

Aprender

Revista trimestral / Año 1 / No. 1 / Julio - septiembre 2021



Gobierno de Puebla
Hacer historia. Hacer futuro.



**Secretaría
de Educación**

DIRECTORIO

MIGUEL BARBOSA HUERTA

GOBERNADOR CONSTITUCIONAL DEL ESTADO DE PUEBLA

MELITÓN LOZANO PÉREZ

SECRETARIO DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO DE PUEBLA

MARÍA DEL CORAL MORALES ESPINOSA

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA

AMÉRICA ROSAS TAPIA

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

MARÍA CECILIA SÁNCHEZ BRINGAS

TITULAR DE LA UNIDAD DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

DEISY NOHEMÍ ANDÉRICA OCHOA

DIRECTORA GENERAL DE DESARROLLO EDUCATIVO

ÓSCAR GABRIEL BENÍTEZ GONZÁLEZ

DIRECTOR GENERAL DE PLANEACIÓN Y DEL SISTEMA
PARA LA CARRERA DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS

ARTURO RODRÍGUEZ BALLINAS

DIRECTOR GENERAL JURÍDICO Y DE TRANSPARENCIA

Aprender

Revista Trimestral / Año 1/ No 1 ISSN en trámite

La Revista "Aprender" es una publicación trimestral de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la institución. Las imágenes son parte del acervo fotográfico de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla.

Los contenidos publicados por "Aprender" se distribuyen acorde de Creative Commons 4.0 Atribución - No Comercial (CCBY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros utilizar lo publicado siempre que mencionen la autoría del trabajo y su publicación en esta revista.



Gobierno de Puebla
Hacer historia. Hacer futuro.



Secretaría
de Educación

Índice

Editorial	ii
Las 4 A del Derecho a la Educación	iii
Pedagogía colectiva	iv
Diálogo	
La huella de los profesores sobre ética, lectura y educación	6
<i>Joan-Carles Mèlich</i>	
En la práctica	
Diálogo y representaciones sociales, elementos para una pedagogía colectiva	16
<i>Lilaitzel Carrasco Rodríguez</i>	
Una pedagogía para la “ciudadanía”	32
<i>Carlos Alfredo Lozano Santos</i>	
La inesperada y obligada reingeniería pedagógica en tiempos de COVID-19	40
<i>María Bernardette Islas Jara</i>	
Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia para la enseñanza de la robótica y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación	50
<i>José Luis Hernández Amecca, Carlos Armando Ríos Acevedo, Minerva Hernández Amecca, Enrique Cortés Rodríguez</i>	
Análisis heurístico de usabilidad del registro de usuarios y la exploración de recursos educativos en la plataforma Nueva Escuela	56
<i>María Auxilio Medina Nieto, Jorge de la Calleja Mora, Delia Arrieta Díaz</i>	
Relatos de la docencia poblana desde el aislamiento escolar	68
<i>Dirección de evaluación</i>	
Comunidad	
Re-danzar el mundo. Panorama global del maestro en el 2020, videoconferencia por el Dr. J. Martín López Calva	74
<i>Reseña</i>	
Entretejando saberes: Los migrantes poblanos	76
<i>María Teresa Galicia Cordero</i>	
La fila de las tortillas	92
<i>Mario Alberto Rivera Dinorín</i>	
¿Cómo garantizar la inclusión y la equidad en la escuela básica?	
La educación intercultural y bilingüe	96
<i>Eugenia Ramos Hipólito</i>	

Editorial



En el campo fértil de la educación, Puebla tiene significación histórica porque cada uno de sus actores, en los diversos niveles educativos, siempre generan con pertinencia, tenacidad y compromiso, diversos testimonios de su práctica pedagógica, que oportunamente registran y sistematizan, hasta convertirse en interesantes propuestas de investigación educativa o artículos que nos compartan para su estudio, análisis y reflexión.

Por ello, la Secretaría de Educación del Estado de Puebla, a través de la Dirección General de Planeación y del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, con el especial interés por difundir los avances educativos que se dan en la escuela y el aula durante el proceso de aprendizaje de alumnos y maestros, pone a disposición el primer número de la Revista Aprender. Los textos que la conforman son producciones de maestras y maestros que describen las prácticas pedagógicas y humanistas desarrolladas en las aulas que fortalecen los principios rectores de la Nueva Escuela Mexicana y coadyuvan a la consolidación de las 4 A del Derecho a la Educación, proyecto rector del Sistema Educativo Poblano.

La revista electrónica Aprender de la Secretaría de Educación pone a disposición este espacio de diálogo y difusión para mostrar diversas propuestas y aportaciones que nos permiten compartir el diario trabajo de muchos docentes con esfuerzos bien logrados y significativos. Para ello, conjunta la visión experta de académicos destacados con la visión propositiva de académicos noveles quienes comparten sus trabajos de investigación o propuestas de intervención para obtener el grado de maestría o doctorado. En este sentido todos los artículos aportan de manera comprometida, realista, sencilla y profesional, diversas experiencias de renovación educativa.

Es tiempo de compartir, difundir y valorar las experiencias docentes, su contribución en los procesos para la mejora de la calidad educativa y sus esfuerzos para la construcción de nuevas y variadas formas de Aprender.

Melitón Lozano Pérez

Secretario de Educación.

LAS 4 A DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La Secretaría de Educación del Estado de Puebla, con el objetivo de sumarse al nuevo proyecto educativo nacional, convocó a docentes, directivos, personal de apoyo y asistencia a la educación, organizaciones del magisterio del Sistema Educativo Estatal, investigadores educativos y padres de familia, a participar para la construcción del modelo de la Nueva Escuela Mexicana en Puebla. Los siguientes trabajos expuestos son el resultado de enriquecedoras propuestas alineadas a las siguientes dimensiones de Tomasevski, (2006):

1.- Asequibilidad

Implica la existencia de escuelas de todos los niveles obligatorios en lugares adecuados, dotadas de infraestructura, mobiliario y equipo indispensable de donde viven niñas, niños y jóvenes. Con maestros suficientemente formados académicamente, además, de una organización escolar óptima para el logro de los propósitos educativos.

2. Accesibilidad

Sostiene que habrá acceso a la educación, sin exclusión por razones de raza, origen, color, género, condición socioeconómica, discapacidad, lengua o creencias religiosas.

3. Aceptabilidad

Representa un acercamiento a la dimensión de calidad de la educación desde la perspectiva de los estudiantes, quienes deben sentirse seguros, respetados y acogidos en la escuela, donde adquieren aprendizajes que coinciden con sus intereses y les resultan útiles para su vida actual y futura.

4. Adaptabilidad

La educación ha de tener la flexibilidad para considerar las necesidades actuales de la sociedad, de las comunidades en transformación y de los contextos culturales de los alumnos.

El aislamiento preventivo nos ha puesto a prueba como sociedad.

La educación con sus propios retos se enfrentó de manera inmediata a proponer, estructurar y aplicar estrategias para atender a una comunidad educativa de grandes contrastes y variantes, como resultado, además de revelarse la dimensión de los desafíos pendientes (equidad, calidad, cobertura), se apreció una participación de diferentes sectores de la sociedad sin aparente relación directa con el ámbito educativo, sumado a docentes, directivos, pedagogos, estudiantes de todas las edades, padres de familia y tutores, contribuyendo en la construcción de una **Pedagogía Colectiva**.

Las aportaciones no solo se dieron por parte de los profesionales de la educación, cada involucrado ante el reto, adoptó y generó a partir de sus recursos, sus propias metodologías y técnicas de aprendizaje, construyendo así, experiencias y prácticas que provocan una definición enriquecida y fortalecida de la educación, distante de lo que conocíamos (o creíamos conocer).

Colaboradores

Joan-Carles Mèlich
Sarahí Santiago Rodríguez
Lilaitzel Carrasco Rodríguez
Carlos Alfredo Lozano Santos
María Bernardette Islas Jara
José Luis Hernández Ameca
Carlos Armando Ríos Acevedo
Minerva Hernández Ameca
Enrique Cortés Rodríguez
María Auxilio Medina Nieto
Jorge de la Calleja Mora
Delia Arrieta Díaz
Ariadna Martínez García
Andrea Arellano Espinosa
María Teresa Galicia Cordero
Mario Alberto Rivera Dinorin
Eugenia Ramos Hipólito

Trabajo editorial

Óscar Gabriel Benítez González

Director general

P. Arturo Malpica Padierna

Coordinador editorial

Equipo editorial

Érika Ríos Acevedo
Carlos Alfredo Lozano Santos

Comité editorial

Fabiola Moreno Benítez
Jorge de la Calleja Mora
Gustavo González Rivera
María Auxilio Medina Nieto
Delia Arrieta Díaz
Fortino Rodríguez Tapia



LA HUELLA DE LOS PROFESORES sobre ética, lectura y educación

JOAN-CARLES MÈLICH*

El aprender debe seguir siendo una aventura, de lo contrario habrá nacido muerto. Lo que aprendas en el momento deberá de depender de encuentros casuales y deberá continuar así, de encuentro en encuentro, un aprendizaje en metamorfosis, un aprendizaje en el placer.

ELIAS CANETTI, La provincia del hombre

El que ha aprendido lo suficiente no ha aprendido nada.

ELIAS CANETTI, El suplicio de las moscas

El maestro que solo desea volver a ser aprendiz, nada más que eso, nada más.

ELIAS CANETTI, Apuntes 1973-1984

En un tiempo en el que parece tener lugar una apología de la interioridad y de la meditación, en un tiempo en el que lo estético parece tener primacía sobre lo ético, me gustaría subrayar hoy aquí, ante todos ustedes, mi profunda convicción de que el humano es un ser situacional e histórico, es un ser relacional abierto a la exterioridad y a la alteridad, un ser ético que ha heredado una gramática, con sus valores y sus reglas de decencia, con sus signos y sus símbolos, con sus gestos, un ser heredero de una biblioteca y que vive enredado en sus historias. Por todo ello, existir significa estar expuesto al otro (para lo mejor o lo peor). Para existir en serio, al modo humano, hay que admitir que no hay vida sin ambigüedad y sin incertidumbre, y que la ética, como vamos a ver, no consiste en suprimir esta incertidumbre sino todo lo contrario, en aceptarla, aunque cueste y sea difícil en muchos casos.

Desde mi perspectiva, pues, quisiera manifestar para comenzar que la educación no puede eludir estas dimensiones antropológicas que acabo de mencionar, y que para pensarla es necesario y urgente también repensar el modo de ser de los humanos en sus mundos, así como las relaciones e interacciones con los demás, tanto con los demás humanos como con los objetos y las cosas de configuran su entorno.

Este es, pues, el punto de partida. Lo repetiré: los seres humanos somos seres éticos, esto es, que no podemos existir sin relación con la alteridad, una alteridad que puede ser (y sería

deseable que lo fuera) cordial, pero que en ocasiones resulta amenazadora y terrible. Cualquier instante puede ser el cráter del infierno, cualquier instante puede ser el agua del paraíso, escribió Jorge Luis Borges.

Ser ético es ser en relación, admitir que los otros nos interpelan con su presencia (a veces con su presencia ausente, con su testimonio, al modo de espectros, como sucede con el padre de Hamlet), y que, en estas interpelaciones, puede suceder lo mejor o lo peor. Los humanos no somos ni buenos ni malos sino ambiguos. De repente podemos descubrir, como Edipo, que somos los asesinos de nuestro padre y que estamos casados con nuestra madre, que nos transformamos en una especie de Mr. Hyde, o que el camino que recorremos es, como le sucede a Marlow en la novela de Joseph Conrad, un viaje al corazón de las tinieblas.

En pocas palabras, una existencia ética significa aceptar que somos más lo que nos sucede que lo que planificamos, que no controlamos a voluntad las condiciones de nuestras vidas, que vivimos expuestos a lo extraño, a una alteridad extraña que nunca podremos controlar ni organizar a nuestro antojo.

Si aceptamos, pues, que la existencia humana es ética y que la ética es habérselas con lo otro, con la alteridad, con algún tipo u otro de alteridad, entonces no podemos eludir

la presencia de lo incierto, de lo otro que nos asedia y nos cuestiona, que nos altera y que nos interpela.

El humano es un ser que es interpelado por un otro imposible de “normalizar”, esto es, imposible de someter a las reglas de los órdenes discursivos, de los marcos normativos, de las gramáticas morales. Lo otro con lo que la existencia humana tiene que habérselas en su vida cotidiana resulta inquietante; lo otro es lo que hace saltar la banca, es lo que hace que tengamos que repensar lo que hacemos, lo que decimos y lo que pensamos. Si entendemos que lo humano es un ser interpelado entonces la ética es ineludible. El humano es un ser político, moral y ético, un ser en tensión entre estos tres ámbitos, y la educación tiene que abordarlos los tres.

Como señalaron tanto el filósofo alemán Franz Rosenzweig como el también filósofo, lituano en este caso, Emmanuel Levinas, fue la tradición metafísica occidental iniciada en el Poema de Parménides y que duró, como mínimo, hasta Hegel la que redujo lo otro a lo mismo, o, dicho en otras palabras, la que negó la alteridad.

La filosofía occidental está aquejada desde sus inicios de un horror a lo otro, de una insuperable alergia a lo distinto, a lo diferente. Es una filosofía de la inmanencia y de la autonomía, de un sujeto autosuficiente que no depende de nada ni de nadie, un sujeto que decide sin tener al otro en

consideración, sin tener en cuenta la ética. Es una filosofía en la que la ética ha sido devorada por la ontología, por la política e incluso por la moral.

Esta tradición filosófica en la que hemos sido educados sostiene, en pocas palabras, que: todo está en todo, nada es exterior a nada y toda la pluralidad del mundo se reduce a un único principio. Lo que sostengo es que esta filosofía (que he llamado metafísica) es peligrosa porque en política nos sitúa en las puertas de un sistema totalitario, en moral porque nos coloca en el ámbito del fanatismo y en pedagogía porque convierte a la educación en adoctrinamiento. Estas serían las tres consecuencias perversas de la filosofía metafísica occidental, esa filosofía –insisto- que ha negado la alteridad, el otro, lo otro, que ha negado, en una palabra, la ética.

Concretamente ¿qué consecuencias tiene esta lógica metafísica para la relación entre el maestro, o el profesor, y el alumno o el estudiante? Esta es la cuestión que deseo tratar hoy aquí. ¿Cuáles han sido las consecuencias perversas que ha provocado el pensamiento metafísico a la educación y cómo es posible, si es que es posible, liberarse de ellas?

El filósofo lituano Emmanuel Levinas señala al inicio de su obra más importante, *Totalidad e infinito*. Ensayo sobre la exterioridad, que la educación occidental de corte socrático y platónico ha sido una educación encerrada en sí misma,

incapaz de dar cuenta de la alteridad. Pero, como ya dije hace un momento, si no hay alteridad entonces tampoco hay ética. Y si no hay ética, entonces la educación se convierte en adoctrinamiento o en domesticación.

Vayamos paso a paso. La frase con la que el padre de la fenomenología, Edmund Husserl, pone punto final a sus Meditaciones cartesianas resulta muy elocuente. Es una frase en latín que remite a San Agustín, una frase que dice: *Noli foras ire. In te redi. In interiore homine habitat veritas*. Si esto es cierto, entonces la educación está cerrada para la alteridad, para lo otro, para lo diferente. Si esto es cierto, entonces no hay incertidumbre, no hay ética. Podría haber moral, pero no ética, podrían haber principios, reglas de decencia, hábitos, valores, pero no apelación ni desafío, no habría respuesta ni responsabilidad respecto a lo otro. Evidentemente no estoy para nada en contra de la moral, de esos valores, de esas reglas de decencia, pero la ética no es la moral, es la zona oscura de la moral. La moral tiene que ver con lo público, la ética con lo íntimo. Y la educación tiene que ser pensada desde esta perspectiva.

Para que exista educación es necesaria la exterioridad, la apertura a la diferencia, pero no cualquier apertura. La apertura educativa a la diferencia es una apertura deferente. Esta es una palabra fundamental en mi planteamiento. Por deferencia entiendo una apertura cordial, compasiva, atenta, cuidadosa; una apertura responsable en la que uno se

hace cargo del otro, en la que el otro no resulta indiferente.

Pero esa alteridad que desafía e interpela no es cualquier alteridad, no es una alteridad anónima. Posee nombre propio, es singular. Esto resulta decisivo. Nunca respondemos, nunca nos hacemos cargo del otro, sino de un otro, de alguien que tiene, para decirlo de nuevo con Levinas, rostro. El rostro, tal como yo lo leo, no es lo que uno tiene en común con los demás (humanos) sino lo que uno tiene de singular, porque siempre es un singular, un nombre propio, el que me apela y me conmueve.

El otro, en su rostro, es un cuerpo que posee un nombre propio, que tiene una historia, que nace, goza, sufre y muere. Dicho más claramente: un profesor o un maestro no tienen delante a un estudiante o a un alumno. Tienen a un rostro al que se deja huella, a veces para bien, otras veces para mal.

El rostro no es un objeto, tampoco una categoría (hombre, mujer, ciudadano, alumno, ser humano, etc.) Eso sería la cara. En nuestra cara figura el número del pasaporte, el sexo, el lugar de nacimiento, la profesión, el estado civil. Todo eso es la cara, incluso si somos o no seres humanos. El rostro, en cambio, es un nombre propio, un singular. Si no entendemos esto nunca podremos comprender el sentido de la educación porque nunca podremos comprender el sentido de la ética.

Ahora bien, a diferencia de lo que llevo haciendo durante muchos años, y de lo que me ocupé en algunos de mis libros (pienso sobre todo en la “trilogía” Filosofía de la finitud, Ética de la compasión y Lógica de la crueldad), lo que quiero considerar en lo que sigue no es simplemente la relación entre los profesores y los estudiantes, esto es, una relación cara a cara, de dos, dual, sino algo que me preocupa especialmente en estos momentos: la relación que se da entre los dos pero a través de un tercero, el libro, la lectura de un libro y el estudio a través del libro. Porque en los últimos años me ha interesado la cuestión de los objetos y las cosas, la cuestión de la relación de los seres humanos con la motricidad de los cuerpos inanimados y, junto ello, o tal vez por ello, el libro, la relación de los humanos con los libros y su supuesta desaparición del libro, así como el fin de la lectura, o su crisis, en el sentido del eclipse de una forma de leer y de una forma de estudiar. En este sentido, desearía aclarar que no me interesará hablar del tópico acerca de que la gente ya no lee, sino del hecho de que no se lee de una determinada manera, y, por lo mismo, del hecho de que tampoco no se estudia de una determinada manera.

He dicho al principio que el humano es un ser que hereda una gramática. Entiendo por gramática un conjunto de signos y de símbolos, de normas y de reglas de decencia, de gestos, pero también de historias y de relatos. Somos animales enredados en historias, narraciones que nos han contado antes de acostarnos junto al

beso de buenas noches (Proust). Por eso en esa gramática habita una biblioteca. Heredamos una biblioteca.

Vamos a ilustrar todo lo que diré a partir de una maravillosa cita de Claros del bosque, de María Zambrano. Vamos a leerla lentamente. Dice así:

“No hay que buscarlo. No hay que buscar. Es la lección inmediata de los claros del bosque: no hay que ir a buscarlos ni tampoco buscar nada de ellos. Nada determinado, prefigurado, consabido.” (Zambrano, M., Claros del bosque, 121).

Leer es habérselas con un objeto que no es un simple objeto. Es una cosa matérica, algo que posee una especie de alma, algo que deja huellas. Me gusta esta palabra: huella. (Es una palabra importante en la filosofía de Levinas. Me serviré de ella, pero para ir por otros derroteros.) Una huella es una presencia de una ausencia. La marca de una ausencia, pero de una ausencia que no está ausente del todo. En la huella hay una cierta presencia. Alguien está en esa huella, alguien no se ha ido todavía. En la huella habita el testimonio.

Para comprender esto voy a contar una breve historia de mi vida de estudiante. Recuerdo que, siendo adolescente, en la clase de literatura, algunos profesores leían en voz alta. Luego diré algo más sobre esto, pero ahora me interesan esos profesores que leían. Me parece que hoy en día casi nadie lee en clase, y menos con un libro entre las manos, bajando la

cabeza y volviéndola a levantar para mirar a los estudiantes. El profesor Eugenio y el Padre Armando lo hacían. Del primero recuerdo que durante todo un curso comenzó todas las clases leyendo *El viejo y el mar*, de Hemingway. Cada clase empezaba así, con la lectura de la novela de Hemingway. De esa lectura nunca nos examinó, ni nadie le preguntó para qué servía, ni qué competencias se tendrían que adquirir. Simplemente leía. De la clase de literatura del Padre Armando recuerdo sobre todo un día del mes de octubre. Llegó a clase y nos comunicó que le habían otorgado el Premio Nobel a Vicente Aleixandre. Entonces nos leyó algunos poemas de *Sombra del paraíso* y de *Espadas como labios*. Días después me compré los dos libros.

Esas lecturas de mis maestros se parecen a los “claros del bosque” a los que se refiere María Zambrano en su libro. Siempre que alguno de esos libros cae en mis manos recuerdo su voz, y el libro tiene una vida distinta. Esos profesores dejaron sus huellas en mi formación, pero fueron huellas a través o en un libro. En este sentido, me interesa subrayar aquí una relación educativa triangular, entre el profesor, el estudiante y el libro. Porque estudiar no es aprender, ni investigar, es iniciar un camino incierto. No sabemos qué vamos a aprender en el estudio, quizá no aprendamos nada, o quizá sí, eso nunca se sabe. Como el claro del bosque, el resultado del estudio no puede ser previsto ni programado. Tengo la sensación de que hoy en día, en la universidad, por ejemplo, se

investiga, pero no se estudia. La palabra investigación tiene sentido en el ámbito de las ciencias formales y empíricas, pero dudo de su valor en el ámbito de las humanidades, y, en concreto, de la educación. La tarea de un profesor es estudiar y transmitir su visión del mundo a sus estudiantes, y para ello necesita leer. No importa aquí una lista erudita de lecturas, sino su propia y singular lectura, su forma de leer.

En esta relación triangular entre el profesor, el estudiante y el libro habitan, sin duda, gramáticas morales, de las que me he ocupado en muchos de mis libros. No hay vida humana, no puede sobrevivir un ser finito, al margen de la gramática moral. Pero dicho esto, es necesario subrayar que también en esta relación irrumpe la ética. La relación educativa es constitutivamente ética, o debería serlo. Y debería serlo para que no acabemos convirtiendo a la educación en una domesticación de cerebros.

Pero en este caso podríamos ser más precisos y dibujar con claridad ¿en qué consiste exactamente la ética? He hablado de la deferencia como núcleo de la relación ética, o íntima, entre el profesor y el alumno. También podría tratarse aquí de la compasión. Pero voy a ir un poco más allá. Diría que en esta relación triangular la ética tiene que ver con la incertidumbre. Esta es mi tesis. La ética no radica en la resolución definitiva de la incertidumbre sino en la incertidumbre misma, y la sabiduría ética es una sabiduría de lo incierto. Eso no significa que no se pueda resolver la

incertidumbre, sino que toda resolución será provisional y sobre todo que nunca será suficientemente buena.

Entre profesor y estudiante, el libro (así como cualquier otro texto, una pintura, una pieza musical, una película) tiene lugar un encuentro en tres momentos. En primer lugar, la irrupción, esto es, el acontecimiento. El profesor abre y lee un libro en voz alta, en clase, con una luz adecuada, con una disposición escénica. Su voz irrumpe y el estudiante guarda silencio. En segundo lugar, la resonancia; el libro resuena, al modo de un eco, y evoca en el estudiante su propia vida. Es lo que Proust expresó con palabras certeras en el último volumen de *En busca del tiempo perdido*: “Cada lector es un lector de sí mismo”. En tercer lugar, la disonancia. La lectura termina, el profesor cierra el libro, y los estudiantes se levantan y salen del aula, del salón de clase. La lectura ha finalizado, pero todavía no ha terminado, sigue resonando en el cuerpo de los que la han escuchado, pero además esa lectura ha roto el “mar helado” de la identidad. Kafka usó esa expresión en una carta que mandó a su amigo Oskar Pollak en 1904. La lectura es el hacha que rompe el mar helado que llevamos dentro. Aquí radican las huellas de los profesores.

El yo lector, el yo que ha leído o que ha escuchado en silencio la lectura del profesor, es un yo disonante, un yo que se ha quedado inquieto. Algo en él se ha transformado. Esta palabra es muy importante desde el punto de

vista ético: transformación. La lectura es transformadora, y la huella del profesor ha abierto una grieta que no podrá saturarse. No tiene aquí esta palabra, grieta, un sentido negativo, sino meramente antropológico. Es una marca en el cuerpo que en algunos casos permanecerá allí en la piel durante muchos años, tal vez para siempre. Luego volveré sobre esta cuestión.

Hay que tener muy en cuenta que no puede confundirse la transformación con el cambio. El cambio puede ser planificado, la transformación no. Como mostró Kafka en su conocido relato, *La metamorfosis*, la transformación llega sin avisar, es imprevisible, y rompe todos los esquemas y las expectativas del yo. Este es un elemento ineludible en la relación entre el profesor y el estudiante a través de la lectura. Es evidente que un profesor ha podido planificar unos objetivos o competencias que su estudiante debe alcanzar, pero, si de verdad hay educación, la transformación, la posibilidad de la transformación, no puede esquivarse. Es un riesgo que es necesario asumir siempre que se educa. Leer, estudiar, es abrirse a un océano de incertidumbre y, por eso mismo, es también estar expuesto a las transformaciones.

A diferencia de la gran tradición metafísica a la que hice referencia al inicio de esta conferencia, una tradición que pensaba que la educación era un retorno sobre uno mismo, un proceso de interiorización, de reminiscencia, una tradición que

creía que en definitiva ya se sabía todo, una tradición en la que predominaba el viaje odiseico en la que, como sucede con Ulises, de lo que se trata es de regresar a casa, a Ítaca, aquí lo que intento mostrar es que la educación centrada en la relación entre profesor y estudiante a través de la lectura de un libro es una aventura hacia lo desconocido.

