Voces de la Educación

Voces de la Educación

Vol.3 Núm.6 Julio – Diciembre 2018

***Narrativa, experiencia y saber. Apuntes para una comprensión del campo educativo,** Gabriel Alejandro Álvarez Hernández * **Revisión curricular del plan de estudios del área básica y educativa de la licenciatura en psicología de la universidad Autónoma de Querétaro,** Rocío Adela Andrade Cázares * **El jaramillismo,** Enrique Avila Carrillo * **Configuración de subjetividades a partir de la visibilización del dolor,** Angela María Cadavid Marín, Maryluz Aponte Sarmiento,Yuliana Andrea Marín Londoño y Gloria Inés Correa Aristizábal * **Andragogía, andragogos y sus aportaciones,** Flavio de Jesús Castillo Silva * **Filosofía para niños,** Irene de Puig * **Aprobación/desaprobación: dos caras de la razón evaluadora. Un debate filosófico y algunas claves de resistencia,** Facundo Giuliano * **Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historía oral como método,** Weimar Giovanni Iño Daza * **¿Cómo comprender mejor la evaluación? Cuatro temas para reflexionar con estudiantes en formación inicial docente,** Ana Carolina Maldonado Fuentes * **Evaluación de autorregulación académica en estudiantes de psicología en modalidad en línea,** José Manuel Meza Cano, Anabel de la Rosa Gómez, Judith Rivera Baños y Edith González Santiago * **El método de la historia de vida en educación. Dialogo de saberes y construcción colectiva del conocimiento ,** Diego Eduardo Naranjo Patiño y Diana Elvira Soto Arango * **El aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica en educación superior,** Laura Pérez Granado * **Producciones de la reforma educativa: el maestro empresario de sí,** Lucía Rivera Ferreiro y Ana Aurora Olivares Berrocal * **El portafolio de evidencias del alumno: una estrategia didáctica de enseñanza-aprendizaje favorecedora de la evaluación clínica,** Margarita Rojas Aguilera y Juan Antonio García Fraile * **Produção de sentido, mediação semiótica e educação inclusiva,** Fabiana Wanderley y Maria do Rosário de Fátima Brandão Amorim * **Las TIC y tutoría virtual en la educación de personas jóvenes y adultas en México,** Elena Anatolievna Zhizhko* **Formación en valores. Algunas reflexiones,** Lyle Figueroa de Katra, In memoriam ***

ISSN 2448-6248 (electrónico)
ISSN 1665-1596 (impreso)

Voces de la Educación

Revista Independiente
ISSN 1665-1596

Editor
tor Manuel Guti rrez Torres

Comité Editorial Internacional
Ma Antonia Casanova, Lina Esmeralda Flórez Perdomo, Aldo Ocampo González, Ma Ángeles Llorente Cortes, Madza Ednir, Juan Carlos Palafox rez de Salazar, Jos Antonio Fernández Bravo, Jos Ramón Fabelo Corzo, Tomás Domingo Moratalla, Jurjo Torres Santom , Antonio Bol ar Bo a, Juan Luis Fuentes Gómez, Manuel Area Moreiral, Carina Kaplan, Boris Rafael Tristá , C ar Delgado Lombana.

Comité Editorial Nacional
Hugo Casanova Cardiel, Wietse De Vries Meijer, Irazema Edith Ram z Hernández, Virginia Romero Plana, Pedro Linares Fernández, Ma n López Calva, Decano, Lyle Figueroa Sevillano, Jos Alfredo Zavaleta Betancourt, Patricia Medina Melgarejo, Hugo Aboites Aguilar, Ines Dussel.

Dictaminadores
Jesús Manso, Ma De los Angeles Muñoz González, Claudia González Castro, Bladimir Reyes Córdoba, Marcelino Arias Sandi, Flavio de Jesús Castillo Silva, Judith Guadalupe Páez Paniagua.

VOCES DE LA EDUCACIÓN, publicación semestral de libre acceso y arbitrada en formato electrónico, preparada para ser impresa, con edición papel cultural. Para donar a bibliotecas.
El objetivo principal es establecer puentes de comunicación acad mica que permitan promover y difundir los hallazgos obtenidos en los estudio de las distintas problemáticas educativas, tanto nacionales como internacionales. Los contenidos son libres y se dirigen principalmente a estudiantes y especialistas de cualquier disciplina interesados en el campo educativo. Los a culos incluyen argumentos sólidos y fundamentados.
Los autores certifican que el a culo presentado no ha sido publicado ni está en v s de consideración por otra revista. Se autoriza la comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial, con la debida cita de la publicación inicial de la obra en esta revista, para fines educativos. Queda absolutamente prohibida su comercialización.

VOCES DE LA EDUCACIÓN, Vol. 3, núm. 6, julio-diciembre 2018 es una publicación semestral editada por tor Manuel Guti rrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, M xico, Editor responsable: ctor Manuel Guti rrez Torres. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-061316514400-223, Registro del ISSN 2448-6248 (electrónico) Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2001-120417295200-102 Registro del ISSN 1665-1596 (impresa), ambos expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor INDAUTOR.
www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces, vocesdelaeducacion1@gmail.com. Responsable de la última actualización de este Número: ctor Manuel Guti rrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, M xico, este número se terminó de imprimir el 01 de agosto del año en curso, con un tiraje de 150 ejemplares.

Narrativa, experiencia y saber. Apuntes para una comprensión del campo educativo

Gabriel Alejandro Álvarez Hernández……...3

Revisión curricular del plan de estudios del área básica y educativa de la licenciatura en psicología de la universidad Autónoma de Querétaro

Rocío Adela Andrade Cázares…….16

El jaramillismo

Enrique Avila Carrillo…….25

Configuración de subjetividades a partir de la visibilización del dolor

Angela María Cadavid Marín, Maryluz Aponte Sarmiento,Yuliana Andrea Marín Londoño y Gloria Inés Correa Aristizábal……..……..52

Andragogía, andragogos y sus aportaciones

Flavio de Jesús Castillo Silva…….….64

Filosofía para niños

Irene de Puig…….….…..77

Aprobación/desaprobación: dos caras de la razón evaluadora. Un debate filosófico y algunas claves de resistencia

Facundo Giuliano…….…...85

Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historía oral como método

Weimar Giovanni Iño Daza…….93

¿Cómo comprender mejor la evaluación? Cuatro temas para reflexionar con estudiantes en formación inicial docente

Ana Carolina Maldonado Fuentes…….111

Evaluación de autorregulación académica en estudiantes de psicología en modalidad en línea

José Manuel Meza Cano, Anabel de la Rosa Gómez, Judith Rivera Baños y Edith González Santiago…….126

El método de la historia de vida en educación. Dialogo de saberes y construcción colectiva del conocimiento

Diego Eduardo Naranjo Patiño y Diana Elvira Soto Arango……142

El aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica en educación superior

Laura Pérez Granado…….155

Producciones de la reforma educativa: el maestro empresario de sí
Lucía Rivera Ferreiro y Ana Aurora Olivares Berrocal ……...168

El portafolio de evidencias del alumno: una estrategia didáctica de enseñanza-aprendizaje favorecedora de la evaluación clínica

Margarita Rojas Aguilera y Juan Antonio García Fraile……..177

Produção de sentido, mediação semiótica e educação inclusiva

Fabiana Wanderley y Maria do Rosário de Fátima Brandão Amorim..191

Las TIC y tutoría virtual en la educación de personas jóvenes y adultas en México

Elena Anatolievna Zhizhko……204

Formación en valores. Algunas reflexiones

Lyle Figueroa de Katra……..….218

Narrativa, experiencia y saber. Apuntes para una comprensión del campo educativo.

Narrative, experience and knowledge. Notes for an understanding of the educational field.

Gabriel Alejandro Álvarez Hernández[1]

[1]Universidad Pedagogica Nacional Unidad 096 Norte, email: gabo.alvarezh@gmail.com

Resumen: El presente escrito expone articulaciones conceptuales que giran alrededor de la narrativa en el campo educativo; primero la idea del tiempo vivido como una condición ontológica del sujeto y el punto de partida de la experiencia y la narración; luego una serie de ideas y reflexiones que permiten develar una irremediable implicación entre la experiencia y el saber; posteriormente la educación, la experiencia y el saber pedagógico como aspectos esenciales de la educación y punto central de las meditaciones pedagógicas; el cierre expone la necesidad de la biografización en el hecho educativo.

Palabras clave: Narrativa, experiencia, saber, saber pedagógico, educación.

Abstract: This paper exposes conceptual articulations that revolve around Narrative in the educational field; first, the idea of time lived as an ontological condition of the subject and the point of departure for experience and narration; then a series of ideas and reflections that allow us to reveal an irremediable implication between experience and knowledge; later education, experience and pedagogical knowledge as essential aspects of education and central point of pedagogical meditations; The closing exposes the need for biographical information in the educational event.

Keywords: Narrative, experience, knowledge, pedagogical knowledge, education.

Recepción: 20 de marzo de 2018

Aceptación: 27 de junio de 2018

Forma de citar: Álvarez, G. (2018). Narrativa, experiencia y saber. Apuntes para una comprensión del campo educativo. *Voces De La Educación*, *3*(6), 3-15.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Narrativa, experiencia y saber. Apuntes para una comprensión del campo educativo.

Narrativa, tiempo y existencia

> *"Queremos conocer, ante todo, por motivos prácticos; nos interesa saber porque, de lo contrario, no podríamos actuar ni, por ende, vivir."*
>
> *Luis Villoro*

Desde los albores de la humanidad ha existido una fijación y un cuidado del tiempo por dos razones fundamentales: por supervivencia y poder preservar la especie y por trascendencia y lograr perpetuar las ideas, los saberes y la cultura. En ambos casos hay un concepto de tiempo, que desde tiempos remotos ha sido tema de discusión, en tiempos recientes Martin Heidegger (2005) ha logrado explicarlo en dos dimensiones: el tiempo fáctico de la ciencia y el tiempo vivido, de la existencia y la experiencia.

En el primer entendido de tiempo es a grosso modo la unidad de medida de los objetos en movimiento y en relación a otros objetos, por ejemplo, sabemos que el año tiene 365 días porque es lo que tarda la tierra en dar una vuelta completa al Sol, que cada día tiene 24 horas porque es lo que tarda la tierra en dar un giro completo sobre su propio eje; también sabemos que en el año hay cuatro estaciones: primavera, verano, otoño e invierno éstas determinan el clima durante un tiempo específico; sabemos que las antiguas civilizaciones para sobrevivir lograron poseer un conocimiento del cielo y las estrellas que les permitió paulatinamente el conocimiento de la agricultura y con ello el fin de una era sedentaria y el origen de la civilización. Hoy en día la astronomía afirma que el universo tiene aproximadamente 13,800 mil millones de años; la tierra, el lugar de nuestro habitar, tiene 4,543 millones de años y el hombre moderno unos 190,000 años; un ser humano en la actualidad vive en promedio 79 años según las estadísticas; entendida así, la vida humana es tan sólo un momento diminuto, un instante minúsculo en el infinito pasar del tiempo, un parpadeo, un relámpago; el tiempo de la vida es un santiamén vista objetivamente.

Para lo que algunos es un santiamén para otros puede ser una eternidad y viceversa una y otra vez; un instante desafortunado por su naturaleza cruel se puede vivir como una eternidad, deseando pase tan pronto como sea posible e incluso sea borrado de la memoria; por el contrario, un evento alegre y bienaventurado puede que quien lo esté viviendo lo anhele como un instante eterno; la muerte de un ser querido puede ser un acontecimiento tan intenso e imborrable de la memoria como el nacimiento de un hijo, estos son dos eventos equidistantes signados por la idea de la vida y la muerte pero que pueden ser igualmente intensos e inscritos irremediablemente en nuestro ser.

La percepción del tiempo cambia según lo que se vive y quién lo vive; una frase popular como "esta vida no es vida" marca que una experiencia vivida en el preciso instante puede ser algo tan tortuoso y que la esfera biológica que nos compone pierde sentido, por el contrario, decir "esto es vida" demuestra que hay momentos tan apreciados y bienvenidos que expresan lo grato que puede ser la vida, desear que un instante dure para siempre no hace otra cosa que develar lo efímero del tiempo vivido; en cualquiera de los casos, la experiencia

deja una marca, hay un cambio, una transformación, en cierta medida la percepción del mundo cambia y la postura que se toma ante los textos de la realidad y las lecturas que se hacen ya no son las mismas de antes. Entendido así el tiempo, es el tiempo de la vida, de las experiencias, el tiempo subjetivo, ya no es lo que dura un instante en cuanto segundos/minutos/horas/días… sino cómo lo apreciamos según, entre otras cosas, nuestros gustos o disgustos más profundos "El existente humano parte tanto del pasado –lo que aquí y ahora es- como del futuro –lo que puede llegar a ser. No interesa el tiempo abstracto de la física, sino el tiempo para –para lo posible." (Fullat, 2002, p. 33).

Heidegger (2005) no duda en afirmar que somos entes radicalmente finitos, nuestro ser se va acercando hacia la muerte, hacia la posibilidad de lo imposible decía el filósofo alemán, somos consciente de que el tiempo nos va llevando hacia la muerte, revelando la condición existencial del ser humano como ese ente que se problematiza, que está vaciándose constantemente para tratar de entenderse, como un ente crísico por naturaleza ontológica. El tiempo, para el ser humano es condición y parte de éste, elemento sustantivo para la vida, para la existencia; y es el tiempo, o mejor dicho la temporalidad de nuestro ser, lo que nos empuja a sobrevivir y a trascender y es el lenguaje lo que va a permitir que esto suceda. Por otra parte, somos sujetos de tiempo, pero también somos sujetos de espacio, habitamos y hacemos nuestras historias en un sitio, la existencia es *estar* en el mundo, y el mundo es según Heidegger: "[…] «mundo» no significa en absoluto un ente ni un ámbito de lo ente, sino la apertura del ser. […] el hombre está «en» la apertura del ser. «Mundo» es el claro del ser, en el que el hombre está expuesto por causa de su esencia arrojada" (2006, p. 68). El espacio-tiempo se concibe, pues, como el lugar de apertura de la existencia, desde ahí hacemos nuestras historias, el acontecer de nuestra presencia.

El valor que ocupa la narrativa en esta guisa ontológica es de re-conocimiento de nosotros mismos, un intento tempestuoso por hacer de nuestra posesión los eventos que ocurrieron y darle un giro a nuestra existencia, una comprensión de si a través del relato de aquellos sucesos que fueron reveladores, "Cuando queremos adueñarnos de nuestra vida, la narramos." afirma Delory-Momberger (2009, p. 38). El valor de la palabra, de la palabra hilvanada con otras en un relato, un cuento o una historia, se cobra en el momento en que se logra identificar un mundo de significados, de aspectos que, si bien están inscritos en la mente de la persona y en su historicidad, nos brindan también un dibujo de un mundo externo que obtuvo sentido a partir de las lecturas e interpretaciones de los textos de la realidad. Se puede decir sin titubeo que la narración es vida y que quien la hace no sólo expresa palabras huecas, sino que en éstas van aspectos sustanciales de la experiencia vivida; la narración es el comienzo de la construcción personal pero además es la relación de construcción que hay entre una persona en reciprocidad con otras personas, y es además la cultura que le subyace, pero no una cultura que le fue depositada, sino una cultura resignificada y que cambia en esa dinámica interna de relación con el mundo al estilo de la *Bildung* de Gadamer (1993).

Cada sujeto sienta en su biografía una idea de mundo en una narración y ésta "[…] modela no sólo un mundo, sino también las mentes que intentan darle sus significados." (Bruner, 2002, p. 47). Narrar es hacer de nuestra experiencia la posibilidad de un devenir personal, del re-conocimiento, de la develación de una persona transformada, de una vida que ya no puede ser igual y que exige e impone un cambio interno, un cambio a veces evidente, otras más escondido, pero siempre algo diferente, algo alterado, la experiencia abraza como uno de sus principios la alteridad, pues la experiencia es de algo externo "De hecho, en la

experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación" (Skliar & Larrosa, 2009, p. 16).

La existencia humana no es un estar aislado, sino es la relación continua con los demás, relación en la que se da la guisa narrativa, la relatoría de la experiencia, la exposición de un mundo en un relato, historia, cuento o cualquier forma de expresión, es el encuentro de mundos, cada uno como configuración de significados. Hacemos narrativa de nuestra existencia, somos esencialmente narrativa; relatamos, contamos, hacemos historias, a veces nuestras y a veces no, pero siempre arrojados, proyectados ahí, y es la organización de una realidad.

> En sentido amplio, podemos decir que los humanos, en su relación con los demás y consigo mismo, no hacen más que contar/imaginar historias, es decir, narrativas. Es, entonces, tanto un modo básico de pensamiento, de organizar el conocimiento y la realidad. Las propias culturas se han configurado y expresado por medio de narrativas que, al tiempo, han servido para dar una identidad a sus miembros (Bolivar *et al.*, 2001, p. 19).

El valor de la narrativa se conforma en un campo de comprensión que incorpora el trabajo de re-conocimiento y de construcción de la identidad por parte de quien relata su historia, es un proceso de biografización que añade una hermenéutica, una interpretación y comprensión de si, donde el autor encuentra y afirma su inscripción al mundo, de manera que contribuye activamente a la edificación de un espacio-tiempo, pero a su vez a la resignificación.

Los procesos de biografización atraviesan una hermenéutica que se desglosa en la medida en que relatar es a su vez la construcción de un significado de la experiencia y con eso el reposicionamiento en el espacio-tiempo y en la relación con los demás; es la experiencia vivida la que da cuerpo al relato, como un elemento vertebral que permite entender que las narrativas son vida y la posibilidad de cambio y transformación del autor, donde además de estar su reflexión de la experiencia, se expresa una historia y una cultura colectiva. Hacer la historia personal es la configuración de una experiencia o conjunto de experiencias vividas como aspectos vitales, cuyo palpitar es la resonancia de una persona implicada culturalmente en una comunidad y una historia.

> Esa actividad de *biografización* aparece así como una *hermenéutica práctica,* un marco de estructuración y significación de la experiencia a través del cual el individuo se tribuye una figura en el tiempo, o sea, una *historia* que remite a *sí mismo.* Esos espacio-tiempos biográficos no son, sin embargo, creaciones espontaneas, nacidas únicamente de la iniciativa individual: llevan la marca de su inscripción histórica y cultural, y tienen origen en los modelos de figuración narrativa y formas de relación del individuo consigo mismo y con la comunidad, elaborados por las sociedades a las que pertenecen (Delory-Momberger, 2009, p. 31)

Entendemos hasta aquí que el ser humano se incrusta en el tiempo, lo vive, lo hace parte y condición de su existir; que hay una condición ontológica que se expresa en narrativa, donde esa actividad de hacer relato, historia, cuento, etcétera, es tanto para apoderarse de la historia personal y darle un significado y sentido a la existencia, como también es una expresión histórica y cultural; las narrativas se robustecen sustancialmente de experiencia vivida, que

son esas contingencias la medida en que se formula la posibilidad de hacer el discurso; la experiencia es un concepto lleno de vida, elemento sustantivo del hombre en su devenir.

Hacemos narrativa de nuestra historia, la narrativa es la medida en que logramos apropiarnos de nuestras experiencias y hacer una construcción personal de lo que somos en el mundo, de nuestro pasado, las posibilidades del presente y futuro; el devenir de nuestra historia, el narrarla, es la posibilidad de comprensión de si, y a la vez, el chance de hacer de nuestra existencia algo significativo "La narrativa es quien da una historia a nuestra vida: uno no narra su vida porque tiene una historia; uno tiene una historia porque narra su vida." (Delory-Momberger, 2009, p. 102). La historia de vida, esa que nos permite posicionarnos, entendernos y decidir antes las posibilidades que se despliegan ante nuestros ojos, es a la vez un conjunto de experiencias, la historia personal no es una suma total de un tiempo continuo, no es una gran situación, sino son contingencias, escenarios específicos, que uno a otro fue dando cuerpo a lo que somos, es la experiencia propiamente lo que queda en el arca del recuerdo, la experiencia es sustantiva en la narrativa.

Implicación experiencia y saber

La experiencia, como dice Larrosa "[…] es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega" (Larrosa, 2003, p. 87), la experiencia como esas contingencias que nos mueven, que en lo íntimo de nuestra persona algo se conmovió, acaeció y se impresionó; la experiencia como esa ráfaga que llega inesperada, como ese toque que por su intensidad hizo vibrar nuestro cuerpo; la experiencia, como esa dislocación de lo mismo, la sorpresa innata de algo inesperado; la experiencia como ese instante único e irrepetible, eso que se vivió y destacó por su intensidad y que jamás se repetirá pero que queda tatuado en nuestro interior; la experiencia como eso que se suma a otras experiencias nos deja un saber, se aprendió algo, una herramienta que nos permite un recurso más para afrontar la vida; la experiencia está en intima asociación con el saber, uno y otro impensables de manera separada, unidos por el recuerdo, por la subjetividad que sostiene y adviene su propia historicidad. La experiencia es eso que nos pasó, que dejó huellas, saberes que se acumulan en pozo hondo de sabiduría, la experiencia es eso que transforma a quien la vivió, un tránsito a veces gozoso y a veces doloso a un lugar donde ya nada se ve igual, la mirada y la forma en la que vivimos cambió de algún modo hasta entonces extraño.

La experiencia es, además, como un lugar oscuro, esto porque ese momento en el que se vive es en general algo desconocido, algo que escapa a la luz de nuestro conocimientom, es una aventura que al ser desconocida conlleva miedo, y el miedo a lo desconocido es el más antiguo de todos los miedos en la humanidad dijo H.P. Lovecraft; hay incertidumbre, perplejidad y es en el fondo una disputa interna, una duda sobre las posibilidades que se despliegan, los caminos posibles a seguir; es un instante que nos demuestra lo mórbido que puede ser la existencia, lo inestable y frágil; en la experiencia nos encontramos con lo ajeno, lo impropio, lo impersonal y por tal razón escapa momentáneamente de nuestras manos, se escapa como arena entre las manos, y luchamos por conservar tanto como sea posible y por eso, entre otras razones, la narramos. En la experiencia el contacto con lo ajeno es hacerlo con lo desconocido, con una parte de nosotros que hasta ese momento no es distinguida sino un lado inexplorado.

La experiencia, como afirma Delory-Momberger (2014, p. 696) se configura, primero, del reconocimiento de formas de adquisición del saber que son diferentes a las maneras académica y teórica; segundo, porque contiene una relacionalidad, es decir, de experiencias que se encuentran unas a otras; tercero, porque hay aprendizajes, estos contribuyen a lo que podríamos llamar un acervo de recursos para las distintas situaciones de la vida; y cuarto, porque hay una suerte de reconocimiento de uno mismo, de re-conocernos, en el camino de la existencia. La experiencia es, siguiendo a la misma autora, determinante en cierto grado a la formación del sujeto.

Por su parte Larrosa (2006) enuncia que hay seis principios de la experiencia: el primero, exterioridad, alteridad y alineación; segundo, subjetividad, reflexividad y transformación; tercero, singularidad, irrepetibilidad y pluralidad; cuarto, pasaje y pasión; quinto, incertidumbre y libertad; y sexto, finitud, cuerpo y vida. En la experiencia se da un acontecimiento de algo que no soy yo, algo ex/terior a mí, el mismo "ex" que se incorpora a la ex/periencia, es un algo ajeno, que altera y aliena; porque la experiencia supone una dinámica subjetiva y estrictamente subjetiva, hay reflexión cuando sabemos que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta, un salir de nosotros al encuentro de eso otro para volver a esas afectaciones, a esas transformaciones, aberturas a un yo distinto; hay singularidad en el momento en que es un acontecimiento único, irrepetible porque jamás hay una experiencia que se repita idénticamente, siempre hay algo impar y plural, porque cada quien tiene su experiencia; pasaje y pasión tiene que ver con el movimiento de la experiencia, con el pasar de eso que me pasa; hay incertidumbre, pues la experiencia contiene algo o mucho de improviso, de inoportuno, inesperado, contingente, porque la experiencia no entra en la planeación, la previsión, es libre; por último finitud, cuerpo y vida porque:

> La experiencia suena a finitud. Es decir, a un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente, finito. Suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso (Larrosa, 2006, p. 110).

En esta configuración de la experiencia, tanto en Delory-Momberguer (2014) y Larrosa (2006) se distinguen elementos que conducen a lo humano, a un espacio de vida, de contingencia, de reflexión, confrontación, de aprendizaje, saber y transformación entre otras tantas.

La experiencia como ese pasaje que nos lleva a un espacio nuevo o distinto de nuestra existencia, distingue esa cualidad humana de hacer de las contingencias de la vida un elemento sustancial de cada cual; es además el crear un discurso que nos permita entender lo sucedido y nuestra protagonización en el acto, las circunstancias como se dieron y las posibilidades que fueron desechadas, las decisiones con todas sus consecuencias con las reminiscencias de lo que fue y que no habrá chance de cambiarlo, de hacer diferente o distinto lo que ya se vivió, queda tal cual, en el corolario de nuestra historia.

En esta compresión de la experiencia se vislumbra una derivación humana con el saber, una derivación que como señala el título de este apartado dada entre la experiencia y el saber, pero no en una relación mecánica, sino de implicación, ésta como señala Agnes Heller "sentir significa estar implicado en algo" (1999, p. 15), pues el saber y la experiencia se implica en

el sentir, el sentir de cada quien que lo apodera en su interior. El sujeto de la experiencia es el sujeto en cuya transformación se produjo un saber. El saber es indisoluble de la experiencia, inseparable e impensable sin ésta, donde hubo un sujeto que vivió una experiencia hay en consecuencia un saber que de ahí se desligó. El saber, además, es de la vida, con la vida y para la vida; el saber es cómplice de la experiencia. También se puede decir que el saber es ese algo que se aprehende personalmente, que se posee íntimamente, a veces celosamente; pero el saber, aun cuando es propiedad personal, hay la posibilidad de compartirlo, de hacerlo del dominio de otro o de otros, en medida que se narra una experiencia, que se relata lo vivido, es que el otro que escucha tiene esa posibilidad de vivir imaginativamente lo mismo, de acercarse hasta cierto punto al saber de ese relator, a la esencia del saber "Particularmente, a través del trabajo de formalización operado en la escritura, la experiencia puede transformarse en saberes transferibles a otras situaciones y transmisibles a otras personas, doble condición de su validación social." (Delory-Momberger, 2009, p. 97).

En las escuelas se encuentran fundamentalmente profesores y alumnos, cada uno en su acontecer hacen experiencias, experiencias de enseñanza y aprendizaje, experiencias formativas, donde los saberes se despliegan de modo dinámico en el encuentro con el otro, ambos actores intercambian saberes, sentidos y significados, las consecuencias son sujetos que se apropian y se transforman. En esta guisa humana, de la otredad, se formula una premisa: la del saber pedagógico.

Educación, experiencia y saber pedagógico

La educación es un espacio de encuentro, de otredad, un lugar que en su naturaleza humana disloca toda concepción totalitaria de la misma desde una ideología técnico-instrumental; es un lugar, un espacio amplio de realización de experiencias y construcción de sentidos y significados, pero es además el habitar de un profundo cuestionamiento por lo propiamente pedagógico, por la duda sobre el acto educativo en sí y que revela la inquietud por las consecuencias de los actos que van dirigidos a los estudiantes. La pedagogía de la educación de los niños y jóvenes nos enseña algo "Simplemente esto: la pedagogía es a la vez algo complejo y sutil. Es la capacidad de distinguir activamente lo que es apropiado de lo que es inapropiado para los niños y los jóvenes." (Van Manen, 2004, p. 15). Pensar lo educativo como ese sitio de experiencias, es abrir el abanico de las posibilidades ante las situaciones educativas, es develar los saberes que subyacen la acción pedagógica ejercida por un profesor a sus alumnos.

> Por eso, necesitamos pensar en la tarea educativa en cuanto experiencia, esto es, como acontecimiento singular que es vivido y significado subjetivamente, que no se deja generalizar fácilmente, que impregna nuestro ser y que deja siempre abierta la pregunta por el sentido, por el significado, por el valor de aquello vivido. Pensarla en cuanto experiencia es además una apertura de lo que acontece, un aceptar lo inesperado, un preguntarse por lo que realmente ha pasado y qué ha hecho en nosotros o en otros (Contreras, 2011, p. 24)

Siguiendo al mismo autor, pensar lo educativo como experiencia es asumir con ánimos y entusiasmo la tarea pedagógica como un acto humano que incorpora necesariamente la experiencia y el saber; como consecuencia, es dejar que lo que acontece en las escuelas son acciones humanas que tocan y nos tocan en lo hondo de nuestro ser. Las manifestaciones

sobre lo educativo han estado históricamente y durante demasiado tiempo tildadas por la ciencia, como un intento a veces necio por explicar lo educativo en términos de teoría y práctica, con ese ánimo positivista de explicar desde la panóptica del conocimiento científico, como Fernando Bárcena afirmó: un totalitarismo epistemológico y metodológico propio de un discurso dominante sobre la educación (Bárcena, Larrosa, & Mélich, 2006). La experiencia, a veces encubierta e invisibilizada por la retórica tecno-científica, es a su vez elemento esencial en la vida cotidiana de las escuelas, es a su vez el despliegue de un saber, saber que nos permite el reconocimiento de un acto educativo allanado a lo humano, es la inquietud por la acción pedagógica y sus posibles consecuencias en la formación de los estudiantes; la experiencia es saber, lo pedagógico se nutre de este binomio indisoluble "El saber no puede desligarse de la experiencia; necesita mantenerse en relación íntima con ella, porque es de ahí, de la experiencia, de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado." (Contreras, 2011, p. 25).

Narrar la experiencia y derivar los saberes es tan difícil y a veces imposible como intentar tomar un puñado de aire y llevarlo al otro para que de igual modo lo tome y lo haga suyo; no se puede llevar un puño de aire, lo cierto es que a cada cual que toco el aire y cerró el puño le quedó la sensación de haberlo vivido, y es eso lo que se narra: el recuerdo "[…] las historias se cuentan y no se viven; la vida se vive y no se cuenta." (Ricoeur, 2009, p. 43). La experiencia y los saberes son aspectos característicos de la vida, no se puede diseccionar un ser humano para extraer su experiencia y su saber; esto no quiere decir que no podamos acercarnos a las experiencias y lo saberes del otro, tampoco es una renuncia a la posibilidad de comprender al otro y comprendernos a nosotros mismos, es, por el contrario, una invitación y al mismo tiempo una provocación para volver a un elementos tan esencial con el que contamos: el lenguaje; pero no el lenguaje de la ciencia, sino el lenguaje de la vida, porque somos esencialmente narrativa "[…] el lenguaje no es sólo algo que tenemos sino que es casi todo lo que somos, que determina la forma y la sustancia no sólo del mundo sino también de nosotros mismos, de nuestro pensamiento y de nuestra experiencia, que no pensamos desde nuestra genialidad sino desde nuestras palabras, que vivimos según la lengua que nos hace, de la que estamos hechos." (Bárcena, Larrosa, & Mélich, 2006, p. 242).

La narrativa y la educación enuncian McEwan y Egan (1998), encuentran un espacio de íntima relación en el campo de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación; la primera porque suele ser una herramienta de profesores en la enseñanza de contenidos curriculares, en la articulación y ensamble de contenidos en una narrativa que los lleve a terreno de lo concreto, en esa mirada de referentes abstractos, en algo materializado pero sobre todo vivido; en la segunda porque la narrativa abona a la visión que se tiene de los estudiantes, de los procesos que viven para la aprehensión de contenidos y la construcción de aprendizajes develando aspectos cognitivos; la tercera, porque en la narrativa se encuentra la posibilidad de acceder a la enseñanza y la investigación de la enseñanza.

Resumiendo, es evidente que la narrativa tiene implicaciones profundas con la humanidad, pues nos muestra aspectos de su desarrollo histórico, donde se circunscriben sus actores, aquellos que vivieron en un tiempo y espacio y que lograron hacer experiencias y saberes que demuestran una visión de la realidad y un posicionamiento frente a las contingencias; en la narrativa, el acto mismo de hacer el relato en un discurso, está la posibilidad de la comprensión de si como una construcción de la identidad personal que dota de un conocimiento personal profundo, evidenciando esa capacidad de transformación inacabable

que nos constituye; en educación, tanto en una comprensión del medio como en dimensiones pedagógico-didácticas la narrativa se erige como un elemento neurálgico de la educación.

La educación y la narrativa se encuentran en ese momento en el que la escuela se convierte en el espacio de humanización, donde las historias se topan y contribuyen a la realización y transformación personal, la humanización como tal (Domingo & Mella, 2008). La educación y la narrativa en una dinámica donde la acción humana confiere a la creatividad, la improvisación y la imaginación un espacio privilegiado, sustancial de la existencia; cuando se logra entender que la experiencia humana se estructura de narrativas, donde la temporalidad se abre como el espacio de las posibilidades, de la existencia y de la realización que no se detiene sino hasta la muerte. La educación es un lugar de experiencias, un espacio de encuentro de subjetividades, de historias y narraciones.

Lo pedagógico contempla las relaciones entre un profesor y un alumno, o en otro espacio de acción entre un padre con su hijo, un mayor con un menor, de alguien que intenta abonar a la formación del otro de algún modo, en ese "algún modo" se despliegan acciones, lo pedagógico está en los sentidos del acto sobre el otro y el cuestionamiento mismo sobre los alcances formativos que pueden o no tener en ese aprendiz, en las consecuencias para su vida; la pedagogía, pues, reside en aquello que hace de una acción pedagógica o no (Van Manen, 2003).

Las escuelas son esos espacios donde las subjetividades se encuentran, las experiencias se hacen en complicidad, profesores y estudiantes se encuentran e implican con el pretexto de la educación, una educación que trasciende las visiones tecnocientíficas que intentan predecirlo para ser entonces un espacio en cual habitar, el sitio de la existencia y la formación humana.

En pleno siglo XXI, donde los discursos dominantes sobre lo educativo se tildan de científicos e intentan de un modo apodíctico intervenir sobre la educación, respondiendo a principios eminentemente empresariales como la calidad, la eficiencia y eficacia, emerge la necesidad y emergencia de volver las miradas a las personas que confluyen en las escuelas y que son los protagonistas de un fenómeno por naturaleza humano: la educación.

A manera de cierre:

> Mi maestra, la señorita Gloria, nos dijo algo una vez que nunca se me olvidó. En clase de costura una de las muchachas le preguntó que si no pensaba casarse. Ella enrojeció y dejó su tejido por un momento para contestar: —Sí, claro, todas nos tenemos que casar algún día. —Felipa López se atrevió aún más: —¿Y usted nunca se ha enamorado, señorita? —La señorita Gloria trató de sonreír y contestó: —El amor es muy bonito pero yo no me creo. El amor es como una estrella. Primero es como una lucecita que se va encendiendo, va tomando brillo; después sube otro poco y se enciende más, cuando llega a su clímax está más brillosa y más grande; luego se va alejando y poco a poco se va apagando. Ustedes nunca deben creerse de jóvenes que les dicen «te quiero». Deben tener cuidado y no lanzarse a lo desconocido. Muchos hombres son mentirosos y no debe uno creerles. —Eso nunca se me olvidó. Ahora creo yo que tal vez a eso se deba que cuando tuve novios nunca me dejé engañar, pues mientras ellos me decían: «te quiero», yo por dentro repetía y me daba mucha risa: «No te creas, no te creas.» (Lewis, 2012, p. 159).

La protagonista del anterior relato se llamaba Consuelo, quien participó junto con el resto de su familia en una investigación antropológica que realizó Oscar Lewis en los años cincuenta del siglo pasado con familias urbano marginadas de la Ciudad de México; Consuelo al momento de vivir lo arriba narrado tenía 13 años, una edad representada entre otras cosas por la curiosidad sobre el amor y todas sus consecuencias, recalcar esa edad y su relevancia en las personas explica por qué la misma Consuelo acepta que después de haber escuchado eso de su maestra adoptó la postura de duda y escepticismo con relación a un hombre que se asume como potencial pareja, en el juego del cortejo y el flirteo.

Este relato también nos devela que en muchas ocasiones las relaciones entre una maestra y sus estudiantes trasciende la enseñanza y aprendizaje como una actividad unívoca y cuadrada, nos demuestra que el profesor es una persona con experiencias personales que pueden en determinado momento ser objeto de enseñanza, por su parte los estudiantes potencialmente pueden aprender eso y no sólo los contenidos del programa de la escuela. Ser profesor y estudiante es desplegar experiencia de vida, cultura, creencias, ideología, sentimientos, afectos y una serie de elementos constitutivos de todo ser humano, la educación es una actividad humana y de humanización, la pedagogía se pregunta entre otras cosas por esas implicaciones y las consecuencias o posibles consecuencias formativas en los sujetos de la educación.

"La narración no sólo expone la manera en que se dan las relaciones entre personas, la exposición de sus experiencias, sino que además demuestra aspectos más amplios de una cultura y una sociedad, son el reflejo de un contexto y la denotación histórica, son condición ontológica y recursos culturales" (Sparkes & Devis, 2007, p. 49). Las biografías de profesores, estudiantes y todos quienes han entrado en la historia de las instituciones educativas, son genealogías de un contexto (Bolivar, 2014, p. 714), pues son parte y consecuencia de un entramado de significados que se constituyen en los albores de la existencia en un lugar singular de encuentro y desencuentro como lo son las escuelas.

La narrativa, como recurso metodológico, permite encontrar aquellas implicaciones que existen entre lo que se diseña e instrumenta en las instituciones y sus dinámicas relaciones en la práctica cotidiana con las personas que lo viven. Entrar en una labor de biografización es propiamente entrar en el camino de la comprensión, de las experiencias, saberes, sentidos y significados que entraman el hecho educativo y develan las reflexiones pedagógicas más profundas e incisivas.

Referencias Bibliográficas

Bárcena, F., Larrosa, J., & Mélich, J.-C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía, 40*(1), 233-259. Obtenido de http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1157/605

Bolivar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19*(62), 711-734. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a4.pdf

Bolivar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.* Madrid: Editorial La Muralla,S.A.

Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida.* Argentina: FCE.

Contreras, J. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En A. Alliaud, & D. Suárez, *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente* (págs. 21-60). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto.* Buenos Aires: CLACSO.

Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19*(62), 695-710. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a3.pdf

Domingo, T., & Mella, P. (2008). Notas para pensar la educación en términos narrativos. *Cuadernos de pedagogía universitaria*(10). Obtenido de http://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/download/86/85

Fullat, O. (2002). *Pedagogía existencialista y posmoderna.* España: Síntesis.

Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método.* España: Ediciones Sígueme.

Heidegger, M. (2005). *El ser y el tiempo.* México: FCE.

Heidegger, M. (2006). *Carta sobre el humanismo.* Madrid: Alianza Editorial.

Heller, A. (1999). *Teoría de los sentimientos.* México: Ediciones Coyoacan S.A. de C.V.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación.* México: FCE.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*(19), 87-112. Obtenido de http://files.practicasdesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf

Lewis, O. (2012). *Los hijos de Sánchez.* México: FCE.

McEwan , H., & Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Buenos Aires: Amorrortu editores.

Ricoeur, P. (2009). *Educación y política: de la historia personal a la comunión de libertades.* Buenos Aires: Prometeo Libros: Universidad Católica Argentina.

Skliar, C., & Larrosa, J. (. (2009). *Experiencia y alteridad en educación.* Rosario: Homo Sapiens Ediociones.

Sparkes, A., & Devis, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En W. Moreno, & S. Pulido, *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (págs. 43-68). Medellin: Funámbulos Editores.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad.* Barcelona: Idea Books, S.A.

Van Manen, M. (2004). *El tono de la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía.* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. .

Acerca del autor:

Gabriel Alejandro Álvarez Hernández, licenciado, maestro y doctor en pedagogía por la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM, con una estancia posdoctoral en el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la misma UNAM; diez años de experiencia en docencia universitaria e investigación en el campo educativo; actualmente Profesor de Asignatura en la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón y Profesor Asociado C Medio Tiempo en la Universidad Pedagógica Nacional unidad 096 CDMX Norte; líneas de investigación: procesos formativos en estudiantes universitarios, práctica docente a nivel superior y epistemología y metodologías de la investigación; bases epistemológicas y metodológicas: fenomenología hermenéutica y narrativa.

Revisión curricular del plan de estudios del área básica y educativa de la licenciatura en psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Curricular review of the basic and educational area of the degree programa in psychology of the Universidad Autonoma de Querétaro.

Rocío Adela Andrade Cázares[1]

[1]Universidad Autónoma de Querétaro, email: rocioandrade2002@yahoo.com.mx

Resumen: El presente artículo aborda el análisis curricular de la Lic. en Psicología (área básica y educativa) de la UAQ. Valora elementos que se consideran por parte de los organismos evaluadores y acreditadores, y se recuperan los principales que deben ser atendidos en la evaluación curricular y el rediseño de las áreas de la licenciatura.

Palabras clave: Análisis curricular, psicología, organismos evaluadores, organismos acreditadores, evaluación curricular.

Abstract: This article deals with the curricular analysis of the bachelor's degree in Psychology (basic and educational area) of the UAQ. Evaluates elements that are considered by the evaluation and accreditation bodies, and recovers the main that must be addressed in the curricular evaluation and the redesign of the areas of the degree.

Keywords: Curricular analysis, psychology, evaluating bodies, accrediting bodies, curricular evaluation.

Recepción: 23 de marzo de 2018
Aceptación: 3 de julio de 2018

Forma de citar: Andrade, R. (2018). Revisión curricular del plan de estudios del área básica y educativa de la licenciatura en psicología de la universidad Autónoma de Querétaro. *Voces De La Educación*, *3*(6), 16-24.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Revisión curricular del plan de estudios de estudios del área básica y educativa de la licenciatura en psicología de la universidad Autonoma de Queretaro.[1]

Introducción

En el presente trabajo, aborda una primera parte referente a aspectos teóricos que orientan el trabajo curricular, para ello se retoman algunos conceptos principales de currículum de autores como Coll (2002), Gimeno y Pérez (2002), que nos ayudarán a dimensionar la importancia del mismo, así como sus dos vertientes esenciales, el currículum oficial y el currículum vivido. Por otra parte, es importante reconocer que el currículum, está afectado por tensiones externas e internas, en las cuales se debate ante la exigencia de organismos acreditadores y evaluadores, así como las orientaciones que la propia universidad brinda para ser retomadas como parte de un proceso de actualización curricular. El trabajo que se presenta en este escrito, es producto por una parte de la revisión curricular de los planes de estudios del área básica y educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ); así como del análisis de los fundamentos teóricos curriculares y de las demandas que hacen los organismos evaluadores y acreditadores a manera de recomendaciones a la institución educativa.

A modo de acercamiento al campo curricular

Debatir acerca de los currícula en la educación superior, remite a varias situaciones a considerar y como muestra recuperamos dos conceptos:

> Los curricula son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado, en tanto que a través de ellos se realizan los fines de la educación en la enseñanza escolarizada. Por lo cual querer reducir los problemas relevantes de la enseñanza a la problemática técnica de instrumentar el currículum supone una reducción que considera los conflictos de intereses que anidan en el mismo (Gimeno y Pérez; 2002:18)

> El currículum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de los principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas (Coll, 2002:21).

Por ejemplo, el concepto de Gimeno y Pérez (2002), pone el acento en los intereses externos al sistema educativo, los cuales se manifiestan como parte de las políticas educativas, y se concretan en los fines educativos, por lo cual habría temas relevantes a analizar en torno al currículum como son: las reformas curriculares, los modelos

[1] En junio de 2018 tuvimos en la facultad de psicología de la UAQ cambio de Director, y se ha continuado con los trabajos de actualización curricular con el propósito de dar resultados finales de la reestructura en las diferentes áreas del plan de estudios, se espera que en este mismo año se entregue la actualización completa e integral del plan de estudios.

educativos, las teorías de enseñanza y del aprendizaje, así como la manera en qué se promueven y se concretan las prácticas de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de las competencias profesionales.

En referencia al currículum, César Coll (2002), nos habla de dos dimensiones, la teórica y la práctica, la planificación y la acción, lo oficial y lo vivido, lo cual nos remite al hecho de que existen dos maneras de ver al currículum, una es lo que se planea y se proyecta en un documento como la parte oficial, y otra lo que en realidad hacen los profesores como parte de la práctica educativa durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al hacer de los profesores en la práctica educativa, interviene la interpretación que hacen del currículum, su perfil profesional, la experiencia docente (su formación o deformación), así como la tan aludida libertad de práctica, la cual en ocasiones se quiere usar para justificar lo injustificable como el hecho de no respetar los programas de estudios; cuando la libertad de cátedra tiene como límite la norma, el respeto del modelo educativo y a un plan curricular, pero en la práctica esto algunas veces no suele ser así, y se alude a la libertad de cátedra para acallar los cuestionamientos que puedan hacerse al desarrollo de la misma.

Para que el currículum sea funcional, se deben considerar las condiciones reales en las que se desarrollará, para ello, es necesario tomar en cuenta las intenciones, principios, orientaciones generales y la práctica pedagógica.

El currículum escolar no tiene que ser un plan rígido que trate de reducir al docente al papel de ejecutor alienado del mismo, sino que debe proporcionar una guía de acción que permita al docente la libertad y responsabilidad de pensar y estructurar sus planes de trabajo (respetando las orientaciones del currículum formal y de los acuerdos de colegiado, en donde se desarrollan y discuten aspectos de planeación de cursos), tomando en cuenta las particularidades de sus grupos, condiciones de infraestructura y equipo, así como del material didáctico disponible.

A diferencia del currículum rígido o cerrado, en el que el docente no tiene la opción de modificar o proponer nada, en la concepción del currículum abierto (flexible), lo importante es dar libertad al docente para que por medio de su conocimiento y experiencia pueda abordar el desarrollo del currículum y las unidades de aprendizaje de una manera reflexiva, crítica y consciente.

Tensiones externas que influyen en el desarrollo de los currícula en las instituciones

La educación pública actual se encuentra sometida a tensiones, lo cual implica que existen instancias tanto internas como externas que tienen influencia en la organización curricular, dado que no basta con decir que se es una universidad autónoma y que está en libertad de hacer sus propios planes y programas de estudios, dado que remite a la consideración de recomendaciones hechas por organismos externos que tienen un papel importante en los procesos de evaluación de calidad, y dado que el tener matricula de calidad, implica poder competir por financiamiento ante las instancias federales/estatales y dichos financiamientos son concursables.

Es por ello, que una manera de demostrar que se tiene un programa de calidad, es haber sido evaluado por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y lograr el nivel 1, o ser evaluado por un organismo acreditador, mismo que para el caso de Psicología sería el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A. C. (CNEIP).

Los organismos evaluadores y acreditadores establecen una serie de recomendaciones a la institución acerca de los aspectos que consideran importantes para la evaluación respectiva de un programa educativo, entre las cuales encontramos aspectos de estructura propia del currículum, otros tantos como gestión, infraestructura, perfiles docentes, plan de estudios, entre otros.

En este caso, retomaremos algunas de las recomendaciones dadas en el manual de acreditación de CNEIP, A.C. (2014), como por ejemplo los siguientes rubros los pide como "imprescindibles" en el plan de estudios:

a) Fundamentación del plan de estudios
b) Perfil de ingreso, egreso y mecanismos de evaluación
c) Programas de asignaturas
d) Contenidos del plan de estudios
e) Atención a las necesidades en el ámbito de lo local, nacional e internacional, en los ámbitos social, económico, científico-tecnológico.
f) Considerar 300 créditos o 2400 horas asistida por un académico.

Así también da algunas otras puntualizaciones, aunque no en calidad de imprescindibles, si los incorpora como recomendaciones:

a) Flexibilidad curricular.
b) Evaluación y actualización del plan de estudios.
c) Normas para la permanencia, egreso y revalidación.
d) La estructura de una base teórica, metodológica y formación práctica en etapas sucesivas.
e) Incluir las fuentes epistemológica, sociológica, pedagógica y psicológica.
f) Incorporar actividades teórico, prácticas y teórico-prácticas como parte del plan de estudios.
g) Que el plan de estudios tenga congruencia con el modelo educativo.

En el caso de los CIEES, en su página web (www.ciees.edu.mx), de acuerdo al documento "Ejes, categorías e indicadores para la evaluación de programas de educación superior" (2017), habría que poner atención especial a las siguientes categorías: propósitos del programa, modelo educativo y plan de estudios (son donde se requiere poner especial atención para la actualización curricular).

Como se puede observar, en este caso, la facultad de psicología deberá retomar las recomendaciones que brindan los organismos acreditadores, en específico CNEIP (http://www.cneip.org/new/documentos/manual2014.pdf), para cuando inicie el proceso de actualización curricular de las áreas, cabe recordar que ya existen recomendaciones previas hechas por parte de CIEES en 2001 y de CNEIP en 2004 al plan de estudios de educativa y

que deben ser analizadas y verificar su pertinencia o no, dado que ya pasaron varios años de que fueron emitidas.

Tensiones internas en el proceso de actualización curricular

Tensiones internas que influyen en el plan de estudios de psicología, al respecto se puede afirmar que existen algunas que tienen una fuerte presencia, tales como:

1. La incorporación del enfoque de competencias en la educación superior, el cual algunos profesores no lo tienen bien comprendido, o tienen un rechazo hacía el mismo desde el imaginario de que el enfoque de competencias tiene que ver (en todos los casos) con lo laboral, cuando puede trabajarse con el apoyo de teorías como el conductismo, funcionalismo, constructivismo, entre otras; siendo lo más generalizado trabajar dicho enfoque con sustento en el constructivismo.
2. La actualización curricular de las áreas de psicología (cuando la básica tiene mayor tiempo sin actualizarse y no mantiene un equilibrio con respecto a las áreas profesionalizantes –educativa, laboral, social y clínica-aunado a que sumando los créditos del área básica y por ejemplo con la educativa, se saturan los créditos totales de la licenciatura).
3. Participación en los cuerpos colegiados como parte de las responsabilidades docentes, para que justamente en esos espacios de trabajo, se logren acuerdos en beneficio del desarrollo curricular de la propia licenciatura. Un trabajo de tal importancia, debe motivar y promover la implicación de los grupos de trabajo docente y de los cuerpos académicos.
4. Incorporación de las recomendaciones de CNEIP, CIEES (que apliquen y sean pertinentes dado que ya pasó tiempo que se hicieron), así como incluir orientaciones del Modelo Educativo Universitario de la UAQ y las tendencias educativas innovadoras.

Observaciones principales al currículo del área básica de la licenciatura en psicología (plan de estudios 1994)

Después de haber realizado una revisión del plan de estudios, se hace el planteamiento de las siguientes recomendaciones:

- Lo que aparece en el documento como *objetivos generales*, sería lo equivalente a un perfil de egreso parcial (del área básica), para lo cual si se trabajará por competencias, harían falta especificar las de tipo disciplinar básicas y las genéricas.
- Equilibrar los *ejes de aplicación del conocimiento*… dado que está más cargado hacía la parte de formación teórica y de ello, más materias que se relacionan con el área clínica, en detrimento de las otras áreas de formación de la psicología.
- Que haya un mayor *equilibrio en los créditos,* existe sobrecarga en créditos/materias o materias infladas en créditos, como por ejemplo algunas que tienen 10 créditos.
- Darle sentido al eje de investigación en área básica y darle secuencia, para que se impulse el desarrollo de habilidades de investigación desde esta área.

- Buscar la aplicación de los créditos SATCA[2] (tomar acuerdo al respecto con las áreas disciplinares terminales para unificar y usar un solo tipo de crédito).
- Especificar aspectos de *flexibilidad* y cómo se opera, debido a que hay un conjunto de materias seriadas y esto le resta posibilidad de poder adelantar materias y le da rigidez al plan de estudios.
- Especificar lo referente a la *metodología de enseñanza-aprendizaje* y el enfoque teórico el cual guía la práctica educativa y el proceso de aprendizaje.
- Abordar aspectos como *flexibilidad del currículum*, y *movilidad académica*, así como aspectos de tutoría académica y metodologías centradas en el estudiante.
- Incorporar el *estudio de necesidades sociales o de pertinencia* que justifique la formación de psicólogos (en sus diferentes áreas) que respondan a las necesidades actuales.
- La evaluación curricular debe ser oportuna, porque de lo contrario se pierde actualidad y vigencia de las propuestas que vayan resultando.
- Debiera existir mayor vinculación del área básica con las de tipo profesionalizante (educativa, social, laboral, y clínica), para que responda a las necesidades de las áreas.
- Retomar sugerencias de CIEES y de CNEIP (que sean aplicables y vigentes), así como las orientaciones del Modelo Educativo Universitario de la UAQ.

