les presenta.

La experiencia que en este documento se presenta de manera sintética pretende servir como pauta de acción a futuras estrategias o proyectos para enfrentar la problemática educativa concreta de grupos socialmente vulnerables y aportar elementos para una agenda de las instancias involucradas, pues lo que aquí se informa es, como todos los procesos sociales, algo inacabado.

Guía editorial

IE Revista de Investigación Educativa

IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech, editada por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC, es una publicación semestral que responde a estándares científicos y académicos nacionales e internacionales. Tiene una política de acceso abierto al contar con formato electrónico en el Open Journal Systems (OJS) y cuenta además con versión impresa. Se reconoce como un espacio abierto y plural para la divulgación del conocimiento en diversas disciplinas relacionadas con las ciencias de la educación que da cabida a trabajos originales e inéditos, tales como:

- *Reportes de investigación*: investigaciones empíricas con sustento teórico que posibiliten un avance en la comprensión del fenómeno en estudio; reportes de intervenciones educativas, estudios evaluativos o diagnósticos que muestren una aproximación teórico-metodológica innovadora, que tengan un amplio espectro –estudios nacionales, internacionales o que valoren otros resultados–, revisiones: estados del arte o estados de conocimiento sobre un tema. No se aceptan protocolos o anteproyectos de investigación.
- *Ensayos*: reflexiones sobre temas de investigación educativa que contribuyan a la reformulación o conceptualización de un problema, tema o metodología, que se ubiquen en el debate actual y manejen una bibliografía pertinente y actualizada.
- *Reseñas*: análisis y discusión sobre el contenido de un documento que por su temática sea vigente y de interés para el campo de la investigación educativa.

1. CARACTERÍSTICAS DE LAS COLABORACIONES

- 1.1. Los artículos tendrán una extensión de entre 6,000 y 9,000 palabras, incluyendo gráficas, tablas, notas y referencias. Para las reseñas, la extensión no debe sobrepasar las 3,500 palabras.
- 1.2. Los *reportes de investigación* deberán contener:
 - 1.2.1. Resumen en un solo párrafo, extensión máxima 200 palabras, que señale los aspectos más relevantes del trabajo.
 - 1.2.2. Palabras clave, máximo cinco.
 - 1.2.3. Título en idioma inglés.
 - 1.2.4. *Abstract*, traducción del resumen al idioma inglés.
 - 1.2.5. *Key words*, palabras clave en el idioma inglés.
 - 1.2.6. Introducción o presentación donde se exprese el o los propósitos de la investigación.
 - 1.2.7. Apunte metodológico, donde se expone de manera sintética el método, las técnicas y los instrumentos utilizados.

1.12. Las tablas o cuadros de datos se numerarán con arábigos de manera continua, empleando el siguiente formato:

Tabla 1. Relación de trabajos de investigación

Nombre del artículo/ tesis	Fecha de publicación	Autor(es)	Aportes teóricos
La evaluación por competencias en la comunidad de Cuajimalpa	Septiembre, 2013	Núñez, Armando y López, María.	xxxxxxx
El estado del conocimiento en Chihuahua	Noviembre, 2015	Xxxx	xxxxxx

Fuente: Construcción personal (o según la fuente consultada).

1.13. El uso de figuras podrá ser dentro del documento en numeración continua, empleando el siguiente formato:

Figura 1. Niveles Educativos del SEN

Fuente: SEP (2014).

Se sugiere insertar imágenes en formato *.jpg de alta resolución (300 dpi).

1.14. Las referencias bibliográficas deberán presentarse al final del texto acorde con las normas APA.

1.14.1. Ejemplo de un solo autor del libro:

Álvarez-Gayou, J.J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

1.14.2. Ejemplo de dos o más autores del libro

Hernández, S.R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

1.14.3. Ejemplo de capítulo de libro

Covarrubias, P. (2016). Una mirada de evaluación al Programa Nacional para la atención de Alumnas y Alumnos con Aptitudes Sobresalientes implementado en el estado de Chihuahua. En S. Valdez, G. López, A. Borges, J. Betancourt y R. Zambrano, *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación* (pp. 77-92). Guadalajara, México: Manual Moderno.

- 3.5. Los editores se reservan el derecho de hacer las modificaciones de estilo que consideren necesarias.

4. CESIÓN DE DERECHOS

- 4.1. El autor o autores conceden el permiso para que su material se difunda en la versión impresa y electrónica de la revista, así como en las bases de datos que la incorporan. Ceden los derechos patrimoniales de los artículos publicados a la Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC, una vez que autorizan la versión final del escrito, pero conservan en todo momento sus derechos morales, conforme a lo establecido en las leyes correspondientes.
- 4.2. La revista mantiene una política de acceso abierto a través del sistema OJS y sus contenidos pueden ser usados gratuitamente para fines académicos, dando crédito a los autores y a la propia publicación.

5. DECLARATORIA DE CONFLICTO DE INTERESES

- 5.1. Autores: son responsables de revelar las relaciones personales y financieras que pudieran sesgar los resultados presentados en su trabajo.
- 5.2. Apoyo a los proyectos: los autores deben describir y mencionar, en su caso, el papel del patrocinador del estudio.
- 5.3. Dictaminadores: los evaluadores o miembros del Comité Editorial que participan en el proceso deben dar a conocer cualquier conflicto de intereses que pueda influir en la emisión del resultado. En este caso deberán comunicar la situación al editor de la revista y declinar su participación si consideran que es lo más apropiado.

Al enviar sus trabajos, los autores aceptan estas instrucciones, así como las normas editoriales de *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*. Para asuntos editoriales dirigirse al correo electrónico revista@rediech.org o comunicarse al teléfono 52+ (614) 415-1998.

www.rediech.org/ojs/2017

SUSCRIPCIONES / IE REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA REDIECH

Llene los siguientes datos y envíelos escaneados o por correo electrónico.

Nombre

RFC

Institución

Dirección (calle, número y colonia)

CP

Ciudad, estado (provincia) y país

Teléfono

Correo electrónico

REQUIERE COMPROBANTE FISCAL

Si

No

COSTO POR DOS NÚMEROS AL AÑO*

México

Individual \$300.00 MN

Institucional \$1,200.00 MN

Extranjero

Individual USD \$50.00

Institucional USD \$160.00

FORMA DE PAGO

Banco BBVA-Bancomer

Cuenta 0178438560

Beneficiario Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.

Enviar datos del suscriptor y comprobante de pago al correo suscripciones@rediech.org

Calle Efrén Ornelas n. 1406, colonia Obrera, Chihuahua, Chih.

Teléfono 52+ (614) 415 1998

www.rediech.org

* El costo incluye gastos de envío, el cual se realizan a través de Correos de México en destinos nacionales y paquetería especializada para el extranjero.