El saber que se alcanza en la lectura es una especie de sabiduría de lo incierto, como diría Milan Kundera, que va acompañada de una sabiduría del amor, como diría Emmanuel Levinas, de la compasión, de la deferencia. Incertidumbre y amor, ambigüedad y deferencia son dos elementos éticos ineludibles en la relación ética. En la relación educativa, la ética es un acontecimiento y, como tal, resulta incierto. Pero, al mismo tiempo, lo que acontece en la lectura, si esa lectura tiene lugar en una relación entre un profesor y un estudiante, es un acto de amor a un libro, a una escritura, a una voz, a una presencia, a una biblioteca, a un testimonio, a un relato. Pero también, como sucede siempre en el amor, a veces los amantes se convierten en figuras inquietantes que provocan dolor y desasosiego. Todo libro, toda lectura, está expuesta, de una forma u otra, al desasosiego.

Pero hay otro aspecto que quiero tratar porque me parece esencial en esta ética que surge en la relación lectora entre un profesor y un estudiante. Me refiero a lo que, apoyándome en Virginia Woolf y Adriana Cavarero, he llamado

inclinación. En su libro *Una habitación propia*, Virginia Woolf escribe que en cierta ocasión estaba leyendo un libro y, de repente, una sombra cubrió palabras y frases. Era una I, mayúscula. Evidentemente, la escritora se refiere al Yo, en inglés I. El Yo no ve nada, no deja ver nada, solo se ve a sí mismo, todo lo remite a sí mismo. Esta idea de Woolf la recoge la filósofa italiana Adriana Cavarero en uno de sus últimos libros: *Inclinaciones. Crítica de la rectitud*.

He dicho al comienzo que la filosofía occidental ha sido una metafísica, un pensamiento fálico, del orden, de la razón, de lo correcto y lo verdadero, un pensamiento contrario a las inclinaciones. La misma palabra “inclinación” se volvió sospechosa. Pero sin inclinación no hay lectura, no hay educación, no hay ética. En el cuadro de Leonardo La virgen, santa Ana, y el niño se puede observar perfectamente la inclinación de la madre hacia su hijo. Pero también hay una inclinación en la lectura. Pueden verla en muchas pinturas.

La inclinación hace referencia a una posición corporal. Para leer es necesario estar inclinado, ciertamente, pero sobre todo la inclinación es una posición ética. “Estar inclinado” es mostrar respeto y admiración por lo que uno lee. María Zambrano, en *Claros del bosque*, contrapone la voz a la escritura. Habla del aula como el lugar en el que se va “a aprender de oído”, a diferencia de la escritura y de la lectura. Pero lo que uno descubre en el espacio del aula en el que el profesor lee un libro en voz alta es que

esa diferencia se difumina. La escritura se vuelve voz, se encarna en la voz del profesor y es esa “escritura-voz” la que deja una huella en el cuerpo de los estudiantes. Éstos también escuchan inclinados.

La inclinación es un gesto corpóreo y ético al mismo tiempo. Un gesto de admiración a esa palabra escrita, a esa palabra que viene de lejos, que siempre dice más de lo que quiere decir; pero también es un gesto ético, no de sumisión sino de resonancia. La resonancia que posee el gesto ético no tiene nada que ver con la obediencia o el cumplimiento de la ley, sino con el respeto a un texto que resiste el paso del tiempo, o mejor, con un texto que se fortalece en el paso del tiempo y que lejos de envejecer lo que hace es rejuvenecerse a cada nueva lectura.

Y aquí la voz del profesor es crucial. Abre un campo resonante de primera magnitud, porque es muy distinto leer que escuchar una lectura. Ya hay una interpretación, o mejor todavía, un tono en la lectura del profesor. Un tono envolvente y testimonial que puede tranquilizar o inquietar, eso nunca se sabe, pero que en todo caso, si realmente es resonante, dejará una huella. El profesor acompaña la lectura con el movimiento de sus manos, de su mirada, de su andar por el espacio del aula. De vez en cuando, aleja la vista del libro y mira a sus estudiantes mientras sigue leyendo. Es ese momento mágico en el que el profesor no mira el libro sino a aquéllos que tiene delante, pero su

voz sigue resonando en el espacio del aula.

Y al finalizar la lectura se irrumpe el silencio. Es el que llamo tercer silencio. El primero es el que tuvo lugar antes de la lectura, el segundo se dio durante la lectura, pero el tercero es el más importante, porque es el silencio de la transformación y de la disonancia. Aquí aparece la ruptura del “mar helado” al que se refería Kafka en su carta a Pollak antes mencionada. Si conclusiones, ni objetivos alcanzados. Hacer justamente lo contrario de lo que acostumbra recomendar un tipo actual de pedagogía: no programar, no planificar, no buscar. Aprender a perderse en la lectura como quien se pierde en un bosque. Escuchar el silencio de la escritura. La voz del profesor desapareció. Los estudiantes se han marchado. Ya no queda nadie en el aula. Quizá alguien olvidó un libro o unos apuntes encima de la mesa y volverá a recogerlos, o quizá no. Eso nunca se sabe, en el silencio no se sabe, pero hay que seguir, es menester seguir, voy a seguir...

***JOAN-CARLES MÈLICH** es licenciado en Filosofía y doctor en Filosofía y Letras por la Universidad Autónoma de Barcelona, donde también ejerce de profesor titular de Filosofía de la educación en la Facultad de Ciencias de la Educación. Entre sus libros, destacan: La educación como acontecimiento ético (en colaboración con Fernando Bárcena) (Miño&Dávila), Filosofía de la finitud (Herder), Ética de la compasión (Herder), Lógica de la crueldad (Herder), La lectura como

plegaria (Fragmenta Editorial), y La prosa de la vida (Fragmenta editorial). Desde hace quince años se ha dedicado a elaborar una «filosofía antropológica de la finitud» en sus diversas expresiones: el cuerpo, el símbolo, la ética, la compasión, la educación y la muerte.

Su último libro es un ensayo filosófico sobre la relación entre la lectura y la condición humana; ha sido publicado recientemente por Tusquets Editores y lleva por título: La sabiduría de lo incierto.

DIÁLOGO Y REPRESENTACIONES SOCIALES, ELEMENTOS PARA UNA PEDAGOGÍA COLECTIVA

Dra. Lilaitzel Carrasco Rodríguez.
carrasco.rodriguez.lila@gmail.com

Resumen

El presente trabajo es un análisis construido con la finalidad de evidenciar los esfuerzos de la pedagogía actual para edificar desde el diálogo y el respeto, en la que se consideren los imaginarios y construcciones sociales que en estos tiempos pandémicos resulta inexorable reflexionar. El objetivo central es profundizar sobre las representaciones sociales, el diálogo y pedagogía colectiva al interior de los procesos educativos como un medio para mostrar la realidad y enseñanza diaria en espacios virtuales. En ese sentido, se proporciona información para la deliberación y entendimiento de la pedagogía partiendo de las representaciones sociales y el diálogo.

Palabras clave

Representaciones sociales, diálogo, pedagogía colectiva.

Introducción

La metodología empleada fue la siguiente: primero, definir el tema central, posteriormente, la búsqueda de información y revisión de literatura en redes de revistas especializadas con las siguientes características: artículos publicados en revistas especializadas en educación. El tercer paso fue la organización de la información por categorías y, por último, el análisis de las investigaciones. En las conclusiones se muestra que más que conceptos contrapuestos, las representaciones sociales (RRSS) y el diálogo se relacionan para la construcción de nuevos conocimientos sobre la

pedagogía colectiva, imaginarios e ideales que deben ser fundamentales para que el docente muestre la realidad de la educación actual y la forma en que se entreteje lo colectivo en estos días.

La educación es uno de los temas fundamentales en la vida de las personas y en la sociedad en general porque permea en todos los espacios de la cotidianidad y también es considerada como un tema a trabajar siempre en la agenda política del país. Pero la educación no ha permanecido inmóvil o sin transformaciones, la educación se mueve, camina, se transforma y en esa dinámica las teorías educativas han ido modificándose, cambiando y reestructurándose; la educación no puede ser un proceso aislado o sin relación con otras ciencias y

disciplinas, es necesaria la interdisciplinariedad y el apoyo con otras áreas del conocimiento para que el proceso educativo sea mejor, y sobre todo, para que el eje central de la educación, los alumnos, sean los más favorecidos y escuchados.

En esta dinámica, es importante saber qué es el diálogo y cómo se conforma la pedagogía colectiva al interior de la escuela, también es necesario conocer cómo es que los alumnos aprenden, cómo es que forman sus expectativas, deseos, cómo construyen sus realidades, cómo el diálogo y la pedagogía colectiva pueden ayudar a explicar a las representaciones sociales, cómo representan socialmente los alumnos, también cómo ellos representan socialmente sus intereses y lo que consideran importante, además de cómo esas representaciones de la realidad, mediadas por los conceptos anteriores, influyen en sus percepciones del mundo y posteriormente en la construcción del diálogo. Si bien, lo ideal es que el proceso educativo se centre en el alumno y en saber hacia dónde va su corazón, no es conveniente dejar a un lado el papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que ésta es la manera en que el docente muestre la realidad y sobre todo que así se enseña cotidianamente. Por lo tanto, la escuela en cualquiera de sus niveles, debe ser entendida como un espacio de reflexión, en la que se proponga la

educación crítica y también se haga política, en la que los diversos actores, maestros y alumnos, ejerzan un diálogo abierto, constructivo, consensuado y participativo, que influya en la mejora del proceso de aprendizaje y en la formación de representaciones sociales sobre la pedagogía colectiva.

La discusión de conceptos

La escuela antes descrita, correspondería a un modelo de escuela crítica, Habermas (1997) desde una perspectiva comunicativa, realiza importantes aportes a teorías críticas de la educación y reformula las existentes. Habermas trasciende con su efecto comunicativo porque muestra lo necesario que es el diálogo y la autorreflexión constante entre las personas (alumnos y maestros) ya que ayuda a hacerse consciente de los propios condicionamientos y sugiere la liberación de sus preconcepciones y concepciones que considera propias, pero que en realidad responden a una ideología condicionada por la escuela, la familia, el Estado, la cultura y la religión y que de manera trascendente participa el diálogo.

El diálogo es un término considerado por diversos autores, ha sido trabajado de maneras varias y desde ópticas distintas. Paulo Freire concibe la idea de “dialogicidad en la educación” y menciona que es un elemento necesario y fundamental para la llamada educación

problematizadora. Lo anterior se presenta como un elemento esencial en el trabajo de Freire y por tanto construye una parte importante de su obra haciendo referencia al diálogo, a la palabra, a la comunicación y con ello a que los estudiantes aprendan a leer, hablar y escribir su mundo. Se puede pensar que el diálogo lleva consigo elementos inherentes que refuerzan su importancia en el proceso educativo, en el constante enseñar, en el obligado aprender y en el imprescindible transformar, el diálogo será un elemento indispensable en la construcción de un ambiente problematizador y plural, entonces, así se debe entender a las pedagogías, pedagogías en plural, pues, nos obligan a hablar de diversos modelos y políticas sobre educación, de diversas experiencias, saberes, tradiciones y subjetividades que emergen, se interrelacionan y se activan en determinados campos o marcos institucionales.

La pedagogía colectiva, es un concepto complicado de sujetar porque puede parecer simplista, reducirse a situaciones básicas de convivencia, pero es una obligación ir más allá, la pedagogía colectiva, con su acumulado consolidado es un proceso en construcción permanente. No tiene un camino metodológico único, ya que se va ampliando y ganando en especificidad, con la particularidad de respuestas que se van dando en cada uno de los procesos, y retoma lo que existe y lo

recrea, en coherencia con la especificidad de las resistencias y la búsqueda de alternativas para los actores implicados, haciendo real la producción de saber y conocimiento. Con ello va constituyendo no sólo nuevos escenarios de acción, sino también conceptuales, mostrando esas formas alternativas en las cuales se funda en el mundo actual, no sólo las resistencias, sino el horizonte de que otro mundo es posible.

Tomando en consideración, los tres conceptos mencionados que sirven de columna integral en este ensayo, diálogo, pedagogía colectiva y representaciones sociales, el docente juega un papel esencial para los alumnos y su formación académica, ya que estos protagonistas se hallan inmersos en un proceso que puede ser determinante en la vida futura, sobre todo de los alumnos; en especial cuando se encuentran en la educación media superior (EMS) porque es una etapa determinante donde influye todo lo que está a su alrededor; además, los estudiantes se encuentran en un momento clave de su vida, en la que resuelven dejar atrás algunas ideas preconcebidas, prejuicios, cuestiones familiares y morales y hasta futuros inciertos para decidir sobre si quieren continuar estudiando, o no, y también toman decisiones sobre los procesos de construcción sobre su vida.

Es así, se estudia el diálogo y la pedagogía colectiva y cómo sirve para estudiar y analizar a las representaciones sociales para que de

manera conjunta el docente enseña día a día. El trabajo que aquí se presenta se divide en cuatro apartados: en el primer espacio se explica el diálogo, qué es, para qué sirve, cómo funciona. En el segundo bloque se analiza a la pedagogía colectiva. En el tercer apartado se estudia a las representaciones sociales como un concepto en transformación. Por último, se trabaja un espacio para la construcción de conclusiones y recapitulan las reflexiones principales.

El Diálogo, elemento esencial en espacio escolar

El mundo posmoderno en el que se vive o el mundo líquido como lo menciona Bauman (2013), evidencia que actualmente las fronteras físicas se muestran cada vez más endebles y la escuela no se escapa de esas características. Ha tenido que transformarse y adaptarse a las nuevas circunstancias, parece que todo muta, todo se mueve, incluyendo las relaciones interpersonales construidas fuera y dentro de la escuela, éstas sufren constantes metamorfosis y continuamente se inventan nuevas formas de entablar procesos comunicativos, así, conocer, conversar, concientizar, participar, construir y aprender ya no es un proceso lineal no siempre es personal e incluso la escuela no es ya un espacio cerrado.

Por lo anterior, el docente debe buscar nuevas formas para enseñar, para

mostrar la realidad, y en esto, resulta importante ubicar el diálogo en la escuela, y la escuela se enfrenta a una sociedad que no sólo cambia, sino a una sociedad donde el cambio se ha convertido en permanente. El tipo de diálogo coherente con esta finalidad está basado en el respeto al otro, respetar al otro en sus diferencias y similitudes y debe construirse como un proceso de reflexión crítica acerca de las realidades de su mundo y su contexto (Lorenzo, 2008). Uno de los principales referentes sobre este tema, es el pedagogo brasileño Paulo Freire, en algunas de sus obras como *Pedagogía del Oprimido* (1980), *Cartas a quien pretende enseñar* (1994) y *La Educación como práctica de la libertad* (2004) dan cuenta de esto. Freire plantea la configuración del diálogo como una herramienta pedagógica y menciona que constituye un referente obligado para precisar cómo implementar este encuentro.

Las nociones de diálogo que se leen a lo largo de la obra de Freire se toman como aproximaciones nítidas y certeras sobre el tipo de encuentro dialógico deseado, necesario y hasta urgente ante las características del sistema educativo, en el que quizá tristemente la ausencia de este elemento sea una carencia recurrente y sobre todo para mostrar la realidad y enseñar día a día. El diálogo debe darse de manera multidireccional, interrelacional y recíproco entre docentes y alumnos, debe ser

promovido en todas las materias y en todos los trabajos se debe hacer coincidir el aprendizaje y la realidad con el diálogo crítico, reflexivo, trascendental, ya que en el diálogo se descubre la palabra propia y además la del otro, se develan actitudes, creencias, valores, aptitudes, modalidades particulares del conocimiento y comportamiento, es decir, las representaciones sociales. De esa manera convergen el diálogo y las RRSS, ambos conceptos se complementan, se enriquecen y se transforman.

El diálogo como columna vertebral del proceso pedagógico que Freire discurre a lo largo de su obra, señala que ese diálogo exige criticidad y realidad contenidas en el lenguaje (Mariño, 2014). En cuanto a su condición crítica, el diálogo promueve y acepta la pregunta y el cuestionamiento, de manera que confluya a la reflexión; así, la interrogación se torna afirmación del sujeto y confrontación al lenguaje de la instrucción, basado en respuestas únicas. De igual forma, el diálogo permite el intercambio de contenidos signados por una perspectiva real y de otros que se construyen desde lo posible (Freire y Macedo, 1989). En este proceso comunicativo se construye el espacio en el que se otorga significado a los deseos y a las esperanzas de los involucrados y también donde se pueden transformar las representaciones sociales,

modificarlas, cambiarlas, adecuarlas a partir del diálogo crítico y reflexivo.

El carácter crítico y liberador del diálogo (Freire, 1994) supone más que un llamado a la reflexión como ejercicio intelectual o académico, una movilización de la palabra a la acción, al compromiso total de los que dialogan con la transformación, ya sea de manera personal, grupal o colectiva de modo que el fomento de una cultura reflexiva y crítica a través del diálogo no se agota en las producciones intelectuales sino que supone trascender el espacio de encuentro, el salón de clases y realizar acciones que impacten en la vida cotidiana y en el desarrollo constante de su vida escolar. Es un acto obligado de los profesores hacia los alumnos, y a su vez, propicia que los alumnos participen en la construcción de la palabra, del diálogo mismo. Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se revela la palabra, de la cual se puede decir que es el diálogo mismo (Freire, 1980). De lo contrario, la experiencia del diálogo, a pesar de que nos confronta con diferentes realidades y nos conduce a cuestionar la propia, se torna un acto estéril, vacío, sin reflexión, sin crítica y sobre todo transforma a la educación como un acto bancario.

Aunque el diálogo en sí mismo es importante y una herramienta eficaz para el aprendizaje, el contenido y los propósitos de su convocatoria deben ser punto de mira cuando se pretende propiciar el encuentro dialógico entre

los estudiantes y los maestros; deben tomarse en cuenta los elementos culturales, históricos, sociales, políticos y familiares de los participantes del diálogo, respetando las diferencias y haciendo énfasis en la importancia de conocer al otro. Si sólo se usa la palabra sin considerar los contextos diversos de los estudiantes y el profesor sólo lo utiliza para narrar su clase o una actividad, pero sin sustento, sin reflexión y sin crítica, pasaría lo que menciona Freire, que se sustituye el diálogo por el antidiálogo, que supone esloganización y verticalidad (Freire, 1980). Esta alternativa esconde pretensiones contrarias a la emancipación y se acerca a la llamada domesticación; es decir existe un peligro cercano y latente de convertir al diálogo en un proceso cercano a la opresión.

El diálogo, en todos los espacios en los que se desarrolla el hombre debe ser un elemento esencial, debe estar presente todo el tiempo y tanto las pedagogías como el maestro deben darle al alumno las herramientas necesarias para establecer el diálogo, para aprender su realidad, la escuela de forma física o ahora virtual, es el espacio idóneo para eso, porque en ese lugar se construye la reflexión, se convive con diferentes ideologías, se rompen estructuras, se cambian formas de pensar y se reconstruyen las representaciones sociales, la escuela por sí sola es el lugar ideal para establecer el diálogo, ése al que

Freire lo ha tomado como un elemento necesario para una educación problematizadora, crítica y transformadora. El diálogo construido en las prácticas pedagógicas es concebido como un procedimiento indispensable para lograr que las fronteras culturales no sean muros que separen a las personas sino fuentes de enriquecimiento recíproco, puede pensarse que el diálogo es hoy más posible que antes, debido a las nuevas tecnologías, pero a veces esas mismas herramientas provocan ruido en la comunicación por la brecha económica y la desigualdad que es dolorosa.

El diálogo moldea la conciencia humana, participa en la construcción del sujeto social, a través de éste se llegan a acuerdos y desacuerdos, se construyen y rompen relaciones, se construye ciencia y conocimiento popular, se crean normas y leyes que rigen a la sociedad; a partir del diálogo la comunidad funciona, se crean lazos, sentimientos y relaciones y el docente lo aprovecha para enseñar día a día.

En este primer elemento, las representaciones sociales, empiezan a surgir por la mediación entre las prácticas pedagógicas y el alumno, donde el diálogo es un elemento que debe ser constante en la relación, el diálogo es un sustento para las representaciones sociales. La educación funciona como un elemento

importante para el diálogo reflexivo y crítico y para el intercambio de información para la formación, reestructuración o cambio de las representaciones sociales, ya que desde que el niño ingresa a los primeros años de escuela formal, ocurren diversas interacciones sociales que fortalecen al diálogo y en la estructuración de representaciones sociales fuera del contexto familiar.

La pedagogía es el lugar idóneo para la construcción y formación del diálogo problematizador y a partir de la relación social entre compañeros con algunas diferencias propias de la familia, cultura, interacciones y posición económica; se forman las representaciones sociales, porque las representaciones propician la integración a grupos y liberan los poderes de su imaginación, además de que no son impuestos, sino que se asumen y se construyen.

En el espacio pedagógico, el diálogo se va haciendo más necesario y en algunos casos especializado porque las asignaturas se hacen cada vez más específicas y se requiere de conocimientos más precisos; en el diálogo, las representaciones sociales encuentran una de sus funciones: la comunicación entre los individuos.

La teoría de las representaciones sociales fue construida por Serge Moscovici en el año de 1961, como resultado de su tesis de doctorado, publica posteriormente el libro llamado "El Psicoanálisis, su imagen y su

público", donde trabaja a profundidad las concepciones teóricas que lo llevaron a la construcción de dicha teoría y las define como:

"una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación" (Moscovici, 1979, p.17)"

El diálogo contribuye a las representaciones sociales porque a partir del primero, puede explicarse y entenderse a las representaciones, ya que los elementos que constituyen a las RRSS encuentran soporte en el diálogo. Se puede inferir que la dialogicidad aparece como una cuestión existencial, como una necesidad de reivindicarse y de transformar la realidad y de esa manera, las representaciones sociales se relacionan con el diálogo y como lo afirma Marková (2003), el origen del lenguaje y del pensamiento es social, es representado, establecido a partir de las relaciones y la pedagogía de la liberación, afirma que a su vez es el punto de partida de lo humano, es el movimiento constitutivo de la consciencia. Es él, el diálogo, "el que fenomeniza e historiza la esencial intersubjetividad humana; él es

relacional, y en él, nadie tiene iniciativa absoluta. Los dialogantes admiran un mismo mundo; se alejan de él y con él coinciden; en él se ponen y se oponen” (Fiori 1987, p.16).

Con todo, es imposible un diálogo entre aquellos que quieren la enunciación del mundo y aquellos que no la quieren. El mundo de la consciencia, el poder de reflexión que lleva a la libertad, es la elaboración humana, constituida de trabajo y de colaboración. Buscarse a uno mismo significa comunicarse con el otro y a medida que el sujeto se intersubjetiva, más densidad subjetiva gana (Fiori 1987). Es decir, siempre se necesita del otro para ser más, pero no el otro objeto, sino el otro igual, dispuesto a dialogar. Al final, como afirma Freire (1980) “nadie libera a nadie, nadie se libera solo”. El aprendizaje y la liberación se dan en comunión, en el otro y para el otro, jamás podrán ser procesos individuales, aislados y en solitario. La existencia humana, no puede ser en silencio, ni necia y menos llena de falsas palabras que anuncien opresión. Existir es pronunciar el mundo, al pronunciarlo, al llamarlo en voz alta, se logra cambiar y en este sentido, la palabra gana dos dimensiones que estarán ligadas estrechamente: la acción y la reflexión.

Si se coincide que toda palabra, es una representación sobre algo, cada vez que la enunciamos en el mundo y se pronuncia en voz alta, se está en un proceso doble, recreando tanto a ella

como al mundo. Moscovici en este sentido, recuerda que hay un drama asociado en el proceso de transformación del conocimiento, es decir, del nacimiento de una nueva representación social. Al enunciarse una idea nueva, divergente de la anterior, se rompe algo naturalizado, institucionalizado, y se instauran en lo social nuevos espacios de diálogo, de lucha y de tensión (Accorssi, A., Scarparo, H. & Pizzinato, A, 2014).

La pedagogía colectiva

Es importante precisar que este concepto parte de los contextos culturales y educativos que marcan la pauta en el momento histórico en el que se vive, es decir, es un concepto en constante transformación y en movimiento. En la pedagogía colectiva se parte de los procesos de formación que dieron origen a las concepciones teóricas, pero se toma en consideración a los actores que dan vida y organizan de una nueva forma a los espacios educativos. Sin embargo, esta pedagogía ha tenido variaciones y diversas interpretaciones, en la actualidad y con los tiempos pandémicos, la pedagogía colectiva ha transitado y se ha incorporado al sistema educativo como una necesidad inherente para todos y de todos, en el que participan activamente padres de familia, medios de comunicación y sobre todo docentes.

En estas prácticas de la pedagogía colectiva, las relaciones sociales, la constitución de las relaciones sociales

a partir de las subjetividades e identidades sociales se ha reconfigurado, como resultado inminente de los procesos históricos y sociales en los que se viven, la escuela no está ajena a estos cambios y también ha transitado a un nuevo estar histórico y social, ya que se ha dejado la construcción física y los espacios de infraestructura para situarse en aulas virtuales y espacios posmodernos en los que el docente se ha incorporado para crear nuevos lazos, nuevas interacciones y nuevas estrategias pedagógicas, en las que lo colectivo resulta fundamental para este quehacer.

La pedagogía colectiva es un espacio idóneo para la práctica de valores, encuentra en ella un lugar fértil para la lo axiológico entre la relación alumno-docente, el respeto, la tolerancia y la participación deben ser actividades cotidianas y constantes. Decir que la práctica pedagógica es colectiva, no es fácil, no es sencillo ya que no se reduce solamente a una participación de todo, de manera general y simplista, se dice casi reduccionistamente que una práctica es pedagógica porque los alumnos y padres de familia participan en actividades varias.