Observaciones al currículo del área educativa (plan de estudios 2006)

Después de haber realizado una revisión del plan de estudios del área educativa, se plantean las siguientes sugerencias:

- El perfil de egreso del área educativa está redactado de forma confusa, revisar si será por competencias o no, y haya claridad para retomar los procesos formativos.
- En el caso de los créditos del área educativa, existe saturación de materias y créditos por semestre, sobretodo en 6to. y 7mo., dando un total de 266 créditos en el área educativa.
- Existe la tendencia a prácticamente formar un psicólogo educativo en el área profesionalizante, cuando parecería que el área básica no aportara a la formación, porque se recarga de materias en el área profesionalizante (educativa).
- Analizar con base en el perfil de egreso (previamente reelaborado y tomar como base del mismo las necesidades sociales y las demandas del campo laboral), cuáles son las materias que aportarían al logro de ese perfil, y que se logre negociar la reducción de contenidos/materias, tomando como base, el cumplimiento del perfil de egreso.
- Se sugiere incorporar las prácticas profesionales dentro del currículo, y ocupar los créditos SATCA (propuestos por ANUIES y unificar esto en la licenciatura), para poder también incluir el servicio social como una experiencia educativa, pero conservando el equilibrio de la carga crediticia, para no sobresaturar a los estudiantes.

[2] Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA).

- Retomar las sugerencias previas hechas al plan de estudios por parte de los organismos evaluadores y acreditadores como: CIEES y CNEIP (las que sean vigentes y tengan aplicabilidad en la actualidad).

Conclusiones

En general se pueden observar áreas de oportunidad en ambos planes de estudios (área básica y educativa), así como fortalezas que éstos manifiestan, como parte de su propia organización y estructura curricular, sin embargo, es necesario una revisión y un replanteamiento curricular, dado que existe una sobrecarga de materias y créditos, así como una desarticulación entre el área básica y la educativa, pareciera que fueran dos cosas distintas, dos cosas ajenas, porque el área básica no se actualiza desde 1994, y la educativa desde 2006, y en el caso del área básica, ya pasó el termino idóneo de lo que debe ser el periodo de vida de un plan de estudios, dado que lleva mucho tiempo sin actualizarse.

Es importante mantener en la universidad los planes de estudios actualizados, vigentes y con tendencias innovadoras, para que ello permita a los estudiantes lograr una formación sólida, que les permita enfrentarse al campo profesional desde que son estudiantes, a través de estrategias como la vinculación teoría-práctica, prácticas escolares, las visitas in situ, estancias, prácticas profesionales y servicio social.

Para los estudiantes es importante cursar sus estudios en programas educativos de buena calidad, y que sean reconocidos por los organismos evaluadores o acreditadores, y para los docentes, es significativo saber que estamos contribuyendo a la formación de las nuevas generaciones de profesionistas, en programas educativos que son innovadores y que retoman las necesidades sociales reales, pero que además son programas innovadores y de calidad.

De lo anterior se desprende que, la facultad necesita actualizar sus planes de estudios, se sabe que hay avances al respecto, la sugerencia es que dichos trabajos de rediseño curricular tomen en cuenta las observaciones de la evaluación externa tanto del organismo acreditador CNEIP, como las sugerencias que ya previamente había hecho CIEES y se presente un currículo integral.

Referencias bibliográficas

CNEIP AC (2014). *Manual para la acreditación de programas de licenciatura en psicología 2014.* 31 p.p.

Coll, C. (2002). *Psicología y Currículum.* Ed. Cuadernos de Pedagogía Paidós. México, DF. 174 p.p.

Gimeno, J. y Pérez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata. 10 ed. España. 444 p.p.

UAQ (1994). *Actualización del área básica. Propuesta UAQ*. Facultad de Psicología. 43 p.p.

UAQ (2006). *Plan de estudios 2006 (actualización).* Facultad de Psicología. Área educativa. 56 p.p.

Páginas web consultadas:

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A.C. (2017). www.ciees.edu.mx fecha de consulta 22 de febrero de 2018.

Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología AC. (2014). www.cneip.org/manual fecha de consulta: 12 de mayo de 2014.

Acerca de la autora:

Rocío Adela Andrade Cázares, licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana (UV), Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), y Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara (UdeG), Docente-Investigadora de la UAQ, Perfil PRODEP y Candidata al Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT. Docente de la Lic. en Innovación y Gestión Educativa (LIGE-UAQ) y del Doctorado en Tecnología Educativa UAQ.

El jaramillismo

Enrique Ávila Carrillo[1]

[1]enriqueavilacarrillo@yahoo.com.mx

Resumen: El jaramillismo fue y es, puesto que aún existen decenas o centenas de labriegos que se reclaman jaramillistas, un movimiento social, prioritariamente agrario, que se ubica específicamente en el estado de Morelos y partes de Puebla y Guerrero. La figura de un excapitán del Ejército Libertador del Sur, se va a convertir en el principal impulsor de las diversas luchas en las que participan los campesinos sureños organizados en torno a Rubén Jaramillo. El enfrentamiento con los sectores hegemónicos del Estado de Morelos, abarca desde los lejanos años veintes, hasta el asesinato de su dirigente en 1962. Todas las tácticas fueron empleadas por esta tendencia rural, la demanda de tierras y créditos, la formación de cooperativas de producción y consumo, las huelgas en el ingenio de Zacatepec, la fundación de un partido político (Partido Agrario Obrero Morelense), con la finalidad de participar en procesos electorales y cuando se cerraban las opciones, la lucha armada. Siempre pugnando por que se cumplieran los postulados agraristas del Plan de Villa de Ayala y desde luego, del contenido del artículo 27 constitucional. Nunca fueron resueltos los problemas sociales, políticos y económicos, que presentaba Rubén Jaramillo en su incansable confrontación con los grupos hegemónicos y su representante el partido oficial PRI. A pesar de contar con una amnistía que le había otorgado el gobierno de Adolfo López Mateos, el dirigente social, fue acribillado en unión de su familia en la zona arqueológica de Xochicalco en mayo de 1962. Una vez más el sistema político de esta nación, había deshonrado su palabra

Palabras clave: Jaramillismo, nacionalismo revolucionario, clandestino, guerrilla, hegemonía.

Abstract: The Jaramillismo was and is, since there are still dozens or hundreds of peasants who claim to be Jaramillistas, a social movement, primarily agrarian, which is located specifically in the state of Morelos and parts of Puebla and Guerrero. The figure of a former captain of the Liberation Army of the South, will become the main driver of the various struggles in which the southern peasants organized around Rubén Jaramillo participate. The confrontation with the hegemonic sectors of the State of Morelos, covers from the distant twenties, until the murder of its leader in 1962. All tactics were used for this rural trend, the demand for land and credit, the formation of production cooperatives and consumption, the strikes in the sugar mill of Zacatepec, the founding of a political party (Partido Agrario Obrero Morelense), with the purpose of participating in electoral processes and when the options were closed, the armed struggle. Always striving to fulfill the agrarian postulates of the Plan de Villa de Ayala and, of course, the content of Article 27 of the Constitution. The social, political and economic problems that Rubén Jaramillo presented in his tireless confrontation with the hegemonic groups and his representative the official PRI party were never resolved. Despite having an amnesty granted by the government of Adolfo López Mateos, the social leader, he was riddled with his family in the archaeological zone of Xochicalco in May 1962. Once again the political system of this nation, he had dishonored his word.

Keywords: Jaramillismo, nationalismrevolutionary, clandestine, guerrilla band, hegemony.

Recepción: 25 de marzo de 2018

Aceptación: 25 de junio de 2018

Forma de citar: Ávila, E. (2018). El jaramillismo. *Voces De La Educación*, *3*(6), 25-51.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

El Jaramillismo

Cuídate, Jacinto López. Escóndete, Arturo Orona. No vaya el compadre López cara de buena persona después de un gran abrazote, a darles caja y corona.
Renato Leduc

La lucha armada de la Revolución Mexicana, se encontraba en sus momentos más difíciles, el carrancismo había derrotado a la División del Norte en las planicies de Guanajuato y Aguascalientes; sin la amenaza de los campesinos villistas, los constitucionalistas se habían dado a la tarea de elaborar en 1917, una nueva Carta Magna, que arrebataba en gran medida los postulados agraristas a los campesinos de nuestra nación. Las fuerzas armadas adictas al Primer Jefe del Ejército Constitucionalista, ocupaban partes sustantivas de los territorios donde tradicionalmente el villismo y el zapatismo, tenían sus reductos sociales.

Es en ese ambiente de adversidad, que un capitán primero de infantería del Ejército Libertador del Sur, nacido en 1900 en Real de Zacualpan, distrito de Sultepec, estado de México, avecindado desde temprana edad en Tlaquiltenango, Morelos; decide en el año de 1918, reunir a los treinta y tres hombres bajo su mando en el rancho Santiopa, en el estado de Morelos[1] y los exhorta a no cejar en su lucha contra las diversas formas de explotación y esclavitud; además les comunica que pronto se reunirían de nuevo, para luchar contra la injusticia, y finalizaba su arenga invitando a sus compañeros de armas a que: "Guarden sus fusiles cada cual donde los pueda volver a tomar"[2], con estas palabras el joven Rubén Jaramillo Méndez, licenciaba a su tropa, pero dejaba abierta la posibilidad de volver a tomar el camino de la insurrección, la cual se llevó a cabo décadas después en el México poscardenista.

En diciembre de 1918 dejó la lucha zapatista y trabajó en la hacienda de Casasano. Cómo una consecuencia del asesinato de Emiliano Zapata, en Chinameca el 10 de abril de 1919, se desató la represión en todo el estado de Morelos, Rubén Jaramillo fue aprehendido entre otros muchos exintegrantes del Ejército Libertador del Sur, a pesar de haber abandonado la confrontación armada; al ser puesto en libertad se vió obligado a salir temporalmente de la entidad suriana. Trabajó en ingenios de San Luis Potosí y como obrero petrolero en Tamaulipas.

Los ajustes de cuentas entre los integrantes del sector hegemónico que luchaban por el control del poder, no se hicieron esperar, en mayo de 1920,fue asesinado Venustiano Carranza, con mucho el más acérrimo enemigo de las demandas sociales de los zapatistas.

Una vez eliminado Venustiano Carranza, los sonorenses (De la Huerta, Obregón y Calles, respectivamente) se dedicaron en Morelos, Puebla y Tlaxcala, a la aplicación de la reforma agraria –tanto la ley de 1915 como los preceptos del artículo 27 constitucional de 1917–, no con los fines sociales y económicos que perseguía el reparto agrario sino con la función política clara de pacificación y estabilización que la medida producía.[3] Lo que se buscó a través de la reforma agraria institucional fue la creación de una *clientela* política, que ha sido

[1] Fritz Glockner, *Memoria Roja, Historia de la guerrilla en México 1943-1968*, Editorial Planeta, México, 2013, p. 25.
[2]Véase: Renato Ravelo, Los jaramillistas, Nuestro Tiempo, México, 1978, p. 205. Y Tanalis Padilla, (Verónica Oikión Solano y García Ugarte María Eugenia, editoras), *Movimientos armados en Mexico, siglo XX, Por las buenas no se puede,* El Colegio de Michoacán-CIESAS, México, 2008, p. 279.
[3]Arturo Warman, *Y venimos a contradecir. Los campesinos del estado de Morelos y el estado nacional*, SEP-CIESAS, México, 1976, p. 351.

con mucho el recipiente principal de votos fraudulentos en los comicios impulsados por el PNR, PRM, PRI, durante cerca de 90 años, el *voto verde* lo llamaban con un desparpajo siniestro los militantes priistas.

En este contexto y a partir de la muerte en Tlaxcalantongo, Tlaxcala del primer presidente electo bajo las normas de la nueva Constitución de 1917, que el joven Rubén Jaramillo, decide regresar a Tlaquiltenango para encabezar la lucha por la obtención de tierra en forma pacífica.

Participó de manera destacada en la creación del Comité Provisional Agrario de Tlaquiltenango, el cual bajo su dirección de inmediato inicia una serie de luchas políticas, que culminan exitosamente hasta lograr que les fueran entregadas 2143 hectáreas, de las cuales más de la mitad eran de riego. 316 ejidatarios recibieron las tierras de la hacienda de San Juan Reyna.[4] Posteriormente su lucha prosiguió en las comunidades aledañas; por cierto, la principal siembra de esos pueblos era el arroz, que había sustituido a la caña de azúcar, que formaba parte del pasado reciente en las haciendas de triste memoria para los campesinos morelenses, quienes veían en ese cultivo reminiscencias del porfiriato.[5]

Las luchas políticas y armadas que Rubén Jaramillo encabezará en las próximas cuatro décadas, representan la continuidad del zapatismo "en las condiciones sociopolíticas de la posrevolución".[6]

Gran parte de los años veintes, el otrora integrante del Ejército Libertador del Sur, dedicó lo mejor de su esfuerzo en luchar contra la floreciente burguesía agraria local. Rubén Jaramillo sin pensar las consecuencias, impulsó la exigencia de dotación de tierras para sus conciudadanos, esta política acertada en su momento, produjo años después la dependencia de los campesinos del gobierno, situación que más tarde caracterizaría la reforma agraria mexicana en general. La insuficiencia económica del sector ejidal debido a un reparto de tierras insuficiente logró, sin embargo, el objetivo perseguido por el gobierno: la duradera pacificación de la región. Testimonio de ello es el débil eco que tuvo la rebelión cristera en el católico Morelos.[7]

Al surgir en 1926 el Banco Nacional de Crédito Agrícola, que tenía entre sus objetivos fundacionales el proporcionar préstamos a las sociedades de crédito locales, con la finalidad de que adquirieran semillas, maquinaria, construyeran almacenes y en teoría edificaran presas y canales.[8] Esta política promovida por el gobierno de Plutarco Elías Calles, fue utilizada por el joven Jaramillo, para movilizar a los campesinos de su entorno, con el propósito de exigir préstamos, que se requerían para trabajar sus parcelas, de esa manera surge la Sociedad de Crédito Agrícola de Tlaquiltenango.

Dicha agrupación funcionó con un relativo éxito en sus gestiones con la banca estatal; ante los avances del *Jaramillismo* (como se le empezaba a nombrar a las acciones encabezadas

[4] Agustín Ávila Romero, et al, *Movimientos y conflictos sociales en el México contemporáneo (1943-2011),* Ediciones UNÍOS, México, 2011, p. 18.
[5] Arturo Warman, y *venimos a contradecir…op cit.*, p. 192.
[6] Armando Bartra, Los *herederos de Zapata, Movimientos campesinos posrevolucionarios en México*, Ediciones ERA, México, 1985, p. 90.
[7] Agustín Ávila, *Movimientos y…* op. cit., p.19.
[8] John W.F. Dulles, *Ayer en México, una crónica de la Revolución (1919-1936*), FCE, México, 1989, p. 259.

por el dirigente campesino). La sociedad de crédito de los arroceros era el instrumento principal de esta lucha. Cuando en 1929 la producción de arroz se había extendido a la mayoría de los núcleos ejidales del distrito de Jojutla, la lucha se tuvo que dirigir también contra el Banco Nacional de Crédito Agrícola, ya que pretendía cobrar a sus acreditados alquiler de costalera, ataderos, asoleo de arroz, flete y almacén.[9]

La organización jaramillista sostuvo una confrontación permanente con la intención de frenar todo tipo de abusos y detener la creciente corrupción de los funcionarios del banco oficial. Esta lucha se mantuvo hasta 1932, cuando la sociedad fue prácticamente disuelta, el grupo de caciques que persistían a pesar de la lucha armada revolucionaria, empezaron a cooptar incondicionales entre los integrantes de la organización campesina de crédito y esta ante los problemas internos, acabó por disolverse ese año.[10]

El maestro de enseñanza básica, que después se convirtió en ideólogo del carrancismo, Luis Cabrera, opinaba años después sobre las consecuencias de la creación del Banco Nacional de Crédito Agrícola, "bajo el control del Banco, que no solamente es el que refacciona, sino el que ordena las labores agrícolas y el que administra la agricultura ejidal. Al campesino se le trata como un peón, sin dejarle iniciativa, y el Banco es el nuevo patrón. La tierra es nominalmente de los pueblos; pero los explota el Banco con el sudor de los ejidatarios. Este control del Banco que yo he llamado el moderno sistema del repartimiento y la encomienda".[11] Esta situación en el campo es lo que llevaba a Rubén Jaramillo, a buscar la organización de los campesinos, para resistir y lograr detener las medidas en contra de los labriegos del estado de Morelos.

En 1931, Rubén Jaramillo ingresó a la masonería,[12] incluso se comentaba que al enterarse que el general Lázaro Cárdenas era masón, decidió otorgarle el respaldo a su candidatura presidencial. Jaramillo no mencionaba su participación en esta sociedad secreta, incluso se decía que había dejado de pertenecer a ella. Otro aspecto importante del movimiento *jaramilista* y en especial de su dirigente, era que profesaba la religión metodista, incluso la predicaba e impulsó la construcción de un templo de ese culto. Su primera esposa Epifania Ramírez, que le enseñó a leer y escribir, era coparticipe de su fidelidad a esa iglesia protestante; a pesar de esto, existen declaraciones de antiguos compañeros de armas de Rubén Jaramillo, que sostienen que nunca en los años de lucha guerrillera hacía comentarios sobre sus concepciones cristianas a la tropa, quizá porqué sabía que la mayoría eran católicos.[13]

En 1933, en la convención del Partido Nacional Revolucionario, integrada por 1772 delegados de 27 estados de la Nación, llevada a cabo en la Ciudad de Querétaro, se aprobó el Plan Sexenal, documento que tenía la intención de fijar los límites de la política presidencial en los próximos seis años; además en dicha reunión, se eligió al candidato del

[9] Agustín Ávila Romero, *Movimientos y…*op.cit., p.20.
[10] Laura Castellanos, *México Armado 1943-1981*, Ediciones Era, México, 2007, p.27.
[11] Jesús Silva Herzog, *El agrarismo mexicano y la Reforma agraria, Exposición y crítica*, FCE, México, 1974, p.p. 436,437.
[12] Marco Bellingeri, *Del agrarismo armado a la guerra de los pobres 1940-1974*, ediciones Casa Juan Pablos, México, 2003, p. 22.
[13] Tanalis Padilla, *Movimientos armados…op.cit.,* p.p. 280,281.

PNR a la Presidencia de la República, cargo que recayó en el general michoacano Lázaro Cárdenas del Río.[14]

En ese evento, estuvo presente Rubén Jaramillo, quien apoyó decididamente la candidatura de Lázaro Cárdenas y al entrevistarse con él militar de Jiquilpan, el dirigente campesino morelense, le entregó un escrito en donde le proponía crear un ingenio en Jojutla, con la finalidad de liberar a los agraristas de los acaparadores de arroz; en el documento le proponía impulsar de nueva cuenta el sembrar caña de azúcar, cuyo mercado había disminuido por la desaparición de la mayoría de las haciendas en el estado de Morelos; asimismo, le solicitó que cuando asumiera la presidencia de la República, girará instrucciones para que el poblado de Puente de Ixtla fuera dotado de agua potable y electricidad. El proyecto fue bien recibido por el futuro mandatario.

Cárdenas triunfo y su gobierno representó un esfuerzo por institucionalizar el desarrollo capitalista en el México de la tercera década de este siglo, donde se propuso establecer un control de parte del Estado sobre las fuerzas sociales de connotada presencia en la vida política y económica del país. Para lograr este objetivo era necesario fortalecer o crear en su caso, las organizaciones sindicales, ejidales, cooperativistas o patronales en número suficiente y que respondieran con lealtad a las necesidades políticas del gobierno[15].

Se debe reconocer que las políticas coyunturales que aplicó el general Cárdenas, significaron un periodo de cambios estructurales profundos, los cuales le permitieron crear una amplia base social:"entre 1934 y 1940 el número de ejidatarios pasó de 940 mil 526 a un millón 716 mil 371 y el porcentaje de tierras ejidales creció de un 15% a un 47% del total de tierras cultivadas" Con Cárdenas, la pequeña propiedad inalienable se desarrolló vigorosamente: de 610 mil unidades en 1930 pasó a un millón 211 mil en 1940. [16]

En este contexto, en 1936, Lázaro Cárdenas ordenó comenzar la construcción del ingenio Emiliano Zapata en Zacatepec y en 1938, inició su operación administrado por la Sociedad Cooperativa de Ejidatarios, Obreros y Empleados, de cuyo Consejo de Administración Rubén Jaramillo fue el primer presidente. El propio Adolfo López Mateos, entonces joven abogado, redactó las bases constitutivas de esa sociedad.[17]

Un gran acto de gobierno como el establecimiento de la cooperativa del ingenio de Zacatepec, Morelos, en 1938, tuvo su origen en la visión gubernamental que veía al ingenio como un centro de ocupación en el campo que beneficiaba el bienestar social y económico del sector rural y en segundo término, por el movimiento campesino que resurgía en la década de los treinta en el estado de Morelos y que exigía el cumplimiento de la palabra del régimen.

A partir de dicho momento, la imagen de Rubén Jaramillo se cristaliza ya como la de un dirigente campesino, que logró incorporar a pueblos enteros de Morelos en su lucha por la liberación social y la justicia, y fue también el instante en que el líder suriano de

[14] Luis Javier Garrido, El partido de la revolución institucionalizada: la formación del nuevo Estado en México (1928-1945), SEP-Siglo XXI editores, México, 1986, p. 203.
[15] Enrique Ávila Carrillo, *El Cardenismo. (1934-1940).*Ediciones Quinto Sol, México, 1988, p.123.
[16] Agustín Ávila, *Movimientos y…* op. cit., p. 14.
[17]Doraalicia Carmona: Memoria Política de México. http://www.memoriapoliticademexico.org/Biografias/JMR00.html

Tlaquiltenango es considerado una continuación del movimiento del general Emiliano Zapata.

Rubén Jaramillo, debido a la influencia de su hermano Porfirio y desde luego del militante marxista Mónico Rodríguez, decide ingresar al Partido Comunista, organización que tuvo una etapa de relativo auge, durante el sexenio cardenista; sobre todo por la implementación de su política de "unidad a toda costa",[18] que los hizo caminar estrechamente con el presidente michoacano; el dirigente de la cooperativa de Zacatepec, ante la posibilidad de tener mayor cobertura política, resolvió ingresar por unos meses a ese Partido de franca orientación estalinista. Años después en 1961, volvería a ingresar a este instituto político, pero también por sólo unos cuantos meses. No obstante en muchos aspectos de su lucha agraria coincidió con integrantes de esa agrupación política.

La cooperativa se dedicaba a implementar lo relativo a la administración del ingenio, sobre todo a impulsar que los campesinos reiniciaran de nueva cuenta el cultivo y comercialización de la caña de azúcar, que habían abandonado por la siembra de arroz.

El gerente, según los estatutos fundacionales del ingenio de Zacatepec, sería nombrado por el presidente de la República en turno y estaría supeditado o se uniría en la práctica a los acuerdos del Consejo de Administración. Esta medida funcionó de manera relativa en los primeros años del ingenio (a pesar de las constantes fricciones con el gerente Maqueo Castellanos, que se distinguía por su prepotencia), pero a partir de diciembre de 1940, que el gobierno cardenista llegó a su fin, la orientación del nuevo régimen consistió en derribar o por lo menos obstaculizar, todas aquellas medidas o reformas con algún contenido social, que el mandatario michoacano, hubiera impulsado durante su sexenio de 1934-1940. [19]

En efecto el PNR había nombrado como su candidato al general Manuel Ávila Camacho, poblano de costumbres e ideología conservadora. Su opositor más significativo fue el general exhuertista Juan Andrew Almazán; las elecciones fueron tortuosas, al final obtuvo el triunfo Ávila Camacho, no sin dejar un saldo de 47 muertos y 157 heridos durante el proceso comicial del 7 de julio de 1940.[20] La tendencia a resolver mediante el uso de la fuerza pública o el fraude, las contiendas por el poder entre los integrantes del sector hegemónico, ha sido una constante en el México contemporáneo.

De inmediato se reflejó en hechos la nueva política agraria del presidente "caballero", como le decían sus aduladores a Manuel Ávila Camacho; el 11 de diciembre de 1940 a escasos 10 días de haber ocupado la silla presidencial, emitió un decreto en el que fijaba su posición con respecto a los ejidos, en el cual, según su sentir, había que evitar que los campesinos lo utilizarán "para propagar ideas exóticas y ejercer indebidas hegemonías dentro de las comunidades ejidales".[21] Desde luego que esa política retardataria, entró en conflicto con los conceptos colectivistas de Rubén Jaramillo, quién empezó a señalar acremente los actos reaccionarios del gobierno del PRM; a pesar de que a petición expresa del general Lázaro

[18] Arnoldo Martínez Verdugo, et al, *Historia del Comunismo en México*, Editorial Grijalbo, México, 1985, p.p. 173-178.
[19] Laura Castellanos, *México Armado…*op.cit., p.p. 32,33.
[20] Luis Medina, *Del cardenismo al avilacamachismo*, El Colegio de México, México, 1978, p. 121.
[21] Luis Medina, *Del cardenismo…,* op.cit, p.p.236, 237.

Cárdenas, los seguidores de Jaramillo y el propio Rubén, habían dado su respaldo a la carrera presidencial del general poblano Ávila Camacho.

El movimiento jaramillista, se lanza a la lucha armada

Es a partir de los gobiernos poscardenistas, que el movimiento *jaramillista* tiene que recurrir al enfrentamiento armado y político. Se puede decir que durante cerca de 20 años, los partidarios de Rubén Jaramillo, se insurreccionaron, pero no rompían con el sistema, al contrario su lucha era a favor del cumplimiento de la Constitución de 1917. De igual forma sus incursiones en la lucha electoral, se basaban en la exigencia del respeto al sufragio universal (violado sistemáticamente por los personeros del PRM, PRI) y desde luego, a los preceptos de la Carta Magna vigente.

La ruta seguida por el *jaramillismo* poscardenista, transitó por diversas fases, entre las que sobresalieron: la lucha laboral en el ingenio de Zacatepec; el levantamiento armado de 1943 y la redacción del Plan de Cerro Prieto; el surgimiento del Partido Agrario Obrero Morelense (PAOM) y la acción electoral de 1946; la campaña *henriquista*; el levantamiento armado de 1952-1958 y las reformas al Plan de Cerro Prieto; y, las invasiones a los terrenos de El Guarín y Michapa, que tuvieron la intención de establecer una comuna cercana a un colectivismo social en el oriente del estado de Morelos.[22]

Cada una de estas etapas sintetiza los momentos más agudos del *jaramillismo* y son a su vez la expresión de un movimiento con fortaleza propia y por lo tanto de difícil exterminio, su fuente de poder ideológico es la oposición a los gobiernos donde la corrupción del PRM y PRI, lo trasladaban al extremo de tener que mostrar su inconformidad por medio de la lucha armada; sin embargo, también lo llevan a realizar campaña política a favor del aspirante gubernamental en turno (caso López Mateos). Se puede decir que el *jaramillismo*, fluctuó por un lado, entre la lucha armada con demandas específicas de carácter social y por el otro, de presentación de plataformas electorales, que los gobiernos del PRM y PRI nunca aceptaron, fieles a su concepción vertical de la vida política del país.

Rubén Jaramillo y sus correligionarios, transitaron en varias ocasiones de la lucha legal a las acciones prohibidas, del clandestinaje total, a la vida pública plena; se puede decir que muchos grupos de la izquierda de los años cuarenta y cincuenta del siglo pasado, tuvieron que caminar por esas brechas de semiclandestinaje y de semilegalidad con tal de construir su organización política, sin importar la tendencia a que se perteneciera.

En la constante confrontación ideológica y militar que mantuvo el *jaramillismo*, durante más de 20 años, convergieron dos posiciones, a veces al mismo tiempo y en otras por separado, por un lado, su herencia zapatista y su concepción de lucha armada y por el otro, el populismo, cuya escuela formativa, la había cursado en su participación en el cardenismo. Ambas concepciones van a estar presentes en la actividad política de Rubén Jaramillo y los integrantes de sus organizaciones políticas o militares que el impulsó, que sólo su asesinato interrumpió.

[22] Agustín Ávila, *Movimientos y*… op. cit., p. 25.

La política promovida por el gobierno del general poblano, estaba pletórica de concepciones contrarias a la prosperidad de los pueblos morelenses; por ejemplo, el año de 1942 comenzó con la solicitud de expropiación de 505 hectáreas pertenecientes a los ejidos (o más precisamente al espacio territorial) de los pueblos de Xoxocotla, Tequesquitengo, Vistahermosa y Tehuixtla. El objetivo era la creación de un centro turístico. La hectárea sería pagada a los campesinos a $42.50. A cada pueblo se le darían ¡dos maquinas de coser! y se construiría una escuela en cada comunidad. El gobierno, una vez hecha la expropiación, argumentó no contar con recursos para realizar la infraestructura necesaria y transfirió las tierras a una empresa particular. Estos pueblos posteriormente apoyaron a Jaramillo y la expropiación creó un conflicto que después de cerca de setenta años no ha concluido.[23]Cualquier semejanza con la forma de hacer negocios de la actual administración priista (2018) no es mera coincidencia, es su forma de concebir el hacer política, siempre a su favor y con ganancias económicas.

Con la llegada de Manuel Ávila Camacho a la presidencia de la República, la situación social y económica se volvió critica al interior del ingenio de Zacatepec; sobre todo por el mal trato que la nueva administración, daba a los socios cooperativistas, cuyo gerente Severino Carrera Peña, estallaba continuamente en insultos personales contra los integrantes de la cooperativa Emiliano Zapata; la compra a bajo precio de las cosechas de caña de azúcar, el hostigamiento contra Rubén Jaramillo y sus partidarios; todo esto, llevó a los trabajadores del ingenio de Zacatepec a estallar una huelga en defensa de su derechos el 19 de abril de 1942.[24]

Esta lucha sindical obrero-campesina fue reprimida por el ejército mexicano el cual ocupó las instalaciones del ingenio, el saldo fue de ceses fulminantes, heridos, detenciones y persecuciones. La hostilidad del secretario del gobernador Elpidio Perdomo, Jesús Castillo López (posterior mandatario estatal), que acusaba a Rubén Jaramillo de tergiversar los propósitos del ingenio de Zacatepec y fomentar la corrupción en perjuicio de los campesinos; así como, los diversos intentos de detenerlo e incluso de eliminarlo impulsados por el régimen, entre los que destacó el atentado frustrado que encabezó Teodomiro Ortiz "el polilla" y las numerosas ocasiones en que irrumpían las fuerzas judiciales en su casa y le preguntaban a su esposa sobre su paradero o la vigilancia constante sobre su parcela, con la intención de aprehenderlo en cuanto llegará a laborar, obligaron a Rubén Jaramillo el 19 de febrero de 1943,[25] a remontarse y convocar a sus antiguos soldados zapatistas a sacar el rifle de su escondite y enarbolarlo en contra de sus enemigos, que atentaban contra sus conquistas agraristas.

La táctica de combate que aplicó Rubén Jaramillo durante sus etapas de lucha armada, se basó en lo que había aprendido en su militancia en el Ejército Libertador del Sur, los soldados eran campesinos que se separaban y congregaban de acuerdo a las circunstancias y requerimientos de sus comunidades y desde luego, de los ciclos agrícolas. De tal forma, que su identificación era en extremo difícil, pues en ocasiones eran milicianos y en otras se desempeñaban como pacíficos labriegos de sus parcelas. El patrón de la guerra campesina aplicado por Rubén Jaramillo, se caracterizaba por aglutinar diversas agrupaciones de hombres, caballos y armas, las cuales con facilidad podían extender su influencia a lugares

[23] Agustín Ávila, *Movimientos y…* op. cit., p. 26.
[24] Tanalis Padilla, *Movimientos armados…*op.cit., p.279.
[25] Fritz Glockner, *Memoria Roja…,* op.cit. p.p. 26,27.

distantes, situación que permitía a los *jaramillistas,* conservar la movilidad mínima requerida para evadir las frecuentes campañas del ejército mexicano.[26]

Se requiere mencionar que desde el movimiento iniciado por Rubén Jaramillo en 1943, pasando por la insurrección del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994 y hasta la actualidad (2018), la violencia social agraria ha sido minimizada, regionalizada, temporalizada y contextualizada como fenómenos locales aislados del resto del país, por los diversos regímenes del PRM y PRI. Es importante resaltar que durante todo este gran lapso el sector campesino se ha visto amenazado por el despojo territorial, por la pérdida de su autonomía y forma de vida; todo esto, debido a los crecientes procesos de subordinación de la existencia rural a la dinámica del capital nacional y, de manera destacada en los últimos años, a los intereses financieros trasnacionales.[27]

Al inicio de esta rebelión, Rubén Jaramillo montaba un hermoso caballo (*el agrarista*), que le había regalado el expresidente Lázaro Cárdenas, quien durante el gobierno de Ávila Camacho se desempeñó como secretario de Guerra y por consiguiente, los soldados que perseguían al dirigente campesino, pertenecían a la dependencia de la cual el exmandatario era el titular, a pesar de la amistad que se profesaban, la cual cultivaron hasta el asesinato de Rubén Jaramillo en 1962.

Desde mayo de 1942, por medio de un discurso pronunciado por Manuel Ávila Camacho, ante el Congreso de la Unión, México le había declarado las hostilidades a Italia, Japón y Alemania, por lo tanto entre las medidas que un estado de guerra requería, se encontraba la conscripción obligatoria; las fuerzas armadas de México, en no pocas ocasiones utilizaron la "leva", para conseguir llenar las cuotas de reclutas que solicitaban los programas y proyectos de la Defensa Nacional; muchos de los campesinos que se unieron a la rebelión "jaramillista", se oponían a servir forzosamente por un año en el Ejército Federal, debido entre otras causas, a qué existía la posibilidad de ser enviados al frente bélico europeo u asiático.

El jaramillismo y la Unión Nacional Sinarquista

En esta misma etapa en el estado de Morelos, estaba levantado en armas otro grupo de labriegos, la mayoría de ellos, tenía su origen en la gavilla comandada por Enrique Rodríguez *(El Tallarín),* siniestro bandolero de derecha, cuyo principal objetivo era "desorejar" a los profesores rurales que laboraban en comunidades morelenses, dedicados a enseñar a los niños y a los padres de familia, los conceptos pedagógicos de la "Educación Socialista", durante el recién terminado sexenio cardenista.

Estos campesinos eran dirigidos por José Barreto, José Inclán y Daniel Roldán,[28] los cuales pertenecían a la Unión Nacional Sinarquista, organización de extrema derecha, que mantenía resabios de la guerra cristera de las décadas anteriores; hay que recordar sus planteamientos contrarios a las consignas sociales en boga: "frente al grito comunista de Todos Proletarios,

[26] Marco Bellingeri, *Del agrarismo…* op. cit., p. 35.
[27] Agustín Ávila, *Movimientos y…* op. cit., p.11.
[28] Laura Castellanos, *México Armado…*op.cit., p. 35.

la UNS, propone su postulado salvador Todos Propietarios";[29] esta agrupación era abiertamente partidaria de la ideología "nacional-socialista".

La UNS, se había creado el 28 de mayo de 1937 y su objetivo fundamental era combatir las reformas sociales cardenistas, desde su nombre de origen griego que significa sin=con y archis= gobierno o sea *con gobierno*, esta palabra sinarquismo fue pensada en franca actitud contraria al presunto estado de *anarquía* que se vivía en el sexenio del general Cárdenas. Incluso uno de sus fundadores fue el alemán Hellmunth Oskar Schreiter de ideología nazi, que estaba radicado en Guanajuato y se convirtió en uno de sus principales promotores. De igual forma las sigla UNS, coincidían con las que utilizaba un grupo de choque alemán, que significaban "nosotros", como puede verse con facilidad el nazismo mexicano, tuvo su origen en los sectores más atrasados de la sociedad.[30]

Los "jaramillistas" tuvieron pláticas con estas gavillas armadas de derecha, se acordaron acciones conjuntas, pero no fructificaron y se terminó por trabajar cada quién por su lado. La diferencia insalvable era ideológica y además, los rebeldes agraristas no concordaban con la táctica predilecta de este grupo sinarquista, consistente en asaltar y robar ranchos, pueblos e incluso turistas que acudían a los balnearios de la zona de Cuautla; ante esta actitud la dirigencia jaramillista optó por espaciar los contactos con ellos. Rubén Jaramillo y sus hombres, pagaban por los alimentos, caballos, armas, municiones que les facilitaban en las rancherías e incluso en caso de no contar con dinero firmaban vales, que posteriormente liquidaban, el respetar al pueblo en su integridad física, social y económica, era uno de sus principios fundamentales.

En cuanto a la disciplina de sus tropas, Rubén Jaramillo les comunicó, que por ningún motivo permitiría que cometieran abusos de ningún tipo, contra mujeres y hombres que se encontraran en las veredas y caminos por los que transitaban en su bregar cotidiano.

El 24 de marzo de 1943, Rubén Jaramillo, sus lugartenientes y algunos jefes sinarquistas, decidieron llevar a cabo una acción militar simultánea, ocuparían las poblaciones de Zacatepec, Jojutla y Tlaquiltenango, sólo se pudo concretar la toma del pueblo donde residía Rubén, en las otras dos, Zacatepec y Jojutla, se fracasó en el intentó, ante esta adversidad se decidió regresar a las montañas, donde los rebeldes eran imbatibles, sobre todo, por el apoyo de la población rural a su lucha.

Las condiciones en Zacatepec, se volvieron insoportables para los campesinos y cooperativistas; sobre todo, a partir del decreto emitido el 22 de septiembre de 1943, por el presidente Ávila Camacho, mediante el cual se obligaba a los ejidatarios de las tierras contiguas a sembrar caña de azúcar y venderla exclusivamente al ingenio. Si los labriegos se negaban, se les cancelaban créditos, agua de riego, fertilizantes, se les impedía incluso trabajar su parcela con otros productos y finalmente se les agredía físicamente, con bandas paramilitares que pululaban en la región, bajo el manto protector de los caciques, el gobernador estatal y el ejército federal acantonado en ese territorio.

[29] Armando Bartra, Los *herederos…*op.cit., p. 70.
[30] Pablo Moctezuma Barragán, *Cárdenas en lucha por la soberanía*, ediciones Mexteki y Sísifo, México, 2018, p. 121.

El Plan de Cerro Prieto

Rubén Jaramillo reunió a su tropa a finales de septiembre y principios de octubre de 1943, se dieron a la tarea de redactar un Plan Político que les sirviera de bandera social. Tomaron como base los postulados agrarios del Plan de Villa de Ayala y de la Constitución de 1917. En dicho documento, se llamaba a conformar una Junta Nacional Revolucionaria, que desconociera los poderes federales, se dejaba abierta la posibilidad de convocar a una asamblea constituyente de "jefes revolucionarios" encargada de redactar una nueva carta magna,[31] y se pronunciaban por establecer un nuevo orden político, económico y social en México.[32]El documento producto de su trabajo fue denominado Plan de Cerro Prieto, puesto que en un montículo alto, cobijados por sus árboles, arbustos y huizaches, que se encuentra a escasos dos kilómetros de la población de Tlaquiltenango, en Morelos, iniciaron las discusiones de ese programa de lucha social.

En este documento se contextualizaban las injusticias perpetradas por el capitalismo regional representado por los caciques, los dueños de fraccionadoras, los agiotistas y desde luego, los gobiernos municipales, estatales y federales principales impulsores de relaciones capitalistas y por el otro, se hacían mención de las consecuencias del imperialismo cuya relación con el sector hegemónico de México era de supeditación incondicional.

En respuesta el presidente "caballero", aprobó la suspensión de garantías individuales en las regiones donde se ubicaban los simpatizantes del dirigente agrarista y dio instrucciones de que aquellos jaramillistas o sinarquistas, (la suspensión tenía doble destinatario) que hubieran cometido delitos graves como violación, homicidios, robo en caminos o poblados apartados, deberían ser sancionados con la pena de muerte. Como se podrán imaginar una orden de este tipo, dada a la soldadesca mexicana, fue un verdadero regalo, para que cometieran arbitrariedades sin límite, amparados en un decreto presidencial. Con esta acción Ávila Camacho respondió al apoyo que a petición del general Cárdenas, le habían otorgado los campesinos del estado de Morelos, durante su campaña presidencial.

La persecución se torno brutal contra los seguidores de Rubén Jaramillo. En diciembre de 1943, en las cercanías de Atlixco, Puebla, en un lugar llamado Agua de la Peña, las fuerzas federales, le causaron numerosas bajas, obligándolo a dispersar sus tropas y a esconderse en la serranía de Jojutla, en este enfrentamiento falleció el "agrarista" caballo que le había obsequiado el general Cárdenas, en ese encuentro sale herido de una pierna el propio Rubén, Epifania Zúñiga su segunda esposa, le salva la vida, ultimando con un certero tiro de fusil al soldado federal que pretendía rematar a su compañero de vida política y sentimental.[33]

La situación política del país, preocupaba al general Ávila Camacho y, por medio de Félix Serdán *jaramillista* que estaba recuperándose de las heridas de bala en el hospital militar de la ciudad de México, se iniciaron los acercamientos sobre una posible entrevista entre Rubén Jaramillo y el presidente. La intermediación de Lázaro Cárdenas en esta, cómo en otras ocasiones, fue exitosa.

---

[31] Marco Bellingeri, *Del agrarismo…* op. cit., p. 33.
[32]Fritz Glockner, *Memoria Roja…,* op.cit. p. 33.
[33] Fritz Glockner, *Memoria Roja…,* op.cit. p. 38.

En junio de 1944 se llevó a cabo la entrevista con el primer mandatario, este le propuso una amnistía y le ofreció que se trasladará con las familias de sus hombres a Baja California, cerca de San Quintín, donde se les dotaría de tierras. Desde luego, el líder campesino no aceptó el "destierro" disimulado que el gobernante le proponía. No obstante, consintió ocupar por unos meses un cargo administrativo en el mercado 2 de abril de la Ciudad de México, que pronto abandonó por incompatibilidad política con la alta burocracia, que le exigía apoyar al nuevo candidato Miguel Alemán (*el cachorro de la Revolución*, como lo llamó Vicente Lombardo Toledano).

Rubén Jaramillo regresa a Morelos y tiene que sortear algunos resabios de órdenes de aprehensión anteriores, sale airoso, debido sobre todo, al respaldo que siempre encontró en el general Lázaro Cárdenas y el apoyo del pueblo morelense. En esta etapa se recrudece el odio personal que mantendrá el oficial del ejército mexicano José Martínez Sánchez, contra Rubén Jaramillo al cual perseguirá por años hasta su asesinato.[34]

Jaramillo una vez establecido "legalmente" en Tlaquiltenango, convocó a su amplia base social y en unión de Mónico Rodríguez entre otros destacados agraristas del estado de Morelos, se dieron a la tarea de conformar el PAOM (Partido Agrario Obrero Morelense),cuyo lema fue: "Por la selección de valores morales y limpieza en la Revolución".[35] Esta recién constituida agrupación partidaria, realizó actos de precampaña junto al probable candidato a la presidencia Miguel Henríquez Guzmán, en oposición al partido en el poder, el PRI; cuando este militar declinó su participación electoral, Rubén Jaramillo decidió unir esfuerzos electorales al candidato presidencial Enrique Calderón Rodríguez que pertenecía al Partido Reivindicador Popular Revolucionario (PRPR) y de paso aceptó postularse a ocupar el cargo de gobernador del estado de Morelos, apoyado fundamentalmente en el PAOM. El objetivo de la nueva organización política era incorporar a las bases campesinas y trabajadoras del estado de Morelos en el proceso comicial que se avecinaba.

La campaña en busca de votos se desarrolló entre enero y marzo de 1946, la enorme presencia social del candidato a gobernador Rubén Jaramillo, logró convocar a grandes contingentes en Zacatepec, Jojutla, Cuautla, Tlaquiltenango, Temixco, Tepalcingo, Emiliano Zapata, Yautepec, entre otras poblaciones del estado. El PAOM propuso en su plataforma política impulsar cooperativas agrarias y obreras, fortalecer al ejido y repartir más tierra a los campesinos, crear una "casa de la maternidad" y una guardería para las obreras. También planteó establecer una institución crediticia para las clases populares, ampliar los centros educativos rurales, becar a los niños más pobres y promover desayunos escolares, así como retomar el proyecto original del ingenio de Zacatepec.[36]

En su programa electoral los integrantes del PAOM, dejaban claro, que su idea era que el campo se industrializara, pero a partir del concepto colectivista ejidal; también ponían un

[34]Laura Castellanos, *México Armado…*op.cit., p. 41.
[35]Marco Bellingeri, *Del agrarismo…* op. cit., p. 39.
[36]Emilio García Jiménez, *Lucha electoral y autodefensa en el jaramillismo*, Cuadernos Agrarios, No. 10, julio-diciembre de 1994, p. p. 105-106.

marcado énfasis en que debía ser el campesino y no el capitalista el que asumiera el control de la producción y comercialización de los productos agrícolas.[37]

Al culminar el proceso electoral, como ya es costumbre en nuestro país, este se vio inmerso en múltiples irregularidades, se ejerció presión social, política y económica sobre los votantes, se organizaron contingentes que se dedicaron a sufragar en diversas casillas, el ejército una vez terminados los comicios, requisó las urnas en donde los resultados electorales eran adversos al candidato oficial, en suma, se desconoció el triunfo de Rubén Jaramillo en el estado.[38] Ernesto Escobar Muñoz, quien era el candidato oficial respaldado por el alemanismo, fue impuesto como gobernador, lo cual generó protestas en la población y se desató nuevamente una represión al movimiento jaramillista.

Miguel Alemán Valdés el nuevo presidente de la República (1946-1952), impulsó una política anticomunista, la cual convierte en el eje dominante de su administración;[39] desde luego, las demandas jaramillistas de respeto al voto popular, no tuvieron ningún eco en los gobiernos estatal y federal, la respuesta fue la represión, tortura y persecución de los rebeldes agraristas. De nueva cuenta, la esperanza del pueblo de obtener cambios democráticos era truncada. El 27 de agosto de 1946 el PAOM llevaba a cabo una asamblea en Panchimalco, con la finalidad de realizar un balance de las recién culminadas elecciones para gobernador y, de manera sorpresiva, irrumpió la defensa rural y terminó la reunión a balazos, el objetivo era eliminar a Rubén Jaramillo; la vanguardia campesina se vió obligada a irse de nuevo a las montañas e impulsar los grupos de autodefensa.[40]

La actitud antidemocrática del PRM-PRI, se mostró en toda su violencia, de 1946 a 1951, los jaramillistas fueron perseguidos, golpeados, encarcelados, asesinados en el estado de Morelos principalmente. El propio Rubén Jaramillo, se vió obligado a vivir y resistir en la clandestinidad, defendiéndose de los ataques del ejército mexicano (sobre todo las acciones encabezadas o planeadas por el oficial José Martínez Sánchez) y de las múltiples bandas paramilitares, que se crearon en esta etapa, con la finalidad de combatir los ideales agraristas de los campesinos morelenses. Fracasado su intento de obtener la gubernatura del estado de Morelos, Rubén Jaramillo fue obligado a volver a la clandestinidad, debido sobre todo a la violenta persecución que desataron en su contra las huestes priistas.

El lapso que duró el sexenio alemanista, es aproximadamente el tiempo que Rubén Jaramillo y sus compañeros, fueron obligados a desarrollar una vida que fluctuaba entre la construcción del PAOM y la lucha autodefensiva y de ajusticiamiento, que le imponían sus enemigos acérrimos, sobre todo los caciques, los fraccionadores, la clase política priista y desde luego, la alta jerarquía del ejército mexicano.

En los primeros años de la administración "del cachorro de la Revolución", Rubén Jaramillo, no dudó en otorgar su apoyó a los campesinos en contra de la aplicación indiscriminada del "rifle sanitario", que era una arbitraria disposición del gobierno mexicano, que pretendía detener la propagación de la fiebre aftosa hacia el norte de la República, fusilando

[37] Tanalis Padilla, *Movimientos armados…*op.cit., p. 287.
[38] Luis Javier Garrido, El partido…, op. cit., p.294.
[39]Laura Castellanos, *México Armado…*op.cit., p. 43.
[40] Fritz Glockner, *Memoria Roja…,* op.cit. p. 54.

literalmente al ganado propiedad de los campesinos, con la intención de evitar que se pudieran contagiar las reses estadounidenses. Como se puede apreciar, la docilidad del gobierno priista ante los intereses del gobierno norteamericano, lo llevaba a preferir dejar sin fuentes de sustento a miles de ciudadanos de este país, antes que contradecir las exigencias del capital trasnacional.

La vida político-militar de los jaramillistas, se caracterizaba en esta coyuntura, por los constantes amagos que recibían a su integridad física y social. La problemática político sindical se complicó al interior del ingenio de Zacatepec, donde dos centrales obreras de filiación priista (CTM, CGT) se disputaban el control de la representación obrera, con su consabida secuela de arbitrariedades, violencia y corrupción; de igual forma Rubén Jaramillo, tuvo que hacer valer su presencia moral y política, para evitar que se corporativizara a los trabajadores del ingenio en las filas del Partido Popular que impulsaba Vicente Lombardo Toledano, que pretendía incorporarlos a la Federación Nacional de Trabajadores del Azúcar.[41]

En 1948, su movimiento apoyó abiertamente la huelga en el ingenio de Zacatepec por aumento salarial y contra la corrupción. También formó parte de su cotidiana lucha que los jóvenes que eran llamados a cumplir con la conscripción, no lo hicieran acuartelados sino en los municipios donde radicaban.

Cinco años de realizar política en situación adversa entre las masas campesinas, fortaleció sobre manera la perspectiva social de los jaramillistas, que pronto se dispondrían a luchar por medios electorales por conquistar la gubernatura morelense.

El Jaramillismo se une a la Federación de Partidos del Pueblo de México (FPPM).

En la posguerra, el capital nativo y el extranjero, descubrieron el potencial que tenían las tierras y aguas morelenses, sobre todo para la creación de centros turísticos y elegantes fraccionamientos. El despojo *¿compras?* mediante amenazas, golpes e incluso asesinatos, que obligaban a los propietarios, por lo general campesinos pobres e incultos a vender sus terrenos en cantidades que fluctuaban entre veinte centavos y un peso por m²; adquisición que los mismos acaparadores en cuestión de días vendían hasta en $80 y $100 el m².

Estos "modernos" heraldos del capitalismo, pronto sumieron a los morelenses en un enfrentamiento constante con los prepotentes fraccionadores que contaban con el apoyo abierto del gobierno estatal priista. Sus grupos paramilitares destruían y quemaban cosechas, chozas y desde luego, detenían y asesinaban impunemente a los labriegos que osaban oponerse al despojo de sus propiedades.[42]

Es en este contexto de verdadera rapiña de "bienes raíces" que los priistas realizaban en el Estado de Morelos, en franca unión con los sectores más retardatarios del empresariado nacional e internacional. Donde la presencia de Rubén Jaramillo, adquiere una fuerza destacada, puesto que su discurso político y su praxis, defendían las conquistas agrarias

[41]Marco Bellingeri, *Del agrarismo…* op. cit., p. 44.
[42]Laura Castellanos, *México Armado…*op.cit., p. 44.

cardenistas, sobre todo el derecho a la propiedad de la tierra, que el gobierno alemanista, se había esforzado en conculcar.

El PAOM obtuvo su registro el 27 de mayo de 1951[43] y de inmediato, surgió la posibilidad de unir esfuerzos político-electorales con el general Miguel Henríquez Gúzman, quién era candidato a la presidencia de la República, por la Federación de Partidos del Pueblo Mexicano (FPPM). El *henriquismo* era quizá la más seria fractura que el partido en el poder había resentido entre sus filas; la mayoría de los que apoyaban al general Henríquez Guzmán, provenían de las experiencias cardenistas, sobre todo en materia agraria y criticaban acremente la inmensa corrupción que el grupo hegemónico (*alemanista*), llevaba a cabo en todos los aspectos de la vida nacional.