Las prácticas de la pedagogía colectiva deben basarse en que la vida, en y de las escuelas, tengan un proceso de democratización y participación reflexionada constante. Esto significa que es una exigencia

que la vida escolar se centre en torno a la persona que aprende y no como ocurre aún, en torno al que enseña, pero en esta parte no debe confundirse, el maestro sigue siendo una figura esencial en el aprendizaje, debe servir como guía, orientador, facilitador, debe aprender a enseñar y a aprender en comunión con el alumno. Lo fundamental en las pedagogías colectivas es que los alumnos salgan de la escuela con la capacidad para preguntarse sobre lo que le rodea, de conducirse en el diálogo crítico, en la reflexión, en el análisis con criterios propios sobre la realidad, para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida y participar en la transformación de su realidad y la de los otros. Las ideas anteriores, requieren que se escuchen las expectativas, ideas, inquietudes, representaciones sociales y los conocimientos previos de los niños y adolescentes, el sistema educativo debe obligarse a crear las condiciones que hagan posible que se escuche su voz, a dialogar a practicar la dialogicidad problematizadora escrita en el apartado anterior. Esto significa que debe romperse con la pedagogía convencional, lineal y vertical, es necesario construir una escuela libre, formadora, crítica, democrática, dialógica y reflexiva, los postulados anteriores significan la construcción de un nuevo ideal al interior de las escuelas, ya que, en las pedagogías tradicionales y bancarias, todo está al servicio de los grupos dominantes, lo

que ayuda a explicar las desigualdades educativas. Se trata de crear modos en que los alumnos sean protagonistas y eje central de sus procesos de aprendizaje (Gelvis Leal, 2009).

Una característica propia de las pedagogías colectivas como mencionan Michael Apple y James Beane (1997) es la férrea voluntad de romper con la idea muy enclavada de la implementación inamovible de los disciplinas escolares, es decir, creer que no es necesario contribuir con conocimientos externos a la materia o enriquecerla, el apego total y absoluto a los contenidos sin imaginación, creatividad y diálogo; la pedagogía colectiva debe romper con esa idea, los maestros demócratas, guiados por el diálogo comprenden la importancia de enriquecer su asignatura con otras áreas del conocimiento, hacer flexible y no rígida la impartición de la materia, estos maestros son conscientes y transformadores y a su vez les enseñan a sus alumnos a ser reflexivos y críticos y ellos también aprenden de sus alumnos sobre creatividad, imaginación y nuevos saberes propios de la brecha generacional.

En la pedagogía colectiva, la forma de evaluación y de llevar a la práctica la didáctica no será la tradicional, es decir, no será sólo con una evaluación cerrada y cuantitativa, para el que los alumnos memoricen los contenidos, para responder satisfactoriamente, no, en la pedagogía colectiva, las

evaluaciones deben ser pensadas a partir de las diferencias propias de cada alumno, deben ser atractivas para su elaboración, atendiendo a conocimientos previos y a intereses particulares, pueden ser estudios de caso o proyectos personales o grupales, ya que en ambos casos todos o la mayor parte de los contenidos, procedimientos y actitudes que se desarrollaron en un ciclo, un curso o una parte de él, se trabajan. Además dichas actividades pueden interrelacionar, conectar la docencia y las capacidades cognitivas de los estudiantes y realizarlos al interior o fuera de las aulas escolares, además incluye la participación de otros agentes inmersos en el área educativa como lo son las familias, amigos y la comunidad en la que viven. También es necesario cambiar la idea del típico salón de clases, todos sentados en línea al frente el profesor, es urgente cambiar esa idea de orden, de lo que se trata es de propiciar un escenario en el que fluya la palabra ordenada del alumnado. No se debe perder de vista la conexión aún existente con el método socrático de la búsqueda de la verdad mediante la palabra.

La construcción de la pedagogía colectiva no es una tarea fácil, significa la ruptura con la pedagogía bancaria y tradicional y sobre todo con el dogma de la enseñanza, el docente no debe perder su importancia porque será el que lleve a los alumnos a la construcción de lo colectivo,

comunitario y dialógico pero no debe concebirse como el único que posee la verdad y el conocimiento. La pedagogía colectiva es una actividad constante, diaria, transformadora y que debe dejar huella en la vida de cada alumno para que coadyuve en la transformación de su realidad.

Las representaciones sociales, como un concepto en transformación

La teoría de las representaciones sociales es relativamente reciente, aunque tiene antecedentes que ayudaron a Serge Moscovici a la formación del concepto y a darle un sustento teórico a su complejo constructo. Para el año de 1961, propone la teoría de las representaciones sociales, como resultado de su tesis de doctorado y publica el libro llamado “El Psicoanálisis, su imagen y su público”. Existen algunas teorías de las cuales Moscovici se apoyó para la construcción de las RRSS, la primera de ellas es la de Emile Durkheim y el concepto que establece de representaciones colectivas; Lucien Lévy- Bruhl y el estudio sobre las funciones mentales en sociedades primitivas; Jean Piaget y los estudios sobre la representación del mundo en los niños y las teorías de Sigmund Freud sobre la sexualidad infantil (Araya, 2002).

Emile Durkheim es uno de los iniciadores del concepto “representación” y construye el término representaciones colectivas

para nombrar de esa manera el fenómeno social a partir del cual se construyen las diversas representaciones individuales. Las representaciones individuales son variables y hasta breves, mientras que las representaciones colectivas son universales, impersonales y estables. Basándose en la idea de las representaciones colectivas y en los aportes de la sociología clásica de Durkheim, Moscovici estudió la realidad social y cómo las personas construyen y son construidas por dicha realidad y a partir de esos estudios propuso una teoría donde el objeto de estudio sea el sentido común centrado en dos aspectos: desde su producción en el plano social e intelectual y como forma de construcción social de la realidad (Banchs, 1988). Posterior a esto, se puede afirmar que la noción de realidad social y el proceso de construcción son elementos medulares para comprender la teoría de las representaciones sociales.

Por lo tanto, la diferencia entre las RRSS y las colectivas, es que las segundas son impuestas a las personas de manera constrictiva, ya que parecen poseer ante los ojos de las personas, la misma objetividad que las cosas naturales; mientras que las representaciones sociales son una modalidad particular del conocimiento, con la finalidad de elaborar comportamientos y comunicación entre los sujetos, es decir las representaciones colectivas son

impuestas y las representaciones sociales son construidas.

Las personas frecuentemente hacen referencia a objetos o situaciones, los categorizan, los clasifican, los explican, los califican y eso se hace porque tienen una representación social de dicho objeto o situación. Es decir, el humano todo el tiempo representa socialmente, porque las representaciones se encuentran inmersas en la vida, están presentes en todas las etapas del ser humano, pero cambian, se modifican, sufren transformaciones. Las personas conocen la realidad que les rodea, a la que pertenecen, mediante explicaciones que se absorben de los procesos de comunicación (lenguaje), diálogo y del pensamiento social (intersubjetividad). La finalidad de las representaciones sociales es que sintetizan los procesos comunicativos y como resultado, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel importante sobre cómo la gente piensa y organiza su vida diaria; por eso la escuela es un espacio necesario para la transformación de las representaciones sociales, porque la mediación que existe entre los profesores y alumnos, y entre alumnos, hace que las representaciones sociales que tienen los educandos pueden modificarse, reestructurarse o incluso afianzarse, pero esas representaciones están en constante movimiento.

Las representaciones sociales, forman sistemas de conocimientos en los que es factible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen ser positivas o negativas. La importancia de los estudios sobre RRSS es que permiten reconocer los modos y procesos de construcción del pensamiento social por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social en el que la escuela, el docente y la didáctica juegan un papel importante, se dice que las representaciones sociales hacen una aproximación a lo que se conoce como una visión del mundo que las personas, grupos, sociedad poseen.

El abordaje de las representaciones sociales hace posible entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente (Abric, 1994).

Tomando la definición de Moscovici, trabajada anteriormente, se pueden entender a las representaciones sociales como una forma de conocer la realidad, de manera colectiva, es decir a través de varios entes, por lo que las representaciones sociales podrían ser comprendidas como un conocimiento social y un conjunto de significados, pero estos significados están elaborados de manera recíproca entre los diversos sujetos de manera cotidiana. Es importante mencionar

que las representaciones tienen su base teórica en la Psicología Social. Denise Jodelet, propone una definición más de las representaciones sociales, donde se hace mención a una forma de pensamiento social: (las representaciones sociales son) ... la manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento “espontáneo”, ingenuo (...) que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significan los

descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida, etc. (Jodelet, 1984).

Una de las finalidades de la escuela, entendida como una escuela crítica y liberadora, es transformar las RRSS y enseñar día a día, todos los humanos vienen con una carga cultural, social y familiar que en algunos casos debe modificarse, la interacción con otros sujetos sociales, hace que se conozca lo que otros piensan y cómo piensan, cómo es que representan la familia, la escuela, el amor, la educación, la libertad, etc. De acuerdo con esas interacciones es que el sujeto conoce lo que otros piensan y después decide tomar ideas ajenas a él, hacerlas propias y adoptarlas; la escuela es el lugar idóneo para la transformación de las representaciones sociales, porque nadie educa a nadie, así como nadie se educa a sí mismo. Los seres humanos nos educamos en comunión y el mundo es el mediador (Freire, 1980).

Conclusiones

El diálogo se encuentra inmerso en el hombre y la escuela es el espacio idóneo para desarrollarlo, para realizar un pensamiento complejo, crítico y reflexivo. En todas las fases de la vida y en todos los momentos de la vida cotidiana y común, el diálogo se vuelve un acto imprescindible. El diálogo reflexivo, crítico, problematizador y pensante al interior de la escuela y como una parte imprescindible de la pedagogía

colectiva, conducirá a que los estudiantes puedan hablar su mundo, explicarlo y sobre todo transformarlo. La dialogicidad problematizadora participa en la explicación de las representaciones sociales porque las representaciones hallan espacio en el lenguaje, que se inicia, en el primer contacto social y se va ampliando al contexto cultural, social y se fortalece en la escuela. El diálogo se fortalece desde la pedagogía, es una obligación que debe cumplir, hacer niños, adolescentes y jóvenes conscientes de su papel en el mundo.

El diálogo crítico que conduce a la educación problematizadora es esencial para la formación de las representaciones sociales; a través de las fuentes, los actos y los términos, se puede construir esa modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de comportamientos y la comunicación entre los individuos.

A su vez, la construcción de pedagogía colectiva es un proceso complejo, no se reduce sólo a la participación entre los estudiantes o padres de familia. La pedagogía colectiva tiene que estar presente en la centralidad en el proceso de aprendizaje, no en la enseñanza, esto es que el maestro no pierda su importancia en el aula y en la vida escolar, el maestro debe ser el guía que conduzca el proceso de aprendizaje. Otra característica es la participación activa de los grupos que rodean el sistema educativo padres de

familia, directores, alumnos, autoridades.

La teoría de las representaciones sociales data de los estudios empíricos y de análisis del comportamiento humano hechos por Serge Moscovici; la finalidad de los estudios es verificar cómo surgen las representaciones sociales, para qué se estudian, cómo es que se llegan a fijar en la consciencia y en la realidad de las personas.

La escuela debe tener la capacidad de promover y cambiar las representaciones que son retrógradas y que retienen el pensamiento de las personas. Las representaciones no son estáticas ni fijas, sino que participan en la transformación del mundo con el mundo.

Una característica esencial de las representaciones sociales, es que son prácticas, atienden a situaciones cotidianas y únicamente se representa lo que importa. Es así que la construcción de la pedagogía colectiva y el diálogo debe incidir en las prácticas cotidianas para reforzar las representaciones sociales y hacerlas actividades prácticas para que a su vez se representen en la vida diaria de los estudiantes.

La importancia de este trabajo residió en mostrar la importancia de los conceptos de diálogo, pedagogía colectiva y representaciones y cómo es que estos tres conceptos se apoyan y se construyen. Los conceptos y las teorías no están contrapuestas ni son

divergentes, hacen más amplio el estudio de las realidades humanas y cómo todos los procesos educativos deben participar en la construcción de una vida más transformadora y liberadora. Estos tres elementos forman la realidad en aula y el docente debe ser capaz de enseñar cotidianamente, día a día para transformar y mejorar la vida de sus estudiantes.

Referencias

Abric, J. 2004. Metodología de recolección de las representaciones sociales. En Abric, J. Prácticas sociales y representaciones (pp. 53-74). México: Ediciones Coyoacán.

Accorsí, A., Scarparo, H. & Pizzinato, A. 2014. "La dialogicidad como supuesto ontológico y epistemológico en Psicología Social: reflexiones a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales y la Pedagogía de la Liberación". *Revista de Estudios Sociales*, (50) 31-42.

Apple, M. Y Beane, J. 1997. *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata

Araya, S. 2002. Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales* 127. San José de Costa Rica: Flacso.

Banchs, M. 1988. "Cognición social y representación social". *Revista de Psicología de El Salvador*, VII(30), 361-371.

Banchs, M. 1991. "Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación". *Boletín de AVEPSO*, XIV (3), 3-16.

Banch, M. 2000. "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales". *Papers on Social Representations*.

Bauman, Z. 2013. *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.

Feito, R. 2009. "Escuelas Democráticas". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. (II) 17-33.

Fiori, E. 1987. *Prefacio a la Pedagogía del Oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. 2004. *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. 1994. *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. y Macedo, L. 1989. *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. 1980. *Pedagogía del Oprimido* (25a ed). México: Siglo XXI Editores.

Gelvis Leal, O. J. & Useche, M. C. 2009. *Educación, ética y cultura: una mirada desde Paulo Freire*. *Telos*, 11(2), 182-193.

Jodelet, D. 1984. La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.

Lonergan, B. 1988. *Método en teología*. Salamanca: Sígueme.

López-Calva, M. 2009. *Educación Humanista. Una nueva visión en la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morín*. Tomo III. México, D.F.: Gernika.

Lorenzo, K. 2008. El diálogo en la obra de Paulo Freire como referente para el diálogo intergeneracional. En Godotti, M., Gómez, M. Mafra, J. Fernandes, A. En publicación: *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Mariño, G. 2014. "Freire: anotaciones para una lectura de la evolución de sus planteamientos". *Aportes*, 43.

Markova, I. 2003. *Dialogicality and social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moscovici, S. 1979. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Heumul.



Dra. Lilaitzel Carrasco Rodríguez.

Doctora en Pedagogía por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Maestra en Gobierno y Administración por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y Licenciada en Administración Pública y Ciencias Políticas por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Premio. Dr. Abelardo Sánchez Gutiérrez Por haber obtenido el promedio más alto como estudiante del Programa Académico de Doctorado en Pedagogía, 24 de mayo de 2019. mención honorífica por investigación Por el carácter sobresaliente de su tesis para obtener el Grado Académico del Programa Doctorado en Pedagogía, 5 de noviembre de 2018. docente distinguida, 8 de marzo de 2014. Publicaciones en revistas nacionales e internacionales sobre “representaciones sociales. Diseñadora de los programas de estudio de “Sociología” e “Introducción al Derecho”. Revisora metodológica de los programas “Temas selectos de matemáticas”, “Introducción a la Agronomía”, “Habilidades de Lecto-Escritura”, “Pedagogía” y “Veterinaria” Actualmente docente en el Bachillerato General Oficial “José Antonio Jiménez de las Cuevas”.



“El diálogo moldea la conciencia humana, participa en la construcción del sujeto social, a través de éste se llegan a acuerdos y desacuerdos, se construyen y rompen relaciones, se construye ciencia y conocimiento popular, se crean normas y leyes que rigen a la sociedad; a partir del diálogo la comunidad funciona, se crean lazos, sentimientos y relaciones y el docente lo aprovecha para enseñar día a día.”

UNA PEDAGOGÍA PARA LA “CUIDADANÍA”

Mtro. Carlos Alfredo Lozano Santos

Correo: clzantos@hotmail.com

Resumen

El presente ensayo discute y profundiza en algunos principios de la pedagogía del cuidado y reflexiona sobre su pertinencia, durante y en la post-pandemia, para construir una “cuidanía” que trascienda el paradigma socioeducativo moderno y postmoderno para instalarnos en un horizonte teleológico distinto que restablezca los vínculos de la humanidad con la trama fecunda de la vida.

Palabras clave

Vida, cuidado, pandemia, pedagogía del cuidado, ciudadanía.

Introducción

La pedagogía es el campo de estudio orientado al aprendizaje. Al ocuparse de los seres humanos, resulta una disciplina intrínsecamente compleja e interdisciplinar. Históricamente, se ha ocupado de estudiar las mejores condiciones y formas de mediación para propiciar el aprendizaje en uno o más sujetos contextualmente definidos.

La educación que brinda el estado, institucionaliza y formaliza los procesos de aprendizaje dentro de una sociedad porque le interesa perpetuar su existencia, mediante el desarrollo de capacidades y vínculos interpersonales que incrementen las posibilidades de conservar la vida, y

procurar el bienestar de todos sus integrantes.

De tal manera que se educa para ciertos fines, para formar un tipo de ser humano que pueda coexistir con su entorno, y que tenga la capacidad de integrar su propia concepción del mundo con la cultura acumulada en generaciones anteriores, de manera que el educando pueda dar un sentido a su vida, adaptándose a los cambios naturales y sociales que desafían sus posibilidades de existir en plenitud.

Sobra insistir en la trascendencia social de la labor educativa, una vez que nos percatamos de que es, a través de las experiencias de aprendizaje a las que exponemos a los individuos de una sociedad, que se constituyen como miembros funcionales –o no–, del delicado equilibrio que debería mantenerse entre la fisiósfera, la biósfera y las sociedades humanas con sus

diferentes culturas, creencias, conocimientos y valores.

Así pues, toda pedagogía asienta sus raíces en marcos teleológicos, antropológicos, epistemológicos, axiológicos y estéticos asumidos de forma consciente o inconsciente.

Por ello, es que todo modelo educativo bien fundado, requiere explicitar sus marcos referenciales.

La pandemia de COVID-19 nos ha recordado la primacía de la vida por sobre cualquier otra cosa, y todos los acontecimientos que se han venido dando alrededor de este tema en nuestro país, así como la retahíla de problemas que nos vienen aquejado por décadas, y que, con el paso del tiempo, no han hecho otra cosa, sino agravarse, hacen que nos replanteemos los principios sobre los que se asienta la praxis educativa y la dinámica social en México, que inexorablemente evidencian una crisis multidimensional profunda.

Quizás, hoy más que nunca, en el pico máximo de una de las catástrofes sanitarias más severas en la historia de nuestra nación, se vuelve primordial constituir un modelo educativo que estime la vida como el valor máspreciado. Se trata de abrirle las puertas a una Pedagogía del cuidado.

En el Elogio de la Pedagogía Universitaria de Prieto (2015), se recupera la valiosa observación de Simón Rodríguez con respecto a la responsabilidad de todos en estos asuntos:

“El dogma de la vida social es... estar continuamente haciendo la sociedad, sin esperanza de acabarla, porque con cada hombre que nace, hay que emprender el mismo trabajo”.

La pedagogía del cuidado

Esta pedagogía tiene como preocupación central el cuidado de la vida en toda su significación. En primer lugar, los aspectos biológicos que la sustentan, pero también los aspectos psicológicos y sociales que le permiten a los seres vivientes en relación, alcanzar su máxima plenitud. Interesa, desde esta perspectiva, que niñas, niños, adolescentes y jóvenes cuenten con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para cuidar nuestra casa común –como le llama el teólogo brasileño Leonardo Boff–, a sí mismos y a otros, procurando preservar entornos de libertad, participación democrática, legalidad, justicia social y solidaridad.

Es notorio que desde esta visión:

- 1) Se procura el desarrollo integral de la persona, fomentando procesos de maduración que promuevan un proceso gradual de autonomía para la

satisfacción de necesidades básicas y otras cada vez más sutiles, incentivando la autorregulación, resiliencia, autoestima y demás cualidades que contribuyen a su realización personal.

2) Se forma ciudadanía que es responsable con sus deberes, que defiende el estado de derecho, que participa activamente en la consolidación de su democracia, etc.

Sin embargo, también vale la pena explicitar que la pedagogía del cuidado –desde la concepción del autor– incluye dos aspectos que pudieran pasar desapercibidos en los puntos anteriores, y que se vinculan al cuidado de la vida biológica y social: el enfoque de la libertad efectiva y el enfoque de la “ciudadanía”.

El círculo virtuoso: eficacia escolar, perfil de egreso y libertad efectiva.

Atendiendo a la famosa Pirámide de Maslow, sabemos que para alcanzar procesos de autorrealización es necesario satisfacer la necesidad de logro.

Si a nivel social lo que se busca es una especie de sociorealización, ¿a qué equivale el estadio de logro?

A manera de hipótesis, podríamos plantear que esto tiene que ver con que cada estudiante alcance el perfil de egreso plasmado en los planes y programas de estudio de la educación formal.

Asumiendo que el curriculum es pertinente y relevante, favorece la productividad económica, incentiva la democracia política, el respeto a los derechos humanos, la investigación científica y la innovación tecnológica, el desarrollo sustentable y la multiculturalidad, se vuelve obligado, poner sobre la mesa el tema del aseguramiento del logro del perfil de egreso, es decir, de la eficacia escolar.

En palabras sencillas, podríamos decir que una escuela es eficaz cuando logra que sus alumnos aprendan lo que deben aprender según el curriculum.

La pedagogía del cuidado que aquí se propone, se ocupa de que esto ocurra, ya que, de otra manera, los estudiantes no alcanzan a desarrollar las competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad y economía del conocimiento y, por tanto, ven limitadas sus posibilidades de libertad efectiva y movilidad social ascendente.

El enfoque de la libertad efectiva parte de las propuestas del premio Nobel de Economía Amartya Sen. La educación debe dotar a las personas de las capacidades suficientes para poderse insertar en la vida social y económica, de tal manera que se puedan dedicar a aquello que tiene valor en sus vidas.

Para el modelo de Desarrollo Humano que proponen Amartya Sen y sus

seguidores, el desarrollo de las sociedades se funda principalmente en el capital humano y social de los pueblos.

El capital humano es entendido como el conocimiento, habilidades y actitudes (competencias) que poseen los miembros de una sociedad que han desarrollado a través de la dialéctica entre el aprendizaje informal y el aprendizaje formal. Este capital le permite al sujeto comprender problemas, afrontarlos, solucionarlos y alcanzar una condición de vida que le brinde un margen de libertad adecuado para dedicarse a lo que más valora.

Por otra parte, siguiendo a Elguea (2008) el capital social se refiere a la habilidad de las personas para relacionarse productivamente unas con otras, a la distribución inteligente del trabajo y la cooperación mutua con base en valores compartidos y sistemas de creencias para alcanzar metas comunes. Si no existiera el capital social, la sociedad se desintegraría ya que es la base de las relaciones comunitarias, la formación de empresas, corporaciones productivas y sistemas democráticos de gobierno; sin él, las relaciones sociales se vuelven frágiles, poco productivas y susceptibles de la más alta corrupción e inseguridad.

En este orden de ideas, si las escuelas (pero en realidad la sociedad en su conjunto) no son eficaces, se

desencadena un ciclo vicioso en el que el perfil de egreso no es alcanzado, las capacidades de las personas les son insuficientes para lidiar con la complejidad de la época actual, sus oportunidades de movilidad social ascendente se ven disminuidas, su calidad de vida se estanca y su libertad efectiva no se alcanza, provocando frustración, insatisfacción, descontento, violencia, corrupción y descomposición social.

Es por eso que una verdadera Pedagogía del cuidado –que es empática con las aspiraciones del otro– se toma muy en serio la definición de escuela eficaz de Blanco Bosco (2007), que considera como tal “aquella que logra, para todos sus alumnos, resultados significativamente superiores a lo esperable en función de sus características socioculturales, y mantiene estos resultados a lo largo del tiempo” y asume que, esos logros significativamente superiores, se vinculan directamente con el logro del perfil de egreso.

Cabe señalar que dentro del marco epistemológico de la Pedagogía del cuidado aquí propuesta, es importante trascender las denominaciones economicistas de capital humano y social y adoptar un nuevo vocabulario que realce más la generosidad de poner los talentos de uno al servicio de los demás buscando el bien común, porque la teleología, antropología,

epistemología y axiología en las que se basa la Pedagogía del cuidado, no se basan en una visión mercantilista, sino en la experiencia auténtica del encuentro humano.

Como decía Octavio Paz en su Piedra de Sol:

“la vida no es de nadie, todos somos la vida —pan de sol para los otros, los otros todos que nosotros somos—, soy otro cuando soy, los actos míos son más míos si son también de todos, para que pueda ser he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia”

La ética del cuidado y la emergencia de la ciudadanía

La llamada ética del cuidado es una rama de la Ética que estudia las acciones morales entre las personas cuando la situación de vulnerabilidad o sufrimiento de una interpela el sentido de responsabilidad y empatía de la otra.

Tuvo sus inicios en 1982 con los estudios de Carol Gilligan en los que exponía que el contenido de los estadios de desarrollo moral de hombres y mujeres son diferentes; mientras que los hombres ponen un acento en la justicia buscando principios universales e imparciales, las mujeres resuelven los dilemas morales apoyándose en criterios como

el respeto a la diversidad y la responsabilidad del cuidado del otro.

Con las aportaciones del filósofo lituano de origen judío Emmanuel Levinas, que profundamente impresionado por el Holocausto, estableció la Ética como filosofía primera, fundamentándola en la alteridad y la capacidad de ponerse a la altura del sufrimiento del otro.

De igual manera, importantes aportaciones han realizado Leonardo Boff, uno de los iniciadores y defensores de la teología de la liberación, quien ha realizado notables esfuerzos para concientizar al gran público sobre la necesidad del cuidado de la Madre Tierra y la necesidad de una ética no antropocéntrica, que abrace a todos los seres vivientes de Gaia.

Y en los últimos tiempos Enrique Dussel, Carlos Skliar y Denise Najmanovich, entre muchos otros que invitan con sus obras a que miremos con nuevos ojos y nos emancipemos de un paradigma moderno colonialista, patriarcal, autoritario, dominador, eurocéntrico, capitalista y avasallador.

Es en este crisol que emerge el término de “ciudadanía” como una superación del civismo tradicional que es una especie de imposición moral que los sujetos internalizan.

Por su parte, la ciudadanía rescata nuestra condición de seres sintientes

en relación que se cuidan y son capaces de angustiarse por el sufrimiento del otro, responsabilizarse y mostrar ternura.

De alguna manera, el cuidado es la externalización de la fecundidad humana. Es un llamado a la acción solidaria porque la acción de cuidar de otro no ocurre en la abstracción sino en el devenir de los seres con caminos que convergen.

La Pedagogía del cuidado contribuye decididamente a la emergencia del nuevo ciudadano con más razón, en medio de la pandemia que pone en jaque el sistema de salud de un pueblo.

Difícilmente habrá marcha atrás, el ciudadano que surge de la Pedagogía del cuidado ha llegado para quedarse, porque los tiempos que venideros necesitan su compromiso con la vida en común y con lo que Najmanovich (2021) llama la matriz generativa de la vida.

Una decisión entre lo importante y lo urgente

La pandemia que vivimos nos ha recordado el más importante de los fines de la educación: la preservación de la vida. Ningún sistema educativo tendría sentido si no promoviera el cuidado de nuestra casa común, del cuerpo, de la mente y de los otros.

Hoy vemos más que nunca en los espacios privados y públicos la

disputa entre el egoísmo y la consideración para con los demás. Ante el peligro de muerte hay quienes invocan su libertad y libre albedrío para pasar por encima del derecho a la vida de los demás. Lo vemos en las aglomeraciones en los mercados, en el transporte público o en las fiestas clandestinas y las abiertamente irresponsables a los ojos de todos.

Aún nos cuesta pensar en el cuidado como la llave que permite la preservación y expansión de la vida porque este término y su simbolismo ha sido desvalorizado históricamente por una sociedad patriarcal, conquistadora y consumista, como si se tratara de una actividad de segunda clase.

El Sistema Educativo Mexicano fue tomado por sorpresa y ha intentado mantenerse a flote con el esfuerzo de miles de maestros, directivos y padres de familia. Pero debemos preguntarnos cuánto tiempo seguirá atendiendo lo urgente en vez de lo importante, de contingencia en contingencia.

La Pedagogía del cuidado, en el sentido que le hemos dado en este texto, no es una quimera, sino una oportunidad para cambiar el peligroso rumbo de nuestro país.

Es un reto mayúsculo, pues como dice Morin (1993) "nada es más difícil de realizar que el deseo de una

civilización mejor”. Pero es la decisión más importante que la sociedad debe tomar.

Esta pedagogía la construimos todos con los vínculos que cultivamos en el día a día. Es una pedagogía necesaria durante la pandemia y en la post-pandemia. Es una pedagogía de y para la colectividad donde aprendemos de todos para mejorar el cuidado de la vida que late en el corazón de los otros, pero también para cuidar la vida institucional, cultural y comunitaria, para cuidar nuestros recursos naturales así como las aspiraciones y anhelos de los jóvenes, se trata de una pedagogía que trasciende los muros del aula, que acompaña a las madres y padres de familia en sus casas, a los estudiantes detrás de una pantalla; que mete sus pies en el lodopara no abandonar a su suerte a nadie, es una pedagogía transmoderna que va en contra del arrasamiento de la casa común y que busca ponerse al servicio de los demás.

Implica una nueva teleología, antropología, epistemología, axiología y estética... como señala Najmanovich (2021) nadie espere volver a la normalidad, porque la normalidad que conocíamos es el origen del problema. Se cierra este espacio de reflexión con una invitación para conformarnos

como comunidad de profesionales de la educación a quienes sientan, a través de estas líneas, el llamado para comprometerse con la Pedagogía del cuidado. Porque finalmente, a diferencia de lo que marcan los cánones, este no es un ensayo para con - vencer sino para convocar.

Referencias

Blanco Bosco, E. (2007) Eficacia escolar en México. Factores asociados a los aprendizajes en la educación primaria.

Elguea, J. (2008) Razón y Desarrollo: El crecimiento económico, las instituciones y la distribución de la riqueza espiritual. 1ª Ed. – México, D.F. El Colegio de México.

INEE (2018) Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Consultado el 4 de febrero en <https://historico.mejoredu.gob.mx/definiciones-de-calidad-de-la-educacion-en-el-instituto-nacional-para-la-evaluacion-de-la-educacion/>

Morin, E. (1993) Tierra-Patria. Ed. Kairós.

Najmanovich, D. (2021) Ciudadanía en la ciudadanía para revitalizar la vida. Video de Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=cVzNzqDzarg>

Prieto Castillo, D. (2015) Elogio de la pedagogía universitaria.



Carlos Alfredo Lozano Santos es doctorando del programa de Evaluación para la Calidad Educativa en El Colegio de Puebla A.C. Realizó estudios de Maestría en Pedagogía en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla graduándose con mención honorífica por investigación. De igual manera es Maestro en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios. Ha sido evaluador del CONOCER para los Estándares 0477 y 0647 relacionados con Tutoría en la Educación Media Superior y Superior y Propiciar el aprendizaje significativo en Educación Media Superior y Superior. Cuenta con una trayectoria amplia como docente dentro del Sistema de Educación Media Superior en el Estado de Puebla. Es Tutor educativo certificado y docente del área de Ciencias Experimentales. Se desempeña también como docente a nivel Posgrado en la Maestría en Evaluación para la Calidad Educativa de El Colegio de Puebla, A.C. Es Instructor del Diplomado en Tutoría Educativa de la Universidad Madero de Puebla. Es Coordinador académico de la Maestría en Comunicación de la Escuela de Periodismo, Comunicación y Ciencias Sociales “Riszard Kapuscinski”. Ha sido ponente y conferencista en diferentes Congresos Nacionales e Internacionales. Es co-autor del libro Desarrollo Comunitario para la Secretaría de Educación Pública. Es fundador del Centro para el Fomento y Evaluación de Talentos y e- Competencias, A.C.



La inesperada y obligada reingeniería pedagógica en tiempos de COVID-19

Mtra. María Bernardette Islas Jara

Resumen

Siglo XXI, el estrepitoso siglo de avances tecnológicos, caracterizándose por la abrazante globalización, el intercambiante mundo de la información, la estridente conectividad a lo largo y ancho del planeta, a lo ancho y largo de la vida y sin temor a la incongruencia, la nada despreciable necesidad de recobrar el sentido de humanización, la humanización en la educación. En un siglo de respuestas inmediatas y soluciones prácticas, donde la educación desempolva teorías de conocimiento y aprendizaje y a su vez, plantea nuevos paradigmas, para devolver a la persona el sentido de humanidad, mediante las relaciones interpersonales y sobre todo en los procesos educativos, dando pie a la importancia, ya no sólo del conocimiento científico, sino del conocimiento personal a través de las emociones, teniendo como premisa que si las emociones son identificadas, los sentimientos están en orden... la razón desborda talento en torno a la vida académica, social y laboral de las personas (Islas, 2020).

Palabras Clave

Educación a distancia, Reingeniería pedagógica, emociones, inteligencia emocional, habilidades socioemocionales, autorregulación.

Introducción

A través de la historia de la humanidad se ha tenido la necesidad de aprender y por consecuencia surge la idea de una figura que adiestre, que forme, que enseñe, que eduque, que dirija, que guíe y acompañe los procesos académicos; siendo esta persona quien representara cierta autoridad moral, el más sabio, el anciano, la curandera, alguna persona de la comunidad que poseyera un conocimiento más profundo sobre un

tema de interés social, salud, bienestar personal, bien común, organización social, administración pública, política, religión, entre otros; y es así, como desde tiempos remotos, la humanidad adoptó la manera de instruir de persona a persona, creando grupos de estudio, haciendo de la educación un proceso dual, en el que se enseña y se aprende.

Desde hace ya casi dos siglos, las teorías educativas, han pretendido establecer procesos atractivos que hagan de la tarea pedagógica una actividad trascendente para la vida laboral de los estudiantes, involucrando a un mayor número de alumnos; así desde la educación por

correspondencia, gracias a avances tecnológicos como la imprenta y el servicio postal a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, opción que principalmente favorecía a las mujeres, que por cuestiones sociales no podía acudir a los centros educativos con la libertad y facilidad que lo hacía un hombre, siendo la etapa de transición más larga para la educación a distancia:

- 1830, creación del telégrafo.
- 1840, en Inglaterra, Isaac Pitman creó un sistema de taquigrafía, permitiendo el intercambio de información con tarjetas para los estudiantes, este hecho se puede considerar como el antecedente de la comunicación bidireccional dentro de la educación a distancia.
- 1876 la invención del teléfono, se empieza a utilizar la comunicación a distancia de manera verbal.
- 1910, cuando se crea el teletipo que permitía el envío de mensajes escritos a distancia por medio de códigos.
- 1923, surge la televisión, y todavía tuvieron que pasar varios años para que surgiera una programación periódica.

Con el paso de los años, y los avances tecnológicos, los procesos educativos prosperaron con la inercia social, política y económica, pero es hasta el siglo XXI cuando de manera inesperada las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), parecían rebasar insólitamente los alcances de una educación

tradicional, debido a que los alumnos ya tienen acceso a la información de manera rápida, desvirtuando el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC's), para mero uso informativo y no formativo, y con ello alterando las nuevas posibilidades de Educación a Distancia (E-Learning, teleformación o aprendizaje en línea), Aprendizaje Híbrido (b-Learning, Blended Learning, sistema mixto o semi presencial, entornos virtuales y físicos), Aprendizaje empleando dispositivos móviles (M-Learning, Mobile Learning,), Aprendizaje Ubicuo (U-Learning, cualquier momento y lugar, cualquier medio tecnológico para recibir la información), Aula Invertida (Flipped Classroom), entre otros; promoviendo que los procesos educativos dejen de ser unilaterales, y se transformen a procesos ya no bidireccionales, sino multidireccionales, en el que el ideal es compartir el conocimiento mediante experiencias significativas, involucrando los sentidos, generando sensaciones, identificando emociones, modificando y acoplado el rol del docente y el rol del estudiante.

Pues bien, está visto y comprobado, que en la actualidad, ya no es la tarea principal del docente, proveer a los alumnos de conocimientos, debido a que ellos tienen acceso a sin número de información y probablemente la obtengan de manera más rápida y práctica que el mismo docente; y es

entonces donde la motivación y la movilidad de aprendizajes significativos, incluyendo experiencias que promuevan el conocimiento y regulación de las emociones, así como el desarrollo de habilidades socioemocionales, resurgen para ser la nueva preocupación y ocupación de una emergente reingeniería pedagógica, hoy forzada por la emergencia de salud mundial en tomo a la pandemia de COVID – 19.

Hoy por hoy, el proceso enseñanza – aprendizaje (PEA), exige movimiento y compromiso para generar experiencias significativas de conocimiento y aprendizaje, explotando habilidades, aptitudes, y sobre todo emociones, de tal manera que los estudiantes experimenten un verdadero aprendizaje integral, en el que los sentidos serán protagonistas, la información sólo un instrumento y las experiencias significativas el verdadero sentido que forjará un aprendizaje personalizado, haciendo uso de las TIC y de las TAC's, para que trascienda en el ser y quehacer de los estudiantes, hoy mediante la educación a distancia que inesperada y obligadamente, nos exige a plantear una reingeniería pedagógica, en tiempos de COVID – 19, que dé respuestas sólidas a las necesidades académicas, abrazando las necesidades emocionales y sociales, de los estudiantes.

Desarrollo

Las últimas décadas han sido cruciales en cuanto a los planteamientos de los nuevos paradigmas educativos y reajustes de teorías pedagógicas, que parecían perder fuerza y volverse obsoletas ante una sociedad escolar global y tecnológica, que sin lugar a dudas poseía información en exceso y es entonces cuando los académicos dejan de basar su tarea en teorías ya poco funcionales y ponen en juego experiencias de éxito en trabajos colegiados, con la finalidad de resurgir a través de la revalorización del docente como profesionista y profesional. Aunado a la reorganización de contenidos y replanteamiento de estrategias didácticas, que vuelvan a dar realce a la trascendencia de la vida escolar, en medio de los avances tecnológicos y el acelerado ritmo de vida de los niños y adolescentes, se concibe dentro de una pertinente reingeniería pedagógica, la necesidad de dirigir los esfuerzos académicos y laborales abrazando dos vertientes que deberían influir de manera trascendente en la vida de formación escolar de toda persona:

□El plano académico: englobando la oportuna elección y reestructura de contenidos y la funcionalidad de estrategias para consolidar el proyecto de educación a distancia, ya no únicamente en niveles superiores, sino desde la educación inicial,

respondiendo así a las necesidades sociales actuales.

□ El plano personal: dando prioridad y relevancia al conocimiento de uno mismo, a través de la definición e identificación de las emociones para desarrollar habilidades socioemocionales, que permitan a las personas enfrentar con herramientas morales y sociales un entorno consumista, materialista y frío, cuya urgencia exige una reingeniería pedagógica humanizada.

En cuanto a los contenidos se refiere, en los últimos años se ha valorado la necesidad de retomar esfuerzos por establecer la trascendencia de los mismos, considerando la significatividad de los contenidos no sólo a lo largo de la vida académica de las personas, refiriéndonos al tiempo de vida escolar, sino a lo ancho de ésta, haciendo alusión a la gran variedad de contextos, actividades e intereses de cada persona, a los que a través de los contenidos estudiados, no se les da apertura; es donde surge la necesidad de la reingeniería pedagógica que permita concebir entornos personales de aprendizaje, mismos que den pie a oportunidades para extender en cualquier momento y espacio los procesos de aprendizaje, promoviendo un aprendizaje ubicuo, sin costuras (seamless learning) contribuyendo así a lo que Coll (2016) denomina la nueva ecología del aprendizaje, combinando entornos (e-

learning y b-learning), estrategias (feed back), materiales, de tal suerte que se interrelacionen generando metodologías de sinergia creativa, en entornos personales de aprendizaje (PLE en sus siglas en inglés Personal Learning Environments).

Es por ello que los esfuerzos se enfocan en manifestar la imperante necesidad de que los contenidos del aprendizaje se centren en el desarrollo de las capacidades que los estudiantes puedan emplear en diversas situaciones a lo largo y ancho de su vida, dando lugar a un aprendizaje no sólo significativo, sino constante y consciente. Resulta esencial, desarrollar la capacidad de transferencia de unos aprendizajes a otros, de generar una actitud flexible, creativa y lateral; dotarse de las herramientas que le permitan adaptarse al cambio y desempeñar un papel protagonista en su vida (Vargas 2016: 30), a lo ancho de su vida.

Wilfred Bion propone dos formas de aprender: aprender acerca de la experiencia, aprender intelectualmente hablando, a través del raciocinio, sin involucrar las emociones; y aprender desde la experiencia, aprendizaje que no rechaza la teoría, pero da mayor relevancia a lo vivencial, poniendo en juego las sensaciones y con ello las emociones; en los últimos años ha sido comprobado a través de la neurociencia que es imposible desarrollar y demostrar una

competencia si no se pone en juego en la vida diaria; se considera la definición de competencias de la OCDE, como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que pueden aprenderse, permitiendo a los individuos realizar una actividad o tarea de manera adecuada y sistemática, y que pueden adquirirse y ampliarse a través del aprendizaje.

Pareciera que los neurólogos no pueden dar consejos sobre los contenidos del aprendizaje, sin embargo sí poseen científicamente, el respaldo para la optimización del proceso de aprendizaje fundamental para cualquier persona. Ya se ha manifestado científicamente que las emociones intervienen en el aprendizaje, siendo el ambiente de la clase otro elemento determinante por lo que es imperante, a través de la reingeniería pedagógica, diseñar estrategias para convertir el aprendizaje en un proceso emocionante, donde la motivación del aprendiz despierte la capacidad de asombro y mantenga un interés constante a través de las experiencias vividas; sumado a esto y no menos importante una reingeniería pedagógica que priorice que la relación que se establezca entre el maestro y sus aprendices esté basada en la confianza mutua y la aceptación. (Ibarrola, 2018: 106)

El aprendizaje desde la experiencia exige que los estudiantes se involucren, en su propio proceso, emocionalmente; está íntimamente ligado por una vivencia auténtica de transformación, demandando que los alumnos se sumerjan en una experiencia emocional en la que incorporaran un nuevo aprendizaje, un aprendizaje significativo y trascendente, por el simple hecho de haberlo experimentado. El conocimiento no entra por nuestro intelecto, entra por nuestras sensaciones y nuestra forma de sentir. Luego, en segundo lugar, lo revisamos, lo analizamos y lo conceptualizamos. Lo racional es lo último en intervenir. (López y Valls, 2013: 25)

Las experiencias formativas enseñan y obligan al aprendizaje a partir de vivenciar los procesos, revisando y retroalimentando el actuar dentro del proceso enseñanza aprendizaje; esas experiencias serán las que trascenderán y pasarán a integrar no sólo el bagaje de conocimientos de los alumnos sino forjarán su forma de pensar encausando su forma de actuar, por lo que resulta esencial, dentro de la propuesta de reingeniería educativa, promover, dentro del proceso de conocimiento, entornos personales de aprendizaje (PLE).

Una visión bastante extendida de la personalización del aprendizaje es la que lo concibe como el resultado de un ajuste continuo de la acción educativa

a las vicisitudes del proceso de aprendizaje del alumno (Mincu, 2012). Entiéndase así que personalizar el aprendizaje, implica mucho más allá de la voluntad de ajustar la acción educativa a las características y necesidades del alumno. La finalidad última de la personalización del aprendizaje es que el aprendiz dé un sentido personal a lo que aprende; personalizar el aprendizaje implica reconocer en el aprendiz la capacidad de decisión y control sobre lo que se hace y cómo se hace. (Coll, 2016: 20), por lo que el docente será encargado de conceder voz a los estudiantes, ofreciéndoles la posibilidad de elegir lo que aprenden, cuándo lo aprenden y cómo lo aprenden, dando así sentido a la autogestión y autorregulación del aprendizaje, características propias del aprendizaje a distancia.

La personalización del aprendizaje del alumnado, obliga al profesorado a personalizar también su acción educativa, a situarse él mismo como aprendiz y a buscar y emplear recursos para la docencia que a menudo van más allá de los propios conocimientos y también de lo que puede encontrar entre las paredes de la escuela. (Coll, 2016: 43); para prueba de la personalización del ejercicio docente, la reacción, compromiso y esfuerzo de los docentes ante la inesperada y obligada reingeniería pedagógica en tiempos de COVID-19, haciendo alusión a las competencias docentes,

en todos los niveles que han permitido experimentar paradigmas poco socializados en los procesos educativos, dando pie a una atropellada educación a distancia, que ha exigido el replanteamiento de estrategias de enseñanza, por parte del profesorado y el replanteamiento de estrategias de aprendizaje y estudio por parte del alumnado, surgiendo así nuevas experiencias académicas ubicuas, que han obligado a actuar, manipular diversidad de material y tecnologías, experimentar sensaciones y hasta adquirir nuevos conocimientos, todo como resultado de involucrarse activamente en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Las experiencias pasivas tienen un impacto duradero en el cerebro. Por el contrario, el cerebro aprende y retiene mejor las informaciones cuando el organismo tiene una intervención activa, se estimulan más sentidos y se comprometen más áreas en el proceso. (Ibarrola, 2018: 105)

En definitiva, la capacidad para aprender está profundamente influida y ligada a las relaciones y el entorno mismo del aprendizaje, por lo que en la actualidad, y más aún en la educación a distancia, la calidad de la educación depende de la calidad en la relación forjada entre el docente – alumno. Confirmando así que las emociones desempeñan un papel fundamental en nuestras vidas porque nuestro pensamiento está

íntimamente ligado a nuestra vida emocional. (López y Valls, 2013: 19), debido a que la emoción es protagonista en todo proceso de aprendizaje. Tradicionalmente son aspectos que se han separado, pero emoción y pensamiento van siempre de la mano. (López y Valls, 2013: 19) Retomamos la premisa inicial: si las emociones son identificadas, los sentimientos están en orden... la razón desborda talento en torno a la vida académica, social y laboral de las personas (Islas, 2020).

Hasta hoy la escuela se ha considerado “como una especie de gimnasio donde los estudiantes entrenan una y otra vez sus cerebros para desarrollar todo su potencial” (Ibarrola, 2018: 103), sin embargo ya no es suficiente entrenar el cerebro, haciendo alusión a la analogía de Ibarrola, el cerebro se ha estado entrenando en un gimnasio sin aparatos ni instructores, porque hemos dejado de lado las emociones, su conocimiento y dominio y con ello la regulación de las mismas, afectando no solamente las relaciones interpersonales sino intrapersonales.

La inesperada y obligada reingeniería pedagógica en tiempos de COVID-19, exige ejercitar junto con el cerebro, el corazón, dando pie a la imperante necesidad de rehumanizar los procesos educativos, mediante el conocimiento de las emociones, generando las herramientas para

nombrarlas e identificarlas, dentro de los procesos educativos, beneficiando el factor de la integralidad de la educación, contribuyendo a los perfiles de egreso de cada nivel, en el que promueven el desarrollo de competencias académicas y sociales, dando paso al autoconocimiento y la autorregulación, habilidades socioemocionales básicas.

Los procesos de cambio actuales exigen procesos de retroalimentación que permitan la modificación y replanteamiento de los objetivos y metas de cada proceso de aprendizaje, con la finalidad no sólo de influir a lo largo de la vida escolar (durante los años en los que el alumno “estudie”) si no a lo ancho de su vida (ofreciendo un amplio panorama de contextos y oportunidades de vida), porque con lo cambiante de la humanidad, de un momento a otro los contenidos estudiados se vuelven obsoletos y surgen nuevos conocimientos, que deberán dar repuestas acertadas y asertivas a las necesidades sociales, por lo que resulta esencial crear un ambiente donde el aprendiz se sienta emocionalmente bien y pueda desarrollarse como persona. Si este ámbito no está creado, no están presentes los cimientos para aprender. (Ibarrola, 2018: 104)

De ahí emana la necesidad de humanizar los procesos académicos, involucrando el conocimiento de las emociones, debido a que la calidad de

las relaciones interpersonales entre el profesor y sus aprendices son las llaves de entrada para crear este ámbito de aprendizaje compatible con el cerebro (Ibarrola, 2018: 104) vinculando íntimamente la parte racional y emocional de cada persona, siendo ésta la única respuesta a la emergencia mundial por humanizar las relaciones sociales, para que se retome la conciencia social a través del autoconocimiento, fomentando la inteligencia emocional.

Existen ya infinidad de estrategias para conocer las emociones y así poder identificarlas, junto con el detonante, para hacer factible la regulación de las mismas.

A continuación se muestra la rueda de las emociones y la tabla periódica de las emociones, mismos instrumentos que se sugiere analizar en varias sesiones, para concientizar que más allá de la alegría, la tristeza y el enfado, existe gran variedad de emociones por conocer, identificar y nombrar, al lograrlo, los alumnos y los mismos maestros serán capaces de “hacer algo” por sus propias emociones, si estas causan reacciones de agrado, o de desagrado, identificar las causas que las detonan para poder no controlarlas, sino regularlas.

Robert Plutchik, dividió las emociones en 8 categorías básicas o primarias con funciones específicas para la supervivencia y socialización: temor,

sorpresa, tristeza, disgusto, ira, esperanza, alegría y aceptación. Las demás emociones, surgen al combinarse dos o más emociones primarias ampliando así el abanico de experiencias emocionales.

Según Robert Plutchik, las emociones varían con respecto al grado de intensidad.

Por ejemplo:

□ La tristeza es de menor intensidad que la pena, pero a su vez, la tristeza es más intensa que la melancolía.

□ La alegría es menos intensa que el éxtasis, pero es más intensa que la serenidad.

□ El miedo es menos intenso que el terror, pero es más intenso que el temor.

Se debe considerar que cuanto más intensa es una emoción más motivará conductas afines a ella. A continuación un ejemplo, tomando como referencia la emoción alegría.

-Emoción opuesta: tristeza.

-Grado de intensidad: Serenidad- Alegría- Éxtasis

-Díadas primarias:

Alegría + Confianza → Amor

Alegría + Anticipación → Optimismo

La ruleta de las emociones es una forma muy visual para entender las emociones.

La tabla periódica de las emociones es un “manifiesto de las emociones”,

proporciona una guía clave para usar nuestras emociones de un modo efectivo en la vida.

Fue hecho por Orientación Andújar, dos profesores Ginés y Maribel (2012). Presenta todas las emociones como elementos químicos. Permite visualizar las emociones para elegir las, alterar sus valores y mezclarlas generando interés y empatía.

Las experiencias que conllevan implicaciones emocionales son memorizadas, y la información se utiliza posteriormente con más frecuencia que las que no tienen codificación emocional. (Ibarrola, 2018: 106)

Conclusiones

La inesperada y obligada reingeniería pedagógica en tiempos de COVID-19, implica prioritariamente:

- Reorganizar los contenidos dando mayor relevancia a lo ancho de la vida de los estudiantes, que a lo largo de la misma.

Lo que quiere decir que los contenidos a los que se vea expuesto el proceso de enseñanza – aprendizaje, deberán caracterizarse por ser relevantes, trascendentes, contextualizados y no menos importante vigentes, perdurables y aplicables en los diferentes contextos, las diversas actividades e intereses de los estudiantes, considerando que nadie tiene el poder de asegurar cabalmente que los contenidos que a lo largo de su

vida estudien los alumnos, tendrán utilidad en términos de inserción laboral.

- Reestructurar las características del proceso de enseñanza - aprendizaje, dando prioridad a la ubicuidad del mismo, como elemento esencial de la educación a distancia y esto no necesariamente está vinculado con dispositivos tecnológicos, considerando que no todos los alumnos tienen acceso a los mismos.

- Replantear el papel del docente, desde que está en formación a través de la pertinente reforma de plan y programas de las escuelas normales, en los que conscientemente se formen docentes que sean aptos para dar respuestas a las necesidades sociales actuales; hasta la capacitación continua de los docentes en servicio, para que pese a los cambios y evoluciones del contexto, no necesiten aprender abruptamente para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

En cuanto a la premisa que si las emociones son identificadas, los sentimientos están en orden... la razón desborda talento en torno a la vida académica, social y laboral de las personas (Islas, 2020).

- El conocimiento de las emociones es una herramienta básica para los alumnos del siglo XXI, por lo que deberán ser incluidas en los programas de estudio como asignatura esencial en todos los niveles académicos; será la única

manera de volver a dar carácter humanizador a los procesos de enseñanza aprendizaje.