Se debe mencionar que en las diversas ocasiones en que Rubén Jaramillo, participó en las elecciones del estado de Morelos, una parte sustantiva de sus correligionarios, eran mujeres, las cuales construyeron en torno al líder campesino, una complicada red de protección, bien durante su militancia legal (electoral) o en su etapa clandestina (armada),las integrantes del PAOM del sexo femenino, fueron de vital importancia en buscar medidas de solidaridad, hospitalidad y sobre todo, militancia en torno a los ideales cooperativistas, que el jefe rebelde sostuvo a través de sus interminables acciones contra los representantes del capital nacional y trasnacional.

Los priistas hacían continuos llamados a los campesinos morelenses en el sentido de que la industrialización y la tecnificación del campo, resolverían las problemáticas de siempre, o sea el derecho al salario justo, la alimentación, la salud, el usufructo de la tierra, al agua y los créditos suficientes, lo único que pedían a los campesinos y obreros era esperar pacientemente a que el proceso culminara y por ende resolviera en automático su requerimientos básicos.[44] Desde luego, que esta visión no era compartida por los jaramillistas, los cuales se inconformaban en su cotidiana labor política y tachaban de actitudes demagógicas a la política impulsada por los gobiernos estatal y federal.

La candidatura de Rubén Jaramillo se apoyó en dos estructuras la del PAOM y la FPPM, ambas se volcaron a realizar actos de campaña con miras a conquistar la gubernatura del Estado y la presidencia de la República respectivamente. En los discursos proselitistas, se ponía énfasis en la miseria que rodeaba a los campesinos mexicanos y criticaban con dureza la política gubernamental, que impulsaba a los hombres del campo a trasladarse como braceros a los Estados Unidos a vender su fuerza de trabajo. Los ejes fundamentales de su propaganda electoral giraron en torno a las demandas de pan, tierra, salario justo, escuelas, libertad y derechos democráticos.[45]

Al ser postulado Jaramillo nuevamente como candidato a gobernador; la mayoría del trabajo político-electoral se desarrolló desde la semiclandestinidad, aunque con la ventaja de que la coyuntura política y el ingreso del PAOM a la FPPM lograron tener mayores márgenes de maniobra al movimiento jaramillista, además de que se aminoró la persecución en su contra.[46]

---

[43]Fritz Glockner, *El Libro Rojo, Asesinato en la casa de las flores,* FCE, tomo III, México, 2012, p. 196.
[44]Tanalis Padilla, *Movimientos armados…*op.cit., p. 306.
[45] Ibid, p. 207.
[46]Agustín Ávila, *Movimientos y…* op. cit., p. 30.

No obstante, el fraude electoral se volvió a consumar, a tal grado que Rubén Jaramillo tuvo que huir de nuevo a la sierra. La persecución y el acoso, así como la represión desatada desde las más altas esferas del poder contra los *henriquistas*, tuvieron un trágico final. Al día siguiente de las elecciones, realizadas el 6 de julio de 1952, los seguidores del general Miguel Henríquez convocaron a un mitin a las cinco de la tarde en la Alameda Central de la Ciudad de México, para festejar su triunfo. Los ciudadanos que acudieron a la cita, desafiando la advertencia policial, que prohibía la realización del acto, fueron golpeados, "hubo varios muertos, decenas de heridos y se arrestó a quinientos manifestantes." [47] Así, al saber que había actos de sabotaje y fraude contra el PAOM y su candidato al gobierno estatal dentro del FPPM, los morelenses fueron los actores más arriesgados, ya que defendieron su victoria exigiendo el reconocimiento nacional del triunfo de Jaramillo.

Si bien el Partido Agrario Obrero Morelense, nunca llegó a ser un partido revolucionario de acuerdo con los cartabones de los partidos socialistas del siglo XX, si abarcó las expectativas de establecer un puente de unión entre el zapatismo y el jaramillismo, con sus diferencias indiscutibles de la época en que se desarrollaron ambos procesos sociales.[48]

La osadía de exigir la victoria electoral de Rubén Jaramillo en Morelos, cuando el régimen se encontraba en una posición abiertamente represora, fue la causante de la tercera incursión guerrillera de Jaramillo en la zona, ya que se reinicia abiertamente su persecución en el estado, utilizando grupos paramilitares y tropas regulares del ejército mexicano.

Existe un dicho popular que plantea "la victoria tiene muchos progenitores, la derrota es huérfana"; esa fue más o menos la situación del *henriquismo*, después de la represión abierta del régimen priista, a partir del fraude de 1952. Sus seguidores argumentaban que no se había pasado a la acción de inmediato, y por esa razón muchos generales comprometidos con Henríquez Guzmán, iniciaron la desbandada en busca de acuerdos particulares con el nuevo mandatario Adolfo Ruiz Cortines. Incluso el antiguo integrante de la Casa del Obrero Mundial, Celestino Gasca, se distanció del frustrado candidato presidencial invocando moderación y falta de respuesta efectiva ante el fraude electoral y sobre todo, ante la violencia desatada en contra de sus partidarios.

Rubén Jaramillo retoma la lucha armada (1952-1958).

Ante la conculcación de los derechos democráticos más elementales, que las autoridades estatales y federales (priistas), les negaban a los campesinos pertenecientes al PAOM, Rubén Jaramillo, es obligado a retornar a sus actividades guerrilleras, su regresó se vio fortalecido, los campesinos que se habían volcado en torno a su candidatura, fueron testigos del fraude electoral y en consecuencia su apoyo fue más directo y le garantizaban solidaridad, seguridad y movilidad de sus contingentes en las zonas del Estado donde realizaban sus incursiones armadas. Las quejas de arbitrariedades que realizaban las autoridades priistas en contra de los campesinos morelenses, en múltiples ocasiones fueron atendidas por el rebelde Jaramillo, sancionando a los infractores y obligándolos a respetar los derechos sociales de los labriegos.

[47] Fritz Glockner, *Memoria Roja…,* op.cit. p.p. 50,51.
[48] Armando Bartra, Los *herederos…*op.cit., p. 90.

Durante todo el sexenio que presidió el priista veracruzano Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), se intensificó la persecución contra el líder agrario, el ejército, las diversas policías, los grupos paramilitares y de manera destacada la prensa local y nacional, desarrollaron una intensa campaña calificándolo de ladrón, asesino, violador y todos los delitos que se le podían achacar impunemente a él y sus hombres. Las publicaciones mercenarias de esta época, declararon la muerte de Rubén Jaramillo en varias ocasiones. En su afán por terminar con la inquietud social, el régimen priista, ofrecía tierras, créditos y otras prestaciones a los campesinos que informaran sobre la ubicación de los guerrilleros y desde luego, de su dirigente, tal política no dio ningún resultado real.[49]

El 6 de marzo de 1954, los jaramillistas decidieron llevar a cabo una acción de ajusticiamiento en contra de las autoridades del pueblo de Ticumán, las cuales tenían establecida una cárcel clandestina, donde sometían a torturas y vejaciones a los lugareños, muchos de ellos abiertos partidarios de la lucha que encabezaba Rubén Jaramillo.

Una partida de cincuenta hombres ocupó el poblado, sometió a "juicio popular" al presidente municipal, al comisario de policía y a tres agiotistas del lugar. El veredicto fue pena máxima, la cual fue llevada a cabo por el agrupamiento jaramillista.

Un día después el grupo insurrecto se enfrentó en las cercanías de Chinameca (lugar donde fue ultimado el general Emiliano Zapata en abril de 1919) a las tropas federales, hizo prisionero al oficial José Martínez Sánchez, al cual perdonó la vida y este en reciprocidad le pagaría con participar en su asesinato años después.[50]

Acto seguido se remontaron, siendo perseguidos por el ejército mexicano, el cual tuvo un enfrentamiento con los rebeldes en la barranca de Huispaleca, Rubén Jaramillo al frente de sus hombres causó serias bajas a las fuerzas federales y posteriormente procedió a la separación de su grupo en pequeños contingentes, que dificultaran su localización.

La propaganda política del PAOM, no dejó de salir en esta etapa, se puede decir que Rubén Jaramillo, colocaba un especial énfasis en llevar a cabo una lucha doble: primero, la armada y segunda, aquella que pugnaba por la vigencia de las libertades democráticas, esta última, basada en su participación en contiendas electorales. Un intento de secuestro del gerente del ingenio de Zacatepec, Eugenio Prado en marzo de 1956, estuvo a punto de convertirse en una tragedia, puesto que la guerrilla de Rubén Jaramillo, quedó rodeada por el ejército en los cañaverales y sólo con un golpe de audacia pudo salir adelante el jefe rebelde.

Diversos enfrentamientos armados se llevaron a cabo en la serranía del Tepozteco y en las planicies de Tetelcingo, lugares donde encontró refugio en repetidas ocasiones hasta 1958. En este lapso, su actividad política no disminuyó, se impulsaron acuerdos con Mario Guerra Leal, Celestino Gasca y Alfonso Navarro Prieto, con la finalidad de iniciar un levantamiento simultáneo en Chihuahua, Michoacán, Querétaro, Sonora, Hidalgo, Veracruz, Oaxaca, Guerrero y obviamente Morelos, el cual por diversos motivos no se pudo concretar,

[49]Fritz Glockner, *El Libro Rojo, Asesinato en…* op.cit., p.p. 106,107.
[50]Laura Castellanos, *México Armado…*op.cit., p. 50.

aumentando en cierta medida el aislamiento en que se encontraba la lucha que dirigía Rubén Jaramillo. [51]

Cuando es candidateado Adolfo López Mateos a la presidencia de la República, los jaramillistas empiezan a recibir diversos mensajes encaminados a resolver la problemática agraria y política del Estado de Morelos;[52] recuérdese que López Mateos había colaborado en la redacción de las Bases Constitutivas del ingenio de Zacatepec veinte años atrás y, por consiguiente, existía una previa relación con Rubén Jaramillo.

La amnistía, preludio de la traición

La década de los cincuentas del siglo pasado en nuestro país, estuvo enmarcada en grandes luchas y movilizaciones de trabajadores de la educación, telegrafistas, mineros, ferrocarrileros y campesinos, que en conjunto estaban inconformes con las políticas llevadas a cabo por los regímenes priistas, que habían desembocado en una desigualdad económica que se reflejaba, en el nivel de vida de las familias mexicanas.

Al ascender a la primera magistratura de la nación, Adolfo López Mateos, intentó desarticular estas muestras palpables de inconformidad, mediante la utilización de promesas, prebendas o de franca represión, como fue el caso del sindicato de ferrocarrileros, quienes en marzo de 1959 fueron golpeados, encarcelados e incluso asesinados, por exigir democracia sindical y aumento salarial.

En el caso de los jaramillistas, López Mateos encontró un movimiento guerrillero aislado, con cerca de 15 años levantados en armas, con sus "interregnos" de luchas electorales insatisfactorias. Los postulados agraristas del Plan de Cerro Prieto, van ser conocidos con amplitud, gracias al periódico *La Prensa,* el cual le hace sendas entrevistas a Rubén Jaramillo, donde la leyenda negra de bandolero, es dejada en el pasado y los lectores se enteran que la lucha campesina es por obtener la libertad de sembrar lo que se quiera y no estar obligados por el empresario que impone el cultivo de la caña de azúcar; así mismo, otras demandas de los insurrectos eran autonomía municipal, elecciones democráticas, apoyo crediticio al campesino y que se respetaran los principios de la Revolución de 1917; cómo puede verse las exigencias de una lucha armada de casi tres lustros, no se salían de los márgenes constitucionales que supuestamente el priismo decía implementar, defender y respetar. Las condiciones para un encuentro entre Adolfo López Mateos y el dirigente rebelde estaban construidas positivamente.

En los primeros días de julio de 1958, se lleva a cabo, en la residencia del ganador de las elecciones presidenciales, la entrevista entre el futuro mandatario y el líder agrarista, en este encuentro se le garantizó al campesino rebelde que al tomar posesión del Poder Ejecutivo, se le otorgarían garantías a él y su gente para que participaran de forma legal en la política de su estado; previamente el propio Adolfo López Mateos, había promovido ante el

[51]Marco Bellingeri, *Del agrarismo…* op. cit., p.p. 53-56.
[52] Enrique Semo (coord), Ilan Semo, et. al. *México un pueblo en la historia, la agonía de la Reforma Agraria*, tomo 4, UAP-ediciones Nueva Imagen, México, 1982, p. 80.

mandatario saliente Ruiz Cortines, el otorgamiento de una amnistía a Rubén Jaramillo y sus allegados, medida que les permitió regresar a su terruño sin temor a represalias.[53]

En Morelos, recién había tomado posesión de la gubernatura el priista Norberto López Avelar, cuyo rostro resaltaba en la fotografía que los participantes en la emboscada de Chinameca en 1919, se tomaron en torno al cadáver de Emiliano Zapata, esta imagen imposible de borrar del imaginario colectivo, era un baldón para el flamante mandatario, el pueblo le había impuesto desde años antes el apodo de "el chacal". Este torvo militar, se encargó de entorpecer todo tipo de actividad política dentro de los márgenes constitucionales, que emprendieran los jaramillistas.

Ya en el poder Adolfo López Mateos nombra a Rubén Jaramillo delegado de la Confederación Nacional Campesina (CNC);[54] de esa manera el exjefe guerrillero, puede de manera abierta visitar a la luz del día a los comisariados ejidales y planear con posibilidades de éxito la defensa de sus tierras. Además de fortalecer las estructuras políticas del PAOM, que habían resistido seis años de semiclandestinidad. El primer mandatario organiza un nuevo encuentro con el exguerrillero, donde se toman la famosa fotografia del abrazo[55], que fue una premonición del asesinato de Rubén Jaramillo unos años después. [56]

Un grupo de priistas, se atrevió a decirle al presidente que quizá fuera un exceso haber otorgado la amnistía a Rubén Jaramillo, a lo que el mandatario orgulloso les contestó: "tengo la satisfacción de decirles que lo que no pudieron hacer muchos con las armas, yo lo logré con medios pacíficos",[57]

La táctica que decidió impulsar Rubén Jaramillo, una vez amnistiado, consistió en tratar de conseguir un numero sustantivo de puestos directivos dentro de las organizaciones corporativistas del Estado de Morelos; sin dejar de participar abiertamente en la problemática del ingenio de Zacatepec, pensaba que con esas dos acciones podría influir de manera directa en la toma de decisiones a nivel entidad federativa. Sin embargo, el gobernador estatal, tenía otros planes para el dirigente, pensaba eliminarlo físicamente, utilizando a dos gatilleros profesionales Heriberto Espinoza "el pintor" y al oficial del ejército mexicano José Martínez Sánchez, enemigo jurado del líder agrarista.

Una vez más, las contradicciones al interior del ingenio de Zacatepec volvieron a ser el punto de conflicto entre Rubén Jaramillo y las autoridades locales. El dirigente rebelde trazó una perspectiva de plena autonomía del ingenio azucarero ante las continuas arbitrariedades y actos corruptos de los gerentes designados por el gobierno federal, las protestas campesinas consiguieron destituir al gerente Eugenio Prado, pero la dinámica de la represión y el odio que sentían contra Jaramillo los sectores hegemónicos del estado, se recrudeció.

El Guarín y Michapa, principio del fin

---

[53]Laura Castellanos, *México Armado…*op.cit., p. 60.
[54] Arturo Martínez Nateras (coord), Francisco Javier Guerrero, *La izquierda Mexicana del siglo XX, El movimiento campesino de los años sesenta y setenta.* Libro 2 Movimientos Sociales, UNAM, México, 2016, p. 300.
[55] Consúltese, *Rubén Jaramillo con el presidente López Mateos*, *los cinco cadáveres estaban juntos,* portada de la Revista Política y páginas subsiguientes, Vol III, N° 51, 1° de junio de 1962.
[56] Laura Castellanos, *México Armado…*op.cit., p. p. 54, 55.
[57] Renato Ravelo*, Los jaramillistas*, op.cit., p. 151.

Rubén Jaramillo en unión de un nutrido grupo de campesinos que deseaban construir sus viviendas en El Guarín y Michapa, terrenos que comprendían algunos montículos y llanuras del sur de Morelos. El dirigente decidió iniciar las engorrosas y tortuosas gestiones ante las oficinas respectivas del gobierno federal y estatal, con la finalidad de construir en esos predios la Colonia Otilio Montaño, el nombre escogido, era en honor del profesor rural que redactó con Emiliano Zapata, el Plan de Villa de Ayala, en la población de Ayoxustla, Puebla, el 28 de noviembre de 1911;[58] la solicitud abarcaba unas 25 mil hectáreas que reclamaban aproximadamente 6 mil familias campesinas,[59]organizadas en torno a la lucha por la tierra que dirigía el principal representante del PAOM, agrupación política que en esa etapa se había integrado al Movimiento de Liberación Nacional,[60] que tenía entre sus principales integrantes al general Lázaro Cárdenas, compadre a estas fechas de Rubén Jaramillo.

Se obtuvo el permiso del gobierno local para ocupar la zona, pero en los predios había intereses de varios y poderosos inversionistas que pensaban obtener enormes ganancias con la construcción de un moderno fraccionamiento de lujo, que contaría con deportivos, campo de golf, y desde luego, con ostentosas residencias de fin de semana, para los integrantes del sector hegemónico que habían amasado grandes fortunas durante el sexenio alemanista. Destacaban entre otros capitalistas mexicanos, el propio Miguel Alemán Valdés, presidente de México (1946-1952); Alfredo del Mazo Vélez, ex gobernador del Estado de México, Secretario de Obras en el régimen de Alemán y conspicuo integrante del *Grupo Atlacomulco*, al que pertenece el actual empresario-presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018) y que tiene como lema "entre más obra, más sobra"[61] y Eugenio Prado exgerente del ingenio de Zacatepec.

El profesor e ingeniero Roberto Barrios, titular del departamento Agrario, atendió la demanda de tierras presentadas por el dirigente rural e incluso firmó un documento previó de otorgamiento de dichos terrenos a los campesinos morelenses, donde reconocía el nombre de "Centro de Población Otilio Montaño", donde se pretendía establecer una sociedad autogestionaria, que convenciera a las comunidades de la importancia del trabajo colectivo; esta iniciativa chocaba de frente con los intereses de los "modernos" capitalistas mexicanos y extranjeros, que temieron que el ejemplo se propagara a otras regiones y ellos encontrarán obstáculos en el sistemático despojo de las propiedades campesinas y por consiguiente sus faraónicos negocios enfrentarían un virtual peligro.[62] Meses después, como ha sido la línea de conducta de los priistas a través de la historia, desconocieron los acuerdos y se negaron a entregar formalmente las posesiones a los campesinos. El propio Roberto Barrios declaró días después "yo no sabía… ¡íbamos a entregar una mina de oro a esa gente! Y una gran fuerza política."[63] Ese es el priismo en toda su plenitud.

Así, ante la continua dilación para entregar efectivamente los terrenos, los campesinos encabezados por Rubén Jaramillo ocuparon los terrenos ya ofrecidos de Michapa y El Guarín

[58] Gildardo Magaña, *Emiliano Zapata y el agrarismo en México*, Editorial Ruta, tomo II, México, 1951, p.p. 80-83.
[59] Fritz Glockner, *Memoria Roja…,* op.cit. p.75.
[60] Arturo Warman, y *venimos a contradecir…op cit.*, p.205.
[61] Enrique Ávila Carrillo, *Santa Anna y Peña Nieto, el despojo de una nación*, Editorial Educación, Rebeldía y Resistencia, México, 2017, p. 197.
[62] Fritz Glockner, *El Libro Rojo, Asesinato en…* op.cit., p.p. 107,108.
[63] Arturo Warman, y *venimos a contradecir…op cit.*, p.205.

en 1961, con el objetivo de fundar una colonia agrícola que fuese un modelo productivo y político en la región.

El grupo dominante encabezado por el presidente López Mateos, venía de sendas victorias sobre el movimiento obrero: mineros, petroleros, telegrafistas, maestros y ferrocarrileros, habían sido desarticulados, reprimidos y encarcelados entre los años de 1959-1960; este éxito alcanzado sobre las fuerzas contrarias a su proyecto de hegemonía capitalista, se veía ensombrecido por la iniciativa jaramillista de Michapa y Guarín, el cual representaba para los empresarios mexicanos y trasnacionales un posible renacimiento de la rebeldía obrero campesina; razón por la cual se decidió la utilización del ejercito en contra de los moradores de la población de "Otilio Montaño", la cual fue desalojada el 5 de febrero de 1962, con la brutalidad respectiva inherente a las fuerzas armadas de este país.

Cabe mencionar que una de las causas de la represión, tuvo su origen en que el experimento social de los jaramillistas, se confrontaba con el modelo corporativo del Partido Revolucionario Institucional (PRI), lo que concitó la ira de éste y aplaudió la eliminación del proyecto a toda costa.[64]Por su parte, la burocracia de la Confederación Nacional Campesina (CNC), estaba temerosa del atractivo social que el experimento de Michapa y Guarín representaba y sobre todo, que introducía formas colectivas de democracia y de trabajo de la tierra que chocaban directamente con la verticalidad de la institución priista.[65]

Rubén Jaramillo, se encontraba en la Ciudad de México, al ser informado de la represión a sus compañeros, intentó en varias ocasiones entrevistarse con su presunto amigo Adolfo López Mateos, pero fueron infructuosos sus intentos. La casa donde habitaba en el Distrito Federal fue asaltada y cateada por fuerzas del gobierno, el líder campesino, responsabilizó al gobernador Norberto López Avelar de dicho allanamiento.[66]

El final

El secretario de Gobernación, Gustavo Díaz Ordaz, fiel anticomunista, recibió la orden del presidente Adolfo López Mateos de terminar con la problemática que representaba Rubén Jaramillo, razón por la cual organizó el operativo *Xochicalco* junto con el nefando representante del poder ejecutivo local.

En la mañana del 23 de mayo de 1962 fue rodeada la casa de Jaramillo en Tlaquiltenango, Morelos, por elementos del ejército y policía estatal. Rubén Jaramillo fue detenido junto con su familia sin ninguna orden de aprehensión, a empellones, los policías y los soldados obligaron a Rubén, Epifania que se encontraba embarazada, Ricardo, Filemón y Enrique, de 20,18 y 16 años respectivamente a que subieran a un transporte oficial.[67] Con esto se violaba el pacto de amnistía firmado por el presidente López Mateos.

A las cuatro de la tarde fueron encontrados los cuerpos de Jaramillo y su familia, en las afueras de la zona arqueológica de Xochicalco, la participación del oficial del ejército mexicano José Martínez, fue encubierta durante años por las autoridades castrenses, incluso

[64] Agustín Ávila, *Movimientos y…* op. cit., p. 32.
[65] Enrique Semo, *México un… op.cit., p 81.*
[66] Marco Bellingeri, *Del agrarismo…* op. cit., p. 66.
[67] Fritz Glockner, *Memoria Roja…,* op.cit. p. 94.

fue trasladado de inmediato al servicio aduanal, con la intención de entorpecer las investigaciones.

El maestro Ermilo Abreu Gómez, escribió sobre el asesinato múltiple: "Unos mercenarios, verdaderos o falsos militares, con abuso de fuerza, violando el domicilio de la víctima, ejecutaron un acto que rebasa la actitud del mayor salvaje: acribillaron a tiros a Jaramillo, a su mujer y a sus hijos… El crimen cometido ofende la dignidad de la nación y se burla de las normas éticas señaladas por el propio señor presidente de la República, porque no se trata de un crimen más, sino de un ejemplo más de la descomposición social que vivimos y padecemos, que compromete a los ojos de propios y extraños, el valor de nuestra ley".[68] El autor del Canek, no pudo contener su rabia ante la brutalidad del régimen priista en contra de aquellos que ponían en cierto peligro sus intereses económicos. Recordemos que el mandatario había recibido efusivamente a Rubén Jaramillo en su casa del sur de la Ciudad de México y le había dado un abrazo, "el abrazo de Judas", dicen aún los campesinos de Tlaquiltenango.

Los restos mortuorios fueron llevados a una escuelita en Tetecala donde se les realizó la autopsia, la cual arrojó la utilización de balas calibre 45, de uso exclusivo del ejército. Las autoridades "en este caso el secretario de Gobernación Lic. Díaz Ordaz y el secretario de la Defensa, Gral. Olachea, ni siquiera repiten la sobada frase de estamos investigando"[69]Tal fue el cinismo que las autoridades federales asumieron ante el violento asesinato.

La revista *Contralínea* de julio de 2008 dio a conocer documentos desclasificados por la Dirección Federal de Seguridad (DFS) que funcionaba en aquella época y donde se ve claramente la intervención gubernamental en el crimen de Xochicalco:

"el 24 de mayo de 1962, un día después del asesinato de Rubén Jaramillo y su familia, el titular de la DFS, el coronel del Estado Mayor Manuel Rangel Escamilla, elaboró un memorándum en el que no se especifica destinatario. En él se asienta que Rubén Jaramillo, su esposa y sus tres hijos fueron sacados de su casa, en Tlaquiltenango, Morelos, por agentes que llegaron en 'dos carros y un jeep'.

El documento agrega que el teniente coronel Héctor Hernández Tello, subjefe de la Policía Judicial Federal, dijo que "solamente se habrían cumplido órdenes del señor presidente de la República". Un día después, Ortega ratificaría: "los responsables fueron elementos de la Policía Militar, que realizaron el hecho acatando órdenes superiores".

Más adelante, el expediente de la DFS describe la escena: "(…) en una desviación que se encuentra a unos cien metros de la ruinas, sobre la carretera que conduce a ellas y en una barranca que se localiza a la izquierda de dicha desviación de terracería (…) cinco cadáveres correspondientes a cuatro personas del sexo masculino y una del sexo femenino, al parecer esta última (el plumón negro censor impide que se lean alrededor de cinco palabras, y continúa) en la siguiente forma: tres personas jóvenes juntas, más adelante un hombre como de sesenta años de edad y la mujer separada de ellos como unos cinco metros, todos

[68] Ermilo Abreu Gómez, *El asesinato de Jaramillo*, Revista Política, No. 52, México, junio 15 de 1962, p. 28.
[69] Revista Política, Vol. III, número 52, 15 de junio de 1962, p. 5.

presentando herida de armas de fuego, pudiéndose apreciar al de mayor edad como el que recibió más impactos".[70]

Los jóvenes eran los hijastros de Rubén: Enrique, de 16 años; Filemón, de 18; y Ricardo, de 20. La mujer, Epifania, su esposa, estaba embarazada, contaba con 47 años. El hombre "de mayor edad (y) que recibió más impactos" era Rubén Jaramillo, de 62 años.

Los priistas que gobernaban al país en 1962 eran: el presidente Adolfo López Mateos; el secretario de Gobernación, Gustavo Díaz Ordaz; el subsecretario de Gobierno, Luis Echeverría Álvarez. Fernando Gutiérrez Barrios figuraba como subdirector de la DFS. Todos ellos, salvo Adolfo López Mateos, que enfermó y quedó incapacitado por un largo tiempo hasta su fallecimiento; los demás, participaron de manera directa en la represión del movimiento estudiantil de 1968.

El asesinato de Rubén Jaramillo fue condenado por las organizaciones campesinas independientes, el movimiento obrero y magisterial e indudablemente se mantuvo como un referente para todas las organizaciones de izquierda de nuestro país que empezaron a surgir con fuerza en los sesentas y los setentas en diferentes regiones del país, en centros de estudio y de trabajo.

Las guerrillas surgidas en años posteriores: Chihuahua (1965), las encabezadas por Genaro Vázquez Rojas (1968-1972); Lucio Cabañas (1969-1974); el güero Medrano que fundó una colonia de tinte "maoísta" en Temixco, Morelos en 1973; así como la múltiples agrupaciones armadas, que florecieron sobre todo en las ciudades; los movimientos obreros y magisteriales de los años setentas, van a tener como referente obligado la lucha por la igualdad social, política y económica, que enarboló el movimiento *jaramillista* durante cerca de cuatro lustros en las tierras morelenses.

Referencias bibliográficas

Ávila Carrillo Enrique, *El Cardenismo. (1934-1940).*Ediciones Quinto Sol, México, 1988.

Ávila Carrillo Enrique, *Santa Anna y Peña Nieto, el despojo de una nación*, Editorial Educación, Rebeldía y Resistencia, México, 2017.

[70] Revista *Contralínea,* 1 de julio de 2008. Año 7. No. 105.

Ávila Romero Agustín, et al, *Movimientos y conflictos sociales en el México contemporáneo (1943-2011),* Ediciones UNÍOS, México, 2011.

Bartra Armando, Los *herederos de Zapata, Movimientos campesinos posrevolucionarios en México*, Ediciones ERA, México, 1985.

Bellingeri Marco, *Del agrarismo armado a la guerra de los pobres 1940-1974*, ediciones Casa Juan Pablos, México, 2003.

Castellanos Laura, *México Armado 1943-1981*, Ediciones Era, México, 2007.

Doraalicia Carmona: Memoria Política de México. http://www.memoriapoliticademexico.org/Biografias/JMR00.html

Dulles John W.F., *Ayer en México, una crónica de la Revolución (1919-1936*), FCE, México, 1989.

García Jiménez Emilio, *Lucha electoral y autodefensa en el jaramillismo*, Cuadernos Agrarios, No. 10, julio-diciembre de 1994.

Garrido Luis Javier, *El partido de la revolución institucionalizada: la formación del nuevo Estado en México (1928-1945*), SEP-Siglo XXI editores, México, 1986.

Glockner Fritz, *El Libro Rojo, Asesinato en la casa de las flores,* FCE, tomo III, México, 2012.

Glockner Fritz, *Memoria Roja, Historia de la guerrilla en México 1943-1968*, Editorial Planeta, México, 2013.

Magaña Gildardo, *Emiliano Zapata y el agrarismo en México*, Editorial Ruta, tomo II, México, 1951.

Martínez Nateras Arturo (coord), Francisco Javier Guerrero, *La izquierda Mexicana del siglo XX, El movimiento campesino de los años sesenta y setenta.* Libro 2 Movimientos Sociales, UNAM, México, 2016.

Martínez Verdugo Arnoldo, et al, *Historia del Comunismo en México*, Editorial Grijalbo, México, 1985.

Medina Luis, *Del cardenismo al avilacamachismo*, El Colegio de México, México, 1978.

Moctezuma Barragán Pablo, *Cárdenas en lucha por la soberanía*, ediciones Mexteki y Sísifo, México, 2018.

Padilla Tanalis, (Verónica Oikión Solano y García Ugarte María Eugenia, editoras), *Movimientos armados en Mexico, siglo XX, Por las buenas no se puede,* El Colegio de Michoacán-CIESAS, México, 2008.

Ravelo Renato, Los jaramillistas, Nuestro Tiempo, México, 1978.

Semo Enrique (coord), Ilan Semo, et. al. *México un pueblo en la historia, la agonía de la Reforma Agraria*, tomo 4, UAP-ediciones Nueva Imagen, México, 1982.

Silva Herzog Jesús, *El agrarismo mexicano y la Reforma agraria, Exposición y crítica*, FCE, México, 1974.

Warman Arturo, *Y venimos a contradecir. Los campesinos del estado de Morelos y el estado nacional*, SEP-CIESAS, México, 1976.

Revistas:

Política

Contralínea.

Acerca del autor:

Enrique Ávila Carrillo, Profesor normalista, especializado en la enseñanza de la Historia. Profesor durante 49 años en diversos niveles, básico, medio y superior.
Laboró en las normales superiores de Tepic, La Laguna, Durango y en la de la Ciudad de México. (titular "c").
Soy fundador de la CNTE en 1979 en Tuxtla Gutiérrez Chiapas.
Autor y coautor de una treintena de libros, los más recientes son:
Coautor: Movimientos y conflictos sociales en el México contemporáneo (1943-2011), editorial UNÍOS, México, 2011, pp. 274.
Coautor: Educación, Rebeldía y Resistencia, Editorial UNÍOS, México, 2014, pp. 262.
Coautor: La izquierda mexicana del siglo XX, Libro 2. Movimientos Sociales. Editorial UNAM, México, 2016, pp. 685.
Autor: Huella y voz de la historia universal. Los pasos del hombre por el mundo, Editorial Reims, México, 2013, pp. 253.
Autor: Semblanzas de la Historia de México, siglos XIX, XX y XXI. Editorial Estampa, México, 2015, pp. 300.
Esta en prensa, "Santa Anna y Peña Nieto, el despojo de una Nación". Estará en circulación a finales de enero.

Configuración de subjetividades a partir de la visibilización del dolor

Subjectivities settings from the visibility of pain

Angela María Cadavid Marín[1]
Gloria Inés Correa Aristizábal[2]
Maryluz Aponte Sarmiento[3]
Yuliana Andrea Marín Londoño[4]

[1]Universidad de Manizales, Colombia, email: acadavid@umanizales.edu.co
[2]Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, email: gica@utp.edu.co
[3]Universidad Católica de Pereira, Colombia, email: maponte978@hotmail.com
[4]Universidad Católica de Pereira, Colombia, email: yuliana.m.l@hotmail.com

Autor para correspondencia: acadavid@umanizales.edu.co

Resumen: El presente artículo, permite evidenciar la configuración de subjetividades de algunos adolescentes a partir de la visibilización del dolor, en tanto son portadores de una historia que los ha afectado, ya que han sido protagonistas directos de situaciones de violencia en escenarios que reclaman justicia social, tanto para sus familias como para la comunidad donde se movilizan.

Palabras clave: aislamiento, cohesión familiar, desarraigo, dolor y subjetividad.

Abstract: The following article allows to evidence the configuration of subjectivities of some adolescents based on the visibilization of pain while they are carriers of a history that has affected them, for they have been direct protagonists of violent situations in sceneries that claim for social fairness for both families and communities where they mobilize.

Keywords: isolation, family cohesion, uprooting, pain and subjectivity.

Recepción: 17 de noviembre de 2017

Aceptación: 28 de junio 2018

Forma de citar: Cavadid, Angela, Gloria I. Correa, Maryluz Aponte & Yuliana A. Marín. (2018). Configuración de subjetividades a partir de la visibilización del dolor. *Voces De La Educación*, *3*(6), 52-63.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Configuración de subjetividades a partir de la visibilización del dolor

Asuntos que movilizan

"Del sufrimiento surgen las almas más fuertes,
los caracteres más sólidos, están plagados de cicatrices".
Gibran Jalil

Colombia se ha caracterizado por la presencia de grupos al margen de la ley, los cuales se han fortalecido a través de los años. Estos grupos en su lucha por controlar vías y zonas que les permitan desarrollar negocios ilícitos, la mayoría de estos relacionados con el narcotráfico, han convertido a la población civil en blanco para llevar a cabo sus propósitos, generando grandes conflictos, entre ellos, la violencia, que generalizada recorre el territorio nacional.

En este sentido, pensar la violencia en Colombia implica reconocer dicho conflicto en que se ha vivido por más de 50 años. Para la Organización Mundial de la Salud [OMS], la violencia se caracteriza por "…el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga mucha probabilidad de causar lesiones, muerte, daño psicológico, trastornos del desarrollo o privaciones".

De esta manera, reflexionar acerca de las situaciones de violencia que se han presentado en los diferentes lugares del país, el impacto y las secuelas que han suscitado y los sentimientos, que como el dolor y miedo se han desencadenado, paralizando a la población civil, en cuanto a que vivencian directamente el desarraigo de su tierra, el reclutamiento, la extorsión, los asesinatos, la desaparición forzosa, las amenazas, entre muchas atrocidades; nos lleva a querer indagar cómo todas estas situaciones y acontecimientos configuran la subjetividad de los sujetos que las padecen.

Con el transcurrir del tiempo, estas atrocidades han hecho que los protagonistas directos, vayan en detrimento, en tanto, no solo esta problemática los afecta emocionalmente, sino que los vuelve más vulnerables; vulnerabilidad que se refleja en la pobreza extrema, dificultades para acceder a la educación, la inserción comunitaria, la desafiliación de los sistemas de producción, dificultando el desarrollo personal y social.

> …todos estos aspectos, y muchos más, son modificados, influidos, trastocados y tergiversados por el conflicto armado. Cuando hay actores armados en un territorio todo cambia, las relaciones están permeadas por el miedo y la desconfianza, que se constituyen a su vez en los elementos más importantes en la ruptura de redes sociales. (Ruiz, 2002, p.28)

Toda esa violencia afecta a los sujetos que la vivencian directamente, en tanto su manera de pensar, ser, actuar y estar en el mundo se ve influenciada por estas experiencias dolorosas. El dolor ha dejado en ellos huellas y marcas desgarradoras del que no se puede ser ajeno; esto implica reconocer la historia de atrocidades en la que el país ha vivido inmerso de una manera silenciosa y dentro de ella a todos los sujetos a los que se les han acallado sus voces, y que a la vez, necesitan ser recuperadas y escuchadas.

> Pensamos en "las cosas pasadas"; las pensamos, las reavivamos, las somos, pero en realidad, no son "cosas" lo que la memoria recupera; recupera las "palabras" engendradas por la "imagen" de las cosas que, "pasando por los sentidos", imprimieron en el alma como huellas. (Xirau, 1985, citado por Burbano y Cortez, 2013, p.19)

Se trata de una práctica de memoria, donde evocar, no es tanto recordar cómo sucedieron los acontecimientos, sino poder reconocer a partir de lo ocurrido los sentimientos e interacciones generadas para identificar la configuración de subjetividades. "Relatar la vida, no es vaciar una sucesión de acontecimientos vividos, sino hacer un esfuerzo para dar sentido al pasado, al presente y a lo que éste contiene como proyecto" (Valdés, 1988, p.297). Reconocer que venimos marcados por una historia de dolor, caracterizada por la violencia, obliga a revisar esa realidad, donde la memoria aportará elementos importantes para verificar además, las implicaciones que involucran al colectivo donde el sujeto se encuentra inmerso. Visibilizar los eventos de dolor por medio del ejercicio de memoria, permitirá a los sujetos considerar sus experiencias, compartirlas con otros y darles una dimensión social y a nosotros como investigadores explorar su mundo para comprender su realidad.

Es un desafío que se nos presenta, al salir de los esquemas de otras investigaciones que solo se han preocupado por el fenómeno de la violencia como tal y no han entrado a elaborar relaciones epistémicas con los sujetos para comprender el origen de sus situaciones particulares y entrar sin prejuicios a escudriñar y reconocer sus vivencias.

En definitiva, apostar por la comprensión acerca de la configuración de subjetividades en algunos adolescentes que padecen la violencia a partir de la visibilización del dolor, nos lleva a considerar este tema no únicamente como particularidad, sino a entender la realidad desde su propio lenguaje; lenguaje que nos permitirá reflejar qué es lo que persiste en el interior de cada uno y que al mismo tiempo, persiste en el colectivo donde se encuentran inmersos, teniendo en cuenta, como lo plantea Galeano (1996) que el ejercicio de memoria alude al pasado para aprender de él y transformar el presente. "El pasado es, por definición, un dato que ya nada habrá de modificar. Pero el conocimiento del pasado es algo que está en constante progreso, que se transforma y se perfecciona sin cesar" (Bloch, 1982, p.49).

Con este trabajo, queremos dar a conocer el mundo de algunos adolescentes víctimas del conflicto armado, sus interacciones, sus vivencias, sus problemáticas, de manera de poder encontrar con ellos la ruta para reconocer sus desenvolvimientos, sus movilizaciones y brindar una posible solución a riesgo de generalizar las problemáticas en lugar de particularizarlas, donde se ha dado el surgimiento de sus propias voces para nombrar lo innombrable.

Abordaje del recorrido metodológico

Para esta investigación decidimos partir de una investigación con enfoque cualitativo, la cual permitió el acercamiento a la realidad de cada uno de los sujetos escogidos, para conocer desde su propia voz las vivencias de manera directa con la violencia e identificar de qué manera el dolor al que se han enfrentado, ha configurado sus subjetividades modificando sus formas de pensar, ser, actuar y estar en la vida cotidiana.

Esto nos lleva a trabajar a partir de un método fenomenológico, teniendo en cuenta que este "…describe las vivencias y aclara el sentido que nos envuelve en nuestra vida cotidiana, es decir, el significado del ser humano, la experiencia que somos, en síntesis, lo que somos" (Gurdián, 2007, p.116); lo que permite señalar consideraciones para contemplar el recuerdo y el testimonio dentro de un marco de referencia para abordar este tema como una prioridad para quienes constantemente han sido víctimas de la violencia y sus voces han sido acalladas por el dolor, el miedo y la frustración. Frente a este panorama, Beristain (2000) menciona que

> …muchas sociedades se han planteado la necesidad de conocer el pasado, para dar voz a las víctimas cuya experiencia había sido silenciada o manipulada y para que la sociedad entera, una buena parte de la cual había vivido al margen de estas atrocidades, reconociera lo que había sucedido. (p.9)

Con base en los anteriores planteamientos, surge la necesidad de trabajar con algunos adolescentes entre los 14 y 20 años de edad, pertenecientes a diferentes barrios del municipio de Pradera, Valle del Cauca, quienes coinciden en haber vivido situaciones de dolor, causadas por el conflicto armado en Colombia en sus distintas manifestaciones y cuyas consecuencias han dejado en ellos cicatrices internas y externas.

Este panorama propicia un interés por conocer cómo se ha configurado la subjetividad a partir de la visibilización del dolor, donde por medio del ejercicio de recopilación de historias de vida, la memoria se convierte en una potencia de la realidad vivida, en tanto nos permite evidenciarla por medio del lenguaje y hacer significativos los acontecimientos por parte de quienes los viven.

> El sujeto a través de procesos como el pensamiento y el lenguaje que se dan en la relación con el mundo y los otros, va adquiriendo autonomía y representándose un mundo exterior desde sí mismo. Así se va liberando de su naturaleza salvaje, logrando dominio de su voluntad y sus actos. Ingresa así al mundo de las relaciones sociales normadas, produciéndose a sí mismo. Esta capacidad de autoproducción lo lleva a conformar una singularidad a la configuración de su subjetividad. De tal manera, un individuo subjetivado hace representaciones propias y selectivas del mundo que lo rodea, lo que le permite de esta manera reconocer e interpretar su realidad. (Díaz, 2012, p.1)

De esta manera, se plantea la inquietud de establecer vínculos entre la visibilización del dolor y la configuración de la subjetividad, porque se considera según Díaz (2012) que es aquí donde

> El fenómeno subjetivo es simultáneo, es social e individual, interno y externo al sujeto, es propio de niveles que circulan y atraviesan la historia y las emociones de cada vivencia acontecida, conectando de manera directa, consciente y no consciente, los sentidos y significados presentes en las emociones de sus experiencias, lo que le generan nuevos sentidos subjetivos. (p.7)

Con base en lo anterior, se realizaron con estos adolescentes entrevistas para escuchar sus historias de vida, las cuales se constituyeron en un escenario propicio para que expresaran el dolor que han tenido que padecer como producto del conflicto donde se han visto

afectados no solo ellos, sino sus familias. Escuchar sus historias de vida, permite a la vez, reconstruir los acontecimientos que llevan a la trasformación de situaciones y mejoramiento de la calidad de vida de las víctimas, porque al narrar lo sucedido, se está evocando y estructurando los recursos desde un punto de vista subjetivo; es decir, a través de su propia mirada, vivencia y experiencia, aspectos que contribuyen a configurar su esencia personal y social.

> El proceso de reconstrucción de cada historia de vida, contiene un significado especial para el entrevistado: reconocer y reapropiarse de la vida misma, compenetrase con su realidad, con una vivencia, y al mismo tiempo, tomar cierta distancia con ella, objetivizarla con un alto componente de alegría y dolor. (Valdés, 1988, p.297)

Este proceso de reconstrucción, permite de manera libre y autónoma expresar emociones y sentimientos a los entrevistados de acuerdo a la percepción de su realidad personal, familiar y social, lo que a la vez les posibilita convertirse en actores protagónicos de su propia historia, mediante procesos sociales, ligados a los narrativos, donde el ser, pensar, sentir y actuar, se convierten en el escenario propicio para exteriorizar todo el dolor que ciertas situaciones les han generado, como posibilidad de transformarse y visibilizarse, lo que a la vez, les permite la configuración de su subjetividad. "El hombre se enriquece como individualista de su experiencia social, a la vez que la sociedad se alimenta de la capacidad de los hombres para asumir la condición de sujetos protagónicos" (Zemelman, 2012, p.235).

Encuentros a partir de lo escuchado

La presente apuesta investigativa permitió reconocer a los investigados como sujetos con conciencia histórica que dentro de su ser y estar en el mundo, tienen la potestad de reconocerse, reflexionarse y actuar superando los eventos de violencia a los que se vieron sometidos. Durante las entrevistas donde contaron su historia de vida, los adolescentes manifestaron sentimientos de rabia, dolor y angustia frente a las situaciones a las que se ven enfrentados, donde las pérdidas físicas y materiales de las que fueron testigos directos permitieron reconocer no solo las circunstancias violentas, sino también las transformaciones, modificaciones inesperadas y abruptas en sus formas de sentir, pensar y actuar y estar en el contexto actual, que lamentablemente fueron y son comunes en muchos otros sujetos en el territorio nacional.

Estos testimonios nos dan cuenta de cómo los adolescentes entrevistados fueron sorprendidos por la violencia que preponderaba en sus contextos; acontecimientos impuestos que los fuerza a convertirse en protagonistas principales de una historia de dolor y miedo, donde la muerte de sus seres queridos, en muchas ocasiones los ha obligado a callar; sin embargo, estos adolescentes quisieron hablar con la consideración de mantenerse anónimos y dar a conocer su testimonio. De esta manera, identificar y analizar que cuando el dolor es visibilizado, surgen todo tipo de sentimientos y emociones que aluden a pensar la configuración de subjetividades en los sujetos entrevistados, a partir de tres premisas:

1. Aislamiento como mecanismo de protección

"Si no está en tus manos cambiar una situación que te produce dolor, siempre podrás escoger la actitud con la que afrontes ese sufrimiento"

Víktor Frankl

Al hacer memoria a través de la historia de vida, las víctimas del conflicto armado precisan y hacen evidentes las huellas que a nivel individual y colectivo les ha dejado la violencia, la cual ha estado permeada en la realidad que han tenido que afrontar y que confluyen, reforzando momentos críticos y provocadores a nuevas situaciones, como en el caso de uno de los entrevistados, en quien se hacen evidentes las manifestaciones de aislamiento como mecanismo de protección, las cuales son definidas por Freud "como mecanismos inconscientes que se encargan de minimizar las consecuencias de un evento demasiado intenso, para que el individuo pueda seguir funcionando normalmente".

Estos mecanismos se evidencian por el mismo miedo y temor del que han sido víctimas, por la pérdida de un ser querido. Esto se puede referenciar en una de las entrevistas: "Yo estaba sentado en una piedrita y mi papá arriba con mi hermana. Se formó una balacera y ahí cayó y lo mataron"; terror ejemplificante que lleva a la extensión de la incertidumbre, dejando secuelas de miedo y ausencia que lo llevan a asumir una actitud de impotencia que se ve reflejada en la expresión: "A mí me dio mucha rabia y me dio por salir y era mi papá que estaba ahí tirado".

En este sentido, la población adolescente vive en la incertidumbre de que en cualquier momento la violencia les arrebatará un ser querido, despojándolos de la tranquilidad y llevándolos a asumir un rol de adulto que los obliga a pensar en la protección de los demás miembros de la familia, en tanto se sienten responsables por la ausencia de la figura paterna; como lo manifiesta uno de los entrevistados cuando se le pregunta acerca de si se siente responsable y a cargo de su familia después de la muerte de su padre: "Sí, pero a mí me gusta trabajar en mecánica y carretilla y lo que gano, lo gasto en comida para mi familia".

Con base en lo anterior, se puede pensar que el contexto de violencia, limita en los adolescentes la posibilidad natural de vivir el dolor, porque les roba la expresión de emociones y sentimientos generados por la misma situación de violencia que los lleva a sobrevivir, resistir y reconstruir sus historia de vida, haciendo eco en aquellos eventos que son significativos en su vida, como en el caso de este joven quien encuentra en el fútbol, una razón importante para resarcir el dolor y proyectarse a futuro, porque era precisamente el deporte que compartía con su padre.

2. Sentimientos de desarraigo y añoranza por los lugares de memoria.

"…Creo que el desarraigo es para el ser humano una frustración
que de una u otra manera, atrofia la calidad de su espíritu"
Pablo Neruda

A partir de los eventos y acontecimiento de violencia, las emociones y sentimientos, en este caso, de adolescentes, se afectan transcendentalmente, alterando las percepciones frente a la añoranza por lo propio, como producto del desplazamiento forzado.

Tal es el caso de Colombia, donde las personas han estado expuestas a una constante de vidas móviles como son nombradas por Molki (citado por Meertens, 2002), haciendo

referencia a la añoranza frente a su vivir anterior al evento que los obliga a movilizarse; teniendo presente el sentimiento de inseguridad y desconfianza que les dificulta seguir construyendo su identidad en un nuevo contexto, situaciones que se evidencian constantemente con otro de los entrevistados como es el desarraigo de su tierra. Esta situación, se hace latente en su vida y entorno donde se generaron fuertes impactos a nivel emocional, presentándose sentimientos de impotencia, amargura, tristeza, desesperación y rabia, evidentes en su comportamiento y expresiones, cuando manifiesta: "Allá uno tenía su casa propia… ¡y era propia! y de un momento a otro, porque a esos personajes les dio la gana de no dejarlo quedar… eso es bastante doloroso".

Es así como se referencia un sentimiento de melancolía por el lugar en el que vivió; se evidencia que los lugares de memoria son extrañados, su ausencia es requerida como parte de recuperar su vida, no como un sitio demográfico, sino como un estilo de vida que le fue arrebatado violentamente, sin posibilidad de asimilarlo, para prepararse a un nuevo estilo de vida; acompañado de una nostalgia paralizante afectando el proyecto de vida de quien lo vive, porque para ningún ser humano es fácil tener que abandonar sus pertenencias culturales y sociales, si se tiene en cuenta que son las bases sobre las cuales se ha construido su vida y que intempestivamente son colonizados por actores al margen de la ley. En este sentido, se acentúa aún más, un sentimiento de desarraigo, entendido este como:

> El sentimiento de no identificación con la sociedad en la que el sujeto está inscrito y una añoranza por aquella en la que sí se sentía integrado. El desarraigo es una combinación de sentimientos encontrados. Sin embargo, aunque a veces siente angustia por sentirse lejos de su país de origen, por su familia primitiva, la mayoría de las veces se asume esta situación. (Pérez, 2012, p.63)

En esta misma lógica, continúa la entrevistada, con expresiones dolorosas, cuando se refiere a los personajes que generaron dicha situación, diciendo con voz temblorosa: "Sentí mucha rabia y miedo porque por culpa de ellos, mi familia y yo, tuvimos que salir despatriadamente". Un sentimiento de temor que hoy, después de tantos años sigue siendo evidente, identificándose en esta joven, reflexiones recurrentes sobre la experiencia sufrida, evocando su vida pasada, en lo que respecta al entorno y contexto donde estaba rodeada de plantaciones, animales y buenos amigos, condiciones que hoy día no están presentes en su vida. "Acá uno no puede hacer la misma gestión", interpretándose como que a pesar de todo, en su grupo familiar, estar vivos y en un lugar seguro, no es igual a las probabilidades de desarrollo que ella cree, tenían en su casa, como reiteradamente lo nombra -aun en medio de largos silencios-.

Las experiencias vividas por esta adolescente, estuvieron condicionadas a momentos de terror cuando se sentían amenazados y tenían "compañía" según refiere: "Nosotros lo primero que hacíamos era que como podíamos, nos metíamos todos con mis hermanos debajo de la cama, así fuera de lado, para caber todos"; visibilizando que su cotidianidad estaba impregnada de momentos de angustia que aportaron a configurar su subjetividad, generando sentimientos de inmunidad al estar reunidos, como estrategia de afrontamiento a la violencia de la cual podían ser víctimas.