□ Las habilidades socioemocionales son la herramienta necesaria para que los estudiantes se incluyan en una vida social de forma sana, propositiva y proactiva; por lo que deberán considerarse como parte de los contenidos esenciales en todo nivel educativo.

□ Para que el profesorado sea capaz de promover una educación integral basada en el conocimiento de las emociones y el desarrollo de habilidades socioemocionales, es esencial que tenga formación en dichos temas, porque en definitiva nadie es capaz de dar algo que no posee.

Bibliografía

Chase, Larry, 2002, Educación Afectiva. Desarrollo académico, social y emocional del niño, México, Editorial Trillas.

Coll, César, 2016, Personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable, México, Fundación SM.

López Pérez, Coral & Valls Ballesteros, Carmen, 2013, Coaching educativo. Las emociones, al servicio del aprendizaje, México, Ediciones SM, Biblioteca Innovación Educativa.

Ibarrola, Begoña, Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula, 2018, México, Ediciones SM, Biblioteca Innovación Educativa.

Mincu, Mónica, 2012, "Mapping Meaning of personalization", Países Bajos, Sense Publishers.

Vergara Ramírez, Juan José, 2016, Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso, México, Ediciones SM, Biblioteca Innovación Educativa.



María Bernardette Islas Jara. Maestra en Educación Superior, por la Universidad LaSalle Benavente Puebla. Licenciada en Normal Superior con Especialidad en Historia, por Colegio Benavente Puebla. Asesor Técnico Pedagógico del Área de Comunicación, Humanidades y Ciencias Sociales, Supervisión EMSAD 002. (2017 a la actualidad). Colaboración en Revisión de Estilo durante el Diseño Curricular de programas de 5º y 6º semestre (2019, 2020).

Capacitadora de Instructores durante el proceso de Diseño Curricular (2017, 2018) Consultora de Capacitación en ABC Consultoría (2009 a la actualidad). Docente Distinguida por la SEP y el SNTE 51 (2013). Responsable de Bachillerato, Yolotsi, San Cristobal Tepontla (2012 – 2014). Instructora de PROFORDEMS Modulo II (2010 a 2015). Docente frente a grupo, campo disciplinar Comunicación y Humanidades Bachillerato General Blandina Torres de Marín, turno Matutino y Turno Vespertino (2010 – 2012). Titular y Docente de grupo, del campo disciplinar de Comunicación y Humanidades en Bachilleratos UPAEP (2004 – 2010)

Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia para la enseñanza de la robótica y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación

*José Luis Hernández Ameca¹, Carlos Armando Ríos Acevedo¹,
Enrique Minerva Hernández Ameca², Cortés Rodríguez³,*

1Facultad de Ciencias de la Computación, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Ciudad Universitaria, Edif. CC03-Laboratorio de Sistemas Robóticos "SIRO", 14 sur y Ave. Sn. Claudio, Fraccionamiento Jardines de Sn. Manuel, C.P. 72570 Puebla, Pue. México.

*2 Subsistema de Centros Escolares SEP, Puebla, Pue. México.
1 amecajl@hotmail.com, 1 carlos.rios@correo.buap.mx,
2 ameca.minerv@gmail.com 3 enrique05099@gmail.com,*

Resumen

Se presentan los resultados de aplicar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) a la enseñanza de la robótica, como disciplina integradora del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) en el nivel medio superior. Se trata de la impartición de cursos extracurriculares a los alumnos del Centro Escolar Coronel Raúl Velasco De Santiago, por parte del laboratorio de Sistemas Robóticos (SIRO), con la finalidad de fomentar el interés por la tecnología y motivar al alumno a continuar estudiando. Al finalizar los cursos, se incrementó el interés y motivación por aprender y estudiar las tecnologías actuales.

Palabras Clave

Aprendizaje Basado en Proyectos, Tecnologías de la Información y Comunicación, Robótica, Educación, Metodología, Sociedad del conocimiento.

Introducción

Durante las últimas dos décadas las nuevas tecnologías han tenido un papel importante como fuente primordial de comunicación e información entre los seres humanos.

En la actualidad hay muchos conceptos relacionados con las características y potencialidades que se presentan con las nuevas tecnologías dentro de las cuales destaca las TIC. Es importante aprovechar el enorme potencial de las TIC en el marco de los principios y valores de la sociedad. Para ello, es importante considerar la evaluación constante, pues como en cualquier otro campo, las TIC deben ser objeto de valoración, reflexión,

realimentación y mejoramiento, lo cual se deriva de la evaluación periódica (Sánchez, 2018:1-5).

Las TIC se definen como las tecnologías que se necesitan para la gestión y transformación de la información, en particular el uso de ordenadores y programas que permiten crear, modificar, almacenar, proteger y recuperar información. Se han analizado las potencialidades de las tecnologías de la información y comunicación a la luz de sus aportes en un contexto rural. Se han enfocado las ventajas de la apropiación social de este recurso, sus amenazas y riesgos, así como los ejes que deben valorarse cuando se pretende un impacto en el desarrollo social. Esta perspectiva permite el abordaje de la relación entre las TIC y preocupaciones sociales tan importantes como la desigualdad social, la equidad de género y la participación comunitaria, entre otras (Castro, Guzmán y Casado, 2007:3-7).

La sociedad del conocimiento y la comunicación, nos han situado en un mundo donde tener conocimientos ya no solo se centra en saber, sino que se necesita la adquisición de una serie de competencias y saber hacer. Partiendo de esta idea, se presenta el diseño y desarrollo de un proyecto de trabajo colaborativo en el aula, aplicando la metodología ABP, donde el núcleo central de los contenidos se enfoca en la robótica y la

programación. Como resultados se obtuvieron mejoras en la enseñanza de los temas planteados, gracias a la programación acertada de las actividades, se incentivó a los estudiantes al desarrollo de habilidades integrando tecnologías y conocimientos, con lo que se comprueba la eficiencia de aplicar el ABP, como un agente de mejora hacia la didáctica dentro del salón de clases (Blas y Jaén, 2018: 3,5).

En Colombia, se aplicó la metodología de ABP y las TIC, como estrategia para superar las Dificultades de Aprendizaje Matemático (DAM), centradas en las operaciones básicas, de alumnos del nivel básico. Se trabajó con una población de 23 estudiantes del sexto grado, de una institución educativa pública colombiana, con dificultades de aprendizaje en tres competencias: conceptual, razonamiento lógico y solución de operaciones. La investigación es de carácter mixto, con aplicación de una prueba inicial y otra final para establecer el cambio en las competencias matemáticas. La prueba inicial arrojó un 27% de estudiantes con desempeño bajo y 7% superior; mientras que, en la prueba final, el 83% de los estudiantes se ubicó en superior y ninguno en bajo. Se concluye que el ABP y las TIC, son una excelente estrategia de aprendizaje para la adquisición de conocimientos matemáticos, en estudiantes con dificultades de aprendizaje. Docentes y estudiantes

lograron integrar herramientas tecnológicas en sus prácticas educativas gracias a la construcción de proyectos tecnológicos, solución de problemas y test interactivos virtuales. (Vargas, Niño y Fernández, 2020: 6,9) La junta auxiliar de San Miguel Canoa ubicada al noreste de la ciudad Puebla, México, cuenta con una población de 14,158 personas con 13,747 hogares de indígenas. De acuerdo a información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) se presentan los siguientes datos: en San Miguel Canoa 2,390 habitantes con edad mayor a los 15 años son analfabetos, 330 niños entre 6 y 14 años no asisten a la escuela y 4,428 estudiantes cuentan con una escolaridad incompleta; en consecuencia, el número de profesionistas, es casi nulo. La Subdirección Académica del Bachillerato (Centro Escolar Coronel Raul Velasco de Santiago) planteó esta problemática al coordinador del laboratorio SIRO de la Facultad de Ciencias de la Computación (FCC) de la Benemérita Universidad Autónoma (BUAP). Después de un proceso de gestión y planeación didáctica, se decidió implementar un curso de robótica orientado a los alumnos de último semestre del Bachillerato, con la finalidad de motivar a los estudiantes a continuar sus estudios profesionales integrando el uso de las TIC.

Metodología

Se diseñó un curso con el objetivo de realizar un robot móvil con cámara digital, controlado mediante bluetooth; donde se fomenta el trabajo colaborativo, habilidades de negociación, comunicación verbal y digital, así como el uso de las TIC, aprendizaje significativo y construcción del conocimiento. A continuación, se describen las etapas realizadas:

Durante la primera etapa se realizó una lluvia de ideas, sobre los robots, sus componentes y los métodos de control, posteriormente los instructores (alumnos y docentes) brindaron información digital que permitió a los estudiantes familiarizarse con los conceptos antes mencionados, por último los estudiantes experimentaron un aprendizaje kinestésico al interactuar con algunos prototipos realizados en el SIRO, lo cual reforzó aún más los conceptos expuestos de la robótica, en la figura 1 se muestra uno de estos prototipos.

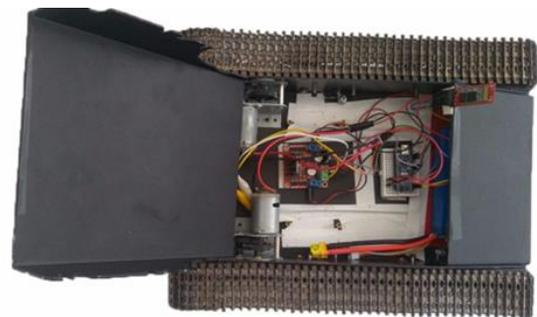


Fig.1. Prototipo de robot móvil del Laboratorio de sistemas robóticos SIRO

La segunda etapa, consistió en brindar información y orientación a los alumnos para el desarrollo de una serie de prácticas experimentales (en equipos) orientadas al desarrollo del robot móvil empezado desde la comprobación y asimilación de conceptos físicos (velocidad, desplazamiento y fricción), programación en un lenguaje de medio y alto nivel (librerías, instrucciones, ambiente de programación) y el armado un circuito electrónico en una tableta protoboard, como evidencia de unos de los circuitos desarrollados se muestra el esquema de la figura 2.

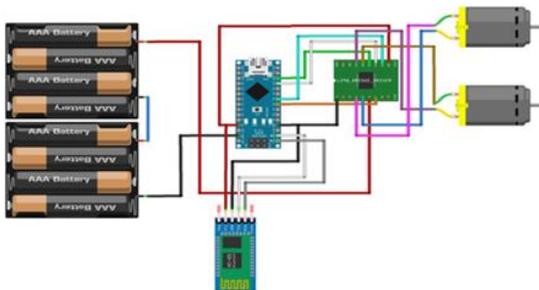


Fig.2. Esquema de conexión (baterías, modulo bluetooth, sistema empotrado y puente H y motores eléctricos)

La tercera etapa se dedicó a la integración del sistema mecatrónico del robot móvil, se comprobó el funcionamiento del robot mediante una serie de experimentos donde los equipos tuvieron la oportunidad de autoevaluarse y corregir los errores detectados. Y se realizó una exposición sobre el desarrollo del

robot móvil ante los instructores y compañeros del curso.



Fig.3. Prototipo realizado por uno de los equipos participantes

La cuarta etapa consistió en una sesión de preguntas donde los alumnos manifestaron sus percepciones del aprendizaje obtenido durante las tres etapas anteriores.

Resultados

Al finalizar las primeras tres etapas de la metodología, los colaboradores del SIRO realizaron una serie de preguntas orales, con lo que se corroboró que los estudiantes obtuvieron un aprendizaje significativo, explícito y asociativo de los conceptos matemáticos, físicos, electrónicos y computacionales que son la base de la robótica.

Con base al acompañamiento continuo por parte de los instructores, se observó que los alumnos desarrollaron habilidades para analizar y resolver problemas, recurrieron a técnicas de autoestudio,

pensamiento creativo, capacidad de trabajar en equipo y adaptabilidad al uso de las TIC. También aplicaron y desarrollaron habilidades de comunicación-negociación dentro y fuera de los equipos de trabajo.

Al finalizar la cuarta etapa, los alumnos expresaron oralmente el grado (mucho, poco, nada) de interés y motivación al uso de las TIC. La mayoría expresó su interés por estudiar una carrera profesional; y se mostraron motivados por aprender y estudiar las tecnologías actuales. En algunos casos, se experimentó el rechazo por aprender estas tecnologías, lo que provocó deserciones.

Conclusión

Se concluye que esta iniciativa funciona como una estrategia que podría implementarse en varias instituciones educativas para incentivar el uso de las TIC, ya que actualmente las generaciones se enfrentan a cambios tecnológicos cada vez más grandes y el tener una sociedad motivada representa una ventaja para el desarrollo y crecimiento de la sociedad. Sin embargo, este tipo de actividades requiere de un esfuerzo extra por parte

de estudiantes, instructores e instituciones educativas, que da resultados a mediano y largo plazo. Los retos que se plantean para este trabajo son: continuar con la impartición de estos cursos basados en la metodología ABP y adaptar, modificar y generar nuevos cursos que sean atractivos a cada uno de los diferentes niveles educativos.

Referencias

- Blas David y Jaén Alicia, 2018, "Experiencia didáctica con Arduino. El Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología de trabajo en el aula de secundaria." ISSN: 1989-3558, Aportaciones Arbitradas– Revista Educativa Hekademos, 25, Año XI.
- Castro Santiago, Guzmán Belkys y Casado Dayanara, 2007, "Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje", Laurus, vol. 13, núm. 23, 2007, pp. 213-234, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.
- Sánchez Esmeralda, 2018, "Las Tecnologías de Información y Comunicación Desde una Perspectiva Social", Revista Electrónica Educare, vol. XII, 2008, pp. 155-162, Universidad Nacional, E-ISSN: 1409-4258, Costa Rica.
- Vargas Nury, Niño Jorge, Fernández Flavio, 2020, "Aprendizaje basado en proyectos mediados por TIC para superar dificultades en el aprendizaje de operaciones básicas matemáticas" ISSN: 2256-1536, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Duitama, Colombia.



José Luis Hernández Ameca. Obtuvo el título de Ingeniero Electrónico del Instituto Tecnológico de Puebla en 2001. En 2005 recibió el título de Maestro en Ciencias de la Computación por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). En 2017 obtuvo el título de Doctor en Planificación Estratégica y Gestión de la Tecnología de la Universidad Popular Autónoma de Puebla (UPAEP). De 2002 a 2004 trabajó como Ingeniero en el departamento de implementación de proyectos de la empresa digital IUSACEL. Trabaja como Profesor en la facultad de Ciencias de Computación de la BUAP desde 2007, donde su línea de investigación es la robótica y educación.

Minerva Hernández Ameca. Obtuvo el Título de Psicología Educativa de la Normal Superior del Estado. Recibió el Título de Maestría en Gestión Educativa. Doctorado en Excelencia Docente por la Universidad de los Ángeles. En el 2000 se incorporó a trabajar en la Secretaría de Educación Pública en Nivel Secundaria, en el 2004 al Nivel de Media Superior, de 2016 a la actualidad se desempeña como Subdirectora Académica en Centros Escolares.



Carlos Armando Ríos Acevedo. Obtuvo el título de Licenciado en Ciencias de la Computación por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en 2003. En 2007 recibió el título de Maestro en Ingeniería y Desarrollo de Software por el Colegio de Postgrado en Desarrollo de Software (CPDS). De 2003 a 2004 trabajó como Ingeniero en desarrollo de Software en el departamento de tecnologías de la Información de la empresa TELMEX, de 2004 a 2007 fue jefe de sistemas del Departamento de Investigación y Dirección Educativa de la BUAP.

Trabaja como Profesor en la facultad de Ciencias de Computación de la BUAP desde 2008 hasta la fecha, donde su línea de investigación son las bases de datos e inteligencia de negocios.

Enrique Cortés Rodríguez. Estudiante de la carrera de Ingeniería en Ciencias de la Computación de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Actualmente se encuentra realizando su tesis en el laboratorio (SIRO). Ha participado con exposición de carteles y conferencias en los congresos: IX Congreso Nacional de Tecnología Aplicada a Ciencias de la Salud (CONTACS), Congreso Nacional de Ciencias de la Computación (CONACIC), VII Congreso Nacional de Tecnologías en la Educación (CONTE). Durante su colaboración en dicho laboratorio ha participado en el concurso "COCOTRON" obteniendo el primer lugar. Participó como miembro del Comité Organizador del VII Torneo Nacional de Robótica "GUERRA DE DIOSSES". Por último, ha sido miembro del Comité Organizador del evento "NOCHE DE LAS ESTRELLAS SEDE BUAP 2019".



Análisis heurístico de usabilidad del registro de usuarios y la exploración de recursos educativos en la plataforma Nueva Escuela Mexicana

*María Auxilio Medina Nieto 1 / Jorge de la Calleja Mora 1 /
Delia Arrieta Díaz 2*

*Universidad Politécnica de Puebla, Departamento de Posgrado¹ / Universidad Juárez del Estado de Durango, Facultad de Economía, Contaduría y Administración²
maria.medina@uppuebla.edu.mx / jorge.delacalleja@uppuebla.edu.mx / dad@ujed.mx*

Resumen

La pandemia por COVID-19 aceleró la transformación digital en las organizaciones educativas. El artículo presenta los resultados de una evaluación heurística de usabilidad a la versión beta de la plataforma Nueva Escuela Mexicana, promovida por el Gobierno de México. El objetivo es presentar una revisión crítica de los elementos de las interfaces durante el registro de usuarios y la exploración de recursos educativos, independientemente de los objetivos pedagógicos de la plataforma. El artículo representa un estudio exploratorio cualitativo de investigación - acción junto con observaciones, resultados de once heurísticas y una serie de recomendaciones dirigidas a facilitar la navegación e incrementar la experiencia de uso. Se presentan también los resultados de herramientas de prueba de uso libre.

Palabras clave

Nueva Escuela Mexicana, evaluación heurística de usabilidad, tecnologías de la información y comunicación

infraestructura tecnológica que permitiera a los integrantes estar conectados, en ocasiones simultáneamente.

El Gobierno de México, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), promueve el uso de la plataforma digital denominada la Nueva Escuela Mexicana (NEM), (NEM, 2020). A la fecha de elaboración de este documento, NEM consta de 3,200 recursos educativos para profesores y estudiantes de preescolar, primaria, secundaria o telesecundaria. La Figura 1 muestra

1. Introducción

La pandemia por COVID-19 aceleró la transformación digital en las organizaciones educativas. En México, las actividades presenciales se suspendieron el 20 de marzo del 2020 y sólo se han ejecutado algunas consideradas indispensables. Esta situación enfatizó la necesidad de que los hogares contasen con la

las primeras secciones, ésta se obtuvo al utilizar una computadora personal (PC) y el navegador Chrome (versión 87.0.4280.88).



Fig. 1. Secciones de la interfaz inicial de la plataforma NEM (NEM, 2020).

La plataforma NEM está diseñada para tres tipos de usuarios: estudiantes, docentes y familia, los tipos se despliegan en el menú de la sección 1, esquina superior derecha. La sección 2 se compone de texto, imagen principal y de fondo. La sección 3 contiene una caja de texto en la que el usuario introduciría palabras clave y se recuperarían recursos educativos; la funcionalidad de esta sección aún no está implementada.

El objetivo de este artículo es presentar una revisión crítica de los elementos de las interfaces durante el registro de usuarios y al explorar recursos educativos, independientemente de los objetivos pedagógicos de NEM, esto es,

considerando como base a la usabilidad, definida en el estándar ISO 9241-11:1998 como la medida con la que un producto se puede usar por usuarios determinados para conseguir objetivos específicos con efectividad, eficiencia y satisfacción en un contexto de uso concreto (ISO 9241-11:1998).

(Bevan et al. 2015) considera que la usabilidad es resultado de la interacción entre el humano y el objeto de estudio, generalmente, un producto o servicio, más que una característica que se asocia exclusivamente con los productos.

El artículo se organiza como sigue: la metodología se describe en la sección 2, incluye la hipótesis de la investigación y una descripción del instrumento de recolección de datos de usabilidad. Los resultados se exponen en la sección 3 y se discuten en la sección 4. Finalmente, se presentan las conclusiones en la sección 5.

2. Metodología

La hipótesis de investigación es: analizar si los elementos de la interfaz de NEM apoyan a los usuarios durante el registro y exploración de recursos educativos. Para contrastarla, se llevó a cabo un estudio exploratorio cualitativo de investigación - acción en el que tres participantes con conocimientos intermedios y avanzados en usabilidad, realizaron

observaciones sobre la tarea e interfaces descritas en la Tabla 1, en tanto, adoptaron la plantilla diseñada para evaluaciones heurísticas de sistemas web propuesta en (Torres, 2008) para la segunda tarea, (ver la Tabla 2). Las heurísticas son criterios definidos que se utilizan para identificar problemas de usabilidad. De acuerdo con (Muñoz et. al. 2015), se recomienda que en una evaluación heurística participen de tres a cinco

Fecha:	8 de diciembre del 2020
Tipo de conexión:	Wi-Fi
Plataforma:	Mac OS, Navegador Chrome
Tarea:	Registro de usuarios en la plataforma NEM.
Pantallas:	<p>Registro de estudiantes: https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/registro-alumnos</p> <p>Registro de docentes: https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/registro-docentes</p> <p>Registro de familia: https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/registro-familia</p>
Objetivo:	Analizar los elementos de los formularios de registro

personas, "un mayor número no garantiza mejoras en los resultados".

Tabla 1. Datos de la evaluación heurística para el registro de usuarios

Fecha:	8 de diciembre del 2020
Tipo de conexión:	Wi-Fi
Plataforma:	Mac OS, Navegador Chrome
Tarea:	Explorar los recursos de historia referentes al nivel de primaria.
Pantalla:	https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/
Objetivo:	Estimar un valor para las heurísticas de usabilidad descritas en (Torres, 2008)

Tabla 2. Datos de la evaluación heurística para la exploración de recursos educativos

(Anderson, 2008) considera los niveles de interacción siguientes para ambientes virtuales de aprendizaje:

1. Interacción aprendiz - interfaz
2. Interacción aprendiz - contenido
3. Interacción aprendiz - soporte
4. Interacción aprendiz - aprendiz
5. Interacción aprendiz - instructor
6. Interacción aprendiz - experto
7. Interacción aprendiz - contexto

Desde el punto de vista de los autores, aunque la plataforma NEM propicia la interacción de todos los niveles, el análisis del artículo se limita al primero. Los otros niveles de interacción requieren de la participación de expertos en educación, con amplio dominio de conocimientos pedagógicos.

3. Resultados

Esta sección organiza los resultados tomando en cuenta las tareas de las Tablas 1, 2 y el uso de herramientas de prueba para sitios web.

3.1 Observaciones del registro de usuarios

Para utilizar la plataforma NEM, los usuarios deben registrarse empleando los formularios de la sección 1 de la Figura 1, o bien, seleccionando alguno de los paneles que muestra la Figura 2 para cada tipo de usuario. Al pasar el ratón por un panel, se resalta la imagen, posteriormente hay que dar "clic" sobre ésta o presionar el botón "REGÍSTRATE". la Figura 2 para cada tipo de usuario.



Figura 2. Páneles para registro de usuarios en la plataforma NEM (NEM, 2020).

Los formularios de registro contienen los campos siguientes: nombre, apellidos, estado, correo electrónico y contraseña, (la última introduce dos

veces) y dependiendo del tipo de usuario, se solicitan datos adicionales. Las observaciones para los formularios son:

- O1: Además de los campos descritos en el párrafo previo, los formularios tienen el mismo título ("REGÍSTRATE"), la leyenda sobre los términos y condiciones de uso, así como la nota sobre los requerimientos para la contraseña
- O2: No se hace distinción alguna entre campos obligatorios u opcionales
- O3: En caso de que el usuario cometa algún error, debe borrar cada uno de los datos introducidos
- O4: Se perciben diferentes estilos de letra, así como uso exclusivo de mayúsculas en algunas etiquetas. Para atender estas observaciones, se emiten las recomendaciones siguientes:
 - R1: Agregar al título de cada formulario el tipo de usuario que se desea registrar
 - R2: Emplear un asterisco y paréntesis (*) para distinguir los campos obligatorios de los opcionales si los hubiera
 - R3: Integrar un botón para "limpiar" o "reiniciar" los formularios
 - R4: Homogenizar el uso de términos escritos en mayúsculas
 - R5: Indicar el significado de las siglas CCT en el formulario para registrar a un docente.

Por otro lado, se observó que la versión beta de NEM no se adapta aún al tamaño de los dispositivos. Por

ejemplo, la palabra "Estudiantes" que se visualiza en el monitor de una PC, se trunca si se muestra desde teléfonos celulares tal como "Docentes" y "Docente", (ver la Figura 3). Notar que se utiliza la misma imagen para estudiantes de "Secundaria" y "Telesecundaria" en la sección de la página inicial titulada "Explora todos los recursos", lo cual podría causar confusión en algunos usuarios.

Con respecto a la funcionalidad, la Figura 4 resalta dos elementos de la interfaz que provocaron un bloqueo durante el análisis, éste se presentó al introducir un correo ya registrado y después de presionar el botón "REGÍSTRATE" en el formulario para familia.



Figura 3. Truncamiento de términos en las interfaces de registro de la plataforma NEM.

Figura 4. Elementos de la interfaz de registro de un familiar relacionados con un bloqueo.

Para solucionar el problema ilustrado en la Figura 4, se sugiere habilitar el botón "REGÍSTRATE" sólo hasta que todos los datos introducidos se hayan validado.

3.2 Evaluación heurística de la exploración de contenidos

Las heurísticas consideradas por (Torres, 2008), junto con una breve descripción, son las siguientes:

- 1. Generalidades.** Se refiere a los objetivos del sitio web, a la correspondencia entre los objetivos y contenidos, a la claridad de la URL, estructura y diseño.
- 2. Identidad e información.** Se relaciona la organización o empresa a la que pertenece un sitio web, si contiene logotipo, enlace de contacto, fecha de actualización y si se proporciona información sobre la protección de datos.
- 3. Lenguaje y redacción.** Se revisa si el lenguaje es claro, preciso, amigable

y familiar, así como si el idioma es el mismo que utilizan los usuarios

4. Rotulado. Se analizan las etiquetas para ver si son significativas, claras, precisas.

5. Estructura y navegación. Se refiere a la organización de los contenidos, si se emplean menús o no, si existe un orden entre sus elementos o no, así como si existen enlaces repetidos para acceder a las mismas secciones.