En este sentido, también expresa: “Mi madre del miedo, andaba con todo el ‘batallón’, manteníamos para arriba y para abajo, íbamos a la tienda, a la iglesia, al parque…”; lo que confirma que se asumía una confianza en su inmunidad al estar reunidos. Por lo tanto, la ruptura identitaria manifestada durante la narrativa coincide con Pérez (2012), quien plantea:

> El desarraigo es interpretado como la falta de interés o lazos con el entorno en que se vive, es el inconstante estar aquí pero ser de allá, no pertenecer a ningún lado, sin embargo extrañar algo que no se tiene o que se perdió en el transcurso de la vida, es un devenir de esta era. (p. 63)

3. La cohesión familiar como elemento importante para superar las situaciones difíciles.

"En todas las maneras concebibles, la familia es
un vínculo con nuestro pasado y nuestro puente hacia el futuro".
Alex Haley

La violencia en Colombia pareciera que se ensañara con algunas familias de nuestro país, donde su historia de pérdidas y sufrimiento no hace referencia a un solo momento, sino a numerosos eventos consecutivos cargados altamente de dolor que podría romper con la capacidad de salud mental que tiene un sujeto, como lo enuncia Rodríguez y Rubiano (2016) “…efectos del conflicto podrían mantenerse y transmitirse a la siguiente generación en tanto el contexto de violencia no cambie” (p.7); limitando las posibilidades de desarrollo social y económico del país.

Como lo narra otro de los entrevistados, al inicio del proceso para describirse: “… haber pasado por muchos problemas y dificultades que han sucedido en el transcurso de mi corta vida” y que rápidamente enuncia: “mi padre el que tuvo que irse para que nosotros pudiéramos seguir, ya que él fue asesinado”; entendiendo en este sentido, el sacrificio del padre para llegar vivos y avantes, a un nuevo municipio y así poder continuar con su ritmo de vida.

Durante el encuentro, este adolescente se mueve entre sus recuerdos, rememorando principalmente las experiencias del compartir en familia, de la ayuda al otro, pero de igual manera del abandono e imposibilidad del estado para brindar condiciones de seguridad social en el territorio; información que entrega con cierto recelo para hablar de la manera en que las propias familias, hacían el levantamiento de sus muertos, debido a la indiferencia y ausencia de las instituciones, para realizar esta labor; haciendo referencia además, a la forma tan cruel y fría, como los grupos al margen de la ley, decidían si alguien continuaba o no con vida, haciendo alusión además, a la cantidad de muertos que a su corta edad ha visto.

Lo anterior hace referencia a la ausencia del Estado y que como lo plantea Ibáñez (2010) “la población civil…está sometida a otros dos niveles de violencia: el abandono y la inoperancia de las instituciones que debería atenderla…” (p.4). Quienes viven esta realidad, desarrollan estrategias de afrontamiento de manera empírica que les permite crear una calidad de vida adecuada a su contexto en medio de la guerra y las carencias, o como lo

enuncia de Sousa (2013) “el conocimiento después de la lucha y el conocimiento nacido en la lucha”. La narrativa de este joven, facilita ese encuentro en varios de sus enunciaciones: “solo veíamos cuando iban a ejecutar a alguien porque lo hacían en toda la plaza… de todas esas cosas uno se vuelve valiente…no sé, creo que son cosas que a mí me han hecho crecer… vivir alejado de gente que está haciendo las cosas incorrectas”.

En medio de cada línea se visibiliza la tendencia a la cohesión familiar que sin mayores pretensiones fue construida desde su padre y a su vez desde su abuelo quienes tomaban decisiones para su grupo familiar con una mesura aún en los momentos de dolor irascible: “Cuando la muerte de mi tío y la de mi padre aún a pesar de toda la ira que la familia sentía, mi papito les dijo a ellos (ley de los grupos) que no lo ejecutaran, que se fuera más bien …”; el recuento de esta historia, evidencia el concepto de cohesión familiar mencionado por Olson (citado por Ferrer, Miscán, Pino & Pérez, 2014): “la definición del funcionamiento familiar es la interacción de vínculos afectivos entre miembros de la familia (cohesión) y que pueda ser capaz de cambiar su estructura con el fin de superar las dificultades evolutivas familiares (adaptabilidad)” (p.52).

Estos planteamientos hacen referencia a los apartados de las respuestas en mención, en donde el entrevistado reconoce a la figura paterna asesinada como un modelo a seguir en relación a sus acciones para con la familia que se expande a una comunidad. Situación no consciente del entrevistado hasta tiempo después de la muerte principalmente de su padre, que como él mismo lo expresa, ha crecido a partir de una madurez evolutiva impuesta por lo sucedido, pero, enseñada día a día por su grupo familiar como estrategia de enfrentamiento a su realidad.

Conclusiones

Para este ejercicio donde se escucharon las voces silenciadas, acalladas y amedrentadas de lo innombrable, de todo aquello que se quiere olvidar, pero que los sentimientos no permiten, nos indicó que no podemos ser escuchas desatentos frente a estas narraciones, en tanto el dolor que sufre la población civil por la crueldad de la violencia nos dice de lo que la mirada perdida implica, de lo que el silencio desata y de lo que la memoria recupera.

Al tenor de estas apreciaciones, escuchar a estos jóvenes nos permitió confluir con ellos en que:

Por su condición de impotencia, tienen latentes y muy marcados sentimientos de intolerancia y desconfianza consigo mismo y con el otro, lo que nos llevó como investigadoras a un acercamiento para visibilizar el dolor, teniendo en cuenta a Berger, (1986, citado por Beristain, 2000), quien hace alusión a la siguiente afirmación: “…romper el silencio de los hechos, hablar de la experiencia, por amarga o dolorosa que sea, es descubrir la esperanza de que esas palabras quizás sean oídas” (p.10); lo que supone que para resarcir el daño, deban asumir adecuados niveles de conciencia para hacer oír sus voces a partir de sus historias de vida.

El dolor empieza y prevalece en estos adolescentes frente a la muerte de sus seres queridos; se evidencia en muchos de ellos por la tristeza en su rostro, al evocar el recuerdo, acontecimiento, lo cual indiscutiblemente ha modificado su subjetividad, generando que sus sentimientos, acciones y pensamientos, estén fuertemente relacionados con el colectivo

donde se encuentran inmersos, en tanto se ha transformado su historia de vida, presentándose rupturas en las estructuras con las que venían formándose hasta ese momento.

Muchos de ellos han perdido la alegría, poco disfrutan de las cosas que como niños o jóvenes debieron vivir; los acontecimientos de dolor afectaron continuar una vida dentro de los parámetros normales y propicios para su edad y la dificultad de no poder compartir actividades familiares que antaño se realizaran, comprometieron el tener experiencias en otros espacios totalmente desconocido para ellos y donde pueden interactuar en tanto empiezan a formar parte de una colectividad.

Estremecerse frente a la visibilización del dolor no es ajeno a la sensibilidad del ser humano; en tanto la angustia que genera la pérdida de un ser querido provoca un dolor intenso, donde un cuerpo se resiente y se enferma. Esto hizo que como investigadoras dejáramos de ser "escuchas" y nos involucráramos. Condolerse con el dolor ajeno es algo imposible de sentir, aunque no se es testigo directo de dichos eventos. Sin embargo, condolerse, conmoverse con el otro parece ser tener tiempo limitado.

Con esta investigación, aunque parezca romántico, nos queda la tarea de invitar a reconocer todo lo que genera la violencia, cómo se configura la subjetividad, para tratar de convidar a los violentos a dejar de hacerlo causando tanto dolor, miedo e incertidumbre, donde ser testigos directos de la muerte o del desplazamiento forzoso repercute en la conservación de estos eventos en la memoria, quedando en la mente imágenes perturbadoras. Desde una mirada esperanzadora, la sensibilidad frente al dolor permite el reconocimiento de la violencia como algo atroz que no se ha de perpetuar y que aunque la paz se considera una utopía, es algo que no debe visualizarse de esta manera.

Ante estas circunstancias cabe preguntarnos:

¿ El estar inmersos en la guerra por tanto tiempo hace que la violencia sea algo normal?
¿La saturación de hechos violentos, hace que ya no nos impresionamos frente a ellos?
¿Nuestra compasión por el dolor ajeno está dormitando?
¿Estamos moralmente maduros para superar estas circunstancia?.

Para buscar soluciones estamos cayendo en el error de no reconocer a los individuos como sujetos con historia, con una vida externa, con marcas, con interacciones, con un lenguaje que debemos saber escuchar para comprender las situaciones que ocurren al día a día. La invitación se da entonces, para traducir en acciones esos sentimientos de dolor, de impotencia, de miedo para no entrar en la indolencia que insensibiliza y que embota las emociones.

Referencias bibliográficas

Beristain, C.M. (2000). *Justicia y Reconciliación. El papel de la verdad y la justicia en la reconstrucción de sociedades fracturadas por la violencia.* Bilbao, España: Lankopi, S.A.

Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia.* Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Burbano, Y. y Cortez, I. (2013). *Prácticas pedagógicas y emociones*. (Tesis de Maestría). En: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/790/Yojanna_Burbano_Cadena_2013.pdf?sequence=3

Díaz, A. (2012). *Sobre la subjetividad.* [PDF].

Ferrer, P.; Miscán, A.; Pino, M. y Pérez, V. (2014). Funcionamiento familiar según el modelo Circumplejo de Olson en familias con un niño que presenta retardo mental. *Enferm Herediana.*, 6(2), p.51.

Galeano, E. (1996). La memoria subversiva. *Tiempo: reencuentro y esperanza* (96). Guatemala: ODHAG.

Gurdián, A. (2007). *El paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa.* San José de Costa Rica: Printcenter.

Ibáñez, M. (2010). *Tres veces víctimas. Víctimas de la violencia, el silencio y el abandono*. Médicos Sin Fronteras.

Meertens, D. (2002). Desplazamiento e identidad social. *Estudios Sociales, 11* (11), 101.

Organización Panamericana de la Salud [PAHO] para la Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2008). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C.

Pérez, M. A. R. (2012). El desarraigo y la crisis educativa. *Científica FAREM-Estelí*, *1*(2).

Rodríguez, M. y Rubiano, S. (2016). Salud mental y atención primaria en salud: una necesidad apremiante para el caso Colombiano. [PDF]

Ruiz, S. (2002). Impactos psicosociales de la participación de los niñ@s y jóvenes en el conflicto armado. En: *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia y Fundación Dos Mundos.

Valdés, Teresa (1988). *Venid benditas de mi padre.* Santiago de Chile: FLACSO.

Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento.* México: El Colegio de México.

Acerca de las autoras:

Angela María Cadavid Marín, magíster en Educación Docencia, Universidad de Manizales. Licenciada en Educación Física, Universidad de Caldas. Docente Investigadora, Universidad de Manizales. Investigadora Grupo de investigación Educación y Pedagogía: saberes imaginarios e intersubjetividades – Línea de Investigación Gestión Educativa, Universidad de Manizales. Email: acadavid@umanizales.edu.co. ORCID https://orcid.org/0000-0002-2337-0798

Gloria Inés Correa Aristizábal, magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Especialista en Edumática, Universidad Católica de Pereira. Especialista en desarrollo del Potencial Humano, Universidad Antonio Nariño. Pedagoga Reeducadora, Universidad Luis Amigó. Docente Transitoria, Universidad Tecnológica de Pereira. Investigadora Grupo GELE, Universidad Tecnológica de Pereira. gica@utp.edu.co

Maryluz Aponte Sarmiento, magíster y Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Psicóloga, Universidad de Manizales. Profesional Social Primera infancia: Infancia, Adolescencia, Juventud y Familia (PIIAJF). Fundación Caicedo González, Riopaila, Castilla. Email:maponte978@hotmail.com

Yuliana Andrea Marín Londoño, magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira. Especialista en Edumática, Universidad Católica de Pereira. Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad del Tolima. Docente de Preescolar, Liceo Bilingüe CIDEB. Email: yuliana.m.l@hotmail.com

Andragogía, andragogos y sus aportaciones

Andragogy, andragogists of andragogy and their contributions

Flavio de Jesús Castillo Silva[1]

[1]Universidad Regional del Sureste, Oaxaca, email: doctor.flaviocastillo@gmail.com

Resumen: El presente artículo hace un recuento de los andragogos que han aportado para la construcción de la Andragogía, que como ciencia incipiente, tiene aún muchas oportunidades de mejora para que los adultos estén en una situación de libertad en sus procesos de aprendizajes.

Palabras claves: Andragogía, Facilitadores, Proceso de Orientación-Aprendizaje.

Abstract: The present article makes a recount of the **andragogists** that have contributed for the construction of the Andragogy, that as incipient science, still has many opportunities of improvement so that the adults are in a situation of freedom in their learning processes.

Key words: Andragogy, Facilitators, Orientation-Learning Process.

Recepción: 18 de marzo de 2018

Aceptación: 20 de junio de 2018

Forma de citar: Castillo Silva, F. (2018). Andragogía, andragogos y sus aportaciones. *Voces De La Educación*, *3*(6), 64-76.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Andragogía, andragogos y sus aportaciones

Fue en el año 1833 cuando Alexander Kapp utilizó por primera vez el término de Andragogía, al describir la práctica educativa utilizada por Platón con sus discípulos jóvenes y adultos, aproximadamente en 1920, Eugen Rosenback retomó el concepto al referirse a elementos curriculares propios de la educación para adultos; corresponde a Eduard Lindeman generar conceptos de la educación para adultos y en la formación del pensamiento de la educación informal. Fue el primer norteamericano en utilizar el término de andragogía en dos de sus escritos.

La denominación del padre de la Andragogía fue otorgado al norteamericano Malcolm Shepherd Knowles (1913-1997) por los aportes realizados y ser punta de lanza en el área andragógica, Knowles (2006) dijo que la andragogía "…es un conjunto de principios fundamentales sobre el aprendizaje de adultos que se aplica a todas las situaciones de tal aprendizaje" (p. 3) e hizo una aclaración, "la andragogía está orientada hacia la educación para adultos […] no del aprendizaje de adultos" (op. cit.). Así como la Pedagogía atiende el qué educar y siendo la Andragogía el símil para la educación entre adultos, entonces también abarcaría lo mismo.

Knowles (2006), mencionó que entendiendo que el niño y el adulto aprenden de diferente manera, entonces, la Pedagogía para los niños y la Andragogía para los adultos y así como no puede existir procesos andragógicos para niños, tampoco debiesen existir procesos pedagógicos para los adultos. La diferencia principal entre ambas ciencias es que la Pedagogía hay un proceso de enseñanza y por lo tanto, la educación es guiada, en cambio en la Andragogía no es así.

Para Lindeman citado por Knowles (2006), "la educación de adultos es un proceso por el cual los alumnos cobran conciencia de sus experiencias más importantes. El reconocimiento de la importancia nos lleva a la evaluación. Los significados a la experiencia cuando sabemos lo que sucede y qué importancia tiene ese suceso en nuestra personalidad (p. 42). Asimismo, el propio Lindeman enunció supuestos clave sobre los aprendices adultos:

i. Los adultos se motivan a aprender cuando experimentan necesidades e intereses que el aprendizaje satisfará.
ii. La orientación de los aprendices hacia el aprendizaje se centra en la vida.
iii. La experiencia es el recurso más rico para el aprendizaje de los adultos.
iv. Los adultos tienen una profunda necesidad de autodirigirse.
v. Las diferencias individuales entre la gente se incrementan con la edad (Lindeman citado por Knowles, 2006, p. 44).

El Adulto, definido por la RAE (2018) como "dicho de un ser vivo que ha llegado a la plenitud de crecimiento o desarrollo" , para Knowles (2006) existen cuatro definiciones viables de adulto:

a) Biológica. Nos volvemos adultos, biológicamente hablando, cuando llegamos a la edad en que somos capaces de reproducirnos.

b) Legal. Somos adultos cuando llegamos a la edad marcada por un país para obtener la mayoría de edad.
c) Social. Somos adultos cuando desempeñamos papeles de adulto como el hecho de incorporarnos al ámbito laboral.
d) Psicológica. Llegamos a la adultez cuando nos reconocemos como tal.

El modelo andragógico holístico de tres niveles propuesto por Knowles (2006) está compuesto de la siguiente manera:

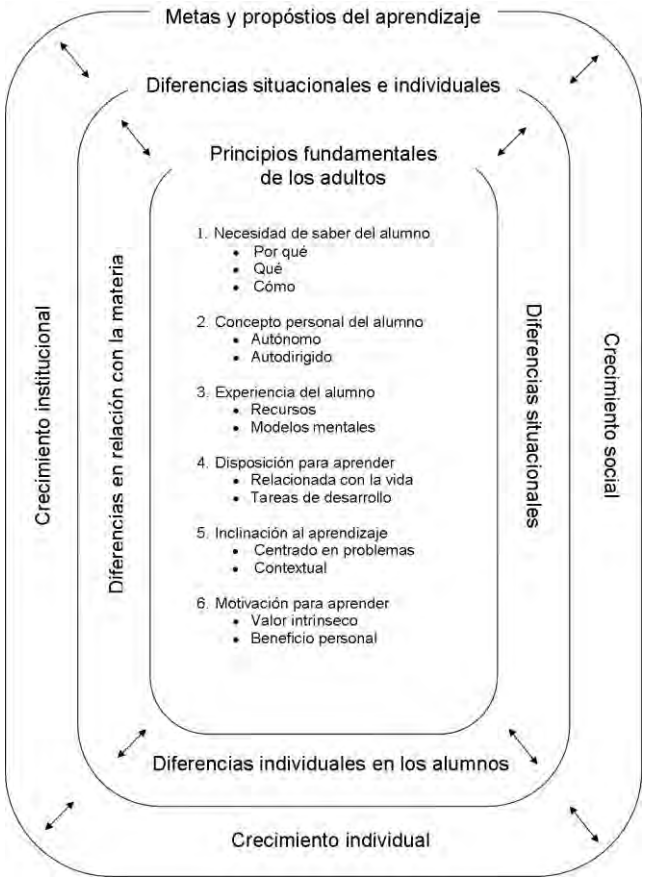


Figura 1. Modelo andragógico de Malcolm S. Knowles. (Knowles, 2006, p. 5)

a) Metas y propósitos de aprendizajes. Knowles consideró que existe una interrelación entre el individuo, la institución y sociedad a la que pertenece. En pocas palabras, todo lo que una persona consiga en su desarrollo se beneficiará tanto su institución como su sociedad compartiendo recíprocamente los logros.
b) Diferencias situacionales e individuales. Knowles consideró que la historia de vida del ser humano, especialmente el adulto, son diferentes y que en lo particular tiene sus propias diferencias tanto en experiencias de vida y laborales, en conocimientos y capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje.
c) Principios fundamentales del aprendizaje de los adultos. Los seis principios andragógicos que aparecen al centro de la figura 1, se describen a continuación:

i. El aprendiz necesita saber por qué tiene que aprender algo antes de someterse al proceso de aprendizaje. Como el adulto es partícipe de su formación, él debe identificar claramente la necesidad de su aprendizaje, sabiendo sus metas podrá aprovechar la formación para allegarse de conocimientos que le permitan potencializar su desempeño.
ii. El autoconcepto. En la andragogía, el adulto por ser una persona con un grado de madurez tal que le permite saber que en él mismo está la responsabilidad de su crecimiento y de su vida, al dar el primer paso al decidirse participar en un proceso de aprendizaje.
iii. El papel de la experiencia de los participantes. Aprovechamiento del capital humano, los participantes traen un cúmulo de conocimientos generales (de su vida, de su o sus grados académicos, de cursos previos y de otras tantas fuentes de información), así como las experiencias acumuladas por el tiempo y eventos vividos.
iv. Disposición de aprender del participante. Los contenidos temáticos desarrollados en el curso deberán ser significativos al participante adulto para que los relacione con su vida o algún rol de ella, asimismo, todas las actividades a realizar (tareas) estén estructuradas de tal manera que permitan pasar de una etapa de desarrollo a otra.
v. Orientación hacia el aprendizaje. Es conveniente considerar dos cosas: (a) que el curso esté planteado para obtener conocimientos, destrezas, valores y actitudes de una manera más eficaz al presentárselo en un contexto de aplicación a las situaciones de la vida real y (b) que el tiempo sea el apropiado en la formación y no se llegue al extremo de mantenerlo sentado varias horas.
vi. Motivación para aprender. Es la generación del desplazamiento de una actitud hacia otra distinta, la fuente de la motivación viene del individuo mismo y para algunos puedes ser: dinero, poder, autoridad o los tres; para otros puede ser: éxito, voluntad, valor y disfrute.

El Dr. Félix Gregorio Adam Estévez (1921-1971), de origen venezolano, quien trabajó para la UNESCO, Premio Mundial de Alfabetización Mohamed Reza Pahlavi, Mención Honorífica, UNESCO, París, Francia (1967) y que además, fue un impulsor de la educación para adultos, fue otro andragogo cuyos aportes fueron tan importantes o más que los de Knowles debido a que fueron resultado de sus propias investigaciones y experiencias, por lo que ha sido considerado como el Padre de la Andragogía en Latinoamérica, como lo mencionó en su XXX aniversario la Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá (UNIEDPA). Definió con sus argumentos la diferencia entre Pedagogía y Andragogía:

Tabla 1
Diferencias entre Pedagogía y Andragogía.

Rubro	Modelo Pedagógico	Modelo Andragógico
Relación entre los componentes	Adulto – niño Vertical – dependiente	Adulto – adulto Horizontal – participativa
Centro del Proceso Control y Dirección	Maestro o profesor (pedagogo)	Participante(s)

Énfasis del aprendizaje	En el contenido programático esencial	En los procesos de aprender y fuentes de información
Procesos mentales	La memoria juega el papel central en este proceso	El pensamiento lógico, los procesos mentales superiores se hacen presentes. La imaginación juega un papel excepcional hacia la creatividad
Planteamiento, administración y evaluación del aprendizaje	Todo el proceso es dirigido por el pedagogo	Centrada en los participantes o compartida con el facilitador
Dirección del proceso	Enseñanza-Aprendizaje	Orientación-Aprendizaje

Notas: Fuente: Adam, 1987.

El Dr. Adam, consideró con base en las características de los adultos que en la Andragogía no podría existir el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA) que es un proceso dirigido por el pedagogo, en cambio, debiese entonces existir un proceso de Orientación-Aprendizaje (POA), para que el adulto construyese su aprendizaje y el facilitador, dentro de sus funciones sustantivas atendiese y orientase al o a los participantes de tal manera que puedan asegurar sus aprendizajes.

Tabla 2
Comparación entre el profesor y el facilitador.

PROFESOR (Pedagogo)	FACILITADOR (Andragogo)
l. Posición de superioridad y de autoridad en la enseñanza.	1. Posición como conductor y orientador de los aprendizajes.
2. El liderazgo fluctúa entre el autoritarismo y el paternalismo.	2. Liderazgo democrático a fin de lograr una mayor profundidad en los planteamientos de los participantes.
3. Liderazgo impositivo y aceptado así por sus seguidores.	3. Liderazgo participativo ya que propicia el aprendizaje de conocimientos necesarios al participante.
4. Incentiva la obtención de conocimientos de acuerdo con planes preestablecidos.	4. Motiva la autorrealización del participante de acuerdo a sus necesidades.

5. La calidad del liderazgo se valora por autoridad y la imposición de criterios.	5. No presiona a los participantes para que acepten sus puntos de vista.
6. Desarrolla estrategias para que funcione el pase de conocimientos sin mucha confrontación profesor-alumno.	6. Utiliza recursos para mantener abiertos los Canales de comunicación entre él y los participantes, y de éstos entre sí.
7. Su preocupación es mantener la atención y postura mental del alumno.	7. Se preocupa por no actuar como el poseedor de todas las soluciones.
8. Propicia la adaptación de los alumnos a modelos pedagógicos.	8. Propicia el desarrollo de habilidades del liderazgo en los participantes.
9. Crea dependencia en los alumnos en cuanto determina lo que va a ser aprendido, cuándo y cómo.	9. Crea una independencia y responsabilidad en los participantes en las formulaciones de alternativas, opiniones, aclaratorias y experiencias.

Notas: Fuente: Adam, 1987.

Aunado a lo anterior, el Dr. Adam (1977) mencionó que sea la Pedagogía quien atienda al niño y que se extienda hasta la adolescencia y la Andragogía atienda al adulto, asimismo mencionó que la praxis andragógica se debería basar en dos principios: la horizontalidad y la participación.

a) Horizontalidad. Considerando la horizontalidad en dos sentidos:
   i. Cualitativas. Tanto el andragogo como el participante poseen conocimientos y experiencias que son considerados durante la actividad educativa.
   ii. Cuantitativas. Que tiene que ver con los cambios propios de la edad: disminución visual, auditiva, retención memorística entre otras.
b) La participación. Democratiza en primer lugar al proceso formativo porque todos los participantes y el facilitador tomarán decisiones de situaciones que sea de interés en común y en que puedan verse afectados o beneficiados. Debido a este principio, a los que estudian bajo la Andragogía se le llaman participantes.

La evaluación en la praxis andragógica deberá ser concordante al proceso formativo, en donde el participante tiene la mayor responsabilidad y que según la Andragogía, el participante es el principal experto de su aprendizaje, por lo que es necesario que la responsabilidad de la evaluación no recaiga en el facilitador como sucedería en el proceso pedagógico, entonces, es necesario que exista un proceso de autoevaluación, coevaluación y la evaluación unidireccional del andragogo, siendo que en los dos primeros recaiga el mayor porcentaje de la evaluación.

Otro gran andragogo, discípulo del Dr. Félix Adam es el Dr. Manuel Castro Pereira, rector de la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela, quien definió la Andragogía como "…una de las Ciencias de la Educación que tiene por finalidad facilitar los procesos de aprendizaje en el adulto a lo largo de toda su vida" (Castro, 1987), entre sus aportaciones principales es la caracterización del adulto en lo general y en lo concerniente a la educación, así como de un modelo andragógico que se basa en:

a) El participante adulto. Bajo este enfoque, además de ser en quien se centra el trabajo del aula, es también un proveedor de conocimientos y experiencias a considerarse dentro de la clase y él a la vez que da hacia el grupo, también recibe del resto, provocando un enriquecimiento de perspectivas hacia un tema.
b) El andragogo. Es esa una persona reconocida como competente porque posee cuatro condiciones:
   i. Saber disciplinar. Especialista en los tópicos a tratar en el curso.
   ii. Saber Educativo. Conocedor de las teorías de aprendizaje y de su implementación.
   iii. Saber Didáctico. Estratega de aprendizajes bajo la teoría seleccionada que promueva eficazmente el aprendizaje de sus participantes adultos a través de su corresponsabilidad en el curso.
   iv. Ser. Profesional de la educación con el grado de madurez propio de una persona que independientemente de la edad que posea es pertinente al rol y carga axiológica inherente dentro y fuera de su quehacer docente.
c) El grupo. Cada integrante del grupo es un agente de aprendizaje, sin embargo, la personalidad que adopte el grupo en su conjunto es digno de considerarse porque pueden reaccionar de manera incluso contraria a lo que las individualidades denoten.
d) El ambiente. Se distinguen tres tipos de ambientes, el inmediato que se conoce como "actividad educativa", el mediato que se refiere a los apoyos de la institución hacia la actividad educativa (infraestructura, recursos humanos, tecnológicos y de servicio) y el tercer ambiente es el social como el entorno.

El discípulo del Dr. Manuel Castro Pereira es el andragogo Dr. Adolfo Alcalá (1934), también de origen venezolano, quien actualmente es el andragogo más importante en el mundo, quien con respecto a las diferencias entre la Pedagogía y la Andragogía mencionó:

> La Pedagogía tiene a su disposición un conjunto de métodos que con frecuencia utiliza para llevar a la práctica el proceso relacionado con la enseñanza de niños y adolescentes al cual se denomina métodos didácticos. Estos métodos de dirección del aprendizaje se fundamentan en las características del crecimiento, desarrollo y madurez mental del ser humano, en las dos etapas mencionadas de su existencia.

Alcalá (2010) definió a la Andragogía:

> La ciencia y el arte que, siendo parte de la Antropogogía y estando inmersa en la educación permanente, se desarrolla a través de un hecho sustentado en: la institución educativa, el ambiente, el contrato de aprendizaje, la didáctica, la evaluación y el trabajo en equipos, cuyo proceso, al ser orientado con el fin de lograr horizontalidad, participación y sinergia positiva por el Facilitador del aprendizaje, permite incrementar el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del participante adulto, en cualquiera de sus etapas vitales, con el propósito de proporcionarle una oportunidad para que logre su autorrealización.

El modelo andragógico de Alcalá, el más completo actualmente, basado en su definición se compone de:

a) Institución Educativa. Quiénes ofertan programas curriculares y de educación continua.

b) El Participante. Sujeto cognoscente sometido a un proceso formativo.
c) El Facilitador. Quién tiene la responsabilidad de ejecutar la praxis andragógica.
d) Horizontalidad. Primer principio andragógico propuesto por Félix Adam.
e) Participación. Segundo principio andragógico propuesto por Félix Adam.
f) Ambiente de Aprendizaje. Explicado en el apartado mencionado por Castro Pereira.
g) Contrato de Aprendizaje. Documento andragógico donde se expresa y se comprometen los participantes indicando el abordaje, evidencias de aprendizaje, fechas de entrega y porcentajes de calificación de cada evidencia de aprendizaje.
h) Trabajo en Equipo. Basado en los procesos y técnicas colaborativas donde prevalece la corresponsabilidad.
i) Aprendizaje. Puede realizarse en cualquiera de las tres modalidades más comunes actualmente: presencial, semi-presencial (abierto) y a distancia. Puede promoverse a través de las siguientes actividades:
    i. Expresión.
    ii. Autovaloración.
    iii. Comunicación.
    iv. Creatividad.
    v. Innovación.
    vi. Intercambio de experiencias.
    vii. Talleres.
    viii. Investigaciones.
    ix. Exposiciones.
    x. Ejecuciones.
    xi. Experimentaciones.
    xii. Orientación.
    xiii. Evaluaciones.
    xiv. Construcción de nuevos saberes.
    xv. Demostraciones.
    xvi. Redacción de instrumentos de aprendizaje.
    xvii. Ejecución de actividades emprendedoras.
    xviii. Resolución de problemas.
    xix. Análisis crítico de documentos.
    xx. Participación del grupo dividido en equipos en lo que se refiere a indagaciones sucintas, tareas didácticas, conferencias, ponencias y debates.
j) Didáctica del Aprendizaje. Acorde al aprendizaje colaborativo y el trabajo autodirigido.
k) Sinergia Positiva. Se logra cuando:
    a. Se concentran esfuerzos para lograr objetivos, fines, metas o proyectos.
    b. Se satisfacen las necesidades e intereses de los adultos mayores y su proceso educativo se fundamenta en los principios de la Sinergia y la Andragogía.
    c. La actividad grupal se caracteriza por:
        i. Trabajo en equipos.
        ii. Horizontalidad.
        iii. Participación.

iv. Investigación-Acción.
v. Confrontación de experiencias.
vi. Aprendizaje constructivista.
vii. Respeto a las ideas, posiciones, creencias y valores.
viii. Aceptación de la persona sin importar edad, sexo, raza, religión, condición económica, incapacidad o participación política.

l) Evaluación Andragógica. Explicado anteriormente con las aportaciones del Dr. Adam.

Entre sus últimos trabajos se ha abocado al estudio del adulto de la tercera edad, donde enunció deficiencias que afectan a este tipo de adulto:

Tabla 3.
Deficiencias del adulto mayor.

Visión	• Presbicia. • Niveles de profundidad y colores. • Menos adaptación a cambios de luz.
Audición	• Niveles de audición.
Fortaleza	• Realizan actividades, pero con mayor lentitud.
Esqueleto y Músculos	• Encorvamiento de la columna vertebral. • Disminución de altura. • Las funciones musculares disminuyen en función a lo ejercitado en edades anteriores.

Notas: Fuente: Alcalá citado por Castillo, 2014.

Asimismo, de los beneficios que da llegar a la tercera edad son:

a) Generalmente tienen una actitud muy abierta en su relación con otras personas.

b) Tiene muy claro su concepto de libertad.

c) Muchos conocimientos acerca de historia, psicología, política, educación, arte y ciencia.

d) Experiencia, reflexión, prestigio, equidad, juicio y sindéresis[1] (Alcalá citado por Castillo, 2014).

Por último, el andragogo Flavio de Jesús Castillo Silva (1963), de origen mexicano y con influencia de la escuela Adámica, tipificó las características del estudiante universitario y de posgrado que a la luz de la Andragogía pueden incidir en su aprendizaje:

Tabla 4.
Características de los participantes universitarios y de posgrado.

Participantes	Características

[1] Se refiere a la capacidad del alma para distinguir el bien del mal, para captar y reconocer los primeros principios morales (http://www.webdianoia.com/glosario/display.php?action=view&id=276)

Universitarios	• La gran mayoría de adultos jóvenes no tienen arraigado el compromiso, sobre todo los que han estudiado en escuelas religiosas o con un modelo conductista. • Existe un marcado magistrocentrismo en los cursos. • El status quo está bien implantado en la relación profesor – estudiantes lamentablemente. • El universitario acostumbrado al aprendizaje autónomo («el del 10») fácilmente se reorienta al aprendizaje autodirigido. La mayoría están bajo la teoría X de McGregor. • El proceso de evaluación en licenciaturas aún está en pañales.
Posgrado	• Se mantiene el status quo. • Existe aún magistrocentrismo y tradicionalismo en el aula. • Los compromisos laborales y sociales interfieren en los procesos de formación. • La variedad de perfiles y experiencias favorecen las sesiones. • Hacer equipos de trabajo para actividades fuera del aula pueda ser una acción muy compleja por cuestiones geográficas, de tiempo y de trabajo. • El proceso de evaluación se ha centrado en una variedad muy reducida de evidencias. • Sin distinción de la etapa del adulto, el uso de las TIC no son bien recibidas.

Notas: Fuente: Castillo, 2015.

Otra aportación que ha realizado es la sistematización de la praxis andragógica que representada gráficamente sería así:

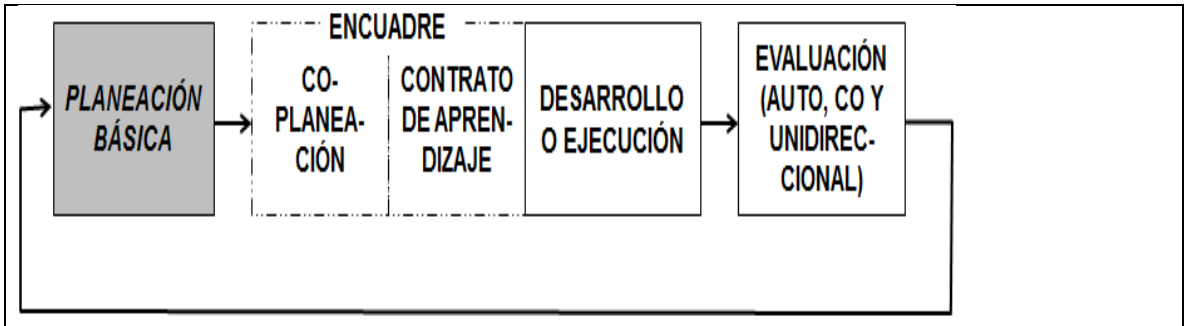


Figura 2. Praxis Andragógica (Castillo, 2014, p 96).

La planeación básica o preplaneación, es la manera en que el andragogo se prepara para que cuando esté frente al grupo pueda implantar la praxis andragógica con participantes que tengan o no antecedentes de la Andragogía. Dentro de la fase de encuadre y al estar frente a grupo sucede en primer lugar la coplaneación, proceso en donde el facilitador o andragogo promoverá el uso de los principios andragógicos para que los participantes puedan determinar la conformación de sus equipos de trabajo, las evidencias que quieren presentar de su aprendizaje a lo largo del curso, los porcentajes

que valdrán dichas evidencias y los porcentajes que regirán con respecto a la autoevaluación, coevaluación y evaluación unidireccional del facilitador. Todo lo anterior deberá quedar plasmado en el contrato de aprendizaje. Con base en lo anterior, se ejecutará el proceso formativo (curso) y al término del mismo sucederá el proceso de evaluación con sus tres perspectivas.

A manera de finalizar, se ha buscado a lo largo del artículo hacer un recorrido por los andragogos que han dado sus aportaciones a través de sus respectivas investigaciones y construcción de sus marcos teóricos, aún falta mucho por hacer, entre las cosas es lograr que en nuestros sistemas educativos nacionales se lograse dar el lugar que corresponde a la Andragogía situando a la vez a la Pedagogía para la enseñanza de los niños, de esa manera las universidades dejarían de ser escuelas primarias de alto nivel mencionado así por el Dr. Adam en alguna intervención en Pátzcuaro, Michoacán.

Referencias bibliográficas

Adam, F. (1987). Andragogía y Educación Universitaria. Caracas: Federación Interamericana de Educación de Adultos.

Adam, F. (1977). Andragogía. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Alcalá, A. (2010). Andragogía. Caracas: Universidad Nacional Abierta.

Castillo, F (2015). Didaxia universitaria. México: Universidad Regional del Sureste.

Castillo, F. (2014). Andragogía. Procesos formativos entre adultos. México: Carteles Editores.

Castro, M. (1990). La Conformación de un Modelo de Desarrollo Curricular con Base en los Principios de la Ciencia Andragógica. Ponencia. Caracas: Universidad Nacional Abierta.

Knowles, M. (2006). Andragogía. México: Oxford.

Acerca del autor:

Flavio de Jesús Castillo Silva, profesor de tiempo completo de Posgrado, Universidad Regional del Sureste**.** Embajador de la Educación y Calidad latinoamericana

• Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Santander, profesor de posgrado desde 2003 en Maestrías en Ciencias de la Educación y afines.

• Conferencista en: Cuba, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Perú y Venezuela.

• Autor de 12 libros, entre ellos: "DIDAXIA UNIVERSITARIA", 2015 en México; "¿TE CUENTEO?". 2015 en México; "TÉCNICAS DE ESTUDIO: recopilación basada en la experiencia docente". 3ª Edición, 2014 en El Salvador; "ANDRAGOGIA. PROCESOS FORMATIVOS ENTRE ADULTOS", 2014 en México; "APRENDER A APRENDER EFICAZMENTE", 2011 en México; "ANDRAGOGIA: BASE PARA LA FORMACIÓN DEL RECURSO HUMANO", 2010 en México.

Filosofía para niños
Philosophy for children

Irene de Puig[1]

[1]Directora del GrupIREF (Cataluña), email: grupiref@grupiref.org

Resumen: El movimiento educativo *Filosofía para niños* y niñas pretende que los estudiantes desde la más tierna infancia sean capaces de pensar por sí mismo de manera efectiva y afectiva. Para ello activamos tres dimensiones del pensamiento: pensamiento crítico, pensamiento creativo, y pensamiento cuidadoso.
Palabras clave: filosofía, pensar, autonomía, critico, creativo, cuidadoso.

Abstract:: The educational movement *Philosophy for children* aims that students from the earliest childhood are able to think for themselves in an effective and affective way. For this we activate three dimensions of thought: critical thinking, creative thinking, and caring thinking.
Keywords: philosophy, thinking, autonomy, critical, creative, caring.

Recibido: 10 diciembre de 2017

Aceptado: 04 abril de 2018

Forma de citar: De Puig, Irene. (2018). Filosofía para niños. *Voces De La Educación*, *3*(6), 77- 84.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Filosofía para niños

El proyecto Filosofía para niños fue una iniciativa de Matthew Lipman, profesor de la Universidad de Columbia, quien generó el movimiento Philosophy for Children, hoy activo en más de 50 países del mundo.

Lipman intuyó que la filosofía no debía ser una disciplina solo para los cursos superiores o para la universidad. El potencial del método y las cuestiones que tratan las distintas ramas que componen la materia: lógica, ética, estética, epistemología, filosofía del derecho, etc… son de interés para todas las edades. ¿Qué niño o adolescente no se ha preguntado por el sentido de la vida? ¿Por la muerte? ¿Por la verdad? ¿Por la justicia? En todas las aulas planean constantemente temas de epistemología: ¿cómo saber?, o de estética: ¿es correcto? ¿Es harmónico o disonante? O de ética: ¿esto está bien? ¿Cómo actuar?, ¿qué valores me guían? Y no digamos los temas metafísicos que plantean algunos niños des de bien pequeños sobre el más allá, la realidad, las apariencias, la propia existencia, etc.

Y para ello Lipman desarrolló una forma, un currículum, que permitía a los niños la reflexión de estas cuestiones en comunidad, cuestiones que podían plantearse en la escuela y podían ser debatidos entre todos.

Hoy en día este currículum base ha sido complementado por diversos materiales adaptados a los distintos países y comunidades.

Como propuesta pedagógica Filosofía para niños se propone enseñar a los niños a pensar por sí mismos, en lugar de aprender maquinalmente y aceptando simplemente la autoridad de otros. Partimos de la convicción siguiente: o bien nuestros estudiantes aprenden a pensar por sí mismos o alguien más lo va a hacer por ellos. Por lo tanto si queremos educar ciudadanos responsables y personas democráticas debemos empezar cuanto antes mejor y la escuela, especialmente la pública, es el lugar ideal para ejercitar las habilidades que nos conducirán a esos logros.

PENSAR MEJOR POR SÍ MISMOS

El objetivo prioritario es el de procurar que los estudiantes de las etapas de la enseñanza obligatoria: "piensen mejor por sí mismos". Una de las finalidades del proyecto es convertir al alumno en un ser más atento al discurso, más reflexivo, más razonable, es decir, proporcionarle los instrumentos para mejorar su capacidad de juicio. No se pretende formar pequeños filósofos, sino formar ciudadanos que puedan hablar y pensar razonablemente y, en consecuencia, sean más creativos y felices.

Los niños deben aprender a distinguir lo auténtico de lo simulado, lo profundo de lo superficial, lo que es justificado de lo que es inconsistente: "Deben aprender que el mundo en el que viven no es tan ingenuo como parece, que la violencia contra los inocentes y los poco favorecidos sólo se puede definir como injusticia aunque se pretenda convencer a las víctimas que ellas mismas son los propios verdugos y que lo han buscado. Si las escuelas fueran capaces de formar su capacidad de juicio, ellos podrían protegerse de los prejuicios y las manipulaciones que provienen del adoctrina-miento. Entonces tendríamos

productores y consumidores más conscientes, mejores ciudadanos, padres y madres "M. Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, p. 228

PENSAR

Como muy bien dijo Confucio: "Aprender sin pensar es inútil, pensar sin aprender es peligroso". Enseñar a pensar no es lo mismo que enseñar sobre el pensar. Enseñar el funcionamiento del pensamiento no asegura la mejora de las habilidades cognitivas. Enseñar a pensar, en cambio, sirve para que los jóvenes sean autónomos, que piensen por sí mismos, que exploren alternativas a sus puntos de vista, que descubran los propios prejuicios y encuentren razones para sus creencias.

Para llevar a término este proyecto hay que superar el típico monologo de la enseñanza tradicional y adoptar un nuevo, creativo y participativo diálogo.

En tanto que fundamentado en la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje Filosofía para niños potencia las cuatro grandes estrategias: Escuchar, hablar, leer y escribir. Dicho de otro modo procura integrar en estas estrategias básicas más aspectos de razonamiento y juicio. Se trata de aplicar las habilidades de pensamiento a las estrategias básicas para reforzar las materias de enseñanza habitual.

Hay un ideal pragmático y no solo especulativo en aprender a pensar, en la línea que señala Bruner en *Aprendizaje y educación* (pág. 120): "Lo que hemos aprendido no importa, lo que importa es lo que podemos hacer con lo que hemos aprendido"

Se trata pues de un trabajo intelectual que nos lleva del pensamiento espontáneo a un pensamiento cultivado, educado. El pensamiento espontáneo comporta la aceptación pasiva de los hechos, juicios rápidos y afirmaciones no justificadas El pensamiento reflexivo implica autonomía, sentido crítico, razonabilidad, y eso sólo se consigue con el cultivo de ciertas habilidades: Toma de conciencia de las propias opiniones y coraje para anunciarlas (autonomía); objetividad en el análisis de los hechos (sentido crítico); equilibrio entre lo racional y lo sensible, entre la lógica y la imaginación (razonabilidad).

MEJOR

Pensar bien o mal ya pensamos. De lo que se trata es de aprender a pensar mejor. En palabras de JM Terricabras, en *Atrévete a pensar*: "pensar es una capacidad que, como todas, sólo se despliega bien con el ejercicio adecuado, que reclama entrenamiento y, pues, disciplina (...) la educación y la madurez humana no deberían suponer sólo un afinamiento de los sentidos y los sentimientos, una mayor capacitación para las relaciones personales o un aumento de la cualificación profesional, sino que también deberían mejorar la destreza en la comprensión de la realidad y deberían favorecer, pues, el rigor en el pensamiento, la sutileza de los juicios y la oportunidad de la acción "

"Pensar es una actividad natural, pero hay que considerar también como una habilidad que se puede mejorar. Hay maneras más o menos eficientes de pensar y eso podemos afirmar con todo el convencimiento, porque poseemos unos criterios que nos permiten distinguir un pensamiento hábil de un poco diestro". M. Lipman, *Filosofía en el aula*

No debemos confundir el pensar mejor por el pensar más del mismo modo. No se trata de cantidad, sino de cualidad, que es a lo que apela el término "mejor".

Y aquí usamos *mejor* en el doble sentido de la palabra que se refiere a la eficacia y la bondad.

mejor en el sentido de efectivo, de eficacia: queremos que nuestros estudiantes mejoren la calidad de su pensar: eliminado prejuicios, concluyendo lógicamente, infiriendo con claridad, etc... Es decir desde una perspectiva lógica

mejor en el sentido de afectivo, en el plano moral, como anunciaba Pascal: "Trabajemos, pues, en pensar bien tal es el principio de la moral" *Pensamientos,* 488.

POR SÍ MISMOS

"No se debe enseñar pensamiento, sino a pensar. Al alumno no se le debe transportar, sino que se le debe dirigir, si tenemos la intención de que en el futuro sea capaz de caminar por sí mismo" Kant

Según Stuart Mill no tendremos mejores pensadores si no logramos que quienes piensan sean autónomos. Por ello este proyecto al ser un proyecto de educación para la razonabilidad, lo es para la democracia. Uno de los objetivos de la educación en una sociedad democrática debe ser la promoción de la convivencia democrática. Autónomo es quien "escoge por sí mismo un plan, usa todas sus facultades, debe usar la observación para ver, el razonamiento y el juicio para prever, la actividad de reunir los materiales de la decisión, el discernimiento para decidir y cuando haya decidido, la firmeza y el autodominio para sostener la deliberada decisión.

Puede parecer que la respuesta de mejorar las habilidades no tenga nada que ver con una educación para la democracia. Pero nosotros defendemos que justamente la educación para la democracia pasa por la razonabilidad. La argumentación como forma de razonamiento debe estar presente en el aula para poder garantizar la capacidad de aceptación de otros puntos de vista así como el reconocimiento de la variedad de alternativas.

De hecho pone en acción aquella fábula oriental que nos presenta la imagen de un viejo sabio pescando a la orilla de un río mientras medita. La pesca se le da bien y pese a la temprana hora tiene ya algunos peces en el capazo. Se le acerca un joven y le pide un pescado. El viejo sabio, le regala un pescado. El joven marcha. Al día siguiente el mismo joven se acerca a la orilla y le pide otro pescado al viejo sabio, y este se lo da. Llega un tercer día y el joven vuelve a acercarse al viejo sabio cuando está muy cerca y parece a punto de pedirle otro pescado, lentamente y con fatiga el viejo sabio se levanta, mira al joven a los ojos y le cede la caña.

La filosofía es la única disciplina que hace del método objeto de conocimiento, que tiene como contenido la reflexión sobre el método. Una de las partes fundamentales de la filosofía es la lógica. Cuando las otras disciplinas se ocupan de la reflexión de las otras materias hablamos de filosofía de la matemática, filosofía del derecho, etc. "La filosofía es la única disciplina que establece conexiones múltiples con las otras materias y que por ello ofrece un marco idóneo para que los estudiantes puedan pensar a través de estas otras disciplinas. El razonamiento, la formación conceptos y las habilidades del juicio que

potencia la filosofía en los primeros años de educación primaria son indispensables para los estudios secundarios. “M. Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, p. 250

Filosofía para niños se basa en tres dimensiones del pensamiento.

La dimensión crítica del pensamiento es fundamental para reflexionar y resulta indispensable para tomar buenas decisiones y resolver problemas. Pone en juego de manera eficaz las distintas habilidades (de conceptualización, de investigación, de razonamiento y de comunicación). Según M. Lipman los rasgos distintivos de un pensamiento crítico son:
1. La fundamentación en criterios. Es decir, cuando hacemos una afirmación debemos partir de algún juicio. Al decir: "Es muy feo" estamos apelando a la armonía, la simetría, el orden, el descontrol de los colores o sonidos etc. Tarea del profesorado será pedir a los estudiantes cuáles son los criterios que sustentan sus opiniones.

2. La autocorrección en el sentido de darnos cuenta de los errores y así los poderlos corregir. La autocorrección vigila y enmienda permanentemente las condiciones de validez de la propia actividad y permite descubrir las propias debilidades y rectificar las lagunas de la propia investigación. Es, por tanto, auto-rectificadora.

3. Sensible al contexto o dicho de otro modo, reconocer las circunstancias o condiciones, regulares o irregulares, típicas o atípicas. Quiere decir tener una percepción precisa de los matices que diferencian las distintas situaciones, y adecuar las reglas a las situaciones particulares y respetar el carácter único de cada contexto.

La dimensión creativa implica preparar a los niños para un mundo cambiante, que aún no sabemos cómo será. Como enseñantes debemos hacer preguntas no sólo sobre el mundo tal como es, también sobre el mundo tal como podría ser. La práctica regular de hacer preguntas como "¿Qué pasaría si...?" Y "¿Te imaginas que...?". Estimula la imaginación y mejora las habilidades de pensamiento creativo.

Entendemos por actividades creativas desde el arte hasta las teorías científicas. Parte del valor del pensamiento creativo es su apertura, lo que representa de provocación, el uso que hace de su libertad. Con su ejercicio se gana en la capacidad de decisión, porque permite romper hábitos y percepciones tradicionales y, por tanto, idear y provocar nuevas posibilidades. Alguno de los rasgos distintivos de un pensamiento creativo son:

1. Fluidez o capacidad de producir ideas distintas sobre un mismo asunto. Implica agilidad, capacidad de hacer conexiones, de asociarse con facilidad. Trabaja con hipótesis, con alternativas y con la fantasía.

2. Flexibilidad o capacidad de interpretar de formas distintas el mismo estímulo y por eso es capaz de alterar el pensamiento convencional y puede concebir respuestas de distinta categoría. Habilidad y disposición que obra los bloqueos mentales y hace que los individuos se adapten a situaciones nuevas o superen conflictos u obstáculos imprevistos.

3. Originalidad o capacidad de generar comentarios, objetos o situaciones insólitas e inusuales. Es un pensamiento independiente, libre, no sujeto a coacciones banales, que estimula las respuestas infrecuentes, poco comunes, es fértil. Necesita una dosis de razonabilidad para no caer en la excentricidad o la irracionalidad.

Lipman añade todavía algunos rasgos más, la considera una dimensión fecunda y estimuladora, independiente, experimentadora, sorprendente ya menudo desafiante y provocador.
La dimensión cuidadosa tiene que ver con la cordialidad, con el afecto, con la empatía. Se puede estar en profundo desacuerdo con alguien, pero la crítica debe ir dirigida a los argumentos del interlocutor, no a la persona que los formula.

Esta dimensión se incorpora cuando la ética de la justicia da paso a la ética del cuidado, que había proclamado Carol Gilligan. La ética de la justicia hace hincapié en la imparcialidad y la universalidad en la aplicación de normas y juicios, mientras que la ética del cuidado hace hincapié en el respeto a la intimidad, en la diversidad y en la satisfacción de las necesidades del otro, a las relaciones de cuidado o solicitud.

No se trata de renunciar a la teoría de la justicia, en el sentido de que todo el mundo debe ser tratado igual, lo que se reclama es ir más allá, pasar de "nadie debe hacer daño a nadie" a "debemos cuidarnos unos a otros ". Y es que las emociones subrayan, hacen que determinadas cosas sobresalgan, dirigen la atención: nos proporcionan orientaciones, pautas de sensibilidad, y, por ello, podemos decir que en su funcionamiento se parecen mucho a las creencias.
Pero atención, son juicios que tienen una modalidad diferente de los juicios lógicos: indignarse, apreciar, relacionar, apropiarse, preservar, etc. nos hacen pensar y sentir al mismo tiempo. Estar enfadado implica un sentimiento y un juicio: me han ofendido, me han engañado, etc. y estar contento también: es un gran equipo, me ha vuelto a mirar, etc.

El pensamiento cuidadoso es un pensamiento apreciativo, activo, afectivo y empático.

1. Pensamiento apreciativo o valorativo. Un pensamiento apreciativo es evaluador, estimador, y lo posee el pensador que sopesa y pondera las palabras, las situaciones, los actos. Apreciar significa estar alerta, ser respetuoso y también alentar y apoyar.

2. Pensamiento activo. Se entiende por pensamiento activo aquel que supone la acción, movimiento, expresión. El pensamiento cuidadoso no es pasivo sino que lucha activamente por sus creencias y por lo que aprecia.

3. Pensamiento afectivo. Si ocuparse de algo corresponde al pensamiento activo, el preocuparse por algo se incluirá dentro del pensamiento afectivo. Una modalidad de este pensamiento consiste en cuidar, a ser cuidadoso, a tener en cuenta.

4. Pensamiento empático. La empatía es la capacidad o la habilidad para reconocer, comprender y apreciar los sentimientos de los demás. Se trata de un pensamiento considerado que tiene en cuenta a la otra, que busca complicidades en lugar de enfrentamientos. Un pensamiento que tiende a la cooperación y huye de la competición. Se convierte en un ejercicio de imaginación moral que nos permite salir de nosotros mismos.

Filosofía para niños es pues una propuesta educativa de alto voltaje que sitúa la educación a niveles de excelencia y dota a los estudiantes de un bagaje intelectual y afectivo dignos de mención.

Referencias Bibliográficas

Lipman. M. *El lugar del pensamiento en la educación*. Ed. Octaedro, 2016, Barcelona

Acerca del autor

Irene de Puig es escritora, , oga y educadora. Trabaja desde los a ochenta en la formac del profesorado en Catal (Espa a), divulgando el proyecto "Philosophy for children" (en ca n Filosofia 3/18) e investigando y creando nuevas propuestas para introducir la educac reflexiva en las aulas de infantil, primaria y secundaria. Es directora del GrupIREF (innovaci e investigac para la ense anza de la) Actualmente acaba de publicar un libro dentro del Proyecto NORIA para introducir la reflex alogada en la escuela a tra s de juegos.

Aprobación/desaprobación: dos caras de la razón evaluadora. Un debate filosófico y algunas claves de resistencia

Approval/disapproval: two sides of the evaluative reason. A philosophical debate and some keys to resistance

Facundo Giuliano[1]

[1]Universidad de Buenos Aires, Argentina, email: giulianofacundo@gmail.com

Resumen: El presente ensayo esboza un debate filosófico en torno a la cuestión de la aprobación y la desaprobación a propósito de lo que en nuestra investigación hemos dado a conocer como razón evaluadora. Posteriormente se señala el "espíritu" de dicha racionalidad que será contrapuesto a dos tipos de pulsiones y una exigencia ético-educativa que serán claves para su resistencia.

Palabras claves: razón evaluadora; aprobación; desaprobación; ética; pedagogía; filosofía de la educación.

Abstract: This essay sketches a philosophical debate about the question of approval and disapproval regarding what in our research we have made known as an evaluative reason. Later, the "spirit" of said rationality is pointed out, which will be opposed to two types of drives and an ethical-educational demand that will be key to its resistance.

Keywords: evaluative reason; approval; disapproval; ethics; pedagogy; philosophy of education.

Recepción: 20 de abril 2018

Aceptación: 15 de julio 2018

Forma de citar: Giuliano, Facundo. (2018). Aprobación/desaprobación: dos caras de la razón evaluadora. Un debate filosófico y algunas claves de resistencia. *Voces De La Educación*, *3*(6), 85-92.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Aprobación/desaprobación: dos caras de la razón evaluadora. Un debate filosófico y algunas claves de resistencia

Subjetividades y objetividades de aprobación y desaprobación.

El matemático Giuseppe Peano, tal como lo relata Piergiorgio Odifreddi (2018) en su *Diccionario de la estupidez*, decía que todo el mundo debía ser aprobado en los exámenes porque la vida ya se encargaría de suspender (aplazar, desaprobar o sancionar) a los "ignorantes". Por su parte, el filósofo Alfred North Whitehead daba siempre las máximas notas y matrículas de honor hasta que un estudiante lo puso a prueba escribiendo tonterías en un examen, lo que le valió la nota máxima pero sin matrícula de honor (Odifreddi, 2018, p. 86). Más allá de estos dos ejemplos de negación evaluativa, ¿de dónde viene esta suerte de compulsión a evaluar que insiste cada día más y hace síntoma en los espacios educativos? Más aún, ¿por qué las relaciones pedagógicas se asientan tantas veces en la lógica cruel aprobatoria-desaprobatoria que nos hace devenir en neuróticos obsesivos o falsos complacientes?

Daniel Berisso (2015), en su libro *¿Qué clase de dar es el dar clase?*, señala la inherencia del acto de aprobación al deseo como algo propiamente humano. Desde este planteo, aprobar algo o alguien no solo está relacionado al reconocimiento[1] sino también a que dicho acto rebasa la representación de la cosa "en sí". Por tanto, en la aprobación como en el aplazo o sanción se juega un inconfundible sello singular, cuando no, personal. A partir de este razonamiento, Berisso (2015, p. 21) realiza una distinción entre un *sujeto de aprobación* (aquel que realza para sí mismo el sentido de algo) y un *objeto de aprobación* (aquel que es aprobado por otro o se comporta cual dócil "portavoz" de una causa promovida activamente por un tercero). Mientras que este último está más cerca a ser oveja del rebaño, para nuestro autor la cooperación entre *sujetos de aprobación* da como fruto un verdadero aprendizaje a pesar incluso de que lo cooperativo devenga tantas veces en corporativo. Resulta incluso bonita la idea de que una "subjetividad de aprobación" advenga solo en la medida en que entre educador y educando se establezca una con-genialidad crítica proveniente del estímulo de una "beligerancia argumentada", un "desenfado creativo" acerca de tópicos o saberes instituidos, *no para descalificar o humillar "lo dado" sino, muy por el contrario, para expresar el sentido constructivo del "aporte", de la apropiación personal, de la diferencia que eleva un puente entre un mundo hecho libro y la pujante curiosidad de quien lo aprende* (Berisso, 2015, p. 23). Pero antes de marcar algunos aspectos a problematizar, es interesante señalar dos puntos más del planteo: a) la relativa facilidad, indicada por Berisso (2015, p. 24), en el paso de un *objeto de aprobación* a un "*sujeto clientelar de aprobación*": figurado en el trayecto que va de la clase al quiosco pero más claramente advertible en el combate objetividad-subjetividad que el tiempo evaluador aloja con sus procesos de calificación y puntaje que luego posibilitan (o no) accesos a puestos de trabajo, a bienes simbólicos o lugares en el mercado de consumo/producción; b) la noción de "*aprobación subjetiva*" referida a la actividad

[1] A propósito de este planteo, y profundizando la referencia en la que se apoya el autor, cabe aclarar que en Ricoeur (2006; 2008) se abren al menos dos vías de análisis posible: la primera referida al estudio específicamente del reconocimiento como identificación y posibilidad recíproca, la segunda como cuestión referida al reconocimiento como ejercicio de aprobación o sospecha en relación a otro.

subjetiva sinónima de un adueñamiento no monopólico, de una actitud que en un mismo gesto aprende y desprende, recoge y comparte, interioriza y derrama (Berisso, 2015, p. 25). No obstante, en relación a esta última, consideramos que resulta al menos éticamente problemático relacionar tan potente actividad subjetiva al significante (moral) "aprobación" tan afín al campo semántico de las retóricas evaluadoras y el tipo de racionalidad específica que ellas configuran, lo cual instalaría la cuestión en sintonía con discursos pedagógicos meritocráticos al tiempo que surgen preguntas por sus variables contracaras, esto es, qué implicaría por ejemplo la configuración de una *desaprobación subjetiva* (y de una objetiva) así como lo que se configuraría como *aprobación "objetiva"*…

Ahora bien, el planteo anterior nos invita a señalar con mayor detención tres nudos problemáticos o tensiones ético-políticas que no se pueden pasar por alto: el primero de ellos se refiere al problema del reconocimiento, el segundo al trasfondo que permanece incuestionado en la naturalización del hecho de que en educación existan *sujetos* y *objetos de aprobación*, y tercero, pero íntimamente relacionado con este último, la preguntante faltante acerca del lado B de la distinción propuesta, es decir, la pregunta por los *sujetos* y *objetos de des-aprobación* (estos serían de *sanción* o *aplazo*). De este modo, cabe preguntar si las posturas que estimulan una "beligerancia argumentada" o "creatividad desenfadada" para con los tópicos o saberes instituidos, posturas que no buscan "descalificar" o "humillar" *lo dado* que, por otra parte, tantas veces ha descalificado y humillado históricamente al otro –y lo sigue haciendo-, ¿no ocultan acaso en su interior cierta indulgencia acomodaticia o tibieza redentora que juegan en connivencia con aquella razón predominantemente evaluadora tan sinonímicamente afín a la educación moderna/colonial? Luego, el señalado sentido constructivo del "aporte" o de la apropiación personal como "diferencia que eleva un puente entre un mundo hecho libro y la curiosidad de quien lo aprende" ¿acaso está libre del conflicto fundante de la interpretación y de la prerrogativa necesaria de cierta "traición al texto" o el "ir más allá de él" como condición emancipatoria del sujeto? Tal vez estas preguntas se diriman en la frontera cada vez más borrosa entre la fidelidad a un mundo que recibe a un nuevo lector de sí en la intimidad de su suelo y la infidelidad necesaria que este se plantea para dislocarse e ir más allá de él en una travesía exterior pero no carente de gravidez y necesariamente subversiva para con *lo dado*. Pues *lo dado* establece su propio marco interpretativo-referencial que opera reconociendo a aquellos sujetos que "cumplen" con sus requisitos de inteligibilidad en detrimento de quienes no lo hacen y de aquí la pregunta por los *sujetos-objetos de desaprobación* (de sanción, suspenso o aplazo), cuya potencia y alteridad se encuentra so-juzgada desde la mencionada razón evaluadora[2] que comanda los dispositivos, mecanismos, tecnologías y prácticas pedagógicas productoras de desigualdad. Tampoco puede dejarse incuestionado el trasfondo que naturaliza como inherente al acto educativo el hecho de que haya *sujetos y objetos de aprobación* porque ese posicionamiento sigue alimentando la sinonimia moderna/colonial entre educación y juicio, que no deja espacio para pensar procesos educativos o formativos desenganchados de la racionalidad evaluadora. Esto nos lleva directamente al problema del reconocimiento, ya que dicha racionalidad y *lo dado* se

[2] Se trata del tipo de racionalidad que impele a medir, comparar y normalizar a sujetos tan diferentes como singulares. En su accionar opera un principio de clasificación que marca la lejanía o cercanía de los sujetos respecto de un ideal establecido como norma a partir del cual se distribuyen las posiciones de normalidad/anormalidad y aprobación/desaprobación respectiva para cada caso.

complotan en el marco donde operan sus acciones que impelen a medir, comparar, clasificar y normalizar sujetos en función de un ideal de sujeto-objeto que se torna trascendental para alcanzar el grado de aprobación e inclusión en la mismidad reconocida. Quienes se alejen de ese ideal de sujeto-objeto que funciona como parámetro de normalidad pasan formar parte de la ontología reconocida como desaprobada, anormalizada, en una suerte de fenómeno incluyente-excluyente.

Una discusión más específica ameritaría la configuración ontológica de lo aprobable y lo des-aprobable con sus respectivas consecuencias en los sujetos de la educación, pero esto no sucede sin reconocimiento y toda la maquinaria que este involucra, razón evaluadora mediante: dispositivos, mecanismos, tecnologías y gestualidades son empleadas diariamente en los espacios educativos para ejecutar una búsqueda incansable que busca llegar a lugares recónditos de la subjetividad singular de cada quien.

Generalmente lo que se aprueba o desaprueba suele ser una actuación relacionada al "aprendizaje" (esperada consecuencia de alguna enseñanza) del sujeto-objeto, lo cual confirma que la capacidad epistémica involucrada en el acto de aprender es parcialmente dependiente de unas normas que intentan definir (explícita o implícitamente) lo que es el aprendizaje, como si fuera una cuestión claramente ontológica y, de esta manera, se pone en juego un dilema entre la producción normativa de una ontología y el problema ético del reconocimiento (Giuliano, 2017, p. 280). Así entran en juego los marcos evaluativos-normativos que operan para diferenciar entre *sujetos y objetos de aprobación* o *desaprobación* generando ontologías específicas de sujeto que fácilmente devienen objetos de comparación y clasificación. De este modo, el reconocimiento induce a valorar un sujeto (pre)determinado en detrimento de otros que devienen meros objetos devaluados-desaprobados que no han pasado el "control de calidad" (ya sea que este involucre capacidades más o menos críticas, creativas o políticamente correctas, de todo tipo). Ante esto, un modo de re-existencia ética y pedagógica buscaría rechazar y romper los marcos mediante los cuales la razón evaluadora nos convierte en meros *sujetos y objetos de aprobación/desaprobación*. Porque educar no es evaluar, aunque desde hace siglos se sostenga exactamente lo contrario.

La exigencia ético-educativa y dos pulsiones claves ante el espíritu de la razón evaluadora.

Si hubiera que caracterizar el "espíritu" de la llamada *razón evaluadora*, diríamos que arrastra en sí la vieja pero no menos contemporánea herencia de la inquisición con su afán anti-(her)ético. Berisso (2015, p. 121) señala el siempre vigente "*espíritu inquisidor*" que va tras la confesión y arrepentimiento de los disidentes, en base a torturas y amedrentamientos de todo tipo, atravesando a las épocas con su pedagogía policíaca que, en su versión religiosa o secular, busca colonizar toda voz y palabra:

> …en la secuencia que va de la ciudad colonial a la ciudad moderna hay un hilo conductor que es la escritura, como elemento de control y segregación, contra la palabra hablada reducida al reino de "lo inseguro y lo precario". Para Rama los letrados laicos se han instalado como "sacerdotes alternativos" que "ofician" en las

> ceremonias públicas y tienen a su cargo la "comunión" de los elegidos y la "excomunión" de los réprobos. De este modo la "ciudad escrituraria" se mantuvo a distancia y ejerciendo el control sobre el mundo de la "fluida palabra hablada"… (Berisso, 2015, p. 121).

Ante este panorama, Berisso (2015, p. 123) considera que en educación, la pulsión alteritaria o el deseo del otro, debido a su constitutiva y particular "heteronomía", va siempre enlazada a la pulsión herética, es decir, al deseo de un inagotable potencial de heterodoxia. Estamos de acuerdo con esta percepción nocional y también con resistir a la interpelación de cualquier *otro inquisidor*:

> ¿La educación, consiste en generar preguntas *en* y *con* el *otro*, o en investigar al *otro* para que éste declare lo que "sabe" (confiese) acerca de respuestas ya dadas, so pena de recibir la nota-castigo? Las prácticas otricidas y antiheréticas, de cruzados religiosos y laicos tecnócratas, han convertido la pregunta educativa en indagatoria cuasi procesal y penal (Berisso, 2015, p. 126).

¿No delinea ya esta pregunta y posición filosófica una suerte de "contra-violencia" que subvierte los principios estructurantes de posibilidades del propio campo educativo? Claro que para el *statu quo* de hecho lo es y cobra mayor sentido aún la *pulsión alteritaria* (propia del deseo del otro) enlazada a la *pulsión herética* (siempre contraria a los dogmas establecidos) que potencia la disconformidad con los principios opresivos de las normas y/o de las prácticas tradicionales aceptadas, legitimadas o naturalizadas por alguna mayoría "democrática". La pregunta, la interpelación puesta en medio de un juego de libertades, ya se torna una respuesta a problematizar:

> Si "responsabilidad" alude a "responder" ante la mirada demandante de un prójimo que exige cuidado, toda pregunta de un maestro es siempre un modo de "respuesta"; pero si en la contestación de quien aprende habita la sabia indocilidad de toda herejía, la respuesta atesorará siempre la seducción de una renovada pregunta. De ahí que el juego de preguntas y respuestas educativas habite en el costado opuesto del interrogatorio penalista que vigila y castiga (Berisso, 2015, p. 127).

Ahora bien, ¿qué sucede cuando la interpelación se sitúa al nivel de la exigencia? La relación entre exigencia y educación es de larga data en la historia de las relaciones pedagógicas, pero esta condición pocas veces recíproca no disimula la asimetría que dota de poder al enseñante para exhortar más que interpelar a sus estudiantes. Resulta sugestiva, pues, la vuelta levinasiana que Berisso (2015, p. 91) le da a este asunto pensándolo desde una dimensión ético-educativa donde donación y exigencia se confunden en un compromiso unívoco. Desde este planteo se reconocen al menos dos tipos de exigencias: la *exigencia sistémica* (ligada a las prácticas escolares normalizadoras), y la *exigencia ético-educativa* (donde se destaca el juego complementario de donación y exigencia) en el marco de la práctica docente donde éste último se considera, en el nivel más básico, *el otro que el sistema* (Berisso, 2015, p. 92). Esta afirmación se sostiene en el convencimiento filosófico-levinasiano de que solo lo absolutamente extraño nos puede educar, es decir, solo aquello que sea refractario a toda tipología y género, a toda caracterología y clasificación podrá

enseñarnos en alteridad. De lo contrario, se privilegia la *exigencia sistémica* que gira en torno de la adaptación del sujeto, la sinonimia entre excelencia y competitividad, el afán instrumental con pretensiones de neutralidad ético-política, el sometimiento de la palabra y los cuerpos a la escucha evaluadora y la mirada vigilante (Berisso, 2015, p. 93).

La *exigencia ético-educativa* está más cerca del "mandar obedeciendo" de los zapatistas, de un liderazgo "para el otro" que es en la medida que da absteniéndose de "cosechar" o re-absorber para sí. Su importancia ética también radica en valerse de contenidos enseñados pero no centrados exclusivamente en el conocimiento ya que el acto de conocer no sale de *sí* y amenaza con reducir el mundo al *yo* con la violencia característica de toda captura (Berisso, 2015, p. 94). Esta posición se considera vulnerable en tanto sensibilidad abierta a la interpelación del otro, al contrario del Saber que suspende la alteridad y reduce lo educativo a la mera gestión de conocimientos, competencias o habilidades, que extorsionan, encierran, rutinizan y permanentemente amedrentan con un lenguaje del castigo o del éxito-fracaso. Quizá por eso la ética tiene más que ver con la impotencia, con lo que podemos no-hacer, con un no-saber o un hacer no-sabiendo; con salir de sí y extraviarse, no en repeticiones sin diferencia sino en re-creaciones que den, donen, expongan y habiliten la apertura a una pluralidad de mundos que convocan nuestra atención en rebelión.

Referencias bibliográficas

Berisso, D. (2015) *¿Qué clase de dar es el dar clase?: alteridad, donación y contextualidad*. Buenos Aires: Antropofagia.

Giuliano, F. (2017). Del sujeto y la repetición en la educación al reconocimiento ético como acto educativo. *Araucaria*, *19*(38).

Odifreddi, P. (2018) *Diccionario de la estupidez*. Barcelona: Malpaso.

Ricœur, P. (2006) *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: FCE.

Ricœur, P. (2008) *Lo justo 2. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*. Madrid: Trotta.

Acerca del autor

Facundo Giuliano, investigador de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires): Director del proyecto PRIES "Alteridad y discursos tecno-educativos. Una deconstrucción de la racionalidad técnica en educación en clave ética-política" (FFyL-UBA). Licenciado en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires con estudios de posgrado en Filosofía, Psicoanálisis y Literatura. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina), tema: "Crítica de la razón evaluadora: implicancias ético-políticas en educación". Investigador visitante de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad de Barcelona, donde también ha dictado clases relacionadas a las discusiones contemporáneas de la filosofía de la educación. Ha dictado seminarios de grado y posgrado, y publicado en revistas de investigación del ámbito internacional sobre temas que vinculan problemáticas propias de la educación y la filosofía. Autor de "Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Rancière, Slavoj Žižek" (Miño y Dávila Editores, 2017).

Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método

Educational reserarch from the qualitative approach: the oral history as a mothod

Weimar Giovanni Iño Daza[1]

[1]Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia, email: willkaweimar13@hotmail.com

Resumen: El artículo es una reflexión que propone repensar la investigación educativa desde el enfoque cualitativo. El objetivo es describir y comprender sobre las distintas vertientes de la investigación educativa, el enfoque cualitativo en el campo de las educaciones; problematizar sobre el diseño del plan; explicar a la historia oral como método de investigación en el estudio de la educación y reflexionar sobre el rol del investigador. En suma, se plantea pensar la investigación educativa desde el enfoque cualitativo, por un lado, porque permite comprender que los procesos de investigación y construcción de conocimiento son de forma participativa, colaborativa y dialógica; por otro lado, problematizar la posición del investigador en la investigación.

Palabras clave: Investigación cualitativa, educación y enfoque cualitativo, plan de investigación, métodos cualitativos, historia oral y educación.

Abstract: The article is a reflection that proposes rethinking educational research from a qualitative perspective. The objective is to describe and understand the different aspects of educational research, the qualitative approach in the field of education; problematize about the design of the plan; explain oral history as a research method in the study of education and reflect on the role of the researcher. In short, it is proposed to think about educational research from a qualitative perspective, on the one hand, because it allows us to understand that the processes of research and construction of knowledge are participatory, collaborative and dialogical; on the other hand, to problematize the researcher's position in the investigation.

Key words: Qualitative research, education and qualitative approach, research plan, qualitative methods, oral history and education.

Recepción: 20 de marzo de 2018

Aceptación: 28 de junio de 2018

Forma de citar: Iño, Weimar. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces De La Educación*, *3*(6), 93-110.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: La historía oral como método

Introducción

El artículo busca analizar sobre el enfoque cualitativo y la investigación educativa, la razón responde a la necesidad dialogar con otras perspectivas y métodos que pueden ampliar los horizontes de estudio de las educaciones. Por un lado, el presente trabajo no quiere caer en las lógicas de los manuales de investigación que ofrecen guías o recetas en la que el investigador debe seguir como caballo cochero, si cuestionar y problematizar si el paradigma, enfoque, métodos y técnicas son los adecuados para interactuar en el tema o problema de investigación. Según Bourdieu (2002) la investigación es más práctica, solo se aprende a hacer investigación investigando.

Por otro lado, se busca ofrecer las características de la investigación cualitativa, el cómo puede contribuir a dialogar con los problemas y necesidades que se presentan en el campo de las educaciones como las relaciones de género, infancias, inclusión, interculturalidad, medio ambiente, cambio climático, entre otros.

Se desarrolla a modo de sugerencia las etapas de la investigación cualitativa, el cual será abordado desde la lógica de la dinámica y especificidad que tiene. El posicionamiento del investigador en el enfoque cualitativo es abordado desde lo epistémico y axiológico. Posteriormente se presenta a la historia oral como método de investigación en el estudio de las educaciones. Finalmente se tiene las palabras finales a modo de conclusiones, una de ellas es que las educaciones necesitan ser investigadas desde el enfoque cualitativo que refleje más allá de lo pedagógico y se subsuma en las interrelaciones con lo social, cultural, político, económico y ambiental, es decir, transitar a lo multi e interdisciplinar.

Investigación educativa, en o sobre educación

Según Ander-Egg (1993) la investigación es un proceso sistemático a través del cual se trata de alcanzar, por medio de información y datos, la respuesta a una pregunta, la solución a un problema; o bien, un mayor entendimiento de un fenómeno. Para Sabino (1992) es un esfuerzo que se emprende para resolver un problema de conocimiento. De acuerdo a Borda (2013) la producción de un nuevo conocimiento, el cual puede estar dirigido a incrementar los postulados teóricos de una determinada ciencia (investigación pura o básica); o puede tener una aplicación inmediata en la solución de problemas prácticos (investigación aplicada).

Para Tamayo Tamayo (2003) la característica fundamental de la investigación es el descubrimiento de principios generales. La búsqueda de nuevos conocimientos, lo cual no es simplemente en organizar lo conocido, sino se necesita verificar y comprobar en la realidad. Este proceso es mediante la búsqueda sistemática y ordenada, se recogen datos para su sistematización, análisis, interpretación y posterior difusión de los resultados de la investigación, mediante un informe o documento escrito. Todo ello en el marco de la vinculación y articulación entre la teoría y la realidad. Como lo sugiere Bordieu y

Wacquant (1995) no puede pensarse atinadamente sino a través de casos empíricos teóricamente construidos.

En el caso de la investigación educativa sus antecedentes pueden remitirse a los aportes de J.J. Rosseau y su naturalismo pedagógico, Juan Peztalozzi y el método racionalista. En el siglo XIX, las disciplinas como la Fisiología y Estadística, posibilitaron diseños experimentales. Por ejemplo, Bain en La educación como una ciencia (1879) se basó en los procedimientos experimentales: la observación rigurosa y controlada.

El aporte de Durkheim en Las reglas del método sociológico (1895) establece el objeto de la investigación de la educación como un "hecho social". El método permite definir el tipo de fenómenos que se va a estudiar, observar y describir sus propiedades, esto implica conocer lo colectivo, el fenómeno social. En el caso de la educación concretamente en su fase escolarizada se debe estudiar la escuela, la relación pedagógica, la función educadora de la familia y del Estado, el rol del maestro, la disciplina y normas escolares.

De acuerdo a Capocasale (2015) el proceso de institucionalización de la investigación educativa se inicia con Kurt Lewin (1946) a mediados del siglo veinte. Lawrence Stenhouse planteó la necesidad de que los maestros podían hacer investigación educativa, está fue concebida no como un fin en sí mismo sino como un medio, en tres sentidos: 1) fortalecer el criterio del docente perfeccionando así por autogestión su propia práctica; 2) enriquecer el currículum, pues el conocimiento es como un espiral que se devuelve; y 3) generar una comunidad docente crítica.

Según Pinto y Sanabria (2010: 192) es un conjunto de acciones sistemáticas con objetivos propios, que apoyados en un marco teórico o en uno de referencia, en un esquema de trabajo apropiado y con un horizonte definitivo, describen, interpretan o actúan sobre la realidad educativa, organizando nuevos conocimientos, teorías, métodos, medios, sistemas, modelos patrones de conducta y procedimientos educativos o modificando los existentes. Para Capocasale (2015) la investigación educativa es un proceso de indagación de carácter científico y por lo tanto sistemático, que tiene claramente definido un problema de investigación. De acuerdo a McMillan, James y Schumacher (2005: 4) es un estudio científico y sistemático que utiliza aproximaciones cualitativas y cuantitativas. Los educadores y otros profesionales utilizan la investigación básica, aplicada y evaluativa para propósitos diferentes. El cual parte de una realidad, un contexto y de una interacción en la cotidianidad educativa.

Asimismo, tiene modalidades como la investigación en educación cuyo campo de estudio es la práctica educativa, es una mirada desde dentro, su marco teórico es en base a las ciencias de la educación. La investigación sobre educación tiene por objetivo conocer para colaborar en la toma de decisiones vinculadas a las políticas educativas. Por lo tanto, su interés es técnico-académico. El objeto de estudio es la educación como fenómeno a ser estudiado desde las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales (Capocasale, 2015: 42). Según Restrepo (2002) estudia los procesos relacionados con la educación, que se dan de puertas para afuera, es decir, su estudio como fenómeno social.

Enfoque cualitativo e investigación educativa

Uno de los principales aportes al desarrollo del enfoque cualitativo es el realizado por M. Weber que otorga el rol a las acciones, motivos y conductas del ser humano. Para Weber (1944) los actores sociales son los constructores de la realidad social.

Creswell (1998) considera que la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos– que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural. Según Sandín (2003) busca la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento.

De acuerdo a Mc. Millan y Schumacher (2005: 397) ampliar el conocimiento de los fenómenos, promueve oportunidades para adoptar decisiones informadas para la acción social. La investigación cualitativa contribuye a la teoría, a la práctica educativa, a la elaboración de planes y a la concienciación social.

Su principal característica es abordar estudios en contextos específicos desde una perspectiva holística. Para Mason (1996: 4) está fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido; basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen; y sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.

De acuerdo a Einer (1998) permite interpretarlos con un análisis profundo del comportamiento y de la interacción social. Para Bartolomé (1992) busca la comprensión del contexto de estudio, está orientada a la transformación social y emancipación, es inductivo, abierto y flexible. Según Vasilachis (2006) es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas en lo referido al interés por el significado y la interpretación; en la relevancia del contexto y de los procesos, emplea una estrategia inductiva y hermenéutica.

Para Marshall y Rossman (1999) supone la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y los participantes, se privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios. Por ello es posible hablar de la relevancia de las relaciones sociales con el contexto y las cosmovisiones, entre sujetos, la colectividad del conocimiento y el papel relacional del investigador.

Al estar asentada en la experiencia de las personas sus procesos o etapas, su diseño es flexible. En la literatura hay varias sugerencias que permiten comprender su diseño, ejecución y salida.

Cuadro N° 1 Momentos de la investigación cualitativa	
Autores	**Etapas**
Valles (1997)	1) Antes de acceder al escenario: formulación de objetivo, estrategia metodológica y temporalización. 2) Al inicio de trabajo de campo: detección de los informantes clave y técnicas de recolección de información. 3) Al retirarse del escenario: análisis e interpretación de los datos.
Latorre y otros (1996)	1) Exploratoria y de reflexión. 2) Planificación. 3) Entrada en el escenario. 4) Recogida y análisis de la información. 5) Retirada de los escenarios. 6) Elaboración del informe.

Fuente: elaboración propia, 2018 en base a Valles, 1997 y Latorre y otros, 1996.

De lo mencionado el investigador puede definir como llevar a cabo la generación de información, descripción, procesamiento, análisis e interpretación y redacción del trabajo.

Problematizando el diseño del plan de investigación

En el diseño existen planteamientos que tienen distintas formas de elaboración del plan de investigación. Méndizabal (2006) sugiere iniciar con la pregunta de investigación como eje central del proceso. De acuerdo a Maxwell (1996) se necesitan establecer los propósitos y la finalidad de la investigación, contexto conceptual, preguntas de investigación, métodos y criterios de calidad.

En este sentido, se puede iniciar el diseño con la elección y definición del tema, criterios de calidad, propósitos, preguntas, contexto conceptual y métodos.

Cuadro N° 2 Etapas del diseño del plan de investigación	
Etapas	**Criterios**
Elección y definición del tema	- Lluvia de preguntas. - Revisión bibliográfica y de literatura. - Visita a las comunidades o sujetos a ser investigados para realizar un diagnóstico. - Comunicaciones personales a especialistas
Criterios de calidad	- Credibilidad. - Factibilidad y viabilidad. - Devolución. - Confirmabilidad - Posición epistémica y ética
Propósitos	Descriptivos, teóricos, políticos y prácticos, personales y/o surgen de una demanda externa e interna
Preguntas	- Claridad y precisión. - Factible.

	- Comprensibles.
Contexto conceptual	- Experiencia del investigador (sus propias especulaciones o ideas). - Conocimiento y dominio de las tradiciones teóricas referidas al tema de estudio. - Análisis crítico de la bibliografía pertinente y relevante ("estado del arte"). - Estudios o investigaciones anteriores.
Método	Elección del método adecuado para la investigación tomando en cuenta: - Tipo de método/s. - Interacción con el contexto de estudio o sujetos. - Técnicas adecuadas para información / diseño de instrumentos. - Tipo de análisis. - Ubicación del investigador en el proceso de investigación.

Fuente: elaboración propia, 2018 en base a Maxwell, 1996; Mendizábal, 2006; Rossman, 1999; Chilisa, 2012.

En la elección del tema se puede iniciar con una lluvia de preguntas, la revisión bibliográfica permite comprender la ubicación del tema en la producción bibliográfica, esto con el fin de definir el tema, y la visita a las comunidades o sujetos a ser investigados para realizar un diagnóstico ¿Qué es lo que se investiga? ¿Cuáles son sus características? ¿Cuáles son los componentes analíticos del tema (subtemas)? Como sugiere Bordieu y Wacquant (1995: 172) ¿conviene estudiar de manera extensiva el conjunto de elementos conceptuales de nuestro objeto de estudio o estudiar intensivamente un fragmento de él?

Los criterios de calidad fueron redefinidos considerando las características de la investigación cualitativa: 1) credibilidad, 2) factibilidad y viabilidad, 3) devolución, 4) confirmabilidad y 5) posición epistémica y ética. Según Maxwell (1996) la credibilidad implica "reflexionar sobre la corrección del conocimiento producido y adoptar estrategias para lograrlo". Es necesario adoptar un compromiso con el trabajo de campo, obtener datos ricos teóricamente, triangular, revisión por parte de los entrevistados, y revisión por parte de investigadores pares y ajenos a la investigación (Mendizábal, 2006: 92).

La factibilidad y viabilidad buscan establecer criterios que viabilicen al proceso de investigación, como el acceso a las fuentes de información, a los informantes clave, el ingreso y desplazamiento en el campo, el tiempo de duración, el financiamiento, el interés personal y motivacional por el tema de investigación, entre otros.

Se debe considerar más que una transferibilidad, es la devolución de los resultados de la investigación a los sujetos, comunidad o sociedad. La confirmabilidad, según Marshall y Rossman (1999) es la posibilidad de que otro investigador confirme si los hallazgos se adecuan o surgieron de los datos, como así también se consulte a los entrevistados, o visite los escenarios de estudio.

La posición epistémica y ética del investigador, este debe saber bajo qué paradigma se desarrolla su investigación, responde al interés de ambos (investigador-investigados) en cuanto a problemas y necesidades, la investigación adopta un enfoque participativo y de

diálogo de saberes. Chilisa (2012) menciona que deberían plantearse algunas preguntas antes de iniciar una investigación: ¿cuál es el paradigma que alumbra la metodología: el paradigma post/positivista, interpretativo, transformativo o el indígena? ¿Cuáles son las teorías que inducen los temas de investigación, las preguntas, la literatura a revisar, los métodos de recolección de datos, los análisis e interpretaciones? ¿El enfoque de la investigación es participativo, etnográfico, o una mezcla de métodos? ¿Qué enfoque teórico alumbra los análisis e interpretación de los datos? ¿Cuáles son los contenidos éticos de la investigación? ¿La investigación se preocupa por la transformación social?

Los propósitos responden a las preguntas ¿Por qué? y ¿para qué? pueden ser descriptivos, teóricos, políticos y prácticos, personales y/o surgen de una demanda externa. Las preguntas de investigación, de acuerdo a Maxwell (1996), son consideradas como el "corazón". Para Mendizábal (2006) se inician con: ¿Qué? ¿Cómo es percibido? ¿Cuáles? ¿Por qué? y se desaconsejan los interrogantes: ¿Cuánto? ¿Qué correlación hay? ¿Cómo es?; buscar favorecer el proceso inductivo y flexible de nuevas ideas sobre las situaciones analizadas. Por lo tanto, no deberían incluir acríticamente conceptos teóricos en los interrogantes, pues se estaría cerrando de antemano. Las preguntas no son los propósitos de investigación, sino que aluden a ¿qué es lo que se va a estudiar?; ni tampoco son iguales a las preguntas de la entrevista, ya que por medio de estas últimas se obtienen datos para contestar a la o las preguntas de investigación.

El contexto conceptual es el sistema de conceptos, supuestos, expectativas, creencias y teorías que respaldan e informan la investigación (Maxwell, 1996). Según Mendizábal (2006) no se encuentra ni se toma prestado, es construido por el investigador. A partir de diversas fuentes o

recursos: 1) la experiencia vital del investigador y sus propias especulaciones o ideas; 2) el conocimiento y dominio de las tradiciones teóricas referidas a la temática estudiada, y el análisis crítico de la bibliografía pertinente y relevante, tarea que se denomina, curiosamente, "estado del arte"; y 3) los estudios o investigaciones anteriores.

El método guía el camino a seguir por la investigación por medio de procedimientos utilizados que contribuyen a buscar datos, responder a las preguntas de investigación, concretar los propósitos e interactuar con el contexto conceptual. Mendizábal (2006) sugiere reflexionar y desarrollar por anticipado las siguientes fases: 1) las unidades de análisis; 2) el tipo de muestra; 3) la accesibilidad al terreno y los problemas éticos; 4) las técnicas para recabar datos; 5) el tipo de análisis; 6) el software elegido para asistir el análisis; 7) la ubicación del investigador en el proceso de investigación, a fin de evaluar su posición social en el estudio y el lugar de su mirada en el transcurso de la investigación; y 8) las limitaciones del estudio.

El investigador en el enfoque cualitativo ¿transformar o reproducir?

Al ser el investigador parte del estudio como mediador de la investigación, en el enfoque cualitativo supone reflexionar sobre su posicionamiento epistemológico, axiológico y político. En lo epistemológico está la cuestión del estudio del conocimiento y su producción debe ser problematizado desde el saber acerca del saber, el cómo se piensa y

está pensando o se dice estar pensando la realidad. Bourdieu y Wacquant (1995) sugiere una "ruptura epistemológica", una mueva mirada, nuevos ojos, un cambio de la visión del mundo científico.

> Con una intención de reequilibramiento, será necesario, especialmente hacer claramente perceptible la especificidad del modo de pensar experimental, al precio de una valoración resuelta del razonamiento cualitativo, de un reconocimiento claro del carácter provisorio de los modelos explicativos y de la estimulación y el entrenamiento constantes en el trabajo práctico de investigación (Bourdieu, 2014: 116).

Por lo que se busca un cuestionamiento a la lógica instrumental positivista de los modos de pensamiento y producción de conocimiento con su pretendida "neutralidad valorativa". En la investigación se hace más evidente con los investigadores que adoptan elementos occidentales, por lo que se presenta una alienación académica que reproduce la pretendida "neutralidad valorativa" del paradigma racionalista-positivista. "Si la estructura oculta, subyacente de la sociedad es el orden colonial, los investigadores occidentalizados están siendo reproductores inconscientes de este orden…Se convierten en cómplices del etnocidio y del despojo (…)" (Rivera, 2006: 20).

Wilson (2008) sugiere que un investigador debería preguntarse: ¿cómo los métodos construyen relaciones respetuosas entre el tópico de investigación y el investigador? ¿Cómo los métodos ayudan a construir relaciones respetuosas entre la investigación y sus participantes? ¿Cuál es el rol del investigador en éstas relaciones y cuáles son las responsabilidades y compromisos a asumir? ¿Es compartido el aprendizaje de la investigación con los demás participantes? ¿Se construyen relaciones de reciprocidad? Estas preguntas permiten que el investigador reflexione sobre la cuestión ética, metodológica, teórica, epistémica, ontológica y teleológica.

Arnold (2013) sugiere problematizar sobre si el estudio es realmente necesario según los criterios de la comunidad; si la comunidad también se va a beneficiar de los resultados del trabajo; si ellos mismos han participado en su diseño y ejecución, y lo que es muy importante, si ellos forman parte del equipo investigativo.

En lo axiológico su comprensión debe ser desde el concepto de responsabilidad relacional. A decir de Louis (2007), la cuatro Rs abarcan una axiología relacional: rendición de cuentas, representación respetuosa, reciprocidad en la apropiación, y reglamentos y derechos durante el proceso de investigación (citado en Chilisa, 2012: 22). La rendición de cuentas implica que el investigador al comienzo, durante el proceso y la finalización ofrezca los resultados o la información obtenida.

La representación respetuosa implica que el investigador escucha, reconoce, presta atención, dialoga en espacios de aprendizajes abiertos y flexibles, observa y participa interculturalmente; es decir, el investigador debe desarrollar el aprendizaje de la mirada, del diálogo y del registro. La apropiación recíproca significa que los beneficios y conocimientos generados por la investigación son compartidos, es decir, que sea útil al investigador como a la comunidad.

Los reglamentos y derechos, de acuerdo a Chilisa (2012) son los protocolos éticos que otorgan a los colonizados y los marginados la propiedad del proceso de la investigación y el conocimiento producido. Estos protocolos se refieren a la socialización de la investigación; el comprender si el problema identificado por el investigador es útil a la comunidad, pueblo o nación, sujetos, etc.; el respetar la voz de los participantes en la recogida de información, como el caso del idioma originario; la redacción del informe de investigación: por ejemplo, la transcripción de la memoria oral-narrada a la memoria escrita. Como lo menciona Barragán y Salman (2003) hay que respetar la subjetividad e integridad.

Es posible hablar de la investigación como acción política ¿Por qué? Palechor (2010) sustenta en la idea de lo educativo como un campo de disputa por el poder: el poder de definir y delimitar aquello que se considera conocimiento, sobre qué realidad investigar y a partir de qué enfoques metodológicos se investiga. Para Rivera (2006) es el desplazamiento de una exigencia interna de la lógica del investigador, a una exigencia externa políticamente comprometida: producir conocimientos y resultados de investigación significados no sólo para el investigador y la comunidad académica, sino también para los intereses del grupo estudiado.

Como lo sugiere de Sousa (2008), la investigación como horizonte político involucra una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos. Este proceso sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de inter-conocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices.

Para Arévalo (2013: 74), es posible aprender e incorporar a los procesos de investigación, el dejarse atravesar el corazón y la mente por prácticas y cosmovisiones que fluyen a dimensiones no-modernas de la existencia. Si la investigación tiene la tarea de subvertir el mundo, podría comenzar por subvertir al investigador. Por ende, implica comprender la intención política que tiene la investigación, y que está puede transformar o reproducir la situación asimétrica de las relaciones de trabajo, de poder y producción de conocimiento vigentes en el capitalismo cognitivo.

La historia oral como método de investigación en el campo de las educaciones

Existen varios métodos cualitativos que permiten poder recopilar la información, recoger las percepciones y voces de los investigados. Según Rodríguez, Gil y García (1996) serían la fenomenología, la etnografía, etnometodología, teoría fundamentada, estudio de caso, investigación-acción y narrativo biográfico. También se puede mencionar la investigación acción participativa, la historia oral, la investigación participativa revalorizadora, análisis del discurso, historia de vida y la investigación documental.

De los métodos mencionados se pretende desarrollar brevemente la historia oral. Esto con el fin de poder ofrecer algunas alternativas que permitan realizar investigaciones sobre las educaciones desde una perspectiva interdisciplinar y un enfoque participativo-colaborativo de la producción de conocimientos.

Según Folguera (1994) el término de "Historia Oral" apareció en el año 1948 y fue acuñado por Allan Nevis. Una de sus facetas está abocada a complementar las fuentes escritas de la historia. Como lo menciona Rodríguez, Luque y Navas (2014) el proceso de uso de la historia oral no se reduce únicamente a lo que entendemos por el concepto de "historia", o cuando hacemos uso de lo histórico, es decir, a una serie de acontecimientos sucesivos con fechas y períodos determinados, sino que el uso de la historia oral implica una serie de sucesos, experiencias y, desde luego, sentimientos.

Se puede entender que la historia oral tiene un posicionamiento epistemológico y político. Epistemológico porque es un "espacio de confluencia interdisciplinaria" (Aceves, 1993: 234). Rivera (2006) sugiere que es un ejercicio de desalienación y descolonización, tanto para el investigador como para su interlocutor. Para Hinojosa (2013) cuestiona fuertemente la objetividad que el positivismo enarbola.

Para Gili (2010) el objetivo es dar voz a los sin voz, a los marginados por la historiografía tradicional. Por lo que la técnica nació bajo el signo del compromiso político con sectores sociales desprotegidos. Ticona (2005) menciona que la historia oral, es el reconocimiento de las múltiples voces, principalmente de poblaciones marginadas y explotadas, como indígenas y sectores subalternos. Es escuchar y rastrear en la memoria oral de los protagonistas, a través de las leyendas, cuentos o sawis y mitos (Ticona, 1986 citado por Criales y Condoreno, 2016: 59). Por ejemplo, se puede mencionar la experiencia metodológica del Taller de Historia Oral Andina de Bolivia con respecto a la recuperación de saberes y memoria de los pueblos indígenas.

La historia oral al escuchar, reconocer las voces y dar voz a los sin voz a los marginados, su ámbito de estudio se focaliza en la memoria y el informante. La memoria se refiere a los recuerdos del pasado, puede ser larga y corta. Según Joutard (1986) la memoria de los sujetos es selectiva en algunos hechos; esto evidencia que el olvido es parte de ella: entonces, se dará a los sujetos la posición de testigos con plenos derechos, cuando sus opiniones sean sometidas a un análisis ajustado. De acuerdo a Gaulejac y Silva (2002) la memoria funda identidades: individual ¿Quién soy? y colectiva ¿Quiénes somos?

Como se aprecia el posicionamiento epistemológico y político de la historia oral ofrece un gran potencial en el campo de las educaciones. Para Hinojosa (2013) la historia oral utiliza como métodos, técnicas e instrumentos a la historia de vida, la biografía narrativa, el relato de vida, la entrevista, etc. Según Aceves (1996) sus fases son la selección y determinación del tema y problema de investigación; conceptualización y construcción del entramado teórico; determinación de los objetivos y propósitos; revisión de la frontera del conocimiento en que se inscribe el trabajo; precisión de los pasos metodológicos; diseño y elaboración de los instrumentos de investigación; trabajo de campo mediante las entrevistas; sistematización y organización de las fuentes orales producidas; análisis del contenido; formulación de resultados y difusión de los hallazgos.

Por su parte Grana y Alonso (2009 citado por Rodríguez, Luque y Navas 2014) mencionan que el estudio de los distintos relatos biográficos brinda una serie de oportunidades para conocer una información minuciosa y detallada sobre la realidad, pero también sentimientos y emociones personales muy interesantes para conocer el impacto real de

cambio y complejidad de las relaciones sociales primarias. El funcionamiento de la sociedad y de la vida en sí, la identidad individual y colectiva.

Costa y Magalhes (2001) explican que permite estudiar los distintos problemas sociales así como la posibilidad de darles solución, con el objetivo de perseguir una sociedad más justa e igualitaria, donde se reconozca la voz de la mujer a lo largo de la historia y que, anteriormente, no habían sido recogidas. Según Rodríguez, Luque y Navas (2014), las historias de vida pueden constituirse también como un vehículo de "concienciación", conduciendo hacia una ciudadanía plena en sus "propios términos". Asimismo, son una poderosa herramienta en el aprendizaje colectivo sobre los mecanismos de dominación y opresión y en la preparación para la acción transformadora.

Su principal técnica es la entrevista la que permite acercarse a la memoria larga y al testimonio del entrevistado, para ello se necesita una guía de entrevista flexible y abierta que posibilite la narración del pasado en base al diálogo abierto. Esto último implica que el investigador desarrolle aprendizajes de la mirada, del diálogo y del registro.

El desarrollo de la entrevista contempla varios elementos: antes (diseño), durante (captura) y después (transcripción, análisis y puesta en escena) (Ver Cuadro N° 3)

Cuadro N° 3
Etapas y actividades de la entrevista

Etapas	Actividades
Al inicio	Previa: - Contar con ficha de identificación y guía de entrevista.[1] - Selección e identificación de los informantes clave/ mapeo de actores y lista de contactos. - Acercamiento al entrevistado para acordar la entrevista (lugar, hora, tiempo, idioma). - Preparar los recursos técnicos: grabadora, baterías, cuaderno de apuntes. Inicio de entrevista: - Solicitar la autorización para grabar y utilizar su nombre o anonimato. - Introducir el tema y objetivo de la entrevista. - Iniciar con preguntas generales que ubiquen contextualmente al entrevistado.
Durante (captura)	- No leer las preguntas, sino elaborarlas de manera natural. - Seguir la entrevista con el lenguaje corporal y de la mirada. - Tomar apuntes de las actitudes y lenguaje corporal del entrevistado.

[1] Se sugiere para el diseño del guía: 1. Utilizar la problemática y las hipótesis; 2. Diferenciar entre el guion de entrevistas y el cuestionario; la guía permite que se adapte el interlocutor, por ello el orden de la preguntas puede cambiar y la formulación de las preguntas puede cambiar para capturar más información.; 3. Estructuración de un guion para entrevista cualitativa debe contar con: a) Presentación de la investigación de manera muy sencilla sin influenciar la persona; b) Temas y sub-temas; c) Preguntas de datos sobre la persona entrevistada, se tiene que tener una ficha especial de estos datos por lo menos para cada guion adaptado a cada tipo de actor; d) Preguntas de cierre son para guardar el contacto o tener otros datos: ej. preguntar sobre otra posible entrevista, preguntar sobre documentos, contacto de otras personas para entrevistar, etc., e) Preguntas de comunicación se pueden poner en cualquier momento de la entrevista.

	- Acordar un nuevo encuentro para complementar la información.
Después (transcripción, análisis y puesta en escena)	- Elaborar un resumen de la entrevista que contengan los principales puntos y temas abordados - Escuchar la grabación. - Transcripción de la entrevista: 1. Situar la entrevista: ficha de identificación 2. Transcribir las preguntas y las respuestas 3. Transcribir las hesitaciones y las cosas tacitas 4. En caso de traducción, hacer una traducción la más literal posible. 5. Forma (normas): [entre corchetes] lo que agregas (explicaciones de traducción por ejemplo) (entre paréntesis) no se pone nada entre paréntesis En itálico: - Las palabras utilizadas en una otra lengua que la lengua de la entrevista. - Si la entrevista está traducida / "palabras llaves" (palabras que has definido en tu ficha de conceptos y de sinónimos). « Entre comillas » solamente las citaciones de autores o de personas que hace la persona entrevistada - Análisis existen dos: a) De contenido: permite establecer la frecuencia de los términos, palabras y los vínculos lógicos para identificar los elementos importantes, significativos, recurrentes o ausentes en la recopilación de datos. Se necesita realizar cuatro tipos de lectura: - Intuitiva, buscar "titulares de prensa" en los discursos. - Temática, temas centrales (sobre lo dicho) y los sinérgicos (que dan lugar a otros y generan debate). - Contextual: permitir relacionar el discurso con el contexto en el cual cobra forma - Relacional posibilita identificar partes del discurso donde se definan los posicionamientos del entrevistado ante el resto de actores. b) Temático: sirve para resaltar los temas presentes en el corpus que requerirá análisis. En este enfoque, el procesamiento y la interpretación de los datos siguen dos fundamentos especiales: - Tematización del corpus con una lógica de clasificación, para organizar los datos a través de la "segmentación" de entrevistas; - El estudio de temas, categorías, hipótesis y significados que emergen del corpus usando una lógica interpretativa; cuyo objetivo es dar significado a la información recopilada. - Puesta en escena en el documento en base a la intertextualidad.

Fuente: elaboración propia en base a Rodríguez, Luque & Navas, 2014; Hinojosa, 2013.

La historia oral también recurre a la observación y revisión bibliográfica como técnicas que complementan la recopilación y recolección de información del tema de investigación. Es decir, se necesita recurrir a estas técnicas para triangular el testimonio de los informantes.

Para finalizar, se puede mencionar que la historia oral como método de investigación en el campo de las educaciones permite que dialogue con otras disciplinas. Asimismo, posibilita abordar los discursos, las representaciones, saberes y acciones de los actores con respecto a la situación de la educación. A continuación se presenta una breve lista de temáticas que se pueden investigar con el uso de la historia oral.

Cuadro N° 4 **Campos de acción**
- Trayectoria educativa intergeneracional: familiar y escolar. - Identidad cultural y escuela. - Representación de la escuela. - Escolarización: entorno familiar y social - Educación y cambio climático - Educación alimentaria - Historia de instituciones educativas - Historia de experiencias en educación alternativa. - Representación y coyunturas educativas. - Historia de vida de educadores/as - Educación ambiental. - Saberes y memoria en cambio climático, alimentación y medio ambiente. - Reconstrucción de vivencias escolares. - Educación y feminismo - Educación y trabajo infantil. - Educación y género. - Relatos biográficos de educadores/as. - Percepciones de las políticas educativas. - Historia de formación de profesores. - Historia de legislación educativa. - Sistematización de experiencias educativas.

Fuente: elaboración propia, 2018.

Palabras finales

Una de las principales reflexiones se refiere a situar la investigación educativa como el estudio científico y sistemático de las educaciones, sea en el ámbito de la práctica educativa, la mirada desde dentro (investigación en educación) o en el estudio como fenómeno desde distintas disciplinas, puertas para afuera (investigación sobre educación). Se hace urgente en el contexto actual abordar con mayor precisión la mirada desde fuera, es decir, la interdisciplinariedad para abordar los problemas educativos presentes en la actual coyuntura.