6. Organización de la página. Se analiza si la presentación de la información considera la jerarquía visual en las páginas, si las páginas están sobre-saturadas o no y si existen espacios visuales que apoyen la organización

7. Búsqueda. Se revisa su accesibilidad, si se permite o no búsqueda avanzada, así como la presentación de los resultados

8. Elementos multimedia. Se observa la resolución de las imágenes, fotografías, el empleo de metáforas visuales y el uso de animaciones.

9. Ayuda. Se verifica si existe una sección de ayuda y si está colocada en una zona visible; en caso de tareas complejas, se verifica si contienen elementos de apoyo

10. Accesibilidad. Se revisa si las imágenes contienen atributos alternativos o leyendas en caso de que haya problemas al desplegarlas y si se consideran los diferentes tamaños de las pantallas, así como si es necesario descargar o no componentes adicionales para visualizar los contenidos

11. Control y realimentación. Se revisa el control del usuario sobre la interfaz, si ésta informa lo que está pasando mientras se realizan diferentes tareas. Por ejemplo, en caso de errores, si los mensajes apoyan a encontrar la solución o si generan alarma.

Los participantes indicaron su grado de satisfacción en relación a las heurísticas considerando una escala de Likert cuyos valores e interpretación son: (1) valor mínimo, valor bajo (2), valor medio (3), valor alto (4) y valor máximo (5). La Tabla 3 muestra los promedios de la evaluación heurística de la exploración de contenidos, el promedio de las heurísticas fue 3.9, lo cual se considera un valor aceptable. Notar que se eliminó la heurística de búsqueda porque emite mensajes de error, por lo que se asume que la funcionalidad de este elemento aún no está liberada.

Heurística	Valor promedio [1,5]	Observaciones
Generalidades	4.0	El objetivo no está explícito
Identidad e información	4.6	Los logotipos son visibles y se mantienen en todas las interfaces
Lenguaje y redacción	4.6	El lenguaje es claro, preciso y familiar
Rótulos	4.6	Las etiquetas son claras y sencillas
Estructura y navegación	4.0	La estructura y la navegación son apropiadas
Estructura de la página	3.6	Existen secciones sobre-saturadas
Accesibilidad	3.0	Las interfaces no son adaptables a los diferentes tamaños de pantalla
Control y retroalimentación	3.0	El control es reducido
Promedio	3.9	

Tabla 3. Resultados de la evaluación por heurística de la exploración de contenidos.

3.3 Resultados de herramientas de prueba

La Figura 5 muestra el resultado final de la evaluación para la plataforma NEM obtenido por PageSpeed Insights (PSI), disponible en <https://developers.google.com/speed/pagespeed/insights/>. Esta herramienta genera un informe del desempeño de una página web cuando se despliega en computadoras de escritorio y

dispositivos móviles, asigna un valor en el rango de [0, 100], el resultado es mejor entre más cercano esté del 100.



Figura 5. Reporte final de desempeño para la plataforma NEM generado por PSI.

La dirección electrónica de NEM se introdujo en el servicio Dr. Watson, (disponible en: <http://watson.addy.com/>). Los resultados indican que no se encontraron problemas relacionados con la sintaxis y las hojas de estilo, que el tamaño promedio de las palabras es de 9.2 letras, además de que a la fecha, no hay enlaces a <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/> desde otras páginas. Con el propósito de tener compatibilidad con las máquinas de búsqueda, la herramienta despliega las recomendaciones siguientes:

- You don't appear to have a META tag for a site description, you should add one. This is often used by the search engine to create the listing for your site (Parece que no cuenta con una etiqueta en la sección de metadatos que describa al sitio, debería agregar una. Ésta se utiliza con frecuencia por una máquina de

búsqueda para crear el listado de su sitio).

- You don't appear to have a META tag for site keywords, you should add one. This can help the users of a search engine find you. (Parece que no cuenta con una etiqueta en la sección de metadatos para las palabras clave, debería agregar una. Ésta puede ayudar a los usuarios de una máquina de búsqueda a encontrarlo).

La Figura 6 muestra los resultados de la herramienta Pingdom relacionados con grado de desempeño (performance grade), tamaño de la página (page size), tiempo de carga (load time) y número de solicitudes (requests). El rango para los valores del grado es [0,100]. La herramienta está disponible en: <https://tools.pingdom.com>.

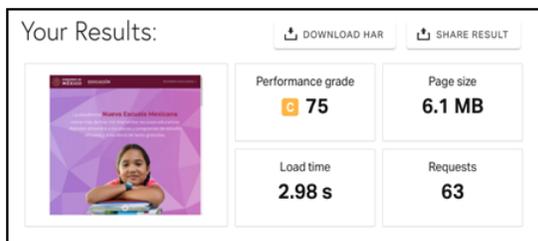


Figura 6. Métricas para la plataforma NEM obtenidas por Pingdom.

La última herramienta utilizada fue Mobile Friendly Tester de Google, disponible en: <https://search.google.com/test/mobile-friendly>. Esta herramienta indica cómo se adapta una página web a dispositivos móviles; la primera parte

de los resultados se muestra en la Figura 7.



Figura 7. Resultados de Mobile Friendly Tester.

4. Discusión

La plataforma NEM integra un conjunto de recursos, en su mayoría en formato de video, su interfaz y los contenidos se encuentran en idioma español. Los valores obtenidos para las heurísticas están en el rango [3,0, 4,6]. Notar que los valores mínimos se refieren a la accesibilidad, así como al control y retroalimentación, estos elementos pueden mejorarse de forma relativamente sencilla considerando la intervención de los desarrolladores y administradores.

Es importante resaltar que los resultados de evaluaciones heurísticas de usabilidad, como es el caso, están subjetivos y no cuentan con relevancia estadística, sin embargo, dan pauta a recomendaciones como las que muestra la Tabla 4, éstas podrían transformarse en futuras actualizaciones o mejoras. La

columna 3 indica la prioridad de la recomendación, la cual se considera alta (A), media (M) o baja (B).

No	Propuesta de solución	Prioridad
1	Incluir el objetivo de la plataforma NEM en la página inicial	A
2	Integrar un menú principal para facilitar la organización de los contenidos y de los servicios que soporta la plataforma	A
3	Transformar las interfaces actuales a interfaces adaptativas ("responsiveness")	A
4	Integrar mecanismos de prevención de errores	A
5	Incluir mecanismos para contactar al desarrollador web	M
6	Desplegar la última fecha de actualización	M
7	Traducir las interfaces y los contenidos a otros lenguajes	M
8	Mostrar los autores, fecha de creación y referencias en los recursos educativos	M
9	Incluir elementos de navegación que orienten al usuario para saber en dónde está o cómo regresar a otra sección	M
10	Disminuir la sobre carga de información y/o el ruido visual de algunas secciones	M
11	Integrar secciones de ayuda, así como un conjunto de preguntas frecuentes dirigidas a enfatizar en los objetivos	M
12	Incluir leyendas alternativas en las imágenes	M
13	Integrar métricas de uso en la propia plataforma tal como número de visitas, usuarios registrados, etc.	B
14	Emplear elementos gráficos para distinguir los enlaces, por ejemplo, entre visitados y activos	B
15	Homogenizar en el estilo y tamaño de la letra, tanto en los títulos, subtítulos como en el texto en sí	B
16	Incrementar el contraste entre el color de la fuente y el fondo, por ejemplo, cuando se utiliza gris claro de fondo y gris más oscuro para el texto	B

Tabla 4. Recomendaciones para futuras actualizaciones.

5. Conclusiones

El artículo presentó observaciones y una evaluación heurística de aspectos de usabilidad a la versión beta de la plataforma NEM. Se analizaron las secciones correspondientes a registro de usuarios, exploración de recursos educativos y la página de inicio. En términos metodológicos, representa un estudio exploratorio cualitativo de investigación - acción.

Se emplearon cuatro herramientas de prueba gratuitas para sitios web. Con frecuencia, los resultados de éstas son útiles para desarrolladores o analistas de datos, dado que les permiten identificar áreas de mejora en actualizaciones posteriores.

En síntesis, las observaciones realizadas, los resultados de la evaluación heurística, así como los datos de las herramientas de prueba, coinciden en que el nivel de aceptación de la plataforma NEM es de intermedio a alto, lo cual es muy grato dado el número de usuarios potenciales a corto y mediano plazo. Además, se emitieron un conjunto de recomendaciones técnicas dirigidas a incrementar la satisfacción y mejorar la experiencia de uso de la plataforma NEM y su adopción como herramienta de soporte de los procesos de

aprendizaje en distintos contextos educativos.

Referencias

- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online training* (Second). Edmonton, Ab: AUPress, Athabasca University.
- Bevan N., Carter J. y Harker S. (2015). ISO 9241-11 revised: what have we learnt about usability since 1998. En: Kurosu M. (Editores) *Human-Computer Interaction: Design and Evaluation*. HCI 2015. Lecture Notes in Computer Science, Vol. 9169. pp.143-151. Recuperado el 1o. de Octubre del 2020 de: https://doi.org/10.1007/978-3-319-20901-2_13
- Gobierno de México, (2020). Secretaría de Educación Pública: Nueva Escuela Mexicana. Versión beta. Disponible en: <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/>. Fecha de acceso: 11 de diciembre del 2020.
- International Organization For Standardization (1998). ISO 9241-11:1998(en). Ergonomic requirements for office work with visual display terminals (VDTs) — Part 11: Guidance on usability. Disponible en: <https://www.iso.org/standard/16883.html>. Fecha de consulta: 2 de noviembre del 2020.
- Muñoz A. J., González C. J. M., Sánchez H. A. (2015). *La interacción humano-computadora en México*. Pearson.
- Torres-Burriel D. 2008. Plantilla para hacer análisis heurísticos de usabilidad. Disponible en: <https://www.torresburriel.com/weblog/2008/11/28/plantilla-para-hacer-analisis-heuristico-s-de-usabilidad/>. Fecha de consulta: 19 de octubre del 2020.



María Auxilio Medina es profesora-investigadora del Departamento de Posgrado en la Universidad Politécnica de Puebla (UPPUE), Puebla, México. Recibió su grado de maestría y doctorado por la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP), forma parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, nivel 1) desde 2019 y cuenta con el reconocimiento a perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP). Sus áreas de interés incluyen ontologías, web semántica y repositorios de recursos educativos.

Jorge De La Calleja recibió su grado de maestría y doctorado por el Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica (INAOE), México. Desde 2008, ha sido profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Politécnica de Puebla (UPPue), México. El Dr. de la Calleja es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, nivel 1); sus intereses de investigación incluyen aprendizaje automático, visión por computadora y minería de datos con aplicaciones en medicina, educación y astronomía.



Delia Arrieta Díaz es Doctora en Gobierno y Administración Pública de la Escuela Libre de Ciencias Políticas y Administración Pública de Oriente (ELCPAPO), cuenta con la Maestría en Administración de Calidad en la Gestión Pública del Instituto de Administración Pública del Estado de Puebla (IAP-Puebla) y la Maestría en Psicoterapia Gestalt por parte del Instituto Humanístico Integral de Durango (IHI), egresó como Licenciada en Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED). La Dra. Arrieta es profesora – investigadora de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración (FECA) de la UJED, es la líder del Cuerpo Académico consolidado Gestión y Desarrollo de las Organizaciones, preside el Colegio de Licenciados en Administración de Durango (CONLA) y es la Coordinadora de Academia de Regional Zona III de la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA). Recibió el premio al mérito académico Arturo Elizundia Charles en la LX Reunión Nacional ANFECA. Su experiencia profesional en el sector público y privado es muy amplia, es concejal de la Federación de Profesionistas del Estado de Durango (FECOP).



Aprenender
Wolfeugel

Relatos de la docencia poblana desde el aislamiento escolar

Dirección de Evaluación de la Dirección General de Planeación y del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros

El ciclo escolar 2019-2020 es un periodo histórico en la educación, nacional e internacional, de la noche a la mañana supuso un cambio de la cotidianidad en el actuar docente debido al aislamiento preventivo escolar originado por la crisis sanitaria ocasionada por el SARS-CoV-2.

Las maestras y los maestros fueron testigos incrédulos del cierre de las aulas. Les tomó en ritmos distintos con sus propias fortalezas y debilidades. Los caminos docentes se direccionaron para afrontar la situación emergente desde cada trinchera educativa poblana de manera loable, teniendo presente la tarea fundamental: generar las condiciones de aprendizaje de alumnas y alumnos.

Una educación desde la docencia situada

Ante el desafío de la realidad cambiante, la ética guía el camino de la docencia en contingencia. Apremia a prácticas socioeducativas con principios éticos¹: cuidar y mantener la vida, retornar a la comunidad y su sentido, actuar con libertad desde el encierro, realizar actos creativos, factibles, responsables y solidarios.

Durante el aislamiento escolar, la docencia ha requerido ejercicios constantes de reflexión intra e interpersonal para identificar la conformación y la valía del proceso de desaprender y reaprender diversas formas de enseñanza en las distintas realidades de la práctica docente, desde la revinculación con alumnos y alumnas, padres y madres de familia, hasta la búsqueda del equilibrio personal, profesional y familiar.

En ese sentido, Carlos Cullen menciona que “la educación es realidad dada, objeto construido, sentido acontecido, rostro interpelante [...] Si sabemos estar, podemos crear el mundo de vuelta, pero solo si sabemos estar como vulnerables, es decir, interpelables por el otro, podremos crear el mundo de vuelta haciéndolo más justo”.² Este filósofo plantea que la dimensión ética de la labor docente es la responsabilidad en el ejercicio de la autoridad de educar, define tres tareas que conforman la “sabiduría docente”: saber estar, saber ser y saber proyectarse.³

La primera tarea consiste en saber comunicarse y saber dejar que se comuniquen. Cada docente establece los mecanismos para que el acto comunicativo intercultural permanezca, más allá de las

circunstancias particulares de la comunidad educativa.

La segunda tarea es saber ser, es decir, tener identidad suficiente y la capacidad de participar esta identidad. Actuar con libertad para crear. Las maestras y los maestros crean las condiciones para continuar con el proceso educativo. Para ello, es necesario promover la identificación de su alumnado con el aprendizaje y el sentido de pertenencia a las comunidades educativas con acciones puntuales, creativas y significativas.

La tercera tarea estriba en generar inteligencia para interpretar los tiempos históricos, situarse conscientemente, evaluar las razones para actuar. El actuar docente requiere el replanteamiento constante del proceso enseñanza aprendizaje de acuerdo a las condiciones socioculturales. Ubicarse en el aquí y en el ahora desde lo que se es, con lo que se hace para lo que se quiere, permite generar pensamiento crítico al educar y aprender.

Las contingencias son maestros para la docencia, al ser procesos de resistencia e insistencia. Desde la filosofía de la educación, Cullen invita a cuestionarle a la educación, ¿dónde habitas?, ¿contra qué te resistes?, ¿por qué insistes?⁴ e invita a que “situemos el pensamiento, aumentemos la potencia de actuar, seamos responsables”.⁵ La educación es un proceso dinámico que requiere estar atentos a lo que sucede y, sobre todo, interpelarse por lo que acontece.

Las particularidades del tiempo vivido, durante la primera fase del aislamiento, cuestionó la forma en la que los procesos educativos venían ocurriendo, el rol socioeducativo del docente se redefinió en su carácter de acompañamiento y mediación. Hoy, más que nunca, es importante recordar que “la docencia es un entre el cuidado del sí y el cuidado del otro, siempre gravitada por el suelo que habitamos sin la ilusión de pretender ser sin estar, hablar sin decir, o vincularnos sin comprometernos. Es decir: luchadores por una educación justa para un mundo más justo”.⁶

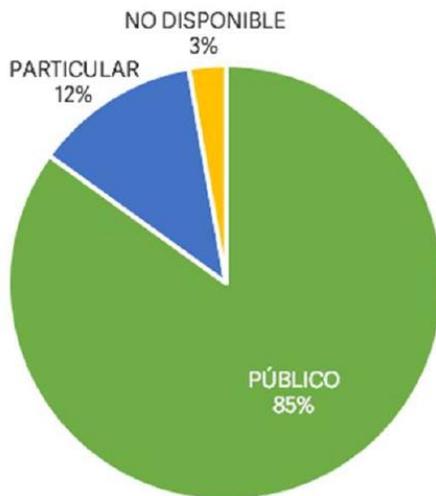
El diario docente poblano durante la contingencia

La Dirección de Evaluación Educativa, en coordinación con la Dirección General de Planeación y Servicio Profesional Docente, publicaron la convocatoria “La docencia situada durante el aislamiento preventivo” con el objetivo de compartir e intercambiar experiencias docentes creativas e innovadoras y acciones diversas de la educación en el estado de Puebla suscitadas durante el aislamiento preventivo escolar que permitieron fortalecer el proceso educativo tomando en cuenta los aprendizajes situados, saberes locales, sentido de comunidad, cuidado de sí mismo y del medio ambiente para atender una realidad concreta.

La convocatoria estuvo abierta del 23 de junio al 31 de agosto de 2020. Tiempo en el que maestras y maestros

escribieron y enviaron digitalmente una carta con sus reflexiones, experiencias, acciones, decisiones y sentimientos que tuvieron mayor impacto en su vida desde el inicio del aislamiento, como agentes transformadores de la educación.

Se contó con la participación de personal docente de escuelas de origen público (85%) y particular (12%) de educación básica y media superior del estado de Puebla (3% de participación no fue determinada).



Tras la aplicación de criterios de selección, se eligieron 146 cartas de participantes de todos los niveles educativos dentro de 14 modalidades. En cuanto a la agrupación de participación por regiones, se obtuvieron cartas de 17 CORDES distribuidas en 55 municipios del estado de Puebla.

Los temas abordados en las cartas son:

- La adaptabilidad de la docencia frente al cambio y las implicaciones de la educación a distancia,

- El aprendizaje y uso de herramientas digitales,
- El aprendizaje situado durante el aislamiento,
- La participación de la comunidad escolar,
- Los procesos de enseñanza aprendizaje,
- El desarrollo y crecimiento personal,
- Los efectos sociales, económicos y psicológicos experimentados,
- El rezago económico y tecnológico como limitantes para el aprendizaje, las experiencias de niñas, niños, adolescentes y jóvenes,
- El actuar humano como moderador en el rumbo de la educación,
- Los desafíos de la educación en la nueva normalidad,
- El sentido de la educación,
- La precariedad en la infraestructura socioeconómica, entre otros.

Durante la primera fase de la educación a distancia, las maestras y los maestros inmersos en un escenario que requería entrega y compromiso con su vocación docente, volcaron conocimientos, recursos y habilidades mientras asumían el cuidado de sus vidas propias y las de sus familias, lidiando, en su mayoría, con incertidumbres y temores. Seis figuras educativas estuvieron representadas en la convocatoria: 1 director de nivel educativo, 1 jefe de

sector, 4 supervisores escolares, 4 A.T.P., 12 directores y 124 docentes.

La compilación de las cartas, en forma de diario, de marzo a agosto permite una lectura cronológica de las experiencias vividas en diferentes momentos por los autores.

Las cartas recibidas conforman un acervo testimonial entrañable pues conjuntan interpretaciones y opiniones que surgen del recuerdo como memoria viva en la oralidad escrita con códigos propios y expresiones del personal docente poblano. De esta forma se propicia la reflexión, la sensibilización y la socialización de experiencias y aprendizajes docentes situados y, como sostiene Coral Morales Espinosa, se valoran aquellos aprendizajes inesperados de la situación emergente.

Los destinatarios de las cartas son autoridades educativas y civiles, padres o madres de familia, alumnas y alumnos, familiares, maestras y maestros, manifiestan la relevancia que tienen en la vida del docente como ser humano, ciudadano, profesionalista, integrante de una familia y comunidad. Por ello, en la edición compilatoria se respetaron las ideas, la estructura y la sintaxis de sus autores. Cabe señalar que la responsabilidad por las opiniones expresadas en las cartas incumbe exclusivamente a sus autores, y su inclusión en esta compilación no necesariamente refleja los puntos de vista de la dependencia. Asimismo, se seleccionaron y premiaron cartas bajo criterios

establecidos en la convocatoria, estas cartas se identifican en la obra con una corona de laurel al lado derecho de sus primeras líneas. Las cartas muestran la experiencia y la visión de las maestras y los maestros, por lo que se sugiere a quien las lea no partir de prejuicios sino dejarse envolver por las historias narradas y los recuerdos evocados, debido a que la docencia se fortalece desde la diversidad de ideas, posturas y acciones que permiten caminar y reconstruir juntos.

Reflexión final

Sirva la lectura de las cartas para detenerse, dialogar y pensar si se vivió algo similar, tomar las mejores prácticas para incluirlo en estrategias sociopedagógicas en beneficio de estudiantes y docentes, y plantearse nuevos enfoques de resistencia e insistencia desde el papel que desempeñan, que admita identificar las fortalezas y habilidades adquiridas desde la resiliencia.

Puesto que la transformación de la educación ocurre cuando los actores inmersos se transforman internamente y accionan, la resignificación de lo vivido y la lectura traductora de textos es un diálogo intercultural de sensibilización. Es un proceso que aglutina los canales de resiliencia y potencia la huella de experiencias hacia el sentido de trascendencia. La contingencia sanitaria que actualmente se vive es un motivo para reencauzar las formas de relacionarse, las normas de

convivencia, el sentido de la vida y la procuración de espacios armónicos que confluyan hacia el bienestar escolar desde el ámbito y el rol que toca desempeñar.

Referencias

- 1 Enrique Dussel, 14 tesis de ética (Buenos Aires: Docencia, 2015)
- 2 Carlos Cullen, "Resistir e insistir con inteligencia crítica, porque responsable" Tareas y sentidos de la Filosofía de la educación en América Latina, APRENDER Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação (n. 13 2014), 11-30.
- 3 Carlos Cullen, Crítica de las razones de educar, (Buenos Aires: Paidós, 1997): 238-239.
- 4 Carlos Cullen, "Resistir e insistir...", 14.
- 5 Carlos Cullen, Entrañas éticas de la identidad docente, (Buenos Aires: La Crujía Ediciones, 2009), 125.
- 6 Carlos Cullen, "La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento" en Voces de la filosofía de la educación, comp. Irazema Ramírez, (México: CLACSO, Ediciones del Lirio, 2015), 103-12.

... la transformación de la educación ocurre cuando los actores inmersos se transforman internamente y accionan, la resignificación de lo vivido y la lectura traductora de textos es un diálogo intercultural de sensibilización.



**Aprender
Aprender**

PANORAMA GLOBAL DEL MAESTRO EN EL 2020 VIDEOCONFERENCIA DICTADA POR EL DR. J. MARTÍN LÓPEZ -CALVA.

Noviembre 15, 2020. Reseña de la conferencia “en tiempos de pandemia.”

Desafíos educativos en el mundo por el COVID 19, equidad, calidad y cobertura en tiempos de contingencia, retos educativos que enfrentan los docentes, son solo algunos de los puntos de diálogo en la Conferencia que se concretó el pasado 23 de noviembre del 2020, con sede en el museo internacional Barroco, en el estado de Puebla.

La propuesta de generar estos espacios ha sido fundada por el C. Secretario de Educación Pública, Melitón Lozano Pérez. El encuentro pudo seguirse en vivo por youtube, facebook live, en donde se sumaron participaciones de distintos sectores académicos del estado e interesados en el tema.

En una magistral conferencia, el Dr. Martín López Calva da muestra de humanidad en medio de una crisis global emergente por el COVID 19. Define a los docentes como “los profesionales de la esperanza”, y da un mensaje de revitalización educativa dentro del confinamiento preventivo.

Para comenzar, el Dr. Martín López Calva destacó la importancia del educador para construir un sistema para la democracia. Indica que las tendencias mundiales alinean una educación hacia la mercadización y para la renta, citando distintos autores del sector.

Habló de las tendencias mundiales, las cuales están centradas en crear sistemas

educativos para la renta y producción, siendo esto preocupación del sistema educativo, quien está buscando replantear la educación hacia la formación de ciudadanos y no empleados para el sistema productivo.

Puntualizó que el docente del siglo XXI, presenta el fenómeno de la hiper-especialización, en donde funge solo como un operario de un currículum elaborado por un experto fuera del aula, produciendo así, que el docente deje de ser un transformador del conocimiento, al no tener posturas críticas y reflexivas. Reconoció que con la intensificación del trabajo docente (administrativo), y la burocratización (reducción del espacio pedagógico), el docente se ve reducido en su espacio pedagógico y de encuentro con los estudiantes, perdiendo la reflexión y planeación para la formación de una generación humanista y ética”.

En México se muestran problemas históricos, así lo señaló, tales como la equidad, calidad y cobertura. “La educación debería ser un factor que rompa con el destino predeterminado”, una educación que pueda generar movilidad social y los estudiantes menos favorecidos acceder a un sistema de calidad educativa, apuntó.

Señaló los distintos desafíos educativos en el mundo del COVID 19, destacando las siguientes dimensiones: ecológico,

antropológico, epistemológico, ético, social, tecnológico y de gestión. Puntualizando la vulnerabilidad humana ante la naturaleza, la necesidad del conocimiento del ser humano, las diferencias entre el educando del siglo XXI y épocas anteriores.

“Necesitamos desde la educación formar una conciencia planetaria, colaborar como seres humanos para poder sobrevivir, contribuir a construir una comprensión objetiva, intersubjetiva y conocimiento de la verdad, entender la relación tecnología-aprendizaje, necesidad de nuevo pacto escuela-familia-sociedad” destacó. El docente actual debe convertirse en un curador de contenidos, es decir, profesionales que diseñen una experiencia que los alumnos vayan a vivir durante su ciclo escolar y sean significativas para la vida.

Con estos desafíos, destaca las distintas posturas de un profesor en la sociedad de la información y el mercado globalizado, clasificando al educador como un catalizador, víctima y de contrapunto, “frente a estos desafíos por lograr, debemos asumirnos como educadores que formen para esta sociedad, alumnos que sean capaces de salir y construir ambientes éticos con un compromiso ciudadano, que tengan la capacidad para reflexionar e inconformarse con este mundo y comprometerse de manera inteligente, crítica y responsable en la transformación de las condiciones de la sociedad, así como evaluar la postura docente que estamos tomando, y buscar

una actitud de adaptación responsiva, organizada y proactiva” manifestó.