El enfoque cualitativo permite profundizar con mayor amplitud la práctica, el fenómeno educativo y contribuye a la concienciación social. Debido a que por un lado, posibilita

analizar y explicar la comprensión de la complejidad, el detalle, el contexto y la interacción social; por otro lado, la transformación social y emancipación porque considera a la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y los participantes que privilegia las palabras y perspectivas de las personas.

Sobre su diseño se puede mencionar que es flexible, abierto e inductivo. Asimismo, existen una variedad de modelos para su elaboración que van desde la elección del tema, criterios de calidad, propósitos, preguntas, contexto conceptual y métodos.

En cuanto a los métodos cualitativos posibilitan recopilar las percepciones, perspectivas y voces de los investigados. En el artículo se ha recurrido a describir y explicar a la historia oral como método de investigación en el campo de las educaciones, porque permite la construcción del conocimiento como un acto participativo y de aprendizaje.

La historia oral ofrece a través del testimonio oral, los relatos biográficos e historia de vida que desde miradas personales se puede conocer información minuciosa y detallada sobe la realidad educativa en cuanto a cambios y posibles soluciones.

Finalmente, se puede mencionar que la investigación puede ser comprendida como una acción política, en donde el investigador puede actuar como transformador o reproductor de las relaciones sociales, de poder y de conocimiento en el capitalismo cognitivo. Lo axiológico posiciona una episteme ética del investigador respecto a la rendición de cuentas, representación respetuosa, reciprocidad y los reglamentos durante el proceso de investigación.

También se ha planteado la necesidad de generar una "ruptura epistemológica" de la lógica instrumental racional y su pretendida neutralidad, que puede ser partir del enfoque cualitativo y sus métodos en la investigación educativa desde un mirada multi-inter y transdisciplinar.

Referencias bibliográficas

Aceves, J. (1993). Historia oral. México: Instituto Dr. José María Luis Mora.

Ander-Egg, E. (1993). Técnicas de investigación social. 23 ed. Río de la Plata: Magisterio del Rio de la Plata.

Arévalo, G. A. (2013). Reportando desde un frente decolonial: la emergencia del paradigma indígena de investigación. En G.A. & I. Zabaleta (Coord.), Luchas, experiencias y resistencia en la diversidad y la multiplicidad (pp. 51-78). Cuadernos de Trabajo N° 2. Bogotá: Mundu Berriak.

Arnold, D. (2013). Metodologías en las ciencias sociales en la Bolivia postcolonial: Reflexiones sobre el análisis de los datos en su contexto. En M. Yapu (Coord.), Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas (pp.4-115). La Paz: Universidad de Postgrado para la Investigación Estratégica en Bolivia.

Barragán, R. & Salman, T. (2003). Principios básicos del trabajo académico y de la investigación. En R. Barragán (Coord.), Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación (pp. 1-14) 3° ed. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.

Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o trasformar? Revista de Investigación Educativa, 20, 7-36.

Borda, M. (2013). El proceso de investigación: una visión general de su desarrollo. Barranquilla: Universidad del Norte.

Bourdieu, P. (2014). Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Bourdieu, P. Chamboredon, J.C. & Passeron, J.C. (2002). El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). Respuestas por una antropología reflexiva. México: Grijalbo.

Capocasale, A. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? En L. Abero et al., Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento (pp.32-47). Montevideo: CLACSO, Convocación.

Chilisa, B. (2012). Indigenous Research Metodologies. Los Ángeles: SAGE.

Costa Araújo, H. & Magalhaes, M. J. (2001). Retazos de vidas. Perspectivas biográficas, profesoras y ciudadanía. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Creswell, J. W. (1998). Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions. Thousand Oaks, California: Sage.

Criales, L. & Condoreno, C. (2016). Breve reseña del Taller de Historia Oral Andina (THOA). Fuentes, 43, 57-66.

De Sousa Santos, B. (2008). Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. La Paz: Plural, CLACSO; CIDES-UMSA.

Durkheim, E. (1982). Las reglas del método sociológico. Barcelona: Morata.

Eisner, E. (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós Educador.

Folguera, P. (1994). Cómo se hace historia oral. Madrid: Eudema.

Gaulejac, V. & Silva, H. (2002). Memoria e historicidad. Revista Mexicana de Sociología, 64(2), 31-46.

Gili, M. (2010). La historia oral y la memoria colectiva con herramientas para el registro del pasado. Revista TEFRO, Vol.8, 1-7.

Hinojosa, R. (2013). La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa. Revista de investigación educativa REDIECH, 5, 57-65.

Joutard, P. (1986). Esas voces que nos llegan del pasado. México: FCE.

Latorre, A. et al. (1996). Bases Metodológicas de la Investigación Educativa. Barcelona: Editor Jordi Hurtado M.

Marshall, C. & Rossman, G. B. (1999). Designing Qualitative Research. Thousand Oaks, California: Sage.

Mason, J. (1996). Qualitative Researching. Londres: Sage.

Maxwell, J. (1996). Qualitative Research Design. An Interactive Approach. Londres: Sage.

McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Una introducción conceptual. 5° ed. Madrid: Pearson educación.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), Estrategias de investigación cualitativa (pp. 65-105). Barcelona: Gedisa.

Palechor, L. (2010). Epistemología e investigación indígena desde lo propio. Revista guatemalteca de educación, 3, 195-227.

Pinto, N. & Sanabria, M. (2010). La investigación educativa en la formación integral del futuro educador. Revista Ciencias de la Educación, (20) 36, 190-208.

Restrepo, B. (2002). Investigación en educación. Módulo siete. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Rivera, S. (2006). El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. Voces recobradas, 21, 13-22.

Rodríguez, G.; Gil, J. & García, E. (1996). Métodos de investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.

Sabino, C. (1992). El proceso de investigación. Caracas: Panapo.

Rodríguez, A.; Luque, R. & Navas, A. (2014). Uso y beneficios de la historia oral. REIDOCREA, Vol.3, 193-200.

Sandín, E. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. España: Mc Graw Hill.

Tamayo y Tamayo, M. (2003). El proceso de la investigación científica. 4° ed. México: Limusa.

Ticona, E. (2005). Memoria, política y antropología en los Andes bolivianos. Historia oral y saberes locales. La Paz: Plural, Universidad de la Cordillera, AGRUCO-UMSS.

Valles, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), Estrategias de investigación cualitativa (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa.

Weber, M. (1944). Economía y sociedad. México: FCE.

Wilson, S. (2008). Research is Ceremony: Indigenous Research Methods. Halifax: Fernwood.

Acerca del autor

Weimar Giovanni Iño Daza, tiene formación en Ciencias de la Educación y en Historia por la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), cursó la Maestría en Historia del Mundo Hispánico en la Universidad de Jaume I, Castellón de la Plana-España y la Maestría en Estudios Latinoamericanos en el Postgrado en Ciencias del Desarrollo de la UMSA. Realizó diplomados en Diálogo de Saberes e Investigación Aplicada en Cambio Climático, en Investigación Científica y en Investigación Acción en Género e Infancias.

Fue investigador B-3 del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (2012-2013); investigador adscrito del proyecto Relaciones Interétnicas del Instituto de Estudios Bolivianos-UMSA/ASDI-SAREC (2006-2010). Ha participado en varios equipos multi e interdisciplinarios de investigación sobre diferentes temáticas en las que desarrollo estudios socioculturales, históricos y educativos con la aplicación de métodos cualitativos.

Es Docente Investigador del Instituto de Estudios Bolivianos (2016-2018) y Docente Investigador Asociado del Postgrado en Ciencias del Desarrollo de la UMSA (2012-2018). Su interés de trabajo se centra en historia de la educación, historia intelectual latinoamericana, estudios culturales, sociología del conocimiento, saberes ancestrales, memoria y oralidad, educación y cambio climático.

¿Cómo comprender mejor la evaluación? Cuatro temas para reflexionar con estudiantes en formación inicial docente

Towards a better understanding of assessment: four topics to reflect upon with students in early teaching training

Ana Carolina Maldonado Fuentes[1]

[1]Universidad del Bío-Bío, Chile, email: amaldonado@ubiobio.cl

Resumen: La evaluación suele vincularse al dominio de competencias metodológicas por parte del profesorado, aunque se promueve una visión formativa basada en el modelo de evaluación para el aprendizaje. El texto pretende profundizar en aspectos teóricos e históricos derivados de la racionalidad técnica que han influido en la conceptualización de la evaluación para su reflexión con estudiantes en Formación Inicial Docente.

Palabras clave: modelos de evaluación, formación del profesorado, formación inicial docente, evaluación de aprendizaje.

Abstract: The evaluation is often associated to the domain of methodological skills by teachers, although a formative vision based on the model of evaluation for learning is promoved. The text seeks to deepen the theoretical and historical aspects derived from the technical rationality, that have influenced the conceptualization of evaluation for reflection with students in Initial Teacher Training.

Key words: assessment models, teacher training, initial teacher training, learning assessment

Recepción: 22 de enero de 2018
Aceptación: 27 de mayo de 2018

Forma de citar: Maldonado, Ana. (2018). ¿Cómo comprender mejor la evaluación? Cuatro temas para reflexionar con estudiantes en formación inicial docente. *Voces De La Educación*, *3*(6), 111-125.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

¿Cómo comprender mejor la evaluación?
Cuatro temas para reflexionar con estudiantes en formación inicial docente[1]

Introducción

La evaluación representa uno de los ámbitos de mayor interés en el campo de la investigación educativa y constituye un tema de discusión habitual entre los distintos agentes del sistema escolar. En general, existe consenso en que "el alumno es el evaluado, el docente el que evalúa y el padre de familia el interesado en los resultados numéricos de dicha evaluación" (Reátegui, Arakaki y Flores, 2001, p.9), reforzándose su función acreditadora. Derivado de lo anterior, se ha otorgado protagonismo a las evaluaciones sumativas, dentro de un enfoque que interpreta las altas calificaciones como símiles de un buen aprendizaje, lo que ha fortalecido la competitividad entre el alumnado y la reducción del proceso formativo a la entrega de resultados, cuya información es útil para la selección de los mejores. Sin embargo, tras ello se encuentra un concepto restringido del proceso de enseñanza aprendizaje y la creencia en una supuesta neutralidad, desconociendo las relaciones de poder y arbitrariedades que están implícitas, aspecto sobre el cual es pertinente reflexionar.

Por otro lado, el tema de la evaluación es una preocupación particular de los profesores durante su formación continua, toda vez que el diseño de instrumentos y procedimientos evaluativos coherentes con los objetivos de aprendizaje constituye uno de los aspectos cuyo dominio está directamente relacionado con el buen ejercicio de la profesión (Manzi, González y Sun, 2011). De lo anterior se deriva un creciente interés por mejorar las competencias metodológicas de los docentes desde su formación inicial, bajo el supuesto de que una evaluación técnicamente bien elaborada responde a principios de objetividad, confiabilidad y validez. Esta representación instrumental de la evaluación se refuerza en los hechos con la importancia otorgada a las pruebas estandarizadas (nacionales e internacionales), que han puesto a las mediciones censales en un lugar de privilegio cuando se alude a la calidad de la educación.

En forma adicional, desde la década de los 90, ha sido promovida la implementación de un modelo alternativo de evaluación de aprendizaje, también denominado de evaluación auténtica, que se sustenta en una concepción constructivista del aprender en contraposición al modelo basado en un paradigma psicométrico (Ahumada, 2005). Específicamente, la evaluación de aprendizaje consiste en la obtención y valoración de información para tomar decisiones que favorezcan el logro y el progreso de todos los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje declarados en el currículo, cuya implementación influye en la motivación, la interiorización de los contenidos y las formas de aprender (Himmel, Olivares y Zabalza, 1999; Barberá, 2003). Se trata, en definitiva, de un proceso que conlleva un cambio de actitud desde una visión tradicional centrada en evaluaciones finales hacia una valoración del proceso (Jara, 2013), haciendo uso de la evaluación formativa (Popham,

[1] Financia CONICYT-PFCHA/Doctorado Nacional/2017-21170257. Programa Doctorado en Educación en Consorcio Universidad Católica de la Sanísima Concepción (UCSC).

2009, 2014) y formadora (Nunziati, 1990); lo que incrementaría la utilidad de la evaluación en el ámbito escolar (Heredia, 2009).

En este marco, coexisten en el discurso educativo ideas vinculadas a la función social de la evaluación y al desarrollo de competencias técnicas durante la formación docente, las que se combinan en forma confusa e imprecisa con un enfoque formativo, alternativo o auténtico, sin muchas veces mediar un proceso de reflexión acerca de la evaluación como objeto de conocimiento. En otras palabras, el foco en el rendimiento y los resultados, por un lado, y en la evaluación de aprendizaje y la valoración del proceso, por otro, son esgrimidos como modelos para efectuar una misma tarea en el sistema escolar, sin mayores cuestionamientos. De allí que suelan confundirse, generando tensión al momento comprender las distintas funciones de la evaluación y las responsabilidades del profesorado como evaluador.

Esta situación resulta controversial en particular para los estudiantes en Formación Inicial Docente, quienes durante su trayectoria formativa han construido el imaginario del ser profesor fundamentalmente a partir de sus experiencias como sujetos evaluados, con escasas oportunidades para identificar los supuestos que subyacen a los distintos enfoques de la evaluación. Lo anterior representa una preocupación de los formadores, cuando se aspira al desarrollo de mayor autonomía profesional en el marco de la sociedad intensiva en el aprendizaje (Miller, 2003). Por tanto, cabe preguntarse ¿cuáles son las temáticas claves a explicitar que contribuirían a que los estudiantes en Formación Inicial Docente comprendan las distintas funciones de la evaluación? ¿Cómo iniciar con los estudiantes una reflexión sobre la evaluación?

Las respuestas a estas interrogantes pueden ser múltiples. No obstante, en este artículo se pretende contribuir al análisis desde una mirada focalizada en el énfasis instrumental que ha predominado en el ejercicio de la práctica evaluativa, puntualizando cuatro ideas clave a partir de las cuales es posible comprender en mejor forma las implicancias derivadas de la racionalidad técnica, cuyo enfoque ha marcado fuertemente la representación de la calidad de la educación en el contexto de las reformas educativas (Drago, 2010). Tal como afirma Moreno (2014) “el discurso de la evaluación es hoy en día en su mayor parte un discurso de la tecnología. Durante buena parte del siglo XX y lo que va del XXI, los propósitos de la evaluación no han cambiado sustancialmente [pues] la evaluación ha sido usada principalmente para tomar decisiones relacionadas con la clasificación, la selección y la certificación, basadas en mediciones de lo que los individuos saben” (p.5)
Desde nuestra perspectiva los siguientes temas resultarían pertinentes para una reflexión entre formadores y estudiantes en Formación Inicial Docente, dialogando a partir de ideas que se encuentran explícitas e implícitas en los discursos sobre la evaluación. Por un lado, pues constituyen una síntesis de diversos autores que han profundizado en el estudio de la evaluación como concepto, y, por otro, porque invitan a indagar en la evaluación como objeto de interés en la trayectoria formativa FID, considerando bases teóricas e históricas que han marcado su conceptualización en el actual escenario de Reformas Educativas.

La evaluación en su función social acredita y selecciona a los mejores.

Tal como se documenta en la literatura especializada, *evaluación* corresponde a un término ampliamente utilizado en diversas actividades humanas, ya que "a lo largo de todos los tiempos las personas evaluamos y somos evaluadas continuamente (…).Igualmente, aunque a diferente nivel, más sistemático, más consciente, ocurre en los ámbitos profesionales" (Alcaraz, 2015, p. 12). De este modo, en general, se representa como un concepto ligado a la valoración y elaboración de juicios para fines diversos. Es por lo anterior que resulta oportuno precisar que la referencia al concepto *evaluación* no siempre ha estado ligada al campo educativo. Antes bien, se trata de un constructo que en sus orígenes correspondió a una práctica de tipo oral para seleccionar funcionarios en la antigua China (alrededor del siglo II a.C.). Según Gan (2008, p.117), este *examen de la función pública* fue el núcleo de la educación imperial y el báculo de la enseñanza y aprendizaje por alrededor de 1.300 años. Consistía en que los más talentosos eran seleccionados y galardonados con cargos oficiales. Los contenidos principales eran filosofía, normativas y teoría ideológica; pudiendo participar todos los individuos "sanos y bien comportados", independientemente de la familia y de su origen social. En consecuencia, los sujetos obtenían su estatus social por la sabiduría y no por el nacimiento, haciendo que la educación se combinara con la política.

Luego, el uso de exámenes orales es documentado en profesores griegos y romanos; adquiriendo mayor formalidad en la Edad Media a nivel universitario en *exámenes orales públicos ante un tribunal*, que eran rendidos previo visto bueno del tutor (Escudero, 2003, p.12). No obstante, fue en el período del siglo XIX cuando se retoma fuertemente el sentido de la evaluación como un mecanismo de acreditación y selección de estudiantes, en coherencia con los principios de la sociedad industrial, ya que "a medida que aumenta la demanda y el acceso a la educación, se acentúa la necesidad de comprobación de los méritos individuales y las instituciones educativas van elaborando e introduciendo normas sobre la utilización de exámenes escritos" (Gil, 1992, como se cita en Escudero, 2003, p.12). Esto se mantiene hasta el presente, haciendo que "la correcta selección y acreditación del alumnado, [ocurra] cada vez en niveles más bajos del sistema educativo, [siendo] una preocupación transversal a todas las sociedades avanzadas desde que las máquinas revolucionaran nuestro mundo" (Alcaraz, 2015, p. 3). En coherencia, en la Primera Guerra Mundial se da uso a test de inteligencia y test de personalidad para seleccionar a los soldados y militares, lo que ha sido denominado como la función social de la evaluación.

Al respecto, cabe indicar que el uso de pruebas psicológicas también se observa en el campo educativo, como forma de selección y admisión a la Educación Superior desde hace varias décadas. Según Villarroel (2014), se trataría de un mecanismo basado en una ideología meritocrática, acorde a una política neoliberal, que resulta preocupante dada "la concepción generalizada de los evaluadores al aceptar como verdad absoluta o validez incuestionable a estos instrumentos, constituyéndose en un medio de seleccionar a los jóvenes con mejores aptitudes académicas" (p.252), realidad que según el propio autor está acorde a los tiempos postmodernos, la modernización de la economía y los avances científicos y tecnológicos. Sobre el particular, resulta interesante observar cómo el uso de mecanismos de evaluación para la selección y segregación en el acceso al sistema escolar, lejos de ser un asunto resuelto, se presenta como problema en la actual discusión sobre

educación en Chile, pues tal como señalan Donoso-Díaz et. al (2015), existen diferentes posturas en el debate político al respecto (rechazo, regulación o defensa de la selección) evidenciándose ruptura de consenso al momento de levantar una propuesta, lo que confirma su carácter controversial.

De lo anterior se desprende lo oportuno que resulta reflexionar con los estudiantes en Formación Inicial Docente sobre el sentido que ha tenido en el tiempo la función social de la evaluación, develando cuáles han sido algunos de los argumentos asociados a su representación como mecanismo de acreditación y selección; tales como la necesidad de distinguir a los mejores, los más talentosos o los más idóneos; y las expectativas que se desprenden de la selección para el buen funcionamiento de un sistema social, político y/o económico.

La evaluación como herramienta técnica para dar cuenta de un currículum prescriptivo.

Un asunto de interés explícito en la formación inicial docente y la formación continua del profesorado en ejercicio ha sido el desarrollo de competencias técnicas para la elaboración de instrumentos que tengan confiabilidad y validez; bajo el supuesto de que un buen test indica confianza. Sin embargo, es prácticamente imposible que estas condiciones se den en forma absoluta. Además, son características complejas de atribuir tras la administración de un instrumento, dado que existe una variedad de posibilidades al evaluar y efectuar el análisis de resultados (De Camilloni, 2010). Pese a lo anterior, suele atribuirse dichas cualidades a los instrumentos de manera directa, en especial si se hace uso de pruebas objetivas o de carácter estructurado, sin necesariamente vigilar la pertinencia entre la evaluación y el objeto evaluado. Lo que sucede es que "las pruebas objetivas son uno de los instrumentos más empleados en la evaluación de los aprendizajes porque entre otros supuestos solventan los graves problemas que afectan a los exámenes en cuestiones de objetividad, fiabilidad y validez" (Calatayud, 2009, p.208). Este escenario, según Díaz Barriga (1988), ha sido perjudicial puesto que se ha sobredimensionado la importancia de los instrumentos tipo test, bajo la expectativa de que "a través del examen se [obtiene] un conocimiento objetivo sobre el saber de cada estudiante" (p.3), lo que ha contribuido a sostener que "la persona que evalúa es simplemente proveedora de instrumentos de medición" (Alcaraz, 2015, p.15). Derivado de lo anterior, ha existido por largo tiempo confusión entre evaluación y medición, como si se tratase de términos equivalentes; asunto que también fue fomentado con el auge del uso de test de tipo psicológicos en educación.

Cabe señalar que fue Tyler (1969) "quien supera la mera evaluación psicológica (…) y sistematiza la evaluación en el ámbito educativo (…) con una propuesta basada en la formulación de objetivos curriculares muy precisos y en la comprobación de la consecución o no de los mismos" (Alcaraz, 2015, p.14); respondiendo a "la necesidad de una evaluación científica que sirva para perfeccionar la calidad de la educación" (Escudero, 2003, p.14). En este punto, recomendamos reflexionar con los estudiantes en Formación Inicial Docente respecto del impacto que ha tenido en la cultura escolar las ideas de Tyler, dado que con su aporte aparece la verdadera evaluación educativa, vinculándose directamente a los objetivos previstos en el currículo. Al respecto, es destacable que "las ideas de Tyler fueron muy bien acogidas por los especialistas en desarrollo curricular y por los profesores. Su

esquema era racional y se apoyaba en una tecnología clara, fácil de aprender y de aplicar" (Escudero, 2003, p.15). Según Díaz Barriga (1988), esto permitió uniformar el lenguaje de los profesores (*la evaluación como discurso pedagógico*) y unificar los propósitos del aprendizaje a objetivos comunes para todo el alumnado (*en función de taxonomías*), permitiendo que el quehacer del evaluador se oriente a la formulación de un juicio de valor respecto de la información que se obtiene, como "un medio para informar sobre la eficacia del programa educacional" (Escudero, 2003, p. 15).

Un dato de interés, que puede ayudar a comprender mejor el origen de estas ideas es la alusión que hace Escudero (2003) sobre la corriente conocida como *docimología*, en Francia; quienes se dieron cuenta de que se producía una evidente separación entre la evaluación y las metas de instrucción, puesto que "la evaluación se dejaba, en último término, en manos de la interpretación totalmente personal del profesor" (Escudero, 2003, p.14). Entonces, proponen un cambio, que consiste entre otros, en la "elaboración de taxonomías para formular objetivos; diversificación de fuentes de información; y unificación de criterios para la corrección a partir del acuerdo entre los profesores correctores de las pruebas" (Escudero, 2003, p.14). Si bien estas orientaciones resultan de algún modo vigentes, en el origen se alinean con el enfoque de la racionalidad técnica, que tiene en Tyler uno de sus principales exponentes (Pascual, 1998).

A modo de reflexión, cabe preguntarse cuáles son los fundamentos del currículo prescriptivo, como una propuesta única para la población, aun sabiendo que todos los individuos son diferentes. Según Lurizaga (1961) Aristóteles fue el primer exponente que estuvo de acuerdo con el carácter uniforme del currículo, basado en una concepción política y estatal de la educación. El filósofo, junto con reconocer el papel de la familia durante la primera infancia, postula que "la educación es necesaria para el Estado" (Lurizaga, 1961, p.66), y dado que éste tiene un solo fin, "debe ser única e idéntica para todos los miembros" (Lurizaga, 1961, p.67) y requiere ser atendida como un asunto regulado y público. Las ideas pedagógicas de Aristóteles, si bien no están documentadas en un escrito, se adscriben a un plan de desarrollo intelectual, con matemáticas y ciencias naturales, tal como se observa en el *Liceo*.

La consideración a este aspecto resulta de interés al analizar nuestra política pública, donde el Estado ha definido un plan curricular con un núcleo de objetivos de aprendizaje comunes para el país (MINEDUC, 2012). En este escenario, resulta pertinente incorporar la reflexión de Portela (2004), quien en su análisis sobre el caso colombiano critica el interés técnico y las implicancias que la adscripción a este enfoque ha tenido en el profesorado, explicando cómo "el diseño instruccional se convirtió en un cúmulo de comportamientos predefinidos, condicionados por estímulos prescritos desde el análisis de tareas supuestamente siempre medibles y necesariamente cuantificables" (Portela, 2004, p. 2). Siguiendo con la línea argumental descrita, recomendamos discutir con los estudiantes en Formación Inicial Docente sobre la adecuación de los instrumentos y procedimientos de evaluación, problematizando en su diseño. Adicionalmente, sugerimos revisar en forma integral los fundamentos de la implementación de las evaluaciones de tipo estructurada a nivel curricular, incorporando en la reflexión los alcances de la racionalidad técnica y la racionalidad instrumental tanto a nivel macro, meso como microcurricular.

El profesorado como responsable de los resultados de mediciones a gran escala.

Tal como es sabido, desde el año 2000 se implementa la prueba PISA en los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), con el propósito de evaluar la educación que reciben los estudiantes al final de la etapa de enseñanza obligatoria, bajo la premisa que una mejor educación es fundamental para la productividad social. Esta iniciativa, a diferencia de lo que podría pensarse desde el sentido común, carece de neutralidad, pues tras esta evaluación es posible identificar *crudos propósitos* (Villarroel, 2014, p. 255) tales como la necesidad que tienen los países de disponer de una mano de obra cualificada y mejorar la calidad de la educación para una mejor utilización de los recursos, entre otras.

En este contexto, se ha constatado cómo la figura del profesor es un factor de alto impacto, por lo que se afirma que "la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes" (Barber y Mourshed, 2008, p. 15). Lo anterior ha provocado que se ha dirigido la atención sobre el rol que juega el profesorado en estos resultados, afectando en forma directa a las instituciones formadoras "por el efecto que pueden tener sus egresados en la calidad del ejercicio docente en las escuelas" (Ávalos, 2014, p.13). Desde nuestra perspectiva, este hecho también ha tenido una repercusión en la valoración social de la profesión, en desmedro de una visión más amplia del asunto al momento de analizar los resultados, haciendo visibles las distintas responsabilidades a nivel sistémico.

No obstante, el análisis crítico de Fernández-Cano (2016) revela limitaciones de la prueba PISA y planeta la necesidad de mejorar la calidad metodológica de los informes técnicos. Entre estos, sugiere poner atención a la toma de muestras, la validez de los instrumentos, el uso de las puntuaciones transformadas por la normalización y la ausencia de estadísticas que den cuenta de la magnitud de los efectos. Dicha propuesta invita a reflexionar, ya que generalmente este tipo de documentos son utilizados por los países para la toma de decisiones a nivel político y prescriptivo; afectando en forma directa o indirecta al profesorado en sus prácticas evaluativas.

Desde una perspectiva histórica, cabe precisar que la aplicación de test para evaluar rendimiento de los estudiantes es una decisión que tiene larga tradición. Según Hernández y Guzmán (1991) (como se citó en Alcaraz, 2015, p.12) el uso de pruebas de rendimiento escolar puede observarse en Boston (Estados Unidos) en 1845 "como fuente básica de información para evaluar a las escuelas y al profesorado". Acciones similares se observan en Gran Bretaña con la creación de una comisión para evaluar el progreso de los estudiantes, obteniendo resultados por debajo de lo esperado. Tras este hallazgo se toma la medida de "pagar por resultados", haciendo que "parte del salario del profesorado [vaya] en proporción a las calificaciones obtenidas por el alumnado al final del año escolar" (Alcaraz, 2015, p. 12). Estos casos constituyen ejemplos de las prácticas evaluativas desarrolladas dentro de una época conocida como "primera etapa técnica", en coherencia con el paradigma positivista.

Al respecto, cabe señalar que la concepción filosófica del positivismo admite la posibilidad de conocer la realidad constituida solamente por hechos, con lo cual se "rechaza toda metafísica, todo conocimiento *a priori*, toda intuición directa del conocimiento" (Briones,

2016, p.24). Al respecto, recomendamos dialogar con los estudiantes en Formación Inicial Docente sobre el origen de este planteamiento, recordando que el principal exponente de esta corriente fue Comte (1798-1857), quien otorga a la sociología el carácter de ciencia natural, bajo la premisa que solo el conocimiento científico es válido (Livesey, 2006). Considerar este alcance contribuye a clarificar por qué se ha dado tanta importancia a la medición de las conductas humanas en educación, apropiándose del método científico propio de las ciencias naturales y de la lógica matemática como forma de aproximarse a los fenómenos, tal como sucede con el positivismo. En palabras de Escudero (2003) el auge del uso de los test psicométricos a finales del siglo XIX fue posible también por otros factores adyacentes, tales como "el florecimiento del empirismo, la influencia de las teorías de la evolución, el desarrollo de métodos estadísticos y la sociedad industrial" (p.13).

En adición, planteamos la recomendación de reflexionar en mayor profundidad respecto de los fundamentos que subyacen al uso de mediciones desde el enfoque tecnicista. En palabras de Niño-Zafra y Gama Bermúdez (2013) la reducción de la profesión docente a labores técnicas trae como consecuencia una *desprofesionalización* y *despedagogización* de su labor, por cuanto el profesorado se ve impulsado a responder a la competitividad que se impone entre docentes e instituciones para mejorar los resultados en las pruebas externas. A su vez, el enfoque técnico impacta en la autonomía escolar y en los aprendizajes del estudiantado, de lo cual se desprende que "urge una apropiación sobre el sentido dinámico de la evaluación como parte de la formación integral que rescata la multidimensionalidad del ser humano" (Niño-Zafra y Gama Bermúdez, 2013, p.174). En definitiva, resulta de interés discutir en profundidad cuáles han sido los impactos de este modelo, que junto con la medición, ha permeado el sistema con formas de control y la homogeneización.

La evaluación como proceso pedagógico y formativo

Una de los puntos que ha despertado mayor acuerdo entre los autores es que el paradigma cuantitativo, la visión psicométrica y la teoría de la medición han tenido impacto en el campo de la educación durante el siglo XX, por lo que "se puede afirmar que la evaluación ha estado signada por el control hegemónico, la medida para comparar y etiquetar" (Castro Pimienta; 2014, p.3).

Sin embargo, en los años 70, en oposición al modelo psicométrico, surge el enfoque de la evaluación formativa como un tipo de evaluación que permite realizar ajustes a la enseñanza (por parte del profesorado) y el aprendizaje (por parte de estudiantes). Este concepto, acuñado por Scriven en 1967, se vincula a la función pedagógica de la evaluación, otorgando al docente la posibilidad de orientar sus prácticas para evaluar la calidad del aprendizaje a nivel micro curricular en forma sistemática a lo largo del proceso educativo (Jorba y Sanmartí, 2008; Popham, 2014). En otras palabras, la evaluación formativa se utiliza "para obtener datos sobre el progreso logrado y, de este modo, efectuar la oportuna corrección de las distorsiones observadas, para llenar las lagunas detectadas, así como reforzar las conquistas realizadas (según Troncón, como se citó en Da Silva y Scapin, 2011, p. 546). Por tanto, se trata de una evaluación que se encuentra orientada hacia la mejora continua, asignando mayor relevancia al aspecto procesual de la evaluación, contrariamente a lo esperado en el caso de las evaluaciones sumativas cuya finalidad es verificar resultados (Cunha, 2006).

Por otro lado, en la década de los 70, Nunziati y Bonniol desarrollan en Francia un estudio experimental que demostró efectos positivos de la evaluación cuando ésta se basaba en la autonomía del alumnado, la que fue consignada como "Evaluación Formadora" (Nunziati, 1990). La importancia de esta nueva forma de ver la evaluación radica en que el profesorado es capaz de detectar logros y no sólo errores, convirtiéndose en una especie de acompañante de los estudiantes. En otras palabras, los estudiantes autogestionan el aprendizaje a partir del reconocimiento de sus debilidades y, en conjunto con el docente, alcanzan mayor control de los planes de acción previstos. De esta forma, aumenta la responsabilidad y la regulación del aprendizaje, y ambos agentes pueden ser evaluados; lo que cambia el papel tradicionalmente asignado a la labor docente. En consecuencia, se otorga un rol protagónico al estudiante quien reflexiona y participa en el proceso, con una valoración diferente a lo que ocurre cuando la retroalimentación solamente proviene de un agente externo. Es así como profesores y estudiantes proveen de información dentro del mismo proceso educativo, generando posibilidades para la introducción de cambios o modificaciones para hacer mejor lo que se ha hecho. En concreto, para la evaluación formativa el principal agente es el profesor; en cambio, en la evaluación formadora es el estudiante.

En el caso de las políticas evaluativas chilenas, es posible inferir cierta sintonía con lo anterior, toda vez que se ha impulsado la incorporación de distintas estrategias para evaluar los aprendizajes de los alumnos durante el proceso, con procedimientos que se distingan de las de aquellas cuya finalidad sea determinar la promoción escolar y la calificación (MINEDUC, 1997). En el caso del ejercicio docente, el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008) constituye un estándar de referencia consensuado respecto de los atributos que caracterizan al profesor en aula y su práctica evaluativa. Específicamente, dentro del ámbito pedagógico, se espera que el docente tenga "la capacidad para desarrollar estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de aprendizajes de sus alumnos y retroalimentar sus propias prácticas" (Manzi, González y Sun, 2011, p.126). No obstante los beneficios que esto pudiera generar para el estudiantado, el modelo de la evaluación de aprendizaje ha sido cuestionado. Es así como Mc Dowell, Sambell y Davison (2009, p.57), concuerdan con Black, experto de Reino Unido, en que la evaluación para el aprendizaje se ha transformado metafóricamente en una especie de tren en el cual se unen políticos e instituciones educativas; sin embargo, se trata de un transporte que no puede conducir a la acción productiva, por lo cual se recomienda una revisión del concepto y su aplicabilidad.

Desde un vértice diferente, Castro Pimienta (2014) advierte las implicancias de considerar la evaluación como método, en cuya esencia se revelan las relaciones dialógicas entre los sujetos y de sus vínculos con las instancias de poder. En nuestro análisis, dicha afirmación podría estar relacionada con la práctica de la evaluación formativa por cuanto, en términos generales, suele aplicarse como heteroevaluación, desde el profesor (evaluador externo) hacia el estudiante (como sujeto evaluado). Lo interesante del texto del autor, es que se explica el cómo el método aristotélico es el origen de este tipo de vínculo; posteriormente, tiene su complemento en el método kantiano, aludiendo a criterios, parámetros o indicadores de referencia. En este caso, el docente es el evaluador y los estudiantes son tratados como objetos, dejando de lado la posibilidad de una relación sujeto-sujeto entre ellos. Esto hace que, a nivel escolar, el tema de la evaluación suele analizarse en torno a los

resultados “cual control remoto”, por lo que se han ido “transformando las relaciones entre sujetos a relaciones entre juicios” (Radulovich, Rueda y Basualto, 2013, p.12). En consecuencia “la evaluación entendida como control, refleja una posición jerárquica (…) y de posicionamiento institucional” (Castro Pimienta, 2014; p.7). En palabras de López Pastor et. al (2011) la situación no es exclusiva de la escolarización y se traspasa al ámbito universitario, al centrarse el interés en el rendimiento académico de modo casi hegemónico, por lo cual “el concepto de evaluación de aprendizaje sigue siendo impreciso para muchos y por lo tanto objeto de disputa, al mismo tiempo que se multiplican los esfuerzos por orientarlo en una dirección netamente educativa y no solamente selectiva” (p.293).

Lo anterior ha provocado que se restrinja la comprensión de la evaluación como fenómeno educativo, relevando a un segundo plano las consideraciones pedagógicas y de reflexión para la toma de decisiones, como elementos claves de la profesionalización docente. Por tanto, es de interés considerar la precaución de que la evaluación sea reducida a un asunto metodológico de carácter procedimental; siendo necesario profundizar en la reflexión sobre el tema, “no como regulador del proceso de enseñanza aprendizaje, sino como generador de la autorregulación de los sujetos de aprendizaje” (Castro Pimienta, 2014; p.6).

Consideraciones finales

Novak (1991) entendía la evaluación como uno de los cinco elementos claves de la educación, junto al alumnado, profesorado, contenido curricular y entorno social (como se cita en Vásquez-Bernal et. al. 2016). De allí que sea una expectativa plausible que los docentes aborden este constructo como un objeto de conocimiento y comprendan su sentido articulando en forma coherente las relaciones entre modelos teóricos y conceptualizaciones. No obstante, aunque se trata de un tema fundamental para todos en la educación, suele percibirse como un tópico de análisis exclusivo para los expertos y las revistas especializadas (Taras y Davies, 2013). En consecuencia coexisten diferentes ideas sobre evaluación en el discurso educativo y en la práctica escolar, tratándose de un término muchas veces confuso y difícilmente comprensible para los docentes, desde su formación inicial. Todavía más, si “la noción de evaluación hace presencia en la escuela en los discursos y las prácticas de los maestros, refleja posturas frente al poder, transita por los conceptos articuladores de la pedagogía, poniendo al descubierto tendencias curriculares y de formación; exhibe certezas y deja al descubierto incertidumbres” (Salinas Salazar et. al, 2006, p. 206)

Reflexionar en torno al constructo en el campo de la educación y en la formación del profesorado resulta entonces acertado; más aún si se asume el supuesto que la psicometría y las técnicas de elaboración de test “influyeron de forma determinante en el campo epistemológico evaluativo, enmarcado en principios de medición y cuantificación” (Calatayud, 1999, p. 208). En particular, lo anterior cobra sentido dado que hoy existe una organización social más compleja e interconectada, a diferencia de lo que sucedía en la sociedad industrial, cuyas jerarquías eran altamente diferenciadas; lo cual permitía evaluar con uniformidad y control bajo principios tylerianos.

Concluimos que las conceptualizaciones y racionalidades asociadas a la evaluación son un tema que se vincula a la Formación Inicial Docente (FID), por cuanto el futuro profesional de la educación ha de estar preparado en prospectiva para su actuación dentro de un nuevo

modelo de sociedad intensiva en aprendizaje, caracterizada por la autogestión del conocimiento (Miller, 2003). Toda vez más cuando se ha demostrado que las ideas y concepciones ingenuas que tienen los estudiantes juegan un rol clave en el proceso de construcción de la identidad profesional (Guerra y Montenegro, 2017). Postulamos, por tanto, que la evaluación puede ser entendida como objeto de interés y reflexión por parte del profesorado, a través de una formación que los invite a indagar en los supuestos tanto explícitos como implícitos en el discurso educativo.

Referencias bibliográficas

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista Perspectiva Educacional*, 45, 11-24.

Alcaraz, N. (2015). aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (1), 11-25.

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Revista Estudios Pedagógicos*, n. 40 (especial), 11-28.

Barber, M. y Mourshed, Mona (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. PREAL, n. 41, Santiago, Chile.

Barberá, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en Educación Superior. *Revista De La Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3 (2), 94-99.

Briones, G. (2016). *Teorías de las ciencias sociales y de la educación: epistemología*. México d. f.; Trillas.

Calatayud, M. (1999). La creencia en la objetividad de la evaluación. Una ilusión imposible. *Revista Aula Abierta*, 73, 205-221.

Castro Pimienta, O. (2014). Evaluación educativa. ¿Instancia de poder u oportunidad de aprendizaje? Un análisis desde la complejidad. *Revista IPLAC*, *Publicación Latinoamericana Y Caribeña De Educación*, 1, 1-14.

Cunha, M. (2006). Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 6 (2), 59-77.

Da Silva, R. y Scapin, L. (2011). Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem. *Estudos em Avaliação Educacional*, 22 (50), 537-522.

De Camilloni, A. (2010). Calidad de programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En: De Camilloni, A., Celman, S.. Litwin, E. y Paloú de maté, M. (2010). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 67-92.

Díaz Barriga, Á. (1988). Una polémica en torno al examen. *Revista Perfiles Educativos*, 41-42, 65-76.

Drago, J. (2010). *La Reforma Educacional en Chile: una revisión y meta-análisis de resultados*. Tesis (Magíster en Ciencias de la Ingeniería). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Donoso-Díaz, S., Castro-Paredes, M., Alarcón-Leiva, J. y Davis-Toledo, G. (2015). Nudos críticos del sistema escolar chileno, hipótesis explicativas y propuestas para una nueva arquitectura del sector público. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(86), 37-71.

Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 9 (1), 11-43.

Fernández-Cano, A. (2016). A methodological critique of the PISA evaluations. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE),* 22 (1), 1-16.

Gan, H. (2008). Chinese education tradition-the imperial examination system in feudal china. *Journal of Management and Social Sciences*, 4 (2), 115-133.

Guerra, P. y Montenegro, H. (2017). Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones. *Revista Educação e Pesquisa*, 43 (3), 663-680.

Heredia, A. (2009). Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica: evaluación normativa para seleccionar a los alumnos y evaluación criterial para el dominio de conocimiento básico. *Revista Bordón,* 61 (4), 39-48.

Himmel, Erika; Olivares, María y Zavalza, Javier (1999). *Hacia una evaluación educativa. Aprender para evaluar y evaluar para aprender: Manual programa de perfeccionamiento fundamental*. Santiago, Chile: MINEDUC-Ediciones PUC.

Jara, I. (2013). *¿Cómo será la evaluación dentro de 5 años?* Seminario Prospectiva de las Tic en Educación en Iberoamérica. 24 de octubre de 2013. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: < https://www.youtube.com/watch?v=qwjn7b78oty&feature=youtu.be>. Acceso en: 10 jun. 2016

Jorba, J. y Sanmartí, N. (2008). La función pedagógica de la evaluación. En: Jorba, J. y Sanmartí, N. (2008). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona, España: Graó, 21-42.

Livesey, C. (s/f). *The relationship between positivism, interpretivism and sociological research methods*. Recuperado de: http://www.sociology.org.uk/notes/revgrm5.pdf Acceso en: 12 jul. 2017.

López Pastor, V., Manrique Arribas, J. y Vallés Rapp, C. (2011). La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de grado. Especial incidencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14 (4), 57-72.

Lurizaga, L. (1961). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago, Chile: Ediciones MIDE UC, Facultad de Ciencias Sociales.

Mc Dowell, L., Sambell, K. y Davison, G. (2009). Assessment for learning: a brief history and review of terminology. En: Rust, C. (2009). *Improving student learning through the curriculum*. Oxford Centre for staff and Learning Development, Oxford, 56-64.

Miller, Riel. (Diciembre de 2003). *The future of the tertiary education sector: scenarios for a learning society*. OECD-CERI. Japanese Seminar on the Future of Universities, Tokyo. Recuperado de http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/forum/04022701/004/001.pdf

MINEDUC (1997). Decreto 511. Reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica. MINEDUC (2008). Marco para la Buena Enseñanza. CPEIP. MINEDUC (2012). Bases Curriculares para la Educación Básica. Decreto Supremo de Educación n°439/2012. Santiago. Edición impresa 2013.

Moreno, T. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. *Revista Perspectiva Educacional*, 53 (1), 3–18.

Niño Zafra, L. y Gama Bermúdez, A. (2013). Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿Relaciones de medición, control y homogeneización o posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 163-176.

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. Document de travail, Université d'été, *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.

Pascual, E.(1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educacional Latinoamericana*, 23 (2), 13-72.

Popham, J. (2014). *Evaluación Trans-formativa*. *El poder de transformador de la evaluación formativa*. Madrid, España: Narcea S.A. Ediciones.

Popham, J. (2009). Assessment literacy for teachers: faddish or fundamental? *Theory into Practice*, 48, 4-11.

Portela, H. (2004). La racionalidad técnica... una huella que condiciona el sentido de la formación en los procesos educativos. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1 (1), 1-11.

Radulovich, S., Rueda, M. y Basualto, C. (2013). Aproximaciones al análisis de accountability e implicancias altas y bajas de evaluaciones a gran escala en cinco países de América Latina. *Revisa del CISEN* (*Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino*) Tramas/Maepova n°1. Reátegui, N., Arakaki, M. y Flores, C. (2001). *El reto de la evaluación*. Ministerio de Educación del Perú, GTZ-Cooperación Técnica, República Federal Alemana; KFW-Cooperación Financiera, República Federal Alemana. Lima: Cromática S.A.C.

Salinas Salazar, M., Isaza Meza, L. y Parra Mosquera, C. (2006). Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. *Revista Educación y Pedagogía,* XVIII, 46, 203-221.

Taras, M. y Davies, M. (2013). Perceptions and realities in the functions and processes of assessment. *Active Learning in Higher Education*, 14 (1), 51-61.

Vázquez-Bernal, B., Jiménez-Pérez, R. y Mellado, V. (2016). ¿El tiempo garantiza el cambio en el profesorado? Estudio de un caso centrado en la evaluación de aprendizajes. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación del Profesorado*, 19 (2), 139-154.

Villarroel, J. (2014). Epistemología de las pruebas psicológicas para el ingreso a la universidad. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 16 (1), 249-274.

Acerca del autor

Ana Carolina Maldonado-Fuentes, Académica Departamento Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío. Profesora de Castellano (PUC, 1993) y Magíster en Ciencias de la Educación, mención evaluación (PUC, 1999). Premio Facultad de Educación al egresar de pedagogía (1993). Durante más de quince años ejerció funciones docentes como profesora de lengua materna en el sistema escolar y de español como L2. Forma parte del Grupo de Investigación en Educación (GIE) de la Universidad del Bío-Bío (Código GI-130823/EF). Su área de interés se centra en la evaluación de habilidades durante la formación docente, participando en investigaciones relativas al dominio de comprensión lectora, razonamiento matemático, competencias TIC y evaluación de competencias pedagógicas de estudiantes en Formación Inicial Docente (FID). En la actualidad es Becaria Conicyt (Doctorado Nacional) del Programa Doctorado en Educación en Consorcio de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) y ocupa el primer lugar del ranking durante el primer año lectivo (2017-2020). ORCID iD http://orcid.org/0000-0002-9198-5882

Evaluación de autorregulación académica en estudiantes de psicología en modalidad en línea
Evaluation of academic self-regulation in online psychology students

José Manuel Meza Cano[1]
Anabel de la Rosa Gómez[2]
Judith Rivera Baños[3]
Edith González Santiago[4]

[1]Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM, email: manuel.meza@ired.unam.mx
[2]Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM, email: anabel.delarosa@ired.unam.mx
[3]Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM, email: judith.rivera@ired.unam.mx
[4]Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM, email: edith.gonzalez@ired.unam.mx

Autor para correspondencia: manuel.meza@ired.unam.mx

Resumen: Se evaluó la autorregulación en estudiantes de nuevo ingreso en una licenciatura en psicología en línea. Se adaptó y aplicó el Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional de Castañeda y Ortega (2004) a una muestra de 204 estudiantes encontrando que la edad se relaciona con la eficacia percibida, la aprobación externa y el manejo de materiales de estudio.
Palabras clave: autorregulación, educación en línea, educación superior, estrategias de aprendizaje, motivación.

Abstract: Self-regulation was evaluated in new students of online psychology degree. The Inventory of Learning Styles and Motivational Orientation of Castañeda and Ortega (2004) was adapted and applied to a sample of 204 students finding that age is related to perceived effectiveness, external approval and handling of study materials.

Key words: Self-regulation, online education, undergraduate students, learning strategies, motivation.

Recepción: 7 de febreo de 2018
Aceptación: 15 de junio de 2018

Forma de citar: Meza Cano, Manuel, Anabel de la Rosa, Judith Rivera & Edith González. (2018). Evaluación de autorregulación académica en estudiantes de psicología en modalidad en línea. *Voces De La Educación*, *3*(6), 126-141.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Evaluación de autorregulación académica en estudiantes de psicología en modalidad en línea[1]

Introducción

La educación a distancia ha abierto nuevos escenarios para que ocurra el proceso de aprendizaje/enseñanza y no sólo eso, está siendo una opción viable para garantizar el derecho a la educación, un derecho incluido por la ONU en el art. 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y el cual dice que "(…) *La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.(...)"* (Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas, s/f). No obstante, el acceso a la educación superior debe tener como prioridad la calidad del aprendizaje obtenido y los escenarios virtuales no se excluyen de ese importante objetivo.

Las corrientes de investigación en el área educativa han navegado entre dos grandes vertientes, por un lado se encuentra la metacognición y por el otro el aprendizaje autorregulado, en éste último se consideran, además de los factores cognitivos, los factores motivacionales, afectivos, contextuales y conductuales (Suárez & Fernández, 2011). Es precisamente el aprendizaje autorregulado el que propone un marco para generar investigaciones en cuanto a educación a distancia se refiere, por lo que conocer los procesos autorregulatorios resulta clave para identificar cuáles son las competencias que asegurarán el éxito del aprendiz que incursiona en esta modalidad.

El estudiante a distancia requiere ciertas habilidades centradas en TIC´s y en procesos autorregulatorios, esta modalidad exige al aprendiz una actitud activa para la adquisición y construcción de su propio aprendizaje, debe diseñar una metodología de estudio basada en su autonomía y ésta no sería posible sin un adecuado desarrollo de los procesos autorregulatorios (Peñalosa, Landa & Vega, 2006). Como declaran Peñalosa et al., (2006) *"El pariente contemporáneo del concepto de autonomía es la autorregulación*", es precisamente la autonomía una columna muy importante en el aprendizaje a distancia apoyado en TIC´s y los procesos autorregulatorios serán la materia prima de la autonomía.

Teorías de Autorregulación

Zimmerman (2000) conceptualizó a la autorregulación de una manera que incluyó dimensiones no sólo conductuales sino emocionales y cognitivas, la define como un "*(...) proceso formado por pensamientos auto-generados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales".* Este concepto se extiende entonces a otros ámbitos, no sólo al educativo y no necesariamente a la educación a distancia.

[1] Investigación realizada gracias al Programa UNAM-DGAPA- PAPIME <PE303817> <Consejería emocional y orientación educativa a distancia>

Tomando como base las investigaciones en autorregulación desde los años ochentas, Zimmerman clasificó siete grandes teorías de autorregulación teniendo como eje 5 características centrales que podemos observar de manera comparativa en el trabajo de Panadero y Alonso-Tapia (2014).

Zimmerman ofrece un cuadro comparativo muy detallado y completo, vale la pena revisar también en Panadero y Alonso-Tapia (2014) las ventajas y críticas a cada una de las teorías que clasifica Zimmerman. Las teorías de autorregulación educativa pueden clasificarse en siete principalmente: operante, fenomenológica, procesamiento de la información, sociocognitiva, volitiva, vygotskiana y constructivista; todas ellas ofrecen explicaciones para los cinco aspectos centrales de la autorregulación: origen de la motivación para autorregularse, cómo se toma consciencia para autorregularse, procesos básicos, importancia del entorno social y físico, y cómo se adquiere la capacidad de autorregularse. A pesar de las aparentemente distintas teorías, se puede observar que todas estudian una estructura conformada por básicamente cinco aspectos: Cognición, Metacognición, Motivación, Conducta y Contexto.

Principales Modelos de Autorregulación

Entre los modelos de autorregulación más utilizados en las investigaciones recientes se puede mencionar al modelo de Zimmerman (2000) y el modelo Pintrich (2000). Ambos modelos poseen descripciones y estructuras distintas, sobre todo en lo que respecta a la metacognición. Tal complejidad ha derivado en dos vertientes de evaluación del proceso de autorregulación: como una aptitud (atributo duradero que predice la conducta del individuo) o como un evento (medida de un momento de un proceso en constante actividad).

Modelo de Autorregulación de Zimmerman

Zimmerman (2000) propone un modelo cíclico de tres fases, él afirma que el proceso de autorregulación se estructura en distintas fases que tienen sus propios procesos cognitivos:

- Fase de Planificación. Se realiza un análisis de la tarea o actividad a realizar para conocer las características de la misma y lo que necesita para llevarla a cabo y comienza un proceso de auto-motivación que consiste en darle un significado para sí mismo, mientras más valor se otorgue a una tarea mayor será la motivación.
- Fase de ejecución. En esta fase los procesos cognitivos activos tienen que ver con la auto-observación que necesitará de un modelo de ejecución para comparar el trabajo que se está realizando y el auto-control en la realización de la tarea o actividad para mantener la atención y el interés durante esta fase.
- Fase de auto-reflexión. Esta fase final corresponde a la autoevaluación y a la propia reacción a esa evaluación. Esta fase resulta ser importante para las cogniciones y construcción de una autoeficacia alta en el aprendiz, ya que de eso dependerá la motivación para futuras ejecuciones en tareas con las mismas o similares características.