“La contingencia debe verse como una oportunidad para generar nuevas capacidades docentes, desarrollando ambientes de aprendizaje que eduquen a distancia a sus estudiantes a partir del análisis de los distintos contextos que existen en el país, propiciar estímulos, condiciones adecuadas y viables de educar de manera autónoma” puntualizó.

Destacó, que este confinamiento debe permitir al docente el desarrollo de nuevas capacidades, basado en un enfoque de libertad para elegir y actuar, citando a Martha Nussbaum, estas capacidades con la modificación del entorno y conocimientos adaptados permite que los estudiantes puedan desarrollar mejores capacidades para el funcionamiento educativo y social”.

Por otra parte, señaló que para lograrlo será necesario que las autoridades educativas - escolares, estatales y federales miren los profesores como agentes activamente involucrados en la respuesta a los desafíos de este contexto y no solamente como receptores pasivos de ingeniosos programas para trabajar en esta crisis.

En el cierre Martín Calva enfatizó que los educadores son los profesionales de la esperanza de la sociedad, mediante la formación de los futuros ciudadanos y profesionistas, apostando por un cambio social.

Reseña realizada por la Mtra. Erika Ríos Acevedo

ENTRETEJIENDO SABERES: LOS MIGRANTES POBLANOS.

El mundo de la vida como fuente de saberes.

*Dra. María Teresa Galicia Cordero**

RESUMEN

Esta investigación con perspectiva cualitativa interpretativa basada en los relatos biográficos, permite acercarse a los saberes de los migrantes de retorno, quienes después de vivir un año o más en Filadelfia, Estados Unidos, regresaron a su lugar de origen, San Mateo Ozolco, Puebla.

A través de un entretendido conceptual, metodológico y de la realidad social, convergieron autores como: Schütz; Berger y Luckmann; Bourdieu; Giddens; así como los de Dubet, Dubar y Bartolomé, para visibilizar los espacios sociales donde se articulan las situaciones de práctica educativa en la vida diaria y en donde los elementos de las historias biográficas de los sujetos determinan sus motivaciones para actuar, proyectarse en el mundo y relacionarse con los otros.

Fue a partir de las etapas de la migración como se construyó y se deconstruyó el espacio de lo cotidiano, a través del análisis de las entrevistas recogidas en campo siguiendo la propuesta comprensiva de Bertaux y Bertaux-Wiame tejiendo aspectos teórico conceptuales, empíricos y la construcción social del sujeto en donde se realizaron los hallazgos sobre sus saberes experienciales y la configuración del habitus migrante.

PALABRAS CLAVE

Saberes experienciales, relatos biográficos, espacios sociales, habitus migrante.

1.INTRODUCCIÓN

Una aproximación a las políticas educativas públicas de México, tiene que ver con el fenómeno de la desigualdad y la búsqueda de la inclusión educativa no solo para los alumnos de los diversos niveles educativos que están dentro de un proceso de escolarización, también para los adultos que se encuentran insertos en procesos educativos que

se generan en otros espacios sociales más allá de la escuela, espacios que propician múltiples aprendizajes y fenómenos socioculturales que pueden ser investigados.

Es en esos espacios sociales donde se articulan las situaciones de práctica educativa en la vida diaria y en donde los elementos de las historias biográficas de los sujetos determinan sus motivaciones para actuar, proyectarse en el mundo y relacionarse con los otros en una realidad social multi determinada, compleja, holística y heterogénea,

bajo ciertas condiciones naturales y concretas (Gómez, 2002).

Dentro de esa realidad social se abren múltiples caminos por recorrer para el entendimiento conceptual de la construcción de los saberes en el contexto de las experiencias de vida cotidiana y en donde la investigación educativa ha mostrado (Padierna, 2012, Ruiz, 2009) que es posible aproximarse a los aprendizajes de los sujetos en todo el entramado social, en donde cobra vigencia el tema de la migración relacionada con las familias y sus procesos educativos (Salinas, 2013: 28).

2. EL MUNDO DE LA VIDA COMO FUENTE DE SABERES

El presente trabajo permite acercarse no solamente a la reconstrucción del camino que recorrieron los migrantes retornados de la comunidad de Ozolco, Puebla, tanto aquí como allá (Masseroni, 2007), sino especialmente, en descubrir y valorar las narrativas derivadas de la historia de vida de estos migrantes, la manera en la que están intrínsecamente incorporadas al pensamiento y el accionar de todos los seres humanos (Diaz Barriga, 2019). Para identificar la construcción de sus saberes se tomó en cuenta que la cultura permite construir la mente a través de la educación y que el mayor peso de su cultura, se transmitió y reconfiguró a través de la narración, es decir, desde el conocimiento basado en la experiencia (Bruner, 2012).

Estos migrantes presentan en el retorno un anhelo con un fuerte sentimiento de arraigo y pertenencia a su comunidad de origen ya que son descendientes de indígenas de origen campesino, con escolaridad diversa y en quienes, desde pequeños, la migración se ha presentado dentro su entorno de vida cotidiana, como una alternativa para una vida mejor.

En este artículo se presentan algunos resultados de mi tesis doctoral, cuyo desarrollo general buscó dar respuesta a la pregunta: en San Mateo Ozolco ¿Cómo se presenta la construcción de saberes en los relatos biográficos de los migrantes que retornan de Estados Unidos?

2.1 LOS SABERES

Para comprender el saber, se tomó en cuenta que: “se configura, primero, por formas diversas porque se producen en realidades, tiempos y contextos diferentes; segundo, porque contiene una relacionalidad, es decir, de experiencias que se encuentran unas a otras; tercero, porque hay saberes que contribuyen a lo que podríamos llamar un acervo de recursos para las distintas situaciones de la vida; y cuarto, porque a través de ellos hay una suerte de reconocimiento de uno mismo, de reconocernos en el camino de la existencia” (Delory-Momberger, 2014 : 696).

En el mundo de los saberes relacionados con las prácticas y procesos educativos, lo escolar, lo que

se realiza en la escuela, va perdiendo presencia en la formación y socialización de los sujetos que cohabitan con otras instancias comunitarias y culturales, aun cuando se empiece a reconocer que lo educativo se realiza en diferentes escenarios.

La educación, por tanto, se entiende como una función social global asegurada y traducida por un cierto número de prácticas dentro del conjunto más vasto de las ciencias del hombre y de la sociedad (Arduino,1991) e implica un proceso inscrito en todas las prácticas y relaciones de los individuos y los grupos sociales, en diferentes situaciones y contextos, escenarios que se ha planteado, requieren de investigaciones con miradas comprensivas (Weiss, 2012).

A través del desarrollo de esta investigación, se fue descubriendo que, a partir de los saberes investigados, se puede identificar el corpus con el que los sujetos leen y se apropian de la realidad, realidad que para los que migran: “pueden significar diques, pero también pueden significar alteridad que niega, pero que a la vez es posible reconocer lo otro y a los otros, desde la diferencia y la pertenencia” (Franco, 2013:523). Su implicación práctica se muestra en una metodología de recolección y análisis de datos como una manera de construir conocimiento, a partir de los

relatos biográficos y el análisis comprensivo. Sus resultados demuestran que los sujetos sociales aprenden y construyen saberes de muy diversas maneras, lo cual nos invita a mirar el proceso educativo como un espacio complejo no limitado a momentos ni a lugares específicos, corresponde a una fase que da sentido a los sujetos y adquieren relevancia en tanto le permite enfrentar el entorno en el que vive.

3. METODOLOGÍA Y REFERENTES TEÓRICOS

Este trabajo con perspectiva cualitativa interpretativa basada en los relatos biográficos, presenta un entretendido conceptual, metodológico de la realidad social, tomando en cuenta los marcos interpretativos de mujeres y hombres migrantes de retorno a San Mateo Ozolco que regresaron de Estados Unidos, y actualmente viven en esa comunidad después de haber sido migrantes internacionales y han permanecido en México durante al menos un año (Fernández, 2011).

Se utilizaron los aportes de Schütz (1993) para la comprensión del mundo de la vida a través de la determinación histórico-contextual de su biografía y la selección del método biográfico narrativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) articulado con los referentes teóricos elegidos (Sautu, 2005), los estudios biográficos narrativos implican tanto un método de

investigación-como forma de construir y analizar- un fenómeno en si mismo- el relato oral y escrito- (Conelly y Clandini, 1995).

Los referentes de Schütz (1993), permitieron comprender como los migrantes de retorno construyen sus saberes dentro de diversas dimensiones de la realidad social compartidos a través de la “socialización”, Berger y Luckmann (2003) plantean en cuanto a la vida cotidiana, considerada como una realidad intersubjetiva cuya construcción se realiza en la “socialización primaria” y las “socializaciones secundarias” posteriores. Lo anterior se vinculó a la noción de “habitus” planteada por Bourdieu (2008), entendida como aquella disposición que se hace visible en la interacción social cotidiana. Se incluyeron también referentes relacionados a la “reflexividad del yo” de Giddens (1997) evidenciado en los relatos de los migrantes en función de su biografía; a Dubar (2002) con las “formas identitarias”, “identidad en red” y la “precariedad identificante” y a Bartolomé (2014) con las “identidades étnicas”. Para el análisis de las entrevistas recogidas en campo se siguió la propuesta comprensiva de Bertaux y Bertaux-Wiame (1993).

4. EL CONTEXTO

El estado de Puebla con respecto a la migración hacia los Estados Unidos ha presentado diversas transformaciones

en los últimos diez años. Datos de la encuesta intercensal COLMEX-CNDH (2015) en el que se realizó un análisis extensivo de todo el universo de personas en retorno (se incluye a los que no fueron deportados) reportan que entre 2010 y 2015 el número de personas migrantes en retorno viviendo en el estado de Puebla fue de 25 mil 102.

La trascendencia de estos datos revela, más allá de las cifras, las problemáticas presentes en la vida no solamente de quienes se van y regresan, también para quienes se quedan, que impacten directamente en su familia y que determinan tanto su vida actual como futura.

SAN MATEO OZOLCO PUEBLA CERCA DEL VOLCAN POPOCATÉPETL

La junta auxiliar de San Mateo Ozolco, lugar donde se realizó esta investigación, está ubicada a 2 mil 650 metros de altitud, situada a las faldas de los volcanes Iztaccíhuatl y Popocatepetl dentro del municipio de Calpan, Puebla. Está considerada como de alta marginación y grado medio de rezago social (SEDESOL, 2013). Cuenta con alrededor de 2 mil 710 habitantes y el 90.97 por ciento de la población es indígena (INEGI, 2010). Sus referentes identitarios actuales, se remontan al pasado y a través de: “la memoria colectiva se dinamizan en la identidad social como en la comunalidad” (Bartolomé, 2014:51), con la presencia de mecanismos redistribuidos en la

economía con relación a la tierra, la importancia que le dan al náhuatl, la resistencia a cambiar su manera de alimentarse, la fuerza de la ayuda solidaria en comunidad en su recibimiento en Filadelfia por mencionar algunas, ello permite identificar en estos migrantes de retorno, la afirmación de su identidad étnica que confirma su personalidad indígena y campesina.

5. Resultados

En este estudio, se emplea el concepto de construcción utilizado en la perspectiva sociológica, e identifica las expresiones que tuvieron como referente principal para la construcción de sus mundos socio históricos en su realidad cotidiana, partiendo de la acción social cuyo vínculo significativo fueron las experiencias y los significados que le dieron estos migrantes de retorno a su realidad cotidiana relacionados con los saberes, su experiencia y la socialidad (Schütz, 1993; Berger y Luckmann, 2003).

Para comprender la construcción y la de-construcción de lo cotidiano se fueron entretejiendo sus saberes con las realidades sociales (Berger y Luckmann, 2003) dentro del mundo de su vida cotidiana a partir de las formas identitarias, la identidad en red, la precariedad identificante (Dubar, 2002) y sus experiencias sociales (Dubet, 2011).

5.1 ENTRETEJIENDO SOCIALIDAD, FORMAS

IDENTITARIAS Y LAS REALIDADES SOCIALES CON LA EXPERIENCIA

Derivado de los resultados de las narrativas y la revisión conceptual, teórica y metodológica, se construyó un constructo sobre el saber, que permitió realizar el análisis de los relatos realizados: “Saber es el conjunto de operaciones cognitivas, prácticas y emocionales que permiten a los sujetos comprender la complejidad de su vida, que describen, explican, recrean e interpelan la realidad en sus particulares contextos sociales, en la interacción con otros y dentro de la experiencia diaria de su vida cotidiana”. Así, cada uno de los migrantes de retorno, se posicionó de diversas maneras en la variedad de contextos sociales por los que transitó, para resistir e incorporar los elementos aprendidos.

En todo ese entramado social construido, se relaciona la sociabilidad, experiencia, formas identitarias y realidades sociales, en que la cultura adquiere su forma y significaciones concretas no solo por la presencia de un tejido multicultural,

sino por su interrelación estructural y simbólica cuyo eje principal en la construcción de sus saberes fue la experiencia, concebida en esta investigación como una manera de ir construyendo la realidad social, de verificarla y experimentarla, en los índices identificados como realidades

sociales, los saberes sobresalen en sus relatos biográficos de las diferentes dimensiones, tipos y contextos de construcción (Anexo 1a).

Estas experiencias comunicadas, se presentan vinculadas con su percepción de vida, adaptación, empoderamiento, capacidad de resistencia y frustración. En estos procesos de auto reflexión, se implicó mirar “hacia adentro”, expresadas en sus relatos dentro del entorno vital en el que se fueron situando, con lo cual se construyen sus saberes a partir de su relación consigo mismo, con los otros y con el entorno físico, social y cultural por el que transitaron (Anexo1b)

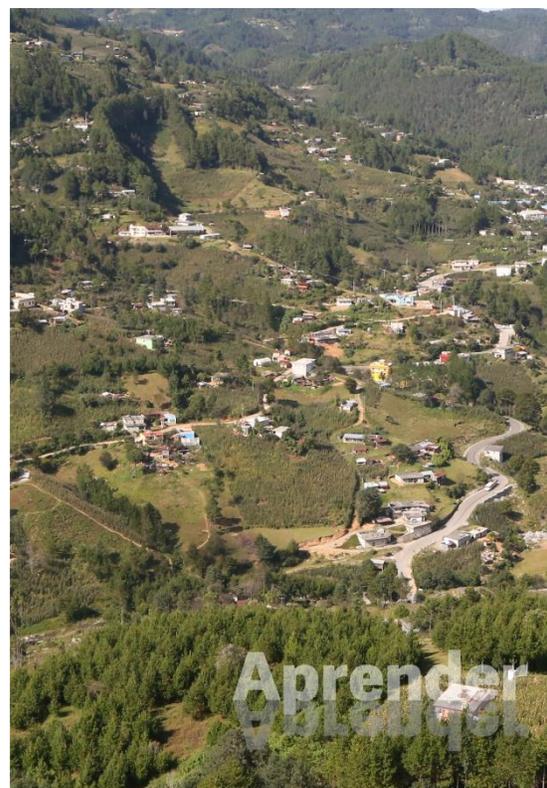
No es aventurado suponer, por tanto, que quienes viven en un contexto migrante, al estar de manera permanente en la “cuerda floja” (Franco, 2013) especialmente en el destino o viven la incertidumbre y la precariedad, estos saberes experienciales se forjan como una respuesta ante sus situaciones problemáticas.

Por tanto, para enfrentar estas problemáticas de vida, no se requiere de lo que conocemos como saberes formalizados, sino de saberes ligados a su propio proceso de formación personal en donde se entrelazan saberes cognitivos, emocionales y prácticos, mostrando lo que son, piensan, sienten y hacen, que les

permite conformar una unidad de sentido.

Esta muestra, aunque pequeña, representa a una colectividad humana con una cultura singular e irrepetible: “con experiencias lingüísticas sociales y existenciales” (Bartolomé, 2014:31) en donde los migrantes indígenas y campesinos se forman como sujetos colectivos ante situaciones reales que les demandan acciones para aprender a aprender.

Los relatos de las mujeres muestran en especial, cómo el género dejó huellas más profundas en ellas marcando su experiencia migrante, donde su desplazamiento desde el origen, tránsito y su destino, implicó un recorrido complejo y difícil que marca su experiencia.



Como puede apreciarse, sus saberes experienciales representan aprendizajes para el mundo de vida cotidiana, con presencia relevante de saberes relacionados con el saber hacer (prácticos), vinculados a los saberes relacionados con el saber ser y el conocer (cognitivos) entrelazados con su sentir (emocionales) a partir de esa construcción de reconocerse a sí

saberes, con los que configuran un habitus (Bourdieu, 2008) dentro de su condición particular vivida, en el que desarrollan las estrategias necesarias para construir, adquirir, conservar o hibridar saberes que fueron efectivos para adaptarse, construir su capacidad de resistencia, empoderarse y modificar su percepción de vida a partir de su



mismo y de reconocer a los otros. En estos saberes experienciales se identificó en sus relatos, que los saberes prácticos semejan la urdimbre y los cognitivos y emocionales la trama (Anexo 1c). En las condiciones precarias de su vida se enfrentaron una y otra vez a situaciones problemáticas en las que surgió un tipo de situación formativa particular que les demandó acción, interacción y reflexión a través de sus

formación y su transformación. Los saberes, por tanto, conforman un habitus, que según Yuren (2005) está caracterizado por una fuerte capacidad para dominar el miedo, pues siempre está en juego su vida y su libertad, es importante señalar que cuando no hay cambios, el habitus lleva a la mera reproducción, pero cuando se originan cambios surge entonces uno nuevo.

Tomando en cuenta la configuración de la identidad y los saberes experienciales de estos migrantes y de sus familias, este habitus los colocó en una nueva situación económica, social y cultural, en la que predominó una autoestima fortalecida por la manera especial de formarse y transformarse a sí mismos, a través de los saberes con los que fueron conformando una percepción de vida diferente, lo que configura un habitus migrante, construido a partir de saberes experienciales que les permitió enfrentar sus problemáticas en las realidades sociales por las que transitaron, tanto individual como colectivamente.

6. Conclusiones

Los resultados y conclusiones emanan de una realidad empírica-histórica dentro del contexto de incertidumbre en el que viven muchos poblados que buscan promover la reflexión en un marco de reconocimiento y de horizontalidad, donde todos los saberes tengan la misma jerarquía y la misma validez.

Es importante reflexionar en cómo el virtud del pobre -el habitus no escolar-se configura, gracias a la adquisición fuera de la escuela, de competencias y motivaciones (Yuren, 2005). Sus historias de vida les han empujado a forjar, al margen de la escuela, competencias y motivaciones lo que conceptualicé como habitus migrante, que le permite cuidar de sí y de los

otros cercanos para adquirir una posición social más ventajosa.

Estas consideraciones ponen en el centro de la discusión la posibilidad de revertir el rezago social a partir de una transformación profunda de la escuela que implique cambios en su organización y funcionamiento, en la formación inicial y continua de los docentes que permitan motivar otras prácticas, de manera tal que, sin dejar de visualizar el tránsito curricular obligatorio, lo vinculen a las situaciones problemáticas que emergen del mundo de la vida de sus estudiantes con mayores condiciones de vulnerabilidad. Los resultados muestran que, si la forma de construir saberes de estos migrantes a través de sus relatos, resulta eficaz en su contexto de vida, es necesario preguntarse ¿qué tanto este mundo-vida-saber, puede ser propiciado por las escuelas de todos los niveles y modalidades educativas?

Estos hallazgos permiten cuestionarse si esta forma de aprender que resulta tan eficaz en el mundo de la vida de los sujetos en condición de vulnerabilidad y pobreza, puede ser propiciada por las escuelas o si, por el contrario, en la escuela se obstaculiza o se ignora este procedimiento de aprender, cuando es evidente que ante las situaciones problemáticas, es posible construir saberes a partir de las acciones, pensamientos y sentimientos relacionadas con sus

experiencias e irlos visibilizando a través de sus narrativas.

En este tiempo de aprender y dentro del campo de la educación ha tomado un auge creciente el acto de narrar(se), al constituirse uno de los mejores dispositivos pedagógicos para aprender el devenir de personas en formación, de los propios enseñantes, formas de interacción y

afectos que traspasan las aulas escolares (Díaz Barriga, 2019).

Por todo lo anterior, considero necesario insistir en el reconocimiento de que el saber se va construyendo desde adentro y afuera, la red, la trama o la urdimbre social, donde todos somos parte del tejido social y en donde cada saber es un hilo, que se va entretejiendo a lo largo de la vida de todos los seres humanos.

ANEXO 1A

Relatos biográficos de la investigación: Entretejiendo saberes: los migrantes poblanos
Dra. María Teresa Galicia Cordero

Los relatos biográficos de los migrantes muestran el *entramado social* que construyeron en cada uno de los índices estudiados:

Salida:

“En mi pueblo empezó a haber esa ola de migración principalmente de los jóvenes, empezó a haber competencia y a ver quién traía más, yo me adapté a esa ola y decidí irme, y como ya traía de herencia los saberes del trabajo en la industria restaurantera y allá había mucho de eso, entonces dije, me voy para darle y regresar rápido”.

CRUCE:

“En el segundo intento de cruce, nos cruzaron en lancha, pero allí fue feo, porque nos sentaron en las aguas negras y entonces yo sabía que, como mujeres, estar mojada de eso podría enfermarnos, pero no les importó y así nos quedamos, Fue muy feo porque yo no me quería sentar, pero me sentaron a fuerza. -Te vas a sentar- me dijeron los coyotes y con muchas groserías. Al final del día nos agarraron nuevamente y yo estaba muy mojada, pero nos encerraron y estuvimos toda la noche así. Creí que no iba a sobrevivir a todo esto, pero al otro día supe que sí, porque nos regresaron a la frontera y nos preparamos para volver a realizar el cruce”

Destino: Llegada: *“Cuando yo llegué a Filadelfia me sentía emocionado, a veces sorprendido porque jamás había visto ese tipo de ciudad, lo que más me maravilló y sorprendió fueron los edificios y hasta cuando veía para arriba me mareaba, mis primos y hermanos vivían cerca de unos edificios, y lo primero que veía cuando despertaba eran edificios... empecé a trabajar de lavaplatos, todo fue totalmente diferente a lo que yo sabía, nada de la escuela, ni del campo, ni de casa, ni la familia, ni del pueblo, pero con el tiempo, aprendí”*

Destino: Establecimiento: *“En la semana iba a lo de la ensalada y los fines de semana iba de “expo” con mi primo; viernes, sábado y domingo. Con el tiempo ya no era tan pesado, como que te acostumbras a trabajar todo el tiempo y todo el día, yo digo que aprendes en la mala vida, porque casi no tenía actividades de esparcimiento o de convivencia...igual casi no tenía amigas, mi mundo era del trabajo a mi casa y de la casa al trabajo, pero me encantaba ir con las niñas (de niñera), era como mi relax en ese mundo tan complicado”.*

RETORNO:

“Creo que lo mejor de allá fue que lo que quería hacer lo hice, especialmente lo económico...cuando me fui no teníamos nada, solo una casita con techo de varitas...allá me realicé, pude traer dinero y construir mi casa, yo sola, sin ayuda de nadie y fui libre... aprendí que yo tengo valor, que soy valiente y que puedo enfrentarme a lo que sea”.

Estos migrantes fueron construyendo saberes, a partir de un entramado social que implicó la conformación de un nuevo capital humano y social, nuevas maneras de percibir su vida relacionadas con sus experiencias, partiendo de ciertos procesos de reflexión conformando un stock de saberes disponibles relacionados con sus vivencias e interacciones en las realidades sociales por las que transitaron.

El recorrido que realizaron estos migrantes entre México y Estados Unidos, mostró de manera continua el ponerse en el lugar de otro, enfrentarse a un sinnúmero de dificultades para comprender lo diferente y situarse dentro de condiciones de incertidumbre y precariedad en más de un sitio, atravesando fronteras, conformando identidades (Franco, 2013) y conformando saberes en su vida.