Modelo de Autorregulación de Pintrich

El modelo que propone Pintrich (2000) tiene una secuencia donde sus fases pueden interactuar de forma paralela y dinámica. Las fases que plantea este autor contemplan también cuatro áreas regulatorias: cognitiva, motivacional, conductual y contextual.

- Fase de Preparación, planificación y activación.
    - *Cognición.* Activar conocimiento previo. Activar conocimientos metacognitivos. Establecer metas.
    - *Motivación.* Asumir orientación de metas. Autoeficacia percibida. Percepción de dificultad en la tarea. Establecer valor a la tarea. Activar interés.
    - *Comportamiento.* Planear tiempo y esfuerzo. Planear auto-observación y estrategias adecuadas para el desarrollo de la tarea.
    - *Contexto.* Percepción general de la tarea y las condiciones en las que se realizará.
- Fase de monitoreo.
    - *Cognitiva*. Metacognición. Análisis de las estrategias cognitivas.
    - *Motivación*. Conciencia y autocontrol de los factores motivantes.
    - *Comportamiento*. Conciencia y monitoreo del tiempo y esfuerzo dedicado a la tarea. Identificar la necesidad de ayuda.
    - *Contexto*. Monitorear cambios en las condiciones y contexto de la tarea.
- Fase de control.
    - *Cognitiva.* Seleccionar y adaptar estrategias de aprendizaje.
    - *Motivación.* Seleccionar y adaptar estrategias de motivación y autocontrol.
    - *Comportamiento.* Incrementar o disminuir el esfuerzo. Persistir y buscar ayuda de ser necesario.
    - *Contexto.* Abandonar o cambiar los requerimientos de la tarea o el contexto.
- Fase de evaluación (reacción y reflexión).
    - *Cognitiva.* Juicios cognitivos. Atribuciones.
    - *Motivación.* Reacciones afectivas. Atribuciones.
    - *Comportamiento.* Elección del comportamiento.
    - *Contexto.* Evaluación de la tarea y del contexto.

Autorregulación en el aprendizaje en línea

A pesar de que la autorregulación se ha estudiado ampliamente en el campo educativo tradicional, es decir, presencial, es a partir de la integración de las TIC en la educación en donde se generó un nicho propicio para la aplicación de los modelos mencionados. Por un lado se han aplicado los modelos de autorregulación en el diseño instruccional, desarrollando cursos en línea con el propósito de principal de favorecer estas habilidades encontrando evidencia favorable, inclusive en cursos sin una figura docente (Díaz, Pérez, González-Pienda & Núñez, 2017). También se han empleado estos modelos en la instrucción sobre el uso de herramientas de internet para favorecer la autorregulación a través de Entornos Personales de Aprendizaje (Cabero, 2014), así como su aplicación para generar comunidades virtuales de aprendizaje (Cabero, 2013), por ejemplo en los cMooc (Cursos Masivos en Línea basados en una red y que incluyen actividades colaborativas) los cuales soportan la autorregulación del aprendizaje en mayor medida que otras formas de entornos de aprendizaje en línea puesto que se favorece la creación de una comunidad de aprendizaje cuyos miembros se apoyan unos a otros, a diferencia de otros escenarios en

donde se orienta la instrucción hacia un énfasis en los contenidos (Bartolomé & Steffens, 2015).

Los resultados sugieren una mayor efectividad de programas llevados a cabo en formato virtual, se sugiere que esto es debido al potencial motivador de los entornos virtuales, especialmente en el impacto acerca del uso de la multimedia en los entornos virtuales y el interés inherente que al parecer conlleva emplear tecnologías para el aprendizaje (Cerezo, Bernardo, Esteban, Sánchez & Tuero, 2015).

Evaluación de la Autorregulación

Evaluar los niveles de autorregulación y la estructura cognitiva del sujeto hacia su propio aprendizaje y rendimiento escolar resulta fundamental para obtener un panorama que relacione las variables expuestas como parte fundamental de la autorregulación. Uno de los instrumentos más utilizado para la evaluación de la autorregulación es el EDAOM (Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional) de Castañeda y Ortega (2004). Este instrumento evalúa la autorregulación como aptitud y como evento y ha sido adaptado y empleado para evaluar este constructo en entornos de formación en línea en otras investigaciones (Peñalosa-Castro & Castañeda-Figueiras, 2011; Sierra, 2011;).

Las subescalas del Inventario EDAOM se agrupan dentro de escalas centrales:

I. Estilos de adquisición de la información.
- Selectiva. Se refiere a un procesamiento superficial de lo que se está aprendiendo.
- Generativa. Se refiere a un procesamiento profundo de la información.

II. Estilos de recuperación de la información.
- Recuperación de información ante tareas.
- Recuperación de información ante exámenes.

III. Estilos de procesamiento.
- Convergente. Se refiere a la reproducción de la información aprendida.
- Divergente. Se refiere a crear y pensar críticamente lo aprendido.

IV. Estilos de autorregulación meta-cognitiva y meta-motivacional.
- Dimensión persona. Incluye la auto-eficacia percibida, la autonomía percibida, la contingencia interna y orientación a la aprobación externa.
- Dimensión tarea. Incluye la orientación al logro de metas y a la tarea en sí.
- Dimensión materiales. Registra la adecuación de los mismos.

El instrumento tiene 89 reactivos con opciones de respuesta: frecuencia, facilidad y calidad, la zona gris (60-80) infiere que la habilidad o característica está presente pero requiere reforzamiento de estrategias de aprendizaje u orientaciones motivacionales del estudiante (Peñalosa-Castro & Castañeda-Figueiras, 2011).

Dado que la autorregulación es una variable importante relacionada con el desempeño de los estudiantes, en contextos presenciales como en línea, es importante indagar acerca de los niveles que presentan los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad para lograr identificar aquellas áreas en las que se puedan intervenir para mejorar estos niveles y así tratar de incidir en un mejor rendimiento académico a través de consejería.

Por lo tanto, el propósito del presente estudio es aplicar un instrumento de evaluación de la autorregulación (EDAOM) para indagar acerca de los niveles que presentan los estudiantes de nuevo ingreso a una licenciatura en la modalidad en línea.

Método

Participantes

Participaron 204 estudiantes, 145 mujeres y 59 hombres, entre 18 y 49 años, con una media de edad de 32.2 años (D.E. = 10.17) de 21 estados de la República Mexicana, que mediante muestreo no probabilístico, se invitó a participar al alumnado del primer semestre de la carrera de psicología del Sistema de Universidad Abierta y Educación a distancia (SUAyED) del ciclo escolar 2016-2.

Criterios de inclusión y exclusión

Se consideró únicamente a los estudiantes de primer semestre, inscritos en el segundo periodo del año 2016 de una licenciatura en psicología en modalidad en línea.

Instrumentos

EDAOM (Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional) de Castañeda y Ortega (2004). Instrumento de 89 reactivos con opciones de respuesta: frecuencia, facilidad y calidad. Los autores de este instrumento reportan que alcanzó un coeficiente de consistencia interna a través de Alfa de Cronbach de .94 en todo el instrumento y de .70 o más en cada una de sus escalas. Para este estudio el instrumento se adaptó a un contexto de estudio en línea y también en su formato, llevándolo a un formulario en línea a través de la aplicación de Google forms.

Procedimiento

Se realizó la invitación a los alumnos a través de medios de comunicación institucionales. Todos los participantes aceptaron el consentimiento informado para la evaluación voluntaria. La aplicación se realizó a distancia a través del un sistema de encuestas en línea (Google forms). Una vez recabados los datos, se procedió a analizar los resultados utilizando una plantilla en Excel autocalificable, que arroja los datos de cada aplicación, para posteriormente, conjuntar la muestra y realizar los análisis estadísticos correspondientes utilizando el programa SPSS versión 20.

Resultados

La confiabilidad del instrumento obtenida a partir del coeficiente alfa de Cronbach utilizando las 13 subescalas fue de .44; sin embargo, al utilizar el análisis sobre el alfa total de la escala si se elimina un elemento se obtuvo un .65 al eliminar la subescala de "autonomía percibida", por lo que no fue tomada en cuenta para los resultados reportados.
Los resultados descriptivos se mencionan a continuación. En la tabla 2 podemos observar que en varias de las escalas del EDAOM se alcanzaron los puntajes máximos por al menos un estudiante, mientras que en Adquisición generativa, Procesamiento convergente,

Procesamiento divergente, Eficacia percibida, Aprobación externa, Logro de metas y Materiales se obtuvieron puntajes máximos cercanos al 80%.

Tabla 1. Muestra las medias, puntajes máximos y mínimos por los estudiantes de licenciatura en las escalas del EDAOM.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Adquisición Selectiva	204	0	100	72.60	29.388
Adquisición Generativa	204	11	83	62.67	13.327
Memoria ante tareas	204	0	100	75.85	20.147
Memoria ante Exámenes	204	0	100	70.74	13.598
Procesamiento convergente	204	11	89	71.40	13.781
Procesamiento divergente	204	0	89	60.83	16.115
Eficacia Percibida	204	14	94	69.06	15.003
Aprobación externa	204	9	79	53.63	13.693
Contingencia Interna	204	0	100	15.00	34.928
Logro de metas	204	11	83	59.16	12.410
Tarea en sí	204	34	100	70.12	10.614
Materiales	204	20	89	71.75	13.324

Con fines de estratificación de los estudiantes evaluados se muestra en la tabla 3 la frecuencia y porcentaje, entre paréntesis, de estudiantes que se encuentran debajo del puntaje 33 de cada escala (segunda columna) y la frecuencia y porcentaje de estudiantes sobre el puntaje 75 de cada escala de los resultados del instrumento, lo cual permite visualizar cómo es que se agrupan los puntajes bajos y altos de la muestra.

Tabla 2.Muestra las escalas del EDAOM y los puntajes bajos (< 33) y puntajes altos (> 75) en cada una de ellas.

Escala	Frecuencia y porcentaje de estudiantes debajo del puntaje 33 de la escala	Frecuencia y porcentaje de estudiantes sobre el puntaje 75 de la escala
Adquisición selectiva	26 (12.5%)	168 (82.4%)
Memoria ante tareas	10 (5%)	176 (86.3%)
Tarea en sí	3 (1.5%)	155 (75.9%)
Materiales	4 (2%)	154 (75.7%)

Procesamiento convergente	2 (1%)	150 (73.6%)
Memoria ante Exámenes	5 (2.5%)	146 (71.8)
Adquisición Generativa	8 (4%)	109 (53.4%)
Eficacia Percibida	6 (3%)	139 (68.2%)
Procesamiento divergente	15 (6%)	94 (46.1%)
Logro de metas	7 (3.4%)	81 (39.8%)
Aprobación externa	15 (7.5%)	11 (5.4%)
Contingencia Interna	172 (84.3%)	32 (15.8%)

Como se puede observar las escalas "adquisición selectiva", "memoria ante tareas", "tarea en sí" "materiales", "pensamiento convergente" y "memoria ante exámenes" presentaron mayor frecuencia de estudiantes por encima del puntaje 75 de cada escala, mientras que la escala de "contingencia interna" es la que presentó un número mayor de estudiantes con resultados debajo del puntaje 33.

Con el fin de indagar acerca de las diferencias en cuanto a los puntajes obtenidos se realizaron diferentes pruebas estadísticas utilizando *t de student* para muestras independientes utilizando como grupo de referencia el género y el estado civil sin encontrar diferencias estadísticamente significativas. Posteriormente se dividió a la población según tres rangos de edad tratando de crear grupos homogéneos como se muestra en la tabla 4.

Tabla 3. Grupos formados utilizando tres rangos de edad (menos de 27 años, entre 28 y 35 años, y 36 o más años), frecuencia y porcentajes de cada grupo con relación al total de 2014 estudiantes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
27 o menos	73	35.8	35.8
Entre 28 y 35	56	27.5	63.2
36 o más	75	36.8	100.0
Total	204	100.0	

Utilizando la prueba ANOVA de un factor tomando como referencia los tres rangos de edad mencionados anteriormente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las escalas mostradas en la tabla 5.

Tabla 4. Muestra la diferencia de medias significativas a través del ANOVA.

		Suma Cuadrados	dedf	Cuadrado medio	F	Sign.
Adquisición Generativa	Entre Grupos	1871.14	2	935.57	5.50	.005
	Intra Grupos	34183.86	201	170.07		
	Total	36055.00	203			

		Suma Cuadrados	dedf	Cuadrado medio	F	Sign.
Procesamiento divergente	Entre Grupos	1891.06	2	945.53	3.74	.025
	Intra Grupos	50829.27	201	252.88		
	Total	52720.33	203			
Eficacia Percibida	Entre Grupos	3170.31	2	1585.15	7.49	.001
	Intra Grupos	42525.86	201	211.57		
	Total	45696.17	203			
Aprobación externa	Entre Grupos	1590.08	2	795.04	4.38	.014
	Intra Grupos	36471.60	201	181.45		
	Total	38061.69	203			
Materiales	Entre Grupos	1495.49	2	747.74	4.35	.014
	Intra Grupos	34543.26	201	171.86		
	Total	36038.75	203			

Para conocer más a fondo las diferencias significativas de estas medias se describe en la tabla 6 las medias de los tres grupos de edad en las cinco escalas antes mencionadas.

Tabla 5. Muestra las medias y desviación estándar de las escalas con medias estadísticamente significativas.

		N	Media	Desviación Estándar
Adquisición Generativa	27 o menos	73	61.15	13.84
	Entre 28 y 35	56	59.46	14.84
	36 o más	75	66.55	10.57
	Total	204	62.67	13.33
Procesamiento divergente	27 o menos	73	59.34	17.23
	Entre 28 y 35	56	57.57	15.08
	36 o más	75	64.72	15.14
	Total	204	60.83	16.12
Eficacia Percibida	27 o menos	73	64.53	15.88
	Entre 28 y 35	56	68.66	14.88
	36 o más	75	73.77	12.84
	Total	204	69.06	15.00
Aprobación externa	27 o menos	73	50.88	15.53
	Entre 28 y 35	56	52.43	13.24

		N	Media	Desviación Estándar
	36 o más	75	57.20	11.31
	Total	204	53.63	13.69
Materiales	27 o menos	73	69.32	14.25
	Entre 28 y 35	56	70.20	13.80
	36 o más	75	75.27	11.30
	Total	204	71.75	13.32

Como puede notarse hay varias escalas en las que las diferencias son significativas, con lo cual podemos deducir que la Edad es una variable importante. Las escalas de Adquisición generativa tiene diferencias de medias estadísticamente significativas para los tres grupos formados por los rangos de edad, mientras que en las escalas de Eficacia Percibida, Aprobación externa y Materiales las diferencias son más notables cuando comparamos al grupo de estudiantes de menor edad con el grupo de estudiantes de mayor edad. Un dato importante es que en la escala de Procesamiento divergente las diferencias se encuentran entre el grupo de entre 28 y 35 años con respecto al grupo de más de 36, mientras que el grupo de menos de 27 años no mostró diferencias significativas.

Para una análisis más específico sobre estas diferencias se realizaron tablas de contingencia que permitieron observar la distribución de los grupos a partir de los tres rangos de edad mencionados, posteriormente se obtuvo el estadístico Tau-b de Kendall que muestra la correlación entre datos ordinales agrupados en categorías. Para ello, se agruparon los sujetos en tres grupos: alto, medio y bajo, a partir de los percentiles 0 a 33, 34 a 66 y 67 a 100. Este dato se comparó con los tres grupos de edad previamente mencionados.

Se encontró que los tres grupos formados a partir de los altos, medios y bajos en la escala de Adquisición generativa tuvieron una correlación Tau-b de Kendal de -.140 significativa al .020, con esto podemos afirmar que los estudiantes altos en la escala de Adquisición generativa también pertenecían al grupo de 36 años o más, es decir, a más edad mayor puntaje en esta escala. Estos datos pueden verse en la tabla 7.

Tabla 6. Muestra la distribución de los datos en los tres grupos de la escala adquisición generativa por los tres grupos de edad.

		27 o menos	Entre 28 y 35	36 o más	Suma
	Altos	28	20	39	87
Adquisición generativa	Medios	17	12	21	50
	Bajos	28	24	15	67
Total		73	56	75	204

Con relación a la Eficacia percibida, agrupados en altos, medios y bajos se encontró un valor Tau-b de Kendall -.24 significativo al .000, con lo cual podemos afirmar que esta relación es leve pero significativa. Según los datos de la tabla 8 podemos ver que aquellos estudiantes pertenecientes al grupo alto en la escala de Eficacia Percibida, también

pertenecían en su mayoría al grupo de 36 años o más, con esto podemos decir que a más edad es probable que tengan una mayor eficacia percibida.

Tabla 7. Muestra la distribución de los datos en los tres grupos de la escala eficacia percibida por los tres grupos de edad.

		27 o menos	Entre 28 y 35	36 o más	Suma
	Altos	20	20	38	78
Eficacia Percibida	Medios	18	19	24	61
	Bajos	35	17	13	65
Total		73	56	75	204

Cuando se agruparon en altos, medios y bajos en la escala de Autonomía percibida y se comparó con los grupos formados por los tres rangos de edad mencionados se encontró un valor Tau-b de Kendall de .18 significativo al .003, con esto podemos decir que existe una relación leve pero significativa. Los datos de esta relación pueden verse en la tabla 9, en donde encontramos que aquellos estudiantes que pertenecían al grupo de baja autonomía percibida fueron aquellos que tenían 36 años o más, con lo que podemos decir que a mayor edad es más probable que presenten menor autonomía percibida.

Tabla 8. Muestra la distribución de los datos en los tres grupos de la escala autonomía percibida por los tres grupos de edad.

		27 o menos	Entre 28 y 35	36 o más	Suma
	Alto	27	22	21	70
Autonomía Percibida	Medio	25	16	9	50
	Bajo	21	18	45	84
Total		73	56	75	204

El resto de las escalas no mostraron relaciones significativas o éstas eran demasiado bajas para considerarse importantes en relación con los grupos de edad.

Discusión

El objetivo del presente estudio fue conocer los niveles de autorregulación que presentan estudiantes universitarios de primer ingreso de una licenciatura en línea. Los resultados encontraron informan que los participantes de la muestra cuentan con niveles moderados de autorregulación, alcanzando en la mayoría de las escalas puntajes ligeramente superiores a la media teórica. Se confirman los hallazgos de Moreno y Cárdenas (2010) acerca de los motivos de para ingresar a esta modalidad de estudio, enfocando la motivación en aprobación externa, pero también en aspectos relacionados con una eficacia percibida alta.

Por lo tanto se enfatiza que la autorregulación en el ámbito académico es una variable individual que permite indagar acerca de cómo los estudiantes planifican, monitorean y evalúan su propio aprendizaje en un contexto específico y aunque se ha tratado en diversos niveles de educación presencial es importante continuar indagando cómo es que los estudiantes se autorregulan en contextos en línea, pues son distintos en las demandas

autorregulatorias que se le solicitan a los estudiantes. Como lo menciona Cabero (2013) la autorregulación puede tener un papel fundamental en el uso de tecnologías donde el estudiante debe desempeñar un papel activo, y en las cuales mayoritariamente el control sobre el proceso lo desempeña él, aplicando competencias para auto-organizarse y guiar su aprendizaje hacia las metas propuestas. Responsabilizándose y organizándose en la propia acción formativa, lo cual favorecerá llevar este aprendizaje a otros contextos.

Dado lo anterior se dio a la tarea de buscar, aplicar y valorar un instrumento que permitiera dar cuenta de los niveles de autorregulación de los estudiantes de nuevo ingreso de una licenciatura completamente en línea, por esta razón se utilizó el instrumento EDAOM de Castañeda y Ortega (2004), sin embargo, este instrumento presentó algunas situaciones que nos permiten valorar su pertinencia. Por un lado la complejidad de su calificación, puesto que se trata de puntajes que a su vez son traducidos a escala de 0 a 100 a través de un algoritmo que puede resultar en equivocaciones, mientras que por otro lado, la confiabilidad interna, a través del Alfa de Cronbach, arrojó puntajes bajos, aunque una vez eliminada una de sus escalas (Autonomía Percibida) incrementó a una confiabilidad moderada-alta. Esto nos hace pensar en la pertinencia de continuar indagando acerca de otros instrumentos posibles para valorar Autorregulación académica para contextos específicos al aprendizaje en línea.

A pesar de lo anterior, los resultados obtenidos nos permiten llegar a diversas conclusiones especialmente en cómo es que la autorregulación se relaciona con variables demográficas de los propios estudiantes. En primer lugar se encontró que el género no tuvo un impacto en la autorregulación, lo cual se contrapone con los estudios reportados por Pajares (2002) quien encontró diferencias favorables al género femenino, sin embargo, en nuestro estudio no fue así. El estado civil tampoco fue una variable relacionada con el nivel de autorregulación, por lo que se centró la investigación en la variable de la edad para estratificar al grupo.

Los estudiantes del sistema en línea pertenecen a un tipo de estudiante distinto al de sistemas presenciales, en su mayoría con un rango de edad más amplio, superando por varios años al promedio de edad de los estudiantes de nuevo ingreso de licenciatura, que generalmente es de 18-19 años, esto puede tener una relación con los motivos para aprender, que según Moreno y Cárdenas (2010) está relacionado con una búsqueda de una mejor calidad de vida, de aprendizaje y de autorrealización. Dadas estas condiciones la motivación intrínseca se ve reflejada en diversas estrategias relacionadas con la memoria ante las tareas, la valoración de la tarea en sí misma son favorecidas, mientras que otras como la contingencia interna se ven con poco valor, esto es un aspecto favorecedor para la percepción de los estudiantes dado que esta escala hace referencia a la valoración de la persona a través de lo que dicen o hacen otros, especialmente refiere a los compañeros.

La edad se encontró relacionada con diversos elementos de la autorregulación puesto que la eficacia que perciben los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje, la aprobación externa, el uso de los materiales y su adecuación para el estudio, el procesamiento profundo de la información y el pensamiento crítico de la información incrementa conforme incrementa la edad de los estudiantes. Esto se puede atribuir a diversos factores: a) la motivación para el estudio en línea, que hace referencia a las razones del ingreso a este

nivel de estudios específicamente en esta modalidad es distinta de los estudiantes presenciales que ingresan posteriormente al nivel medio-superior; b) la motivación se centra en aspectos socioeconómicos, de superación y desarrollo profesional y de aprendizaje. Por lo que las personas que ingresan al sistema muestran un interés genuino por estudiar en el mismo, impactando en diversas áreas de la autorregulación; c) las habilidades y estrategias propias del aprendiz, gran porcentaje de los estudiantes se encuentran en una situación laboral activa o han realizado alguna actividad laboral anteriormente, por lo que es lógico pensar en una autoeficacia percibida como alta al conocer sus habilidades y límites. Inclusive algunos de ellos cuentan con estudios de licenciatura previos, ya sea truncos o con el grado terminado, y d) el desempeño en otros contextos. El haberse desempeñado por más tiempo y haber generado experiencias en otros contextos como el laboral o familiar tiene impacto en estrategias motivacionales y autorregulatorias, puesto que se ha generado pericia para resolver problemas o pensar de manera crítica y creativa, lo cual se extrapola a aspectos académicos, percibiendo la situación de estudiar en línea por primera vez como un reto para las habilidades y recursos propios.

Entre las limitantes y futuras investigaciones del presente estudio se encuentran las siguientes: Indagar acerca de otras variables individuales. Existen variable asociadas con la autorregulación que tienen impacto sobre el desempeño de los estudiantes en contextos en línea, una de ellas son las creencias epistemológicas o epistemología personal (Hofer, 2002), que puede predecir qué es lo que el estudiante cree sobre el conocimiento que existe en internet y del proceso de conocer, por lo tanto cómo se acerca a éste y en qué fuentes lo consulta, valida y apropia y correlacionar esas variables con la autorregulación. Estudios como el de Muis (2007) dan cuenta de cómo las variables de autorregulación y creencias epistemológicas están relacionadas, mientras que autores como Braten, Stromso y Samuelsen (2005) desarrollaron instrumentos para valorar estas creencias en un contexto específico como lo es internet, por lo que pueden realizarse estudios que tipifiquen a los estudiantes de nuevo ingreso en ciertos perfiles y poder realizar una intervención temprana en aquellos que cuenten con niveles de autorregulación bajos o posiciones epistemológicas poco sofisticadas.

Asimismo, realizar estudios longitudinales o de trayectorias académicas, dado que este es un estudio exploratorio con estudiantes de nuevo ingreso, valdría la pena explorar estas variables y su desarrollo en estos estudiantes a lo largo de su trayectoria académica a través de estudios basados en diseños de series cronológicas con pospruebas cada determinado rango de tiempo o estudios longitudinales con un énfasis cualitativo para indagar la toma de decisiones sobre aspectos académicos como la elección de asignaturas, de campos de profundización etc. Esto para conocer a la población del sistema y establecer estrategias que permitan evitar el abandono escolar.

Referencias bibliográficas

Bartolomé, A., & Steffens, K. (2015). ¿Son los MOOC una alternativa de aprendizaje? *Comunicar, XXII* (44), 91-99.

Braten, I., Stromso, H., & Samuelsen, M. (2005). The relationship between internet-specific epistemological beliefs and learning with internet technologies. *Educational computing research, 33* (2) 141-171.

Cabero, J. (2013). El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 14*(2).

Cabero, J. (2014). Creación de entornos personales de aprendizaje como recurso para la formación. El proyecto Dipro 2.0. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa,* (47).

Castañeda, S. & Ortega, I. (2004) Evaluando estrategias de aprendizaje y la orientación motivacional al estudio (EDAOM). En: *Herramientas para la actividad tutorial II*. Villanueva, A. (Coord). Universidad de Guadalajara.

Cerezo, R., Bernardo, A., Esteban, M., Sánchez, M., & Tuero, E. (2015). Programas para la promoción de la autorregulación en educación superior: un estudio de la satisfacción diferencial entre metodología presencial y virtual. *European Journal of Education and Psychology, 8*(1), 30-36.

Díaz Mujica, A, Pérez Villalobos, M., González-Pienda, J . & Núñez Pérez, J. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles educativos, 39*(157), 87-104. Recuperado el 4 de enero de 2018 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000300087&lng=es&tlng=es

Hofer, B. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: an introduction. En: *Personal Epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing.* Hofer, B. & Pintrich, P. Eds. Lawrence Erlbaum Associates. Nueva Jersey, EU.

Moreno, O. & Cárdenas, G. (2010). Educación a distancia: nueva modalidad, nuevos alumnos. Perfiles de alumnos de psicología en México. *Perfiles Educativos, 34*(136).

Muis, K. (2007). The Role of Epistemic Beliefs in Self-Regulated Learning, *Educational Psychologist, 42*(3), 173-190, Recuperado el 3 de septiembre de 2013 de: http://dx.doi.org/10.1080/00461520701416306

ONU. (2016). *Declaración Universal de los Derechos Humanos. Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas.* Sitio web: http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml

Peñalosa, C., Landa, D. & Vega, V. (2006). Aprendizaje autorregulado: Una revisión conceptual. México: UNAM. *Revista electrónica de Psicología Iztacala. Vol. 9 Núm. 2.* Consultado el día 2 de agosto 2016, de http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num2/vol9n2art1.pdf

Peñalosa-Castro, E. & Castañeda-Figueiras, S. (2011). Adaptación y Confiabilidad del

Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional al Estudio (EDAOM) para la modalidad de aprendizaje en línea. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE), ISSN en trámite, 2(1), 5-14.*

Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Revista Psicología Educativa, 20(1) DOI: 10.1016/J.PSE.2014.05.002.* Recuperado el 5 de agosto de 2017 de http://pse.elsevier.es/es/teorias-autorregulacion-educativa-una-comparacion/articulo/S1135755X14000037/#.VvaTgvnhDIU

Pajares, F. (2002). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. Theory Into Practice, 41(2), pp. 116-125

Suárez, J. & Fernández, A. (2011). Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes: Las EEMAVS. *Anales de Psicología, vol. 27, núm. 2, mayo, 2011, pp. 369-380*. Universidad de Murcia. Murcia, España. Consultado el 2 de agosto 2016, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16720051013

Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40).

Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014) ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología, 30 (2), 450-462.* Recuperado 2 de agosto 2016 de http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boakaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (Eds) *Handbook of self-regulation*. (pp. 451-497). San Diego. Cal: Academic Press.

Sierra, I. (2011). Calidad del aprendizaje y procesos de metacognición y autorregulación en entornos virtuales y duales en educación superior. *XII ENCUENTRO INTERNACIONAL VIRTUAL EDUCA.*

Triana, V. S. (2012). Modelo de Autorregulación de Pintrich. *Sitio web CALAMEO SARL*. Consultado el día 29 de julio 2016, de http://es.calameo.com/read/003192310aa26a472e53b

Acerca de los autores:

José Manuel Meza Cano, se encuentra culminando los estudios de doctorado en Psicología educativa y del Desarrollo por la UNAM. Licenciado en Psicología por la FES Iztacala de la UNAM.
Realizó una estancia de investigación con el grupo de Tecnología Educativa en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de laEducación, Universidad de Sevilla, España. Profesor de la licenciatura en psicología en línea de la FES Iztacala. Miembro del grupo de investigación sobre Comunidades de Habilidades y Aprendizaje con Tecnología (CHAT) de la FES Iztacala y miembro del Grupo de Investigación para el Desarrollo de la Autonomía en el Aprendizaje (GIDAA) de la Facultad de Psicología, UNAM. Miembro de la Red Latinoamericana de la Enseñanza de la Psicología en Sistema Abierto y a Distancia (RELEPSAD).

Anabel de la Rosa Gómez, doctora en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
Licenciada en Psicología, egresada con mención honorífica por la Facultad de Psicología, UNAM. Estancia de investigación doctoral en la Universidad Jaume I, en Castellón España. Diplomada en TIC para el desarrollo de habilidades digitales por la DGTIC. Actualmente es Profesora de Tiempo Completo Asociado "C" en la FES Iztacala. Coordinadora de Educación a distancia y responsable académica del Centro de Apoyo Psicológico y Educativo a distancia (CAPED). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Es precursora de la incorporación de TIC en la enseñanza de la psicología y en los tratamientos psicológicos. Miembro fundador de la Red Iberoamericana de Investigación en e-Salud (RIIES) y de la Red Latinoamericana de la Enseñanza de la Psicología en Sistema Abierto y a Distancia (RELEPSAD).

Judith Rivera Baños, profesora del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia, FES Iztacala, UNAM. Licenciada en psicología por la FES Iztacala, UNAM. Ha participado como ponente en temas de estrés, evaluación y TIC en eventos nacionales. Entre sus áreas de experiencia se encuentran el uso de recursos web y TIC aplicadas al ámbito educativo.

Edith González Santiago, profesora del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia, FES Iztacala,
UNAM. Licenciada en psicología por la FES Iztacala, UNAM. Supervisora educativa del Centro de Apoyo Psicológico y Educativo a Distancia (CAPED) de la FES Iztacala, UNAM. Entre sus áreas de experiencia se encuentran la autorregulación aplicada a la educación en línea y la evaluación de Objetos Educativos Abiertos.

El método de la historia de vida en educación. Dialogo de saberes y construcción colectiva del conocimiento[1]
Life history method in education. Knowledge dialogue and collective construction of knowledge

Diego Eduardo Naranjo Patiño[1]
Diana Elvira Soto Arango[2]

[1]Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, email: diego.naranjo@uptc.edu.co
[2]Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, email: dianaelvirasoto@gmail.com

Autor para correspondencia: diego.naranjo@uptc.edu.co

Resumen: En este artículo se presenta un análisis sobre el método de la historia de vida en educación a partir de los hallazgos logrados en este campo por el grupo de investigación *Historia y Prospectiva de la universidad Latinoamericana.* HISULA (2011-2017). Como estrategia de comprensión del proceso de construcción de la identidad profesional docente.

Palabras clave: Historias de vida, educación, identidad profesional, formación de educadores, Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana. HISULA.

Abstract: This paper presents an analysis of the life-history method in education, based it on findings in this field achieved by the "Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana. HISULA (2011-2017)" research group. As an understanding strategy of the teacher's professional identity construction process.

Keywords: Life-history, education, professional identity, teacher training, Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana. HISULA.

Recepción: 08 junio de 2017
Aceptación: 09 de diciembre 2017

Forma de citar: Naranjo, Eduardo y Diana E. Soto. (2018). El método de la historia de vida en educación. Dialogo de saberes y construcción colectiva del conocimiento. *Voces De La Educación*, *3*(6), 142-154.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Este artículo es resultado del proyecto de investigación "*Historias de vida de maestras rurales, indígenas y afrodescendientes. Un estudio comparado en los municipios de Soracá, Puerto Boyacá y Güicán de la sierra".* SGI. UPTC: 2004, financiado por la Dirección de Investigaciones de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, a través del programa Joven Investigador UPTC-2016 y desarrollado por el grupo de investigación HISULA.

El método de la historia de vida en educación. Dialogo de saberes y construcción colectiva del conocimiento

Introducción

El artículo presenta un análisis sobre el alcance de las historias de vida en educación a partir de los hallazgos logrados en este campo por el grupo de investigación *Historia y Prospectiva de la universidad Latinoamericana.* HISULA. Desde la línea Formación de educadores e interculturalidad, se trabaja desde el 2011, procesos de investigación a partir de la reconstrucción de historias de vida de maestras rurales e indígenas en Colombia, como mecanismo para visibilizar su desempeño docente y revelar las condiciones en las que se formaron y desarrollaron estas educadoras.

Partimos de un balance historiográfico en cuanto a las narrativas (auto) biográficas y relatos de vida, en el campo educativo y la historia social de la educación, como la perspectiva que "*estudia las interdependencias entre los factores figurativos de las estructuras históricos-sociales y el sistema escolar que dichas estructuras vehiculan*" (Corts-Giner et al., 1996, p. 72) con el fin de contribuir en el proceso de formación de educadores rurales y Etnoeducadores en Colombia.

La investigación parte de análisis del proceso de construcción de la *identidad profesional* (Bolívar, 2016; Palou, 2014; Jara-Fuente, 2011), entendida como el resultado de una multiplicidad de procesos de interacción y relacionamiento con el *otro* y como posicionamiento del educador frente a su contexto particular de labor educativa, se asume como un ejercicio de "auto-comprensión" que se modifica *de acuerdo y con* el contexto de acción profesional (Lima-Jardilino y Diniz, 2016, p. 100).

Sobre las historias de vida, exploramos los aportes del sociólogo italiano Franco Ferrarotti (1993, 2007), la historia de vida como un método autónomo capaz de llegar a resultados sin acudir a otros medios de obtención de información, como relatos y narraciones autobiográficas situadas en un contexto determinado desde la definición de Ivor Goodson (1992); *"relatos descriptivos"* de la experiencia educativa, interpretados *sobre la base de sus propias interpretaciones, más o menos explicativas en su apariencia e intención.*

El método de las historias de vida en Educación.

> *La conciencia del mundo y la conciencia de mi me hacen un ser no sólo en el sino con el mundo y con los otros*
>
> Paulo Freire, 2012

El método de las historias de vida y las biografías en educación, favorece la reconfiguración de los elementos involucrados en la investigación socio-educativa (Cortés, 2011); el "objeto de investigación" se transforma en un agente activo, historiador y narrador de su propia experiencia vital y el investigador asume el rol de co-historiador; privilegia el dialogo, el encuentro de saberes, sentires e intelectos como práctica de sistematización colectiva del conocimiento (Carrillo y Mendoza, 2013). Los sujetos se

transforman y reconfiguran, *apropian de cada uno miradas y formas de interpretar y sentir* (Rivas et al., 2012). En otras palabras "(…) debe instaurarse una relación significativa, una auténtica interacción, que, en tanto involucre de manera natural a las personas sobre las que se conduce la investigación*"* (Ferrarotti, 2007: 17).

Investigadores como Ivor Goodson (1992, 2001, 2003, 2007) y Peter Woods (1987), estudian a profundidad y *desde adentro* la escuela como escenario de producción de relaciones entre individuos que se construyen y reconstruyen alrededor del aprendizaje. A través de la etnografía y las historias de vida de maestros, logran establecer los significados, pensamientos, comportamientos, rasgos y aquellos elementos determinantes en la construcción de los sujetos docentes, como aporte al proceso de formación de nuevos educadores.

Por su parte Ken Plummer, introdujo la *life history* (1983, 2001) como medio por el cual se exalta el valor de los documentos personales, y se asume las narrativas biográficas como fuente para la investigación.

Para Ferrarotti (2007) la historia de vida, es un texto:

"Un texto es un "campo", un área más bien definida. Es algo "vivido": con un origen y un desarrollo, con progresiones y regresiones, con contornos sumamente precisos, con sus cifras y su significado, [es tal vez, señala el autor] *el único [*método*] que nos permitiera tener un contacto directo con lo "vivido" de las personas y, por ende, con la "materia prima", fundamento de la investigación social"* (p. 28).

En España, existe una larga tradición en el uso de las historias de vida, dentro de los procesos de reconstrucción de la memoria de los exiliados y perseguidos por la dictadura franquista (1939-1978) (Egido-León, 2001, 2009; Segura y Nielfa, 1996; Alted, 1996; Naranjo-Orovio, 1988), en educación, la Universitat de Barcelona a través de del grupo de investigación Esbrina Recerca, organiza desde el 2010, las *Jornadas sobre historias de vida en Educación*, como un escenario de encuentro y reflexión en torno al impacto del método, en la reconfiguración del contexto educativo (Hernández et al., 2011).

Igualmente la investigación de Analia Elizabeth Leite-Méndez (2010, 2012) y Antonio Bolívar, presentan argumentos sólidos respecto a las ventajas del método en la búsqueda de los significados construidos social y colectivamente; para Bolívar (2016) "Todo relato de vida es, en el fondo, una búsqueda de sentido y una justificación razonable que confirme o cuestione la trayectoria de vida seguida" (p. 251).

***Que nuestras vidas hablen*. Las historias de vida y el movimiento indígena en América Latina.**

El método tiene la capacidad de reconocer a los educadores como actores sociales, políticos e históricos en unos espacios de poder local y nacional (Soto, 2014) a través de la promoción de prácticas dialógicas horizontales.

Las historias de vida, por su capacidad denuncia, se convirtieron en un instrumento privilegiado de los movimientos sociales (Lulle, Vargas y Zamudio, 1998; Moreno, 2012)

y los intelectuales orgánicos, para exaltar la voz de los pueblos oprimidos, excluidos y las comunidades en resistencia.

En México, Oresta López Pérez (2010), reivindica las luchas educativas del movimiento indígena a través de *Historias de vida de maestras y maestros indígenas tének y nahuas de San Luis Potosí*. Se trata de un documento revelador, un medio de denuncia y reconocimiento de la lucha de los pueblos por defender a través de la re-significación de la *educación intercultural* más allá del discurso, como práctica, como guía en la construcción colectiva de las políticas educativas, la posibilidad de garantizar el derecho de los pueblos indígenas a vivir de acuerdo a su cultura, un hecho que parte no solo de reconocer las apuestas educativas del movimiento indígena latinoamericano, se trataría de la práctica efectiva de la interculturalidad, en este sentido, abandonar la pretensión de trabajar *por* ellos y avanzar en la premisa de *trabajar junto a ellos*.

Asimismo, los trabajos de Antonio Nóvoa (1992), y Noeli Weschenfelder (2009) particularmente donde analiza la cuestión educativa al interior del *Movimiento de los Agricultores Sin Tierra/MST*, la educación y la universidad aparecen como un medio de expresión de sus voces; igualmente en Colombia, gran parte de los 87 pueblos indígenas censados (DANE, 2005), buscan a través de la apropiación de la educación intercultural, generar espacios de diálogo y concertación para garantizar la autonomía educativa en sus territorios bajo la denominada *educación propia*, aquella que respeta y exige el derecho de los pueblos indígenas a vivir de acuerdo a su cultura (Molina-Bedoya y Tabares-Fernández, 2014).

La autonomía en la educación es uno de los objetivos del movimiento social indígena latinoamericano (Torres-Carillo y Mendoza, 2013; Ulloa, 2012, Plata-Santos, 2008) el trabajo de Myriam Jimeno (2006), presenta la voz del líder campesino, indígena Juan Gregorio Palechor su experiencia educativa, busca generar mayores reflexiones en torno a la escuela indígena, desde su historia, como proceso de resistencia y autonomía, como posibilidad real de superar el discurso y materializar prácticas efectivas desde el principio de la interculturalidad (Castillo, 2008; Rojas y Castillo, 2007).

Alfredo Molano Bravo (1998). A finales de la década de los ochenta, descubre en el método de las historias de vida, la fuerza y la posibilidad de renovar el discurso académico dotándolo de una profunda sensibilidad y compromiso con la reivindicación de los excluidos.

En consecuencia, existe una postura política en el método de las historias de vida de maestros/as de comunidades subalternas en el sentido que expresa Molano (1998: 102-111) *uno de los mayores méritos, virtudes y posibilidades de las historias de vida, es reivindicar la historia anónima, esencial y elemental de la gente*, el método favorece un ejercicio de concientización, re-significación de la identidad docente y fortalecimiento hacia la participación de las comunidades educativas en la construcción de las políticas que afectan sus prácticas y sus territorios

El grupo HISULA y las historias de vida de maestras rurales.

En Colombia, las historias de vida en educación, encuentran una larga tradición (Ferro,

1978; Pérez-Peláez, 1990; Lulle, Vargas y Zamudio, 1998; Ladino y Jurado, 2011;), en este apartado nos centraremos en los avances logrados desde el Grupo de Investigación *Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana* (1992) adscrito a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (Soto-Arango et al, 2017), a partir de los hallazgos de la investigación *"Educadores Latinoamericanos",* que se inició en el año 2006, con la participación de 64 investigadores de 14 países Iberoamericanos. En esta investigación, se estableció *que las educadoras estaban invisibilizadas en el impacto de su desempeño docente y en las transformaciones socio-culturales que habían realizado en los contextos locales, regionales e internacionales* (HISULA, 2015).

En la segunda etapa de la investigación (Soto-Arango, 2011), la pesquisa se ocupó de la reconstrucción de historias de vida de maestras rurales –aún más invisibilizadas por su condición de mujer y educadoras- de la zona cundí-boyacense en Colombia que ingresaron al magisterio a partir el periodo de *La Violencia (1948-1978)* de la segunda mitad del Siglo XX, maestras que por su orientación política padecieron el desplazamiento forzado y la persecución (Soto-Arango, 2014).

Partiendo de la metodología aprendida, la investigación se amplió en estudios de caso con maestras rurales en Iberoamérica (Vera de Flachs, 2012) y el Caribe, a través de proyectos de investigación como *La Universidad en la capacitación de Maestras Rurales en Colombia y Guatemala*, *UPTC.SGI: 1034* (Soto-Arango, 2012); *Maestras indígenas, africanas y afrodescendientes en Colombia, Jamaica, Brasil, Guatemala, El Salvador, Venezuela y Guinea Ecuatorial. Siglo XX a XXI. UPTC.SGI: 1732* (2014).

El desarrollo de la investigación favorecido el análisis, respecto al impacto de la condición étnica en las relaciones socioeducativas; a partir de esta orientación, la indagación avanzo en reconstruir historias de maestras afrodescendientes e indígenas.

En Brasil se adelantó la investigación con maestras de la región de Inconfidentes en el estado de Minas Gerais, se analiza desde la categoría de género y raza, las trayectorias de maestras afrodescendientes; como resultado del trabajo se evidencia la carga simbólica e histórica que cultural y socialmente recae sobre las maestras como "dóciles, virtuosas y abnegadas" (Lima-Jardilino y Diniz, 2016: 111), encargadas del sostenimiento y conservación de instituciones sociales tradicionales, patriarcales, fundadas sobre preceptos morales establecidos a base de prácticas de discriminación y exclusión (Hernández-Loeza, 2009).

En Guatemala, la investigación se centró en la reconstrucción de historias de maestras rurales, garífunas e indígenas, presenta reflexiones sobre el que hacer de las maestras frente a escenarios de conflicto (Soto-Arango et al, 2015), donde se ven reflejados sentimientos de resiliencia, orgullo y persistencia (López-Pérez y Flores, 2016).

En España se trabajaron reflexiones e historias de vida de maestras que se desempeñaron en los tiempos de transición de la Segunda República al ascenso de la dictadura Franquista (Cuño-Bonito, 2015; Lafuente, 2015). En Venezuela, se orientó la investigación hacia la recuperación de la Cultura en el desempeño de las maestras afrodescendientes (Mora-

García, 2016).

Un nuevo escenario se suma a este análisis con un capítulo de la investigación en Guinea Ecuatorial, a través de la investigación narrativa y la incorporación para el análisis del programa *Atlas ti,* la investigación permite interpretar patrones de *identidad profesional* docente mediados por elementos étnicos, así como de esclarecer aspectos relacionados con la formación, vinculación al magisterio, practicas, motivaciones e imaginarios de las educadoras guineo ecuatoguineanas en prospectiva de la educación como escenario de dialogo, integración y construcción de conocimiento desde la diversidad cultural como práctica de la interculturalidad. (Soto-Arango et al., 2016).

Estos trabajos representan la posibilidad de visibilizar el desempeño y las relaciones que construyen estas maestras rurales, afrodescendientes e indígenas, "anónimas", en contextos vulnerables y de exclusión socioeducativa.

Resultado de este proyecto, se han realizado tres *Coloquios de historias de vida de maestras indígenas, africanas y afrodescendientes* (Jamaica, 2015; Guatemala, 2016, Barranquilla, 2017), escenarios que han hecho posible consensuar y fijar, en primer, lugar los conceptos necesarios para abordar la realidad educativa de los grupos étnicos y las poblaciones rurales en contextos atravesados por conflictos, violencias y procesos de exclusión, segregación, despojo y abandono, segundo, presenta la forma en que las comunidades de poblaciones vulnerables, reconstruyen sus estrategias educativas, como la posibilidad de resignificar sus saberes, practicas, usos y costumbres.

Gran parte de los resultados de esta investigación se publicaron en el Numero 27 (2016) de la Revista Historia de la Educación Latinoamericana[2], así mismo se dedicaron tres tomos de la Colección Educadores Latinoamericanos (Soto-Arango, 2014; López-Rivas et al., 2014; Soto-Arango et al., 2015) al tratamiento de las historias de vida de maestras rurales.

Los trabajos presentan un análisis respecto a los procesos de profesionalización y vinculación en el magisterio a partir de considerar las relaciones de género y poder, las tensiones sociopolíticas que atraviesan la educación, los imaginarios, motivaciones, prácticas y formas de interpretar(se) el ejercicio docente, así mismo se establece y evidencia las condiciones y las necesidades de reflexionar en cuanto la pertinencia de la educación y del papel de las maestras/os en la construcción autónoma de sus apuestas educativas.

Los trabajos han seguido un hilo conductor, en cuanto se interrogan por las formas en que se construye *identidad profesional*, a partir de la adaptación de los discursos ministeriales a las realidades de cada comunidad educativa.

[2] La Revista Historia de la Educación Latinoamericana es publicada por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA). RHELA (1998 -) es el órgano de expresión de la UPTC, SHELA, la Facultad de Ciencias de la Educación, la Escuela de Ciencias Sociales y de los grupos de Investigación HISULA - ILAC de la UPTC. Edición electrónica www.uptc.edu.co/enlaces/rhela.

En este sentido, siguiendo a Manuel Álvaro Dueñas (2016), "Cabe preguntarse si los diseños políticos nacionales y supranacionales, alineados con el sistema hegemónico regido por el mercado pueden, dar respuesta, más allá de los discursos retóricos, a las necesidades reales de las sociedades" (p. 7). En este sentido la apuesta del Grupo HISULA, se traduce en:

> (…) un homenaje a todas aquellas maestras y maestros que durante los últimos doscientos años, en los parajes más remotos (…) han mantenido un contundente compromiso con la escuela pública, defendiendo la educación como un derecho natural de todo ser humano y abogando, en las más completa soledad y desde el abandono más tenaz de los sistemas estatales, por la educación pública como el instrumento más decisivo para el progreso de las sociedades (Soto-Arango Op cit. 2015, p. 11).

Prospectiva de las historias de vida en educación.

En este largo camino, aprendimos a valorar el método de las historias de vida, como el medio a través del cual logramos integrar efectivamente la investigación universitaria con las comunidades educativas rurales y en condiciones de vulnerabilidad, así mismo como alternativa para recrear espacios de dialogo de saberes y concertación de las políticas educativas para grupos étnicos en Colombia.

A partir del 2016 como iniciativa del relevo generacional de los investigadores del grupo HISULA se promovió el desarrollo de dos investigaciones que dan continuidad al camino emprendido, *Historias de vida de maestras rurales, indígenas y afrodescendientes. Un estudio comparado en los municipios de Soracá, Puerto Boyacá y Güicán de la sierra.* SGI. UPTC: 2004 (2016) e *Historias de vida de maestras/os U´wa. Retos, desafíos y prospectiva del proyecto etnoeducativo Kajkrasa Ruyina–Guardianes de la madre tierra – Planeta Azul-.* SGI.UPTC: 2068 (2017), los proyectos de investigación en marcha permite visibilizar las necesidades de las comunidades educativas ubicadas en zonas de difícil acceso.

Por esta vía llegamos a la formulación del *Diplomado Pedagogías e Interculturalidad* (2017), como una propuesta de formación-investigación que busca contribuir al fortalecimiento de los procesos de formación, actualización y cualificación de los docentes vinculados e interrelacionados con las escuelas indígenas y rurales en Colombia. Se orienta en primera instancia, al reconocimiento y análisis de tendencias pedagógicas, afines al contexto particular de las comunidades rurales e indígenas del país; segundo, al afianzamiento teórico-práctico de los principios de la educación intercultural y tercero, a la consolidación del pensamiento científico y la actitud investigativa, como mecanismo para fortalecer a los educadores/as como agentes de cambio social e intelectuales de la educación intercultural y la pedagogía. De esta manera, se espera contribuir a disminuir la brecha existente en la relación centro-periferia y aportar al desarrollo sociocultural y económico local y regional.

Desde este contexto se propone comprender y asumir la educación intercultural, como una propuesta en construcción que tiene como fin la superación de los paradigmas de la educación tradicional, al incorporar como principios de la acción pedagógica y la organización de la escuela: la diversidad cultural, las condiciones particulares de los territorios, las relaciones

de interdependencia, los mecanismos de integración y el dialogo de saberes, como estrategias para alcanzar la recreación de relaciones de horizontalidad respeto y equidad.

Referencias bibliográficas

Alfredo, M. (1998). Mi historia de vida con las historias de vida. En Lulle, T. et al. (Eds.) (1998) *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales. I.* Lima, Perú: Institut français d'études andines. Recuperado de http://books.openedition.org/ifea/3451.

Bolívar, A. (2010). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-26. Recuperado de http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91.

Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales". En Abrahão, M.H. et al. (Ed), *A Nova Aventura (Auto) Biográfica*. Teoría e empiria, (pp. 251-287). Porto Alegre, Brasil: Edipucrs.

Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Educación y Pedagogía*, s/v (52), 15-26.

Cortés, P. (2011) El sentido de las historias de vida en investigaciones socio-educativas. Una revisión crítica". En Hernadez, F. et al. (Ed) *Historias de Vida en Educación: Biografías en Contexto* (pp. 68-74). Barcelona, España: Universitat de Barcelona: Esbrina – Recerca.

Corts-Giner, M.I. et al. (1996). *Historia de la Educación. Cuestiones previas y perspectivas actuales*. Sevilla, España: GIPES, 1996.

Cuño-Bonito, J. (2015) La Reforma y contrareforma de la enseñanza Primaria durante la II República española y el ascenso del fascismo (1932-1943). En La *maestra rural en Iberoamérica* (pp. 17-36). Tomo VIII. Colección educadores. Sevilla, Tunja, Guatemala: Universidad Pablo de Olavide. España. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad San Carlos de Guatemala.