ANEXO 1 B

Fragmentos de relatos en donde se identificaron saberes dentro de *procesos de auto reflexión*

Procesos internos de auto reflexión	Construcción de Saberes			
	Salida	Cruce	Destino	Retorno
Percepción de vida	<i>“Decidí irme porque me dije que hay aprender y no dejar que te impresionen las habladas, mejor hay que vivirlo. Siempre de las experiencia buenas o malas se aprende. Desde entonces hasta ahora creo que, si me ha servido eso de que nunca me voy a</i>	<i>“Ese cruce de la frontera para mí fue un reto, haga de cuenta que algo nuevo. Me gustó como pasé. Cuando iba por el monte no lo sentí nada cansado, ni me sentí mal. Era como una nueva vida.” Alejandra.</i>	<i>“Y ahora que voy a hacer, cómo va a ser mi vida, ya vine, ya conocí y yo no quiero llegar a ser nada más una ama de casa, tengo que hacer algo distinto con mi vida” Citlali Yaretzi.</i>	<i>“Me regresé y ya estoy haciendo cosas, compartiendo lo que sabemos cada uno, porque lo que aprendí allá es que uno no puede solo, ahora pienso que todo se puede” José.</i>

	<i>cansar de aprender, de aprender día a día; seguir, seguir aprendiendo hasta que te mueras” Citlali Yaretzi.</i>			
Adaptación	<i>“Yo no me decidí a ir solo por lo económico, pero después de observar a todos los que se iban y estaban bien, decidí adaptarme a esa idea y después dije ¿por qué yo no? Y me fui” María.</i>	<i>“Tuve la experiencia y supe desde antes que de no debía de sentarme debajo de cebollita porque te aplastaban. Entonces busqué la manera de quedar encima atravesada, que me hizo adaptarme mejor al viaje en las camionetas que correteaba la migra” Citlali Yaretzi.</i>	<i>“Aprendí a comunicarme con señas porque los gringos me ayudaban y aunque no aprendí inglés me puede desarrollar en el trabajo y sentirme libre allá” Alejandra.</i>	<i>“Al llegar, me fui adaptando nuevamente seleccionando lo que podía hacer, tuve que aprender a organizarme y administrar primero mis cultivos, luego mi ganado y ahora mi proyecto de la miel. También he querido que mi familia siga con las tradiciones y costumbres de aquí” Tlacachicahua.</i>
Empoderamiento	<i>“Pensaba y pensaba que alguien tendría que hacer algo, porque mi padre ya no podía con todo. Aunque yo tenía quince años pude convencerlos a él y a mis hermanos mayores y ya conseguí que me ayudaran con el pago. Me sentí muy bien y aunque tenía temor, tome desde entonces mis propias decisiones” José</i>	<i>“De esa experiencia me queda que siempre hay que aprender, que si se puede aún en la fatalidad; en el desierto, en el frío o en el calor, en la casa de seguridad, seguir, seguir, siempre” José.</i>	<i>“Nunca aprendí inglés, nada, pero allá descubrí que soy muy inteligente, no burra, porque aprendí las palabras que decían los meseros y lo que marcaban los tickets sobre los ingredientes de las ensaladas, ya que había que tener mucho cuidado con las alergias de los clientes. Aprendí palabras y</i>	<i>“Lo que quería hacer lo hice, especialmente en lo económico porque cuando me fui no teníamos nada, solo una casita con techo de varitas y allá me realicé y pude traer dinero y construir mi casa, yo sola, sin ayuda de nadie, aprendí que yo tengo valor y que puedo enfrentarme a lo que sea” Alejandra.</i>

			números y con eso bastó para ganar mi dinerito” María.	
Capacidad de resistencia	<p>“No me gustaba la vida que tenía, solo estaba en casa y hacia todo, entonces me armé de valor y le dije a mis suegros y a mi esposo que me quería ir, ellos dijeron que no iba a aguantar, pero desde entonces yo dije, si aquí aguanto, por qué allá no lo voy a lograr” María.</p>	<p>“Nos regresó la migra cuatro veces y hasta la quinta pasamos, además nos cambiaban de frontera en cada una de ellas y aunque ya quería darme por vencido mi sobrina pequeña ya había pasado con otros coyotes y no la podía dejar así nada más. Me armé de valor nuevamente y en la última vez me dije, bueno, hay que intentarlo una vez más” Santiago.</p>	<p>“Llegué y mis trabajos primeros fueron de lavaplatos, era muy pesado y doblaba turnos además que pienso que el chef abusaba de mí. Mis amigos de la prepa ya no lavaban platos y yo, con todo y una carrera universitaria estaba lavando platos. Resistí un tiempo porque me dije que tenía que haber algo mejor y si, después de un tiempo de resistencia encontré un trabajo mejor pagado, con buen horario y sin trabajar los fines de semana” Santiago.</p>	<p>“Sobreviví porque siento que mi fortaleza fue la educación que nos dieron nuestros padres, y mi papá siempre ha sido que nos ha inculcado los valores, nos ha dicho siempre que tenemos que sobresalir, ser buenas personas y entonces pienso que eso fue lo que me llevó a sobrellevar todo” Citlali Yaretzi.</p>
Frustración	<p>“Hice mi primera entrevista de trabajo y no me lo dieron, entonces mis amigos me dijeron que nos fuéramos y yo casi sin pensarlo y como no tenía trabajo y todo me salía mal,</p>	<p>“Nos cruzaron en una lancha que ni era lancha por las aguas negras, me resistí a sentarme, pero me ordenaron los coyotes con puras groserías. Eso fue bien feo, porque</p>	<p>“Nada más del trabajo a la casa, de la casa al trabajo, eso no era vida, yo me preguntaba que hacíamos ahí queriendo vivir una vida que no</p>	<p>“Regreso y estoy triste, muy triste porque regreso a lo mismo, a atender a mis suegros y esposo. Allá me sentía libre, una mujer realizada. A mi nieto le voy a contar que hay otro</p>

	<i>me sentía mal por eso pues dije sale, me voy” Santiago.</i>	<i>nos quedamos todo el día con la ropa sucia de eso, aunque de todos modos nos agarró la migra” María.</i>	<i>era la nuestra” Citlali Yaretzi</i>	<i>mundo más allá de nuestras tierras, allá en Filadelfia” Alejandra.</i>
--	--	---	--	---

Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos biográficos.

ANEXO 1C

En estos *saberes experienciales* se identificó en sus relatos, que los *saberes prácticos* semejan la urdimbre y los *cognitivos y emocionales* la trama:

“Haberme ido a Filadelfia fue pensar que podría hacer cosas aquí en mi comunidad y más con este sentido de amor a lo mío. Y es que allá uno llega y aunque parece que es Ozolco, por ese sentido de comunidad presente, dice uno también que me quiero regresar porque extraño cosas de mi pueblo. Pienso entonces que estar siempre aprendiendo cosas, sentir que puedes hacer lo que te propones y ese sentimiento y esa nostalgia ayudan bastante, pienso que eso fue lo que me ayudó y al mismo tiempo, a sentirme más y más orgulloso de lo que somos”

ANEXO 2

Referencias bibliográficas de la investigación “Entretejiendo saberes: los migrantes poblanos” Dra. María Teresa Galicia Cordero

Arduino, J. (1991). “2 Ciencias del’Education, Sciences Majeures, Actes de Jour” . Issy-les- Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences del educations. 173-181.

Bartolomé, M.A (2014) “Gente de Costumbres y Gente de Razón. Las identidades étnicas en México”, México, Siglo XXI Editores.

Bertaux, D. y Bertaux-Wiame, I. (1993) “Historias de vida del oficio de panadero”. En José Miguel Marinas y Cristina Santamarina (Eds.) “La historia oral: métodos y experiencias”, 231-250, Madrid, Debate.

Bolívar, A. Domingo & J. Fernández M. (2001) “La investigación biográfica narrativa en Educación, Enfoque y Metodología”. Madrid: La Muralla

Bourdieu, P. (2008) “El sentido práctico”. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bruner J. (2012) *Realidad y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Buenos Aires, Gedisa.

COLMEX-CNDH (2005) “Encuesta Intercensal 2015”. Colegio de México y Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

Delory-Momberger, C. (2014). “Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710.

- Díaz Barriga, F. (2019) Dispositivos pedagógicos basados en narrativas. Aula nueva/sm.
- Dubar C. (2002) *“La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación”*, Barcelona, Bellaterra.
- Dubet F. (1989) *“De la sociología de la identidad a la Sociología del sujeto”* Estudios sociológicos, Vol. VII. Núm. 21, septiembre-diciembre. México, El Colegio de México.
- Fernández, E. (2011) *“Migración de Retorno”* Revista Norteamérica Año 6, 01, enero-junio.
- Franco, J. (2013) *“La Asociación Tepeyac: Una pedagogía transfronteriza en construcción”* en Gómez, M. & Corenstein, M. Coord. *Reconfiguración de lo Educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México. Facultad de Filosofía y Letras. Dirección General de Asuntos del Personal Académico. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Geertz, C. (1996) *“Los usos de la diversidad”*, España, Ediciones Paidós
- Giddens, A. (1995) *“Modernidad e identidad del yo”. “El yo y la Sociedad en la época contemporánea”*, España, Editorial Península
- Giddens, A. (1997) *“Consecuencias de la modernidad”*, Madrid, Alianza
- Gómez N. (2002). *“Tendiendo puentes, Una propuesta metodológica desde la investigación educativa de corte interpretativo”* en Sinéctica 21 julio – diciembre, Guadalajara ITESO, 44-51.
- Ibarra, M. (2013) *“Jóvenes, migración e identidad”*. Texto derivado del Proyecto *“Un análisis de caso de jóvenes rurales del municipio de Calpan, en el estado de Puebla”* Puebla, Universidad Iberoamericana Puebla, INDESOL.
- INEGI (2010) *“Censo de Población y vivienda. Principales resultados por localidad”*. Gobierno de México.
- Lyotard J. F. (1987) *“La condición postmoderna. Informe sobre el saber”*. Madrid Cátedra.
- Masseroni, S. (2007). *“La interpretación de la experiencia. Los conceptos teóricos en la investigación cualitativa”*. En: Masseroni, S. (comp.) *“Interpretando la experiencia. Estudios cualitativos en ciencias sociales”*. Buenos Aires: Mnemosyne
- Padierna, M, P. (2012). *“Educar a ciudadanas en los movimientos sociales: las mujeres zapatistas”*, México: Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación / Plaza y Valdés Editores.
- Ruiz, M, M. (2009). *“Educación de jóvenes y adultos, Narrativas de Trayectorias Escolares Truncas”*, ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación educativa, Veracruz: COMIE.
- Salinas, B. (2013) Salinas, B. Coord. (2013). *“Educación Desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011 La investigación Educativa en México”*. México: Colección Estados del Conocimiento, Primera edición.
- Sautu, R. (2005). *“El diseño de una investigación: teoría, objetivos y métodos”*. En: *“Todo es teoría”*. Buenos Aires: Lumiere.
- SEDESOL. (2013) *“Informe Anual sobre pobreza y rezago social”*, Gobierno de México
- Schütz, A. (1993). *“La construcción significativa del mundo social”*. Introducción a la sociología comprensiva, Barcelona: Paidós

Weiss E. Coord. (2012) “*Jóvenes y bachillerato*”. México: ANUIES. México. Dirección de Materiales Editoriales.

Yurén, T. Cruz, M. Cruz, A. Araújo-Olivera, S. Estrada, M. J. (2005) “*Mundo de la Vida Versus Habitus Escolar: El Caldo de Cultivo del Rezago Educativo en un México de Migrantes*” Archivos Analíticos de Políticas Educativa Vol. 13, 2005, pp. 1-26 Arizona State University.



María Teresa Galicia Cordero. Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana de Puebla (UIA), Maestra en Tecnología Educativa por la Universidad Popular Autónoma de Puebla (UPAEP). Maestría en Educación: Campo Formación Docente y Licenciatura en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Profesora de Educación por el Instituto Normal del Estado (INE).

Investigadora educativa, consultora independiente, diseñadora, asesora de cursos, talleres y diplomados presenciales y en línea para la educación formal y no formal. Miembro activo de la iniciativa “Creando Puentes entre Mujeres” en LATAM, E.U y Europa. Docente en los niveles de primaria, secundaria, media superior y superior, con trayectoria educativa de más de 20 años en acompañamiento y formación docente.

Coordinadora Académica en Centros de Formación de Maestros, Responsable de Seguimiento y Evaluación. Coordinadora Estatal de Preparatoria Abierta en la Sep del Estado. Investigadora educativa en temas de formación de maestros, evaluación, educación abierta, migración-educación y los saberes. Ha colaborado en proyectos de investigación sobre maestros con la UDLA, el Instituto de Desarrollo y Evaluación Contracorriente A.C y la Fundación Ford. En proyectos de Participación Social en Educación como miembro del Consejo Directivo del Observatorio Ciudadano de Educación A.C. Editora de materiales educativo en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO ciudad de México y tutora en la Maestría en Educación Media Superior (UDLAP). Su área de especialización es la formación de maestros, los saberes y la construcción de ciudadanía, ha publicado artículos en libros, revistas educativas y articulista educativa semanal del periódico digital <https://www.e-consulta.com>



Aprender
en voz alta

La fila de las tortillas

Mario Alberto Rivera Dinorín

En una revista que versa sobre educación quizá parezca un título fuera de contexto, pero pudiera ser también, la fila del banco, la fila en cable, etc., ¿por qué? Referirnos a estas filas que como ciudadanos conocemos y sabemos perfectamente que son largas y por lo mismo de una espera que a veces llega a la desesperación, sobre todo cuando dejamos en casa los hijos que ahora han dividido la misma en salones de clase, lo que antes era un hogar como cualquier otro hoy se ha convertido en una escuela, su servidor ha tenido la oportunidad de visitar familiares, donde en una recámara está un letrado que versa 3º “A” en el otro dice 6ª “B” y en otro más 6º de bachillerato, esto ha convertido el hogar de los mexicanos en escuelas donde la pedología de la pandemia ha florecido con intercambio de opiniones en las filas antes mencionadas, con las personas que en ella esperan haciendo intercambios de ideas para poder apoyar a sus hijos en las clases virtuales, en algunos casos y en otros en lo cuadernillos enviados por watts app o recolectados en puntos estratégicos que de común acuerdo tienen padres de familia y maestros, como en el caso de escuelas secundarias como Ayotoxco, de Guerrero, donde los alumnos carecen de lo más elemental para poder tener

conexión con los maestros o San Juan Xiutetelco donde los alumnos trabajan las tareas hasta que el padre de familia llega del trabajo pues solo hay un teléfono para tres hijos, eso en el mejor de los casos porque en otras circunstancias hay padres de familia que prefieren llevarse a sus hijos trabajar al campo y con expresiones como “es mejor comprar un kilo de tortillas que tiempo aire para las clases, o comen tortillas o comen tiempo aire”, todo esto dificulta la labor del docente pues ahora tiene que trabajar al dos por uno, es decir, explicar al alumno y al padre de familia cuál es el producto que debe obtener su hijo para poder alcanzar el aprendizaje esperado, y en el peor de los casos se enfrentan a padres que no saben leer y escribir y la problemática es mayor y las consecuencias son peores, es por eso que las estrategias didácticas para un aprendizaje que sea eficiente y significativo para los alumnos es un reto que parece imposible, pues los contextos a los que se enfrenta el docente son variados y desconocidos muchas veces para ellos, debe asociar el aprendizaje de los padres con el ritmo de aprendizaje de los alumnos combinar ambas partes para poder trabajar de tal manera que se logre un buen desempeño en los alumnos.

Es por eso que el título de este artículo nos lleva reflexionar cómo ahora en las filas donde se adquieren o pagan los satisfactores se convierten en un lugar de intercambio entre padres de familia lo más buscando es aprender de otros las estrategias para poder ayudar a los hijos y otros denostando al docente y culpándolo de la mala educación de sus hijos, sin asumir plenamente su responsabilidad como tutores o padres de familia. Si a eso sumamos la falta de responsabilidad de los alumnos el problema crece y es ahí donde el docente a través de la conectividad por los diversos medios ha tenido que aprender la utilización de plataformas educativas que lo llevan a encontrar la solución a la problemática a que se enfrenta.

Sin embargo, debemos pensar en todos aquellos alumnos que no han logrado conectarse y que en el primer periodo de evaluación aparece la leyenda de información insuficiente o sin información, en las escuelas donde la concentración escolar es de diferentes municipios o poblaciones cercanas el problema se acrecentó, y la solución de los maestros es buscar estrategias que antes no se utilizaban para poder llevar esto a buen recaudo en la educación de los alumnos.

¿Nos preguntamos qué tipo de pedagogía están usando los docentes? Desde las cúpulas educativas y -de acuerdo a las estadísticas que se manejan en el

gobierno expresan que más del 50% de los alumnos tienen conectividad, cuando esto no es verdad, hay docentes en escuelas secundarias que tienen un promedio de 280 alumnos y solo se encuentran trabajando 70 de ellos de 6 grupos de ciencias dos, énfasis en física, en este medio solo se utiliza el WhatsApp pues existen alumnos que no tienen internet y esto hace que les haga prescindir de plataformas educativas ya que de los 70 solo 5 de ellos tienen internet.

Y como lo expresan los docentes, en el primer grado es donde se concentra la mayor problemática pues en grupos de 35 a 40 solo trabajan de 2 a 3 alumnos con actividades sencillas, en esta institución donde existen una organización completa de 18 grupos en un solo turno, le pido al lector que haga las cuentas de cuantos están recibiendo una educación acorde a las necesidades de su contexto.

Esto es solo una de tantas escuelas que se desenvuelven en el medio urbano semiurbano y rural la pregunta es que pasa en aquellas donde el medio es totalmente rural y sin ninguna conectividad con los alumnos, se están quedando en rezago educativo y en el abandono escolar pues carecen de todo literalmente, pues hay familias donde no tienen para comer menos para un dispositivo que permita a sus hijos acceder a la educación.



Mario Alberto Rivera Dinorin Licenciado en Educación Media Superior por el Colegio Benavente, Maestría en Desarrollo Educativo por la Universidad de Puebla. Evaluador nacional del IEE, docente por 25 años en educación secundaria, participante de diversos proyectos de tecnología educativa, Jefe de Enseñanza, actualmente se desempeña como Supervisor de la Zona Escolar 03 región Teziutla Puebla.



Aprender y compartir



¿CÓMO GARANTIZAR LA INCLUSIÓN Y LA EQUIDAD EN LA ESCUELA BÁSICA?

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE

Eugenia Ramos Hipólito

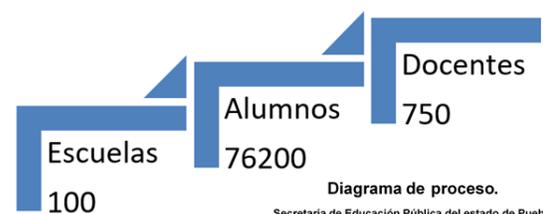
Introducción.

La Secretaría de Educación Pública en el Estado de Puebla, tiene el propósito de atender a los docentes de Educación Básica, Media Superior y Superior con calidad y servicio a fin de aprovechar al máximo las condiciones necesarias para un mayor desempeño. De ahí su interés de garantizarla inclusión y la equidad en la educación básica. En sus antecedentes refiere los apoyos otorgados a los docentes de comunidades originarias, los problemas sentidos por ellos, los referentes teóricos para comprender la realidad de México y una propuesta que hace posible lograr una educación de calidad.

Antecedentes

La Secretaría de Educación Pública en el Estado de Puebla, agrupa y atiende a docentes que proceden de los ocho grupos étnicos originarios de la entidad: Náhuatl, Totonaku, Ingigua, Mixteco Mazateco, Tepehua, Hñahñu y Español. El equipo académico ha resuelto incertidumbres de los mismos y las necesidades laborales educativas que enfrentan en su desempeño, de manera cotidiana sobre el uso de una lengua indígena con los alumnos que viven o proceden de comunidades originarias en escuelas de alta vulnerabilidad, donde los maestros de escuelas unitarias atienden hasta más de 80 alumnos, de varios grupos y diferentes grados. Principalmente, los docentes ubicados en los contextos del área rural y la periferia de las ciudades como

Tehuacán, Teziutlán, Zacapoaxtla, San Martín Texmelucan y Tlatlauquitepec, donde se concentran grupos de migrantes de los grupos étnicos mencionados.



Ello demuestra que en cada aula de las estas escuelas están matizadas por rostros de diferentes culturas y lenguas, no sólo en el área rural, también en las ciudades y en las periferias de las mismas. La educación intercultural ha evolucionado en pequeños saltos e impulsado de manera continua la

escritura en lenguas originarias, un resultado es desde 2004 con la sistematización de la escritura en las lenguas náhuatl, hñahñu, ngigua, y totonaku, por los estados hablantes al editarse libros con presupuesto del Estado de Puebla. La siguiente gráfica de proceso muestra la población atendida con el enfoque de educación intercultural para 81 municipios

Problemática.

La existencia de ocho grupos originarios en el estado de Puebla es una fortaleza para valorar la riqueza cultural y lingüística para poder atender con calidad educativa el aprendizaje de los alumnos de

Educación Básica, Media Superior y Superior. Como se observa en la gráfica de imagen de proceso, la atención ha sido mínima. Los problemas sentidos por los docentes y padres de familia, se presentan con crudeza en la formación docente, trabajo en aula, gestión educativa material didáctico bilingüe, recursos humanos (docentes bilingües) e infraestructura.

Ante ello varios cuestionamientos nos llevan a reflexionar que: ¿Ha faltado atender a los alumnos con aprendizajes contextualizados para responder a la realidad del estado, del país y del mundo? ¿Los programas



con este enfoque no tienen continuidad en toda la Educación Básica y Media Superior por la carencia de su conocimiento en los padres de familia de secundaria y bachillerato, desconociendo con ello su valor? ¿Con otra debilidad en la formación de los docentes a pesar de ser relevante para todos? ¿Carentes de identidad docente y falta de valor ético a su función?

Fundamentación.

Existe una presencia de dos millones de hablantes náhuatl en el país. Es un dato tan sólo de un grupo étnico. Vygotsky (1934), sostiene que la mente no existe fuera de las prácticas socioculturales. El individuo se forma a partir de su entorno de lo que se va apropiando al ir aprendiendo con las relaciones que establece en familia, amigos y comunidad.

En la escuela el alumno se apropia de nuevas formas de hacer las cosas, lo que le da una imagen de sí mismo. El trabajo tecnificado y las formas científicas le hacen un sujeto que aprende, con un perfil de egreso para desempeñarse profesionalmente. De acuerdo con este modo de concebir al individuo Berger y Luckman (1988) afirman que la construcción de identidades es un fenómeno que surge entre el individuo y la sociedad, por ello el aprendizaje es una parte integral de la práctica social en el mundo vivido. Estudios de investigación en la entidad demuestran que las lenguas

originarias disminuyen su población de hablantes. La función del profesor es ejercitar la identidad personal y social tan necesaria para lograr una educación que valore la diversidad y tener una identidad con la profesión.

Perspectiva a implementar en una educación intercultural para todos.

1. Un currículo de una sola cara ya no es viable, en la Educación Básica y la formación docente. El diseño debe considerar un currículum multilingüe que valore la diversidad lingüística y cultural.
2. La diversidad está presente en nosotros y tenemos que enfrentarnos a la realidad de leerla, comprenderla y atenderla por lo tanto es necesario generar aprendizajes contextualizados.
3. El docente con identidad personal y social, lee, investiga, acepta opiniones y mejora. Aunque no hable la lengua indígena, debe fortalecer la lengua materna de los alumnos.
4. Incluir en los contenidos temáticos de identidad personal y social en la formación docente.
5. Los materiales educativos que propone la federación utilicen un vocabulario mínimo de las lenguas existentes de México en todas las asignaturas.

En el contexto de los alumnos existe conocimiento, su movilización puede proporcionar un vínculo vital para diseñar la mejora a su aprendizaje, organizar prioridades en la mejora de su contexto local estatal y nacional.

1. Se propone usar la clasificación de la cultura que hace Bonfil (1981) de elementos: materiales, organización, conocimiento, simbólicos y emotivos de las culturas originarias. Siguiendo estos conceptos se logra una movilización del pensamiento de los alumnos en las localidades con la finalidad de formar procesos sostenidos para la atención de al menos 11575 escuelas de la entidad.

2. Para hacer posible la convivencia, se propone la certificación lingüística de docentes y directivos a través del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, estímulos económicos de la federación.

Una educación intercultural es posible como lo afirma Schmelkes (2007) si la convivencia se hace desde el hogar y la escuela, no importa cuáles sean sus antecedentes socioeconómicos, étnicos o lingüísticos.

Referencias.

Acuerdo de cooperación México-OCDE (2010) para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México.

Bourdieu, (2001) La reproducción. Editorial Popular, España, 2001.

Berger, Peter, y Thomas Lukmann, (1968). La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Bonfil, B. A. (1991). Pensar nuestra cultura. México D. F.: Alianza.

Fornet-Betancourt, R. (2004). Sobre el concepto de interculturalidad. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Civis, M. (2011) Nueva Pedagogía Comunitaria. Un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional. Ediciones Culturales Valencianas.

Habermas, J. (1981). Teoría de la acción comunicativa, II. México: Taurus.

Habermas, J. (2003). La ética del discurso y la cuestión de la verdad. Barcelona: Paidós.

Morín, E. (2007). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO.

Oliveira, R. C. (1992). Etnicidad y Estructura Social. México: CIESAS.

Vygotsky, L. S. (1934). Pensamiento y lenguaje. México: Alfa y Omega

SEP. (2013) Acuerdos. 696, 592

www.oecd.org/edu/calidadeducativa

<http://cieras.edu.mx/Publicaciones/Clasicos/articulos/TeoriadelControl.pdf>

<http://oecd.org/edu/calidadeduca>



Eugenia Ramos Hipólito. En 1980 organizó y formalizó la creación de la Asociación Artesanal de San Andrés Hueyapan, Puebla, así también en 1987 atendió la necesidad de impulsar un plurilingüismo viable mediante un ensayo editado por la Casa Chata del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Para ello, mediante la Dirección de Educación Media Superior, creó los programas de lengua indígena náhuatl para los Bachilleratos de Desarrollo Productivo y Comunitario. Desde la Dirección de Educación Elemental de la Secretaría de Educación Pública de Puebla se ocupó de crear un proyecto educativo denominado “Más allá del aula” para niños con cáncer de Educación Preescolar en el Hospital del Niño Poblano. Posteriormente, a través de la Dirección de Educación indígena en 1999, promovió el fortalecimiento de la escritura de las lenguas indígenas de Puebla con la colaboración de los profesores y de las instituciones a las que pertenecen los docentes, para atender la carencia de textos en lenguas indígenas de Educación Primaria en las lenguas (Náhuatl, Totonaku, Hñahñu, Mixteco, Ingigua, Tepehua y Mazateco). En 2004 colaboró y promovió la Educación Intercultural para todos en el nivel de Educación Primaria que atienden población indígena a través de la Subsecretaría de Educación Básica, posteriormente desde la Unidad de Innovación Desarrollo Académico se atendió el proyecto piloto de Educación Intercultural para todos en el Municipio de Huatlatlauca Puebla con la participación de todas las instituciones de Educación Inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria, Telesecundaria, Bachillerato, Instituto Tecnológico de Tepexi de Rodríguez. De 1990 a 2011 desarrolló la función de Asesora en la Licenciatura de Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena en la Línea Socio histórica y Metodología de la Investigación en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211 de Puebla. Así también obtuvo un reconocimiento en 2013 por el proyecto de investigación doctoral “La Identidad Cultural y Social en la Educación Superior: el caso de la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena” por la Universidad La Salle Benavente de Puebla. Actualmente difunde la lengua náhuatl en el municipio de Chignautla Puebla-México a través de un programa bilingüe “Nuestra palabra” en la radio comunitaria Azteca Radio: la voz de mi gente.

Aprender

Revista Trimestral / Año 1/ No 1 ISSN en trámite



Gobierno de Puebla
Hacer historia. Hacer futuro.



Secretaría
de Educación



Gobierno de Puebla
Hacer historia. Hacer futuro.