Dueñas, M.A. (2016) Apología del saber inútil. Algunos apuntes sobre globalización, conocimiento, equidad y educación", *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación educativa,* s/v (44), en prensa.

Dueñas, M.A. (2016). Carta a los lectores. *Revistas Historia de la Educación Latinoamericana* 18 (27), 7-9.

Egido, Á. (2009). El testimonio oral y las historias de vida: el exilio español de 1939. *Migraciones y Exilios*, s/v (10), 83-100.

Egido-León, Á (2001). Trabajando con la memoria: exilio y fuente oral. *Historia y Comunicación Social*, s/v (6), 265-279.

Ferrarotti, F. (1993) “Las biografías como instrumento analítico e interpretativo”, en José Marinas, y Cristina Santamarina, (edit.) La Historia Oral: métodos y experiencias. Madrid, Debate, 1993.

Ferrarotti, F. (2007).Las historias de vida como método. *Convergencia*, s/v (44), 15-40.

Ferro, M.E. (1978). *Mi vida. Historia de la vida de una maestra rural colombiana*. Bogotá, Colombia: Editora Guadalupe.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Goodson, I. F. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. En Nòvoa, A. (Ed.). *Vidas de profesores* (pp. 63-78.). Porto, Brasil: Porto Editora.

Goodson, I. F. y Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: learning from lives*. Londres: Open University Press

Goodson, I. F. (2003). Hacia el desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 733-758.

Goodson, I. F. (2007) *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, España: Octaedro-EUB.

Hernández-Loeza, S.E. (2009). Los diversos sentidos de lo intercultural en las experiencias de Educación Superior en Ecuador. En López, L.E. (Ed.) *Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas* (pp. 160-161). La Paz, Bolivia: Plural editores.

Historia y prospectiva de la Universidad Latinoamericana. HISULA (2015) *Boletín Específico de Eventos No. 24, I Coloquio La historia de vida de maestras africanas y afro descendientes en Colombia, Jamaica, Brasil, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Venezuela, Siglo XX a XXI.* [CD-ROM]. Kingston, Jamaica: Shortwood Teachers’ College.

Jara-Fuente, J.A. (2011). Introducción. Lenguaje y discurso: percepciones identitarias y construcciones de identidad. *Hispania*. *Revista española de Historia* 71, (238), 315-324.

Jimeno-Santoyo, M. (2006). *Juan Gregorio Palechor: historia de mi vida,* Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

Ladino, C. y Jurado F. (Comp.) (2011). *El ingreso a la comunidad letrada: fragmentos de historias de vida de maestros y maestras*, Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de ciencias Humanas. Instituto de investigación en Educación: Gobernación Departamento de Guaviare. Secretaria de Educación.

Lafuente Guantes, M.I. (2015). Una Maestra rural de la Republica española: Educación y Sociedad: Su historia de vida. En La *maestra rural en Iberoamérica* (pp. 93-120). Tomo VIII. Colección educadores. Sevilla, Tunja, Guatemala: Universidad Pablo de Olavide. España. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad San Carlos de Guatemala.

Leite-Mendez, A. E (2010) Preocupaciones epistemológicas y metodológicas en torno a la construcción de historias de vida, Universidad de Málaga (Tesis Doctoral), I Jornadas de Historias de Vida en Educación Cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación Barcelona, 10 y 11 de junio de 2010. http://som.esbrina.eu/jornadeshistoria/docs/Analia_E._Leite.pdf

Leite-Mendez, A. E. (2012) Historias de vidas docentes: recuperando, reconstruyendo y resignificando identidades. *Praxis Educativa,* 16 (1), 13-21. Recuperado de http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v16n1a02mendez.pdf

Lima-Jardilino, J.R. y Diniz, M. (2016) Formação de mulheres professoras afrodescendentes condição e profissão docente na região dos inconfidentes. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana,* 18, (27), 95-114.

López-Pérez, D y Flores, W.P. (2016). Nicolasa Gotay Norales (1973…) Una historia de re-visibilización de la cultura garífuna. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana,* 18 (27), 209-222.

López-Pérez, O. (2010) *Que nuestras vidas hablen. Historias de vida de maestras y maestros indígenas tének y nahuas de San Luis Potosí*. San Luis de Potosí, México: El Colegio de San Luis.

López-Rivas, O. H. et al. (2014) *La maestra rural en Guatemala. Historias de vida*. Tomo VII. Colección educadores. Sevilla, España; Tunja, Colombia; Guatemala: Universidad Pablo de Olavide. España; Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad de San Carlos de Guatemala.

Lulle, T. et al. (Eds.) (1998) *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales. I.* Lima, Perú: Institut français d'études andines. Recuperado de http://books.openedition.org/ifea/3451.

Molina-Bedoya, V.A y Tabares-Fernández, J.F. (2014). Educación Propia: Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis (Santiago) 13* (38), 149-172. Recuperado de https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200008

Mora-García, J.P. (2016). La Maestra Argelia Mercedes Laya López. Aportes al imaginario afrodescendiente venezolano (1926-1997). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana,* 18 (27), 13-34.

Moreno, A. (2002). Historia de vida e Investigación. Caracas, Venezuela: Cip. Recuperado de http://prof.usb.ve/miguelm/historiasdevida.html.

Nóvoa, A. (Ed.) *Vida de Professores*. Porto, Brasil: Porto Editora, 1992.

Palou-Sangrà, J. (2014). Entornos y construcción de la identidad profesional. En Sancho, J. M. et al. (Ed.), *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional*. Barcelona, España: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Recuperado de http://hdl.handle.net/2445/50680.

Plata-Santos, M.E. (2008). Innovaciones etnoeducativas con el pueblo U'wa: un proyecto de investigación en convenio con el Ministerio de Educación Nacional. *Cuadernos de Psicopedagogía*, s/v (5), 137 – 154.

Plummer, K. (1989). *Documents of life*. Londres, Inglaterra: Sage.

Plummer, K. (2001). *Documents of life 2.* Londres, Inglaterra: Sage.

Rivas, J.I. et al. (2012) *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia.* Barcelona, España: Dipòsit Digital UB. Recuperado de http://hdl.handle.net/2445/32345.

Rojas, A. y Castillo, E. (2007) Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿Interculturalizar la educación?. *Revista educación y pedagogía,* 19 (48), 11-24.

Segura; C. y Nielfa, G (Eds.) (1996). *Entre la marginación y el desarrollo: Mujeres y hombres en la historia. Homenaje a María Carmen García-Nieto*. Madrid, España: Ediciones del Orto.

Soto-Arango, D. (2011) Historias de vida de dos maestras de escuela de mediados del Siglo XX en Colombia. Amparo y Andrea. Liberal y Conservadora en contextos de la ruralidad educativa cundiboyacense. En Soto-Arango, D. et al. *Educadores latinoamericanos y del Caribe. De la colonial al siglo XIX*. Tunja, Colombia: Búhos Editores.

Soto-Arango, D. (2012). El proyecto de investigación la universidad en la capacitación de maestras rurales en Guatemala y Colombia. SGI: 1034. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *14* (18), 283-302. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382012000100014&lng=en&tlng=es.

Soto-Arango, D. (2012). La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana. Historia de vida de la maestra rural boyacense. 1948-1974. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 14* (18), 211-243. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382012000100011&lng=en&tlng=.

Soto-Arango, D. (2014). *La escuela Rural en Colombia. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX*. Tomo VI. Colección Educadores. Tunja, Colombia: L.S Multiservicios.

Soto-Arango, D. et al. (2016) Formación de Educadores en guinea Ecuatorial. Historias de vida de maestras en prospectiva al 2020. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana,* 18 (27), 67-94.

Soto-Arango, D. et al. (2017). La historia de la educación en américa latina: contribución y aportes de la sociedad de historia de la educación latinoamericana - SHELA (1994-2015). *História da Educação*, *21* (51), 351-375. Recuperado de https://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/66357

Torres-Carrillo, A. y Mendoza, N.C. (2013). La sistematización de experiencias en educación popular. En Cendales, L. et al. *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (pp. 155-184.). Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.

Ulloa, A. (2012) Los territorios indígenas en Colombia: de escenarios de apropiación transnacional a territorialidades alternativas, *Scripta Nova*. R*evista electrónica de geografía y ciencias sociales* 418 (65), 2012, s/p**.** Recuperado de http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-65.htm.

Vera de Flachs, M.C. (2012). Rosario Vera Peñaloza, Una maestra que dejó huella en la historia de la educación de la argentina. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana,* s/v (14), 19-38. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86925890001

Weschenfelder, N.V. (2009). Historia de vida y memoria de los maestros del movimiento sin tierra de Brasil: recuerdos de la niñez, escuela y proceso de formación. *Revista de Didácticas Específicas*, s/v (1), 167-190.

Woods, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Acerca de los autores:

Diego Eduardo Naranjo Patiño, magister en Historia de América Latina. Mundos Indígenas por la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla. Joven Investigador Colciencias (2015) y de la UPTC (2016-2017), Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. ORCID: 0000-0002-6276-7368

Diana Elvira Soto Arango, doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Postdoctorado Consejo Superior de Investigaciones Científicas-CSIC. Profesora UPTC. Investigadora y profesora del Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA. Directora Grupos de Investigación HISULA e ILAC (Categoría A COLCIENCIAS) y editora de la Revista Historia de la Educación Latinoamericana. ORCID: 0000-0002-3821-7550

El aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica en educación superior
Problem based learning as a didactic strategy in higher education

Laura Pérez Granado[1]

[1]Universidad de Málaga. España, email: lpgranados@uma.es

Resumen: el presente artículo describe una experiencia de implementación de la metodología denominada *Aprendizaje Basado en Problemas* (ABP) como estrategia de enseñanza-aprendizaje con un grupo de estudiantes pertenecientes al Grado de Pedagogía de la Universidad de Málaga, España. En las siguientes páginas, se aborda el análisis del contexto actual en el que el ABP es considerado una estrategia metodológica acorde con los nuevos planteamientos didácticos de la Educación Superior, se detallan las características principales de esta metodología, se describe el proceso desarrollado durante las sesiones de trabajo, así como los resultados obtenidos. Por último, se destacan las fortalezas y debilidades de esta experiencia educativa.

Palabras clave: método de aprendizaje, formación de docentes, evaluación educativa, educación superior.

Abstract: this article describes an experience of teaching innovation carried out with a group of students who were trained in the methodology called problem based learning (PBL), belonging to the Degree of Pedagogy, University of Málaga, Spain. In the following pages, the analysis of the current context in which the PBL is considered a methodological strategy in line with the new didactic approaches of Higher Education is discussed, the main characteristics of this methodology are described, the process developed during the sessions work with students, as well as the results obtained. Finally, the strenghts and weaknesses of this educational experience are highlighted.

Key words: Learning methods, teacher training, formative evaluation, higher education.

Recepción: 15 de noviembre 2017

Aceptación: 8 de febrero de 2018

Forma de citar: Pérez, Laura. (2018). El aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica en educación superior. *Voces De La Educación*, *3*(6), 155-167.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta una experiencia de diseño e implementación de un ambiente de aprendizaje en la formación de Grado de estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Málaga, en la que se utilizó la metodología de *aprendizaje basado en problemas*, con el propósito de mejorar las habilidades de los estudiantes en cuanto a la toma de decisiones frente a una posible intervención en un contexto educativo. En este sentido, el foco principal para el cambio se sustentó en promover una aproximación compleja al rol del pedagogo/a y la práctica de éste, permitiendo sumergir a los estudiantes en una situación particular y de esta manera, elaborar posibles líneas de acción para responder a las demandas identificadas. En este sentido, dicho cambio se relaciona con la necesidad de un enfoque de aprendizaje activo, cooperativo, centrado en el estudiante, y a su vez, como señala Exley y Dennick (2007), asociado a un aprendizaje independiente, muy motivado y significativo. Teniendo en cuenta lo anterior, se consideró el ABP como una técnica didáctica dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, y fue aplicado durante todo el curso académico.

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS: TENDENCIAS ACTUALES DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

El uso de la metodología denominada *Aprendizaje Basado en Problemas* (ABP) en Educación Superior se ha venido desarrollando de forma gradual desde su concepción e implementación inicial en los planes de estudio del área de Ciencias de la Salud de la Universidad de McMaster en Canadá en los años 60. Algunos autores (BARROWS; TAMBLYN, 1980) atribuyen sus orígenes al hecho de combatir la sensación de desilusión que experimentaban los estudiantes de medicina que tenían expectativas de aprendizaje más reales y dinámicas. De la medicina, se fue extendiendo a todas las áreas del conocimiento y en la actualidad, el ABP abarca distintos campos disciplinares, como la ingeniería, la medicina, la arquitectura o las ciencias sociales. Dentro de las universidades que han implementado de forma total esta metodología en sus currículos de formación, podemos nombrar las siguientes: Universidad de Maastricht (Holanda), Wheeling Jesuit University, Washington (EEUU), Instituto Tecnológico de Monterrey (México) y University of New Castle, (Australia) (PAINEÁN; ALIAGA; TORRES, 2012).

En España, en cambio, el ABP como enfoque de desarrollo académico y profesional es todavía relativamente nuevo, ya que su uso se limita a experiencias aisladas que lo adoptan como estrategia didáctica en ciertas materias que lo soportan dentro de los planes de estudio que contemplan las distintas Instituciones de Educación Superior. Al igual que en los inicios de la implementación del ABP como estrategia para mejorar la calidad de la educación médica, la utilización de esta metodología en el contexto actual se lleva a cabo para cambiar la orientación de un currículum tradicional *con metodologías basadas en la memorización, la acumulación y la repetición mecánica de datos, para moverse hacia modelos pedagógicos que privilegien procesos y habilidades cognoscitivas, de cara a conseguir aprendizajes con mayor sentido para los estudiantes y que desencadenen en el saber hacia el contexto* (GONZÁLEZ-BERNAL, 2008, p.8).

La premisa básica del ABP es que los estudiantes deben comprometerse con un problema del mundo real, presentado como el punto de inicio del programa, o como bien define Lambros (2004), el ABP es un método centrado en el estudiante basado en el principio de usar problemas como el punto de partida para la adquisición de nuevos conocimientos. El mismo autor se refiere a la necesidad de introducir a los estudiantes en problemas reales que estimulen la búsqueda de nueva información y su síntesis en el contexto de la situación-problema.

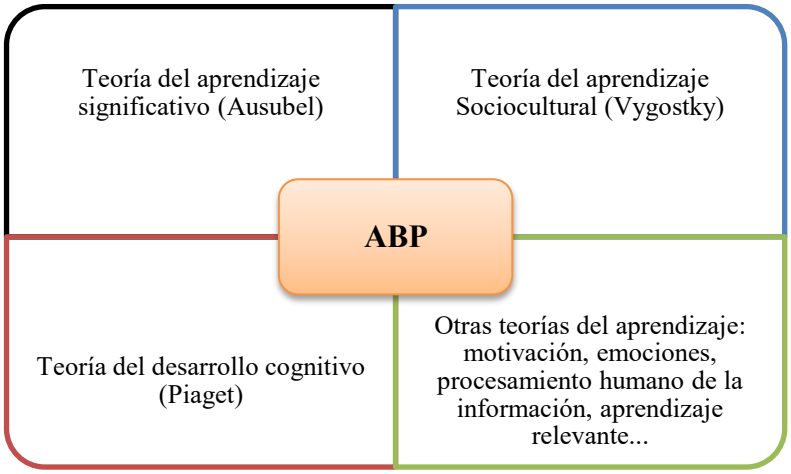
El aprendizaje basado en problemas es por tanto, un método de enseñanza basado en el constructivismo, colaborativo, autodirigido y de aprendizaje contextual (DOLMANS et al., 2005). El punto de partida del ABP, consiste en plantear a los estudiantes un problema relevante que mantiene su motivación y que les conduce a descubrir lo que ya saben sobre el tema y lo que necesitan saber, decidir sobre nuevas líneas de investigación, construir nuevos conocimientos y aplicar las herramientas necesarias para resolver el planteamiento. En el ABP el problema dirige el aprendizaje. La riqueza de esta metodología reside en que es el propio estudiante el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente adopta el rol de orientador, que propone el problema o las situaciones problemáticas, y que está al lado del estudiante para colaborar con las necesidades que les vaya surgiendo. Los estudiantes trabajan en pequeños grupos, compartiendo esa experiencia de aprendizaje. Este trabajo de colaboración entre iguales también ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de comunicación y competencias interpersonales más sofisticadas (LAMBROS 2004; PRINCE et al, 2005). Como los problemas se derivan de escenarios reales y relacionados con la materia de estudio, los estudiantes se sienten identificados con los casos y se involucran con más entusiasmo e interés, haciendo que el aprendizaje que adquieren sea mucho más relevante que en otras metodologías menos pragmáticas. Deignan, (2009) advierte que el enfoque de ABP puede producir estudiantes más independientes, capaces de adquirir un aprendizaje mucho más profundo que en la enseñanza didáctica con métodos tradicionales.

En la época presente con la casi inmediata disponibilidad de información sobre cualquier tema, parece evidente la necesidad de desarrollar en los estudiantes recursos y capacidades de orden superior para afrontar la complejidad, la incertidumbre, el cambio y la desigualdad de la era digital, global, neoliberal, que la escuela contemporánea se muestra incapaz de promover. Pérez Gómez (2016) argumenta que urge una nueva pedagogía, un cambio en los sistemas, instituciones, currícula y prácticas formativas que estimule y potencie el desarrollo, en todos y cada uno de los ciudadanos, de su singular y autónoma personalidad.

La capacidad de pensar de forma generativa las nuevas cuestiones o problemas en un área temática, no puede desarrollarse simplemente recordando cuestiones relacionadas con el tema (BRUNER, 1960). De acuerdo con la metodología del ABP y la teoría del socio-constructivismo, el aprendizaje se lleva a cabo de forma gradual cuando el sujeto cumple un rol activo operante y se da a través del intercambio social con el entorno. Los contextos de aprendizaje socioconstructivistas deben ser un lugar donde los estudiantes trabajen juntos, en colaboración los unos con los otros, utilizando gran variedad de recursos informativos e instrumentos que permitan la búsqueda de nuevos objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas. Sin duda, el ABP amplía la capacidad de cada

participante implicado porque les permite operar dentro de su zona de desarrollo próximo, y también facilita la comprobación de las construcciones individuales frente a los de sus pares (VYGOTSKY, 1978). El constructivismo requiere que los estudiantes tomen cada vez más la responsabilidad de su propio aprendizaje, lo que les lleva a convertirse en aprendices autónomos y responsables de su formación, por ello también es muy importante el papel de la motivación en este procedimiento (PIAGET, 1971).

ESQUEMA 1: Las teorías de aprendizaje como base en el ABP



Fuente: elaboración propia

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL ABP

El ABP como enfoque pedagógico presenta a los estudiantes una forma completamente diferente de experimentar el proceso de aprendizaje. Como hemos visto en el apartado anterior, podemos entender el ABP como una metodología didáctica constructivista orientada a formar a ciudadanos dentro del paradigma de *aprender a aprender*. Este modelo de enseñanza utiliza situaciones reales en las que los estudiantes deben identificar los problemas esenciales, las lagunas en sus conocimientos, generar nuevos objetivos de aprendizaje para desarrollar una comprensión más profunda de los contenidos, retener la información y desarrollar competencias transversales. Achuonye (2010) destaca en el ABP la comprensión conceptual en lugar de la memorización de hechos, preservando así el conocimiento y mejorando el aprendizaje en relación con las habilidades de orden superior. En el ABP se trabaja colaborativamente en el estudio de un caso o problema, centrándose en generar soluciones viables, asumiendo de esta forma una mayor responsabilidad sobre su aprendizaje y estimulando al mismo tiempo el valor del trabajo en equipo desarrollando un sentimiento de pertenencia al mismo. Barrows y Tamblyn (1980) afirman que el trabajo en grupos pequeños desarrolla actividades auto-dirigidas y aumenta la participación en las discusiones.

Por otro lado, la metodología del ABP presenta un cambio importante que además de afectar a los objetivos de aprendizaje, atiende a modificaciones en los roles

desempeñados por los miembros implicados en dicho proceso. En este sentido, el docente ya no tiene como único propósito estimular la adquisición de contenidos de su materia, sino promover el desarrollo de habilidades como el pensamiento complejo y crítico, la cooperación, el liderazgo, la comunicación, el trabajo pluridisciplinar y la toma de decisiones. El alumno se convierte por tanto en el protagonista del proceso formativo pasando a ser el constructor de su propio aprendizaje asumiendo todas las responsabilidades que ello implica.

Las principales características del ABP podrían resumirse en las siguientes:

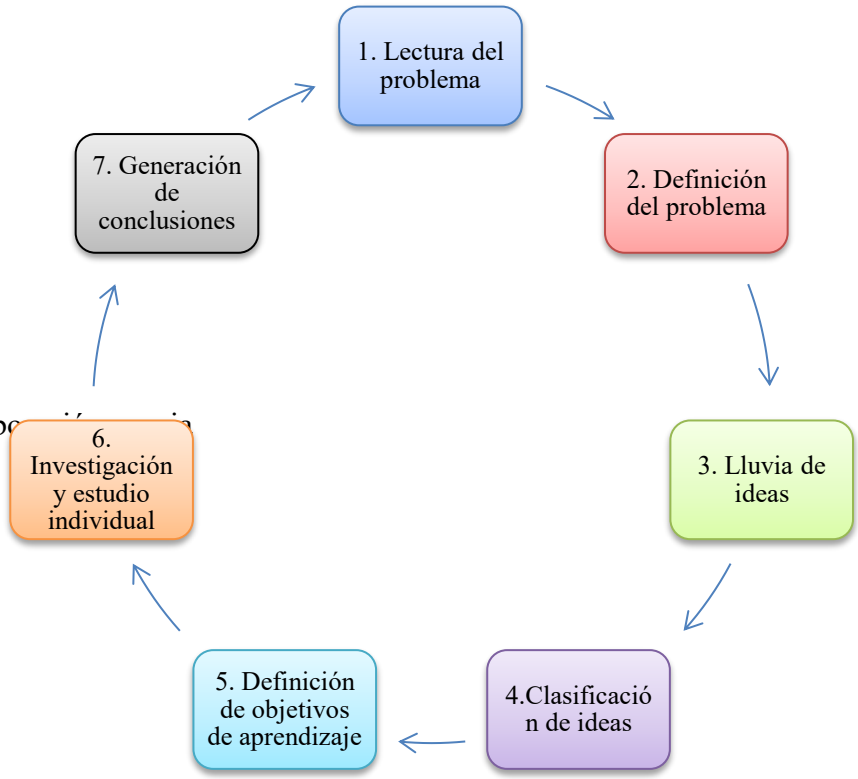
- El grupo de trabajo no debe ser superior a 10 alumnos y alumnas.
- El trabajo debe ser colaborativo.
- El papel del docente en el ABP es como facilitador del aprendizaje, como tutor.
- No se centra en resolver el problema sino en que éste sea utilizado como base para identificar los temas u objetivos de aprendizaje en relación con la materia.
- El proceso se centra en el estudiante, quien asume el control del propio aprendizaje.

El desarrollo de la metodología del ABP puede seguir unas fases o pasos determinados. Los que vamos a mostrar a continuación es la versión utilizada por la Universidad de Maastricht, donde los estudiantes siguen un proceso de 7 pasos para la resolución del problema (MOUST; BOUHUIJS; SCHMIDT, 2007 citado por VIZCARRO; JUÁREZ):

1. *Lectura del problema*: consiste en aclarar posibles términos del texto del problema que resulten difíciles, de manera que todo el grupo comparta su significado.
2. *Definición del problema*: es un primer acercamiento para identificar el problema que el texto plantea. Posteriormente, tras los pasos 3 y 4, si es preciso, podrá volverse sobre esta primera definición.
3. *Lluvia de ideas*: en esta fase, los estudiantes aportan todos los conocimientos que poseen sobre el tema.
4. *Clasificación de ideas*: consiste en realizar un resumen sistemático con varias explicaciones al análisis del paso anterior y organizarlas resaltando las relaciones que existen entre ellas.
5. *Definición de los objetivos de aprendizaje*: en este paso, los estudiantes deciden qué aspectos del problema requieren ser indagados y comprendidos mejor, lo que constituirá los objetivos de aprendizaje que guiarán la siguiente fase.
6. *Buscar información adicional fuera del grupo o estudio individual*: con los objetivos de aprendizaje formulados en el paso anterior, los estudiantes buscan y estudian la información que les falta. Pueden distribuirse los objetivos de aprendizaje o bien trabajarlos todos, según se haya acordado con el tutor o tutora.
7. *Síntesis de la información recogida y elaboración del informe sobre los conocimientos adquiridos:* la información aportada por los distintos miembros del equipo se discute, se contrasta y, finalmente, se extraen las conclusiones pertinentes para el problema.

Podemos ver estos pasos reflejados en la siguiente figura:

Figura 2: Fases en el ABP de acuerdo con la Universidad de Maastricht



Fuente: elaboración propia

LA EXPERIENCIA

Participantes

En el presente estudio participaron 42 alumnos y alumnas de tercer curso del Grado de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, del curso 2015-2016. Todos ellos y ellas forman parte de la asignatura optativa *Evaluación educativa de los aprendizajes*. Dicha asignatura se encuentra dentro del módulo de *Orientación en Educación*.

Objetivos

Con la utilización del ABP como estrategia didáctica en la asignatura de evaluación educativa de los aprendizajes, se perseguía los siguientes objetivos:

- Que los estudiantes se enfrenten a problemas similares a los de la práctica cotidiana de su futuro profesional.
- Asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje.
- Formar y capacitar a los estudiantes en el ABP para que puedan poner en marcha esta estrategia metodológica en su futuro laboral.
- Desarrollar habilidades de trabajo en grupo.
- Desarrollar capacidades de análisis, síntesis e investigación.
- Promover en los estudiantes el pensamiento crítico y creativo.

PROCEDIMIENTO

Las etapas

Las primeras sesiones de clase sirvieron para presentar al alumnado la técnica de ABP. Para ello, se elaboró una guía que recogía las claves para entender el funcionamiento de esta estrategia didáctica. Este material ayudó a los estudiantes a conocer la dinámica con la que iban a trabajar en la asignatura. Una vez explicado el contenido de este material y aclaradas las primeras dudas e inquietudes que surgían, se pasó a organizar los grupos de trabajo. Los estudiantes se dividieron en equipos de 7 integrantes, y bajo la supervisión de un tutor/a comenzaron a trabajar en los distintos problemas planteados. Las situaciones problemáticas planteadas a los estudiantes, tenían que ver con los conceptos y los contenidos que se pretendían trabajar en esta materia. Tal y como argumentan Boud y Feletti (1998), el objetivo de esta técnica no se centra en resolver el problema, sino en que éste sea utilizado como base para identificar los temas de aprendizaje para su estudio. Es decir, el problema en sí, actúa como fuerza impulsora para el aprendizaje. En esta línea, los problemas o situaciones planteadas estaban conectadas con situaciones cotidianas de la dinámica escolar para que el alumnado encontrara mayor sentido en el trabajo que realizan. A continuación se resume una de las situaciones problemáticas planteadas a los estudiantes:

"Como pedagogo o pedagoga de un Centro Escolar, te ha comentado un docente de la etapa de Educación Primaria, que en su clase ha percibido a un grupo de alumnos y alumnas que no terminan de integrarse con el resto de compañeros o compañeras. ¿Cómo atenderías a la petición de este docente?¿Qué harías para investigar acerca del ambiente que tiene en su clase?"

En este ejemplo, los estudiantes tienen que ponerse en la piel de un profesional de la educación y diseñar una evaluación centrando el foco en el ambiente de clase de los estudiantes. Para atender el problema, tendrán que acudir a conceptos básicos de la asignatura, como por ejemplo, saber la diferencia que hay entre calificar y evaluar, conocer las distintas técnicas de recogida de datos de la evaluación, conocer y comprender los elementos que pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes. En definitiva, se trata de que diseñen un proceso de evaluación centrando el foco en el ambiente de clase, para conocer lo que ocurre, y finalmente, en función de los resultados obtenidos proponer alternativas de mejora. Como vemos, el objetivo de esta tarea es indagar y obtener información acerca de las relaciones que hay entre el alumnado de clase, el reto no se centra en resolver el problema en sí mismo, sino en investigar y comprender qué es lo que sucede en el aula.

Las fases, la evaluación y los roles

La estructura de desarrollo del ABP llevada a cabo por cada uno de los grupos es la que se corresponde con las fases propuestas en la figura 2. Además de estos 7 pasos, añadimos una última fase a la propuesta de la Universidad de Maastricht, que consistía en la retroalimentación final sobre los resultados obtenidos y sobre el proceso de aprendizaje. De esta forma, se podrían identificar las fortalezas y debilidades del proceso de desarrollo seguido por los grupos, dejando un espacio para rectificar y reconducir las posibles

deficiencias identificadas. Superada la fase inicial de presentación del caso y consecuente lluvia de ideas, los grupos procedían a la búsqueda de información al respecto.

El alumnado no se llevaba tarea a casa, sino que en cada una de las sesiones de clase (3 horas a la semana) se seguía avanzando en la resolución del problema. Al término de cada sesión, el docente se reunía con los grupos para revisar el trabajo realizado, identificar los objetivos de aprendizaje que quedasen por cubrir y ayudar al alumnado a establecer un listado de tareas para la siguiente semana. En este sentido, el papel del docente consistía en asesorar a los grupos y en reorientar su investigación si era necesario.

A este respecto, el rol adoptado por el docente, también sufrió modificaciones, pasando de ser *el experto* (rol convencional) a actuar como *guía o tutor* que ayuda a los estudiantes a reflexionar, identificar los temas de aprendizaje y a motivarlos a continuar con el trabajo para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas.

Cuando se tiene la solución del problema, los grupos presentaban sus propuestas al resto de compañeros y compañeras. Para llevar a cabo la retroalimentación sobre los resultados y sobre el mismo proceso de aprendizaje, el resto de grupos y el docente, valoran el trabajo realizado por los grupos. De esta forma, además de que los grupos tuvieran la posibilidad de autoevaluarse, permite que el resto de alumnado participe y ayude en el proceso de evaluación del compañero/a.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos han sido satisfactorios de forma global con los objetivos propuestos. A medida que los grupos iban resolviendo los problemas planteados, se les entregaba a cada uno un cuestionario de opinión acerca de la tarea realizada. Esto se hacía con el objetivo de conocer los aspectos positivos y negativos del caso propuesto y ayudar al docente a diseñar el siguiente problema. Por otro lado, se pasó también al alumnado un cuestionario para obtener su criterio acerca de esta nueva metodología de trabajo, además, se dejó una sesión de clase al final del cuatrimestre para compartir las impresiones, reflexiones y sugerencias de los estudiantes y del propio docente sobre la experiencia que habían vivido. Después de recoger toda esta información, podemos comentar las distintas opiniones expresadas por los participantes.

En primer lugar, respondiendo a uno de los objetivos del ABP como poner en práctica la toma de decisiones y adquirir experiencia laboral futura, los estudiantes valoran esta metodología como una aproximación concreta con la realidad educativa que les permite conocer de forma anticipada el medio laboral en que se desempeñarán profesionalmente. Así lo comenta un estudiante, *"ha sido muy enriquecedor conocer los retos con los que nos vamos a enfrentar cuando acabemos la carrera y accedamos al mundo laboral"*.

En segundo lugar, esta planificación metodológica permite a los estudiantes tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje, con la posibilidad de discutir, argumentar, resolver los retos y reconducir el proceso de aprendizaje que estaban experimentando. Este

logro, es debido a la propia naturaleza de la técnica didáctica del ABP, y a la forma de entender la evaluación como oportunidad para aprender. Los estudiantes evaluaron su propio proceso de aprendizaje así como el de los demás miembros del equipo y del resto de grupos. Destacando la importancia tanto del proceso como del resultado. Este tipo de evaluación, como argumenta Santos Guerra (2014) promueve, potencia y facilita el desarrollo profesional, ya que plantea preguntas, recoge información, permite comprender y plantea sugerencias, todo ello, imprescindible para aprender y para mejorar.

Es relevante destacar también que los estudiantes afirmaban sentirse más comprometidos con la asignatura y con sus equipos de trabajo y sentían que cada uno de ellos era imprescindible para que la dinámica de sus grupos funcionara. También manifestaron que el no tener tareas para casa, los motivaba a no faltar a ninguna de las sesiones presenciales para no quedar "descolgados" de los progresos que hacían los grupos cada semana. En relación a ello, y el hecho de tener que gestionar sus propias fuentes de información y de poner en práctica la capacidad de tomar decisiones, les permitió desarrollar una actitud responsable sobre la materia y sobre el propio proceso de aprendizaje. Así lo manifestaban algunos estudiantes, "*esta metodología nos enseña a reflexionar y a pensar*", *"las clases son geniales, motivadoras, estamos muy comprometidos con el trabajo en grupo, nos ha sorprendido y eso se agradece*".

Por otro lado, desde la perspectiva del docente, la puesta en marcha de esta materia bajo el prisma de la metodología del ABP ha resultado también muy satisfactoria. Las tareas que ha ido asumiendo a lo largo de las sesiones, han sido distintas a las que habitualmente se adoptan cuando se trabaja con metodologías menos participativas. Aunque ha aumentado la actividad y el trabajo a la hora de impartir la materia respecto a otros cursos, la experiencia ha merecido la pena puesto que ha supuesto también por su parte, un aprendizaje significativo. Por un lado, a la hora de proponer los problemas a los estudiantes, y por otro lado, al comprobar el alto grado de compromiso de los estudiantes con los grupos de trabajo y con la propia materia.

Finalmente, entre las principales limitaciones de la puesta en práctica de esta experiencia, encontramos la desconfianza inicial que mostraron los estudiantes cuando se les presentó esta metodología de trabajo. Esto es debido principalmente, a que no estaban familiarizados con el funcionamiento de esta técnica didáctica. Tal y como expresaron en los seminarios de autoevaluación, al comienzo, presentaban cierto nivel de resistencia para iniciar el trabajo y también para asumir el rol que les tocaba desempeñar. Los estudiantes afirmaban que esto se debe a la falta de experiencia previa en el uso de metodologías activas en las que ellos y ellas son los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que están acostumbrados a ejercer un rol pasivo, en el que el docente dirige las clases y por ello, encontraban dificultades a la hora de iniciar y organizar las tareas propuestas. Así lo describe una estudiante, "*estábamos acostumbradas a que nos den todo el contenido y nosotras no tenemos que buscar nada, solo estudiar, pero así es mucho mejor, al principio estábamos inseguras, pero luego estamos muy contentas"*. Tal y como explica este alumno, una vez que iban observando sus logros declaraban sentirse más tranquilos y seguros de las tareas que realizaban y entendían que todo el trabajo llevado a cabo merecía la pena.

CONCLUSIONES

Desde el punto de vista pedagógico, es una metodología que estimula el interés y la motivación del alumnado hacia el aprendizaje, los dota de más autonomía y ayuda a desarrollar el pensamiento crítico al involucrar al estudiante en un reto real. Al proporcionar experiencias de aprendizaje dentro de un contexto significativo, los estudiantes pueden practicar la transferencia de conocimiento a través de su aplicación dentro de una situación real. Los problemas planteados fueron diseñados con la intención de motivar la búsqueda independiente de la información a través de los distintos medios disponibles para el alumno/a y además generar discusión en el grupo. A este respecto, el alumnado manifestó que esta experiencia metodológica les iba a proporcionar, en gran medida, mejoras en el futuro desarrollo profesional.

También, desde un punto de vista epistemológico, es interesante destacar que el ABP como técnica didáctica en la Educación Superior, resulta coherente con una visión constructivista del aprendizaje, acorde con la concepción de la enseñanza centrada en los procesos cognitivos y en el papel activo de los estudiantes. El ABP permite un acercamiento a la realidad escolar y a los retos que actualmente se plantean a los futuros docentes, por este motivo se ha utilizado en esta materia.

A la espera de que nuestros centros de Educación Superior puedan integrar el ABP como parte de sus currículos de formación, al igual que ya han hecho otras universidades, es interesante animar a los docentes a realizar este tipo de experiencias metodológicas en sus materias. No importa el área del conocimiento en el que trabajemos, como hemos visto, la aplicación del ABP puede extenderse a las diferentes ramas del saber. La clave está en formar a los futuros docentes en metodologías activas, que fomenten el aprendizaje cooperativo, que provoquen la reflexión individual y grupal, que desarrollen el pensamiento crítico, en definitiva, que les proporcionen a los estudiantes los mejores contextos para estimular el aprendizaje relevante. En este sentido, el ABP es una técnica idónea para poner en práctica todas estas premisas.

Referencias bibliográficas

ACHUONYE, Keziah. A comparative study of problem-based and lecture-based learning in junior secondary school science. *International Journal of Science and Techology Education Research*, v. 1, n. 6, p. 126-131, 2010.

BARROWS, Howard., ; TAMBLYN, Robyn. *Problem-based learning: An approach to medical education.* New York: Springer, 1980.

BOUD, David.,; GRAHAME. Feletti. The challenge of problem-based learning. London: Kogan Page, 1998.

BRUNER, Jerome. *The process of education.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.

DEIGNAN, Thomas. Enquiry-based learning: Perspectives on practice. *Teaching in Higher Education v.* 14, n. 1, p.13–28.2009.

DOLMANS, Diana., DE GRAVE, Willem., WOLFHAGEN, Ineke., & VAN DER VLEUTEN, Cees. P. Problem-based learning: Future challenges for educational practice and research. *Medical Education*, n. 39, p. 732–741, 2005.

EXLEY, Kate. ; DENNIS, Reg. *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior*. Madrid: Narcea, 2007.

GONZÁLEZ-BERNAL, Manuel Ignacio. Alcances y límites de un currículum basado en competencias, *Revista Educación y Educadores,* v. 11, n. 8, p. 69-102, 2008.

LAMBROS, Ann. *Problem based learning in middle and high school classrooms. A teacher's guide to implementation*. California: Corwin Press, 2004.

MOUST, Jos. H.C.; BOUHUIJS, Peter . A. J.; SCHMIDT, Henk.G. *El aprendizaje basado en problemas: Guía del estudiante*. Cuenca: Ediciones de la UCLM, 2007.

PAINEÁN, Óscar; ALIAGA, Verónica; TORRES, Teresa. Aprendizaje basado en problemas: evaluación de una propuesta curricular para la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos*, v. 38, n 1, p.161-180, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. I. La urgencia de una nueva pedagogía. Prólogo. En FERNÁNDEZ, M. y ALCARAZ, N. *Innovación educativa. Más allá de la ficción.* Madrid. Ediciones Pirámide, 2016. p.17.

PIAGET, Jean. *To understand is to invent: The future of education.* New York: The Viking Press, 1973.

PRINCE, Katinka; VAN EIJS, Patrick; BOSHUIZEN, Henny; VLEUTEN, Cees; SCHERPBIER, Albert. General competencies of problem-based learning (PBL) and non-

PBL graduates. *Medical Education*, n. 39, p. 394–401, 2005.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana.* Madrid: Narcea, 2014.

VIZCARRO, Carmen; JUÁREZ, Elvira. ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? En La metodología del aprendizaje basado en problemas. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2008.

VYGOTSKY, Lev. *Mind in society.* London: Harvard University Press, 1978.

Acerca de la autora

Laura Pérez Granados es Doctora en el Área de Ciencias de la Educación, Licenciada en Pedagogía, y profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Miembro del grupo de investigación Hum-311 "Innovación y Evaluación Educativa Andaluza", dirigido por Ángel I. Pérez Gómez. Sus principales líneas de investigación se centran en la formación del profesorado y la evaluación educativa. Ha participado en diversos proyectos de investigación educativa y tiene diferentes publicaciones sobre éstas y otras temáticas.

Producciones de la reforma educativa: el maestro empresario de sí

Education reform productions: the entrepreneur master of himself

Lucía Rivera Ferreiro[1]
Ana Aurora Olivares Berrocal[2]

[1]Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco, email: lrivera.upn@gmail.com
[2]Directora de educación primaria, email: anabehibek@live.com.mx.

Autor para correspondencia: lrivera.upn@gmail.com

Resumen: En tan solo cuatro años, la reforma educativa logró lo que las anteriores no pudieron: modificar drásticamente los mecanismos de ingreso, promoción y permanencia en el servicio docente. En este artículo se rastrean los efectos subjetivos que la reforma, y particularmente la evaluación docente obligatoria, permanente y cambiante, están teniendo en el perfil profesional y la composición de la planta docente en la escuela. El supuesto que guía nuestra pesquisa, es que en tanto dispositivo de reconfiguración del sistema educativo, la reforma busca desaparecer todo vestigio del maestro misionero, apóstol, agente de cambio y burócrata sindicalizado, para configurar un maestro multifuncional, flexible, precario, responsable tanto de sus propios éxitos como de sus fracasos. En suma, un empresario de sí mismo.

Palabras clave: reforma educativa, evaluación docente, dispositivos y tecnologías de poder, subjetivación política.

Abstract: In just four years, the educational reform achieved what the previous ones could not: drastically modify the mechanisms of entry, promotion and permanence in the teaching service. This article traces the subjective effects that the reform, and particularly the mandatory, permanent and changing teaching evaluation, are having on the professional profile and the composition of the teaching staff in the school. The assumption that guides our research is that as a device for reconfiguring the education system, the reform seeks to eliminate all traces of the missionary teacher, apostle, change agent, union bureaucrat, to set up a multifunctional teacher, flexible, precarious, responsible for both his own successes as well as his failures. In short, an entrepreneur of himself.

Key words: educational reform, teacher evaluation, devices and power technologies, political subjectification

Recepción: 12 de enero de 2018

Aceptación: 28 de junio de 2018

Forma de citar: Rivera, Lucía, y Ana A. Olivares (2018). Producciones de la reforma educativa: el maestro empresario de sí. *Voces De La Educación*, *3*(6), 168-176.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Introducción

Sobre la reforma educativa se ha escrito y hablado mucho, no obstante, la mayoría de los análisis se enfocan en los problemas de instrumentación, en lo que ha salido mal y debe corregirse o en lo que puede perfeccionarse. Poco se han mencionado sus repercusiones en las escuelas, casi nada se ha dicho de sus efectos en las prácticas de los maestros, en sus modos de pensar, decir y actuar. De ahí que nos propusimos abordar el tema desde esta perspectiva, planteándonos como punto de partida la siguiente pregunta: ¿qué maestro busca producir la reforma educativa?

El objetivo de esta comunicación es realizar una primera aproximación al tipo de maestro que está emergiendo de los recientes cambios realizados al sistema educativo en México, prestando particular atención a la evaluación docente.

El posicionamiento de partida es que la reforma educativa es un dispositivo de reconfiguración del sistema educativo nacional, es decir, un conjunto más o menos articulado de cambios constitucionales, legislativos, organizativos, financieros, laborales, presupuestales, administrativos, normativos, conceptuales y retóricos que afectan a todos los componentes del sistema educativo. Es también un proceso que comenzó con campañas sobre la calidad de la educación, consiguiendo instalar la percepción de que los maestros y su sindicato, eran los principales responsables de la mala calidad y los bajos resultados obtenidos por los alumnos.

A la fecha, este proceso ha logrado debilitar las formas de contratación que aseguraban la estabilidad laboral y los derechos adquiridos; la plaza base ha desaparecido, el gremio magisterial apunta a su disolución, o cuando menos a su atomización y progresiva fragmentación (González, Rivera y Guerra, 2017)

El supuesto que guía nuestro análisis es que este proceso busca, entre otros objetivos políticos no explicitados, producir un nuevo maestro, un docente multifuncional, flexible, acostumbrado a la precariedad y la incertidumbre, un empresario de sí mismo, responsable absoluto tanto de sus logros como de sus fracasos. A juzgar por las incesantes protestas, los maestros parecen enfrentar tensiones y paradojas difíciles de resolver; la reforma los responsabiliza de todos los problemas, al tiempo que les plantea exigencias desmedidas. Quizá para muchos, esto contradice y se opone completamente a la imagen social de docente a partir de la cual se formaron y que otorga sentido a su profesión.

1. Referentes

El maestro es una configuración histórica en el sentido planteado por Martínez (2010), es decir, una historia de relaciones que no son nunca naturales, monocausales ni lógicas. Desde una perspectiva histórico-política, los docentes son producto del discurso en dos sentidos: como portadores de las formas particulares de conocimiento que el discurso produce, y como lugares o posiciones subjetivas. El sujeto docente es producido "como un efecto" a través y dentro del discurso, en el interior de formaciones discursivas específicas e históricamente situadas. En este sentido, las actitudes, opiniones, aspiraciones que producen los maestros, no son reflejo automático de su experiencia ni de su autonomía, se encuentran mediadas por estructuras que se internalizan y constituyen el habitus, es decir, un sistema de disposiciones

que inclinan a los actores a actuar, pensar, sentir y dar sentido a sus prácticas, de manera coherente con la estructura en la que se socializaron (Bourdieu, 1991).

En la configuración del maestro, juega un papel fundamental la subjetividad, resultado a su vez de mecanismos de normalización y naturalización de diversos dispositivos de control. Esta subjetividad se construye a partir de procesos de subjetivación política, un movimiento incesante que implica la existencia de una voluntad de poder que distingue lo activo de lo reactivo. La subjetivación no produce sujetos políticos, sino existencias con posibilidad para reconocer sus compromisos con fuerzas potentes y activas que los transforman (Piedrahita, 2017).

Otro concepto clave que aquí recuperamos es el de dispositivo, "un entramado institucional y discursivo que contienen normas, reglamentos, espacios y conocimientos científicos a través de los cuales se configuran las construcciones de verdades." (Foucault, 1991).

Las leyes secundarias emanadas de la reforma constitucional (LGE, LINEE, LSPD), articuladas con otras acciones y programas como la normalidad mínima, la autonomía de gestión, la rendición de cuentas, por mencionar algunos ejemplos, producen cierto tipo de subjetividades, congruentes con las condiciones sociales y culturales predominantes en un momento histórico determinado.

Como dispositivo de poder, la reforma educativa recurre a "una serie de instrumentos aparentemente neutrales que tienen el poder de delimitar, proscribir y producir las prácticas y las formas de organización y de expresión al interior de una comunidad" (Castro, 2008). De esta manera, el proceso de evaluación del desempeño docente es una tecnología que busca delimitar, a través de perfiles parámetros e indicadores, aquéllos aspectos que designan y distinguen a un buen docente de otro que no lo es; proscriben también determinadas prácticas, tales como la posesión de un nombramiento definitivo, al tiempo que pretenden producir nuevas prácticas. En resumen, la evaluación docente, en tanto tecnología de poder, pretende modificar las formas de organización, los modos de aprender, enseñar, ser, sentir, saber y poder de los docentes.

2. Figuras docentes, una construcción histórica

A lo largo de la historia, la profesión docente ha sido objeto de diversas transformaciones; de ellas emergen imaginarios sobre "el ser" y "hacer" de los docentes. Estas transformaciones siempre han aparecido de la mano de decisiones, políticas, programas y acciones regulatorias de la escolarización y el sistema educativo por parte del Estado.

En las primeras décadas del México independiente, surge la imagen del "maestro artesano", que careciendo de una formación especializada, enseñaba a leer, escribir y operaciones básicas. En aquella época, ser docente era considerado un oficio que se aprendía igual que otros, practicando al lado de un maestro experimentado. Los primeros maestros fueron de origen humilde y nivel cultural limitado; curiosamente, esto era motivo de menosprecio por parte de las clases pudientes. La docencia era considerada una ocupación de pobres.

Hacia 1921, el Estado mexicano se propuso como objetivo educar a la población rural; emerge así la figura del maestro misionero encargado de llevar sus conocimientos, difundir la cultura nacionalista y la idea de progreso mediante la alfabetización. La imagen del "maestro artesano" no entró en disputa, más bien se articuló a la del naciente "maestro

misionero", aquél que debía regirse por la vocación y poseer ciertos atributos innatos como gusto por los niños, paciencia, tolerancia y abnegación. Sin embargo, los maestros vivían en condiciones deplorables debido a los bajos salarios. El Estado comparó la docencia con un "apostolado", dando lugar a la noción de "maestro apóstol", un sujeto con cualidades innatas que decide sacrificarse para la educación de los otros, sin recompensa económica, ya que la mayor satisfacción era abatir la ignorancia, de ahí adquiere reconocimiento social a su labor de enseñar (Galván, 2016).

Durante el cardenismo, de la mano del proyecto de educación socialista, surge la figura del "maestro como líder social", laico, ilustrado, gestor de innumerables tramites y acciones para mejorar la calidad de vida de las comunidades. El maestro se convirtió en un guía de campesinos en la lucha por la tierra y de obreros en la defensa de sus derechos laborales, organizaba cooperativas y sindicatos, enseñaba a los niños, instruía en los métodos del trabajo, creaba el sentido de la comunidad, inculcaba medidas sanitarias. La tarea del maestro tocaba ámbitos organizativos, pedagógicos, sociales y culturales.

Paralelamente, el surgimiento de los sindicatos corporativos contribuyó también a forjar la imagen del maestro como trabajador sindicalizado al servicio del Estado, con derechos y prestaciones (Arnaut, 2013).

Entre los años 70 y 90, se introducen cambios en la figura simbólica del maestro, vinculados a la consolidación del Estado mexicano y la aparición de un nuevo discurso político en el que el concepto de nación independiente y soberana se acompañó de la necesidad de democracia. A fines de los 80 y principios de las 90, la llamada modernización del sistema educativo plantea la necesidad de un "Maestro profesional" para una escuela innovadora. Este maestro profesionalizado, se caracterizó por buscar la promoción económica mediante el Programa de Carrera Magisterial.

Curiosamente, la sindicalización del magisterio, cuyo origen se remonta varias décadas atrás, contribuyó a fortalecer la imagen del "maestro como trabajador-profesional". Las luchas magisteriales de los noventa estuvieron completamente ligadas a las negociaciones y movilizaciones sindicales por mejoras salariales y de las condiciones de trabajo.

El propósito de este breve recorrido histórico, ha sido mostrar las diversas imágenes sociales del maestro como construcciones históricas que invariablemente, emergen, se forjan y consolidan a la luz de los proyectos educativos gubernamentales. De ahí que se afirme que la de maestro, es una profesión de y regulada por el Estado, a diferencia de otras de corte liberal, certificadas y reguladas por criterios definidos entre pares. En consecuencia, tanto la formación de maestros, como los requisitos de ingreso a la carrera docente y su ejercicio, han sido y continúan siendo regulados por el Estado.

3. Reforma 2013: hacia la producción del maestro todo en uno.

El que los maestros mutaran de guías, héroes y mártires del sistema educativo a responsables de todos los males habidos y por haber, tales como la herencia y venta de plazas o los bajos resultados de los alumnos, forma parte de un nuevo ciclo histórico político.

La reforma educativa modificó las reglas, programas y acciones que regulan la profesión docente, sobre la base de discursos con pretensiones de verdad universal, tales como la mejora de la calidad. Bajo esa consigna incuestionable, los maestros serán responsables de

instrumentar un nuevo modelo educativo a partir del ciclo escolar 2018-2019, las escuelas normales se enfrentarás también a una reforma curricular "alineada", como gustan decir los reformadores, al modelo curricular de básica.

Desde hace por lo menos treinta años, el discurso de la calidad inunda la literatura, los estudios, las investigaciones e intervenciones de expertos, igual que las reformas y políticas nacionales e internacionales en materia educativa. Veamos la forma que adopta en el marco jurídico vigente.

El artículo 3° constitucional dice que el Estado "*garantizará* ***la calidad en la educación obligatoria*** *de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa* ***y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos".***

Son varias las cuestiones a destacar de este texto jurídico; el primero es la reafirmación del papel del Estado como garante del cumplimiento de los nuevos ordenamientos: el segundo es el discurso de la calidad asociada al máximo logro de aprendizaje, éste último entendido como una cuestión de cantidad. El tercero es la idoneidad de los docentes y directivos como garantes del máximo logro de los alumnos.

En la fracción III del mismo artículo, quedan especificados los términos en que el Estado se asegurará de garantizar la idoneidad de los docentes: "…***el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan".***

Los efectos de estas disposiciones son palpables. Para empezar, el perfil de los docentes ha cambiado drásticamente, quienes ingresan a la carrera docente sobre todo en el nivel primaria, ya no proceden únicamente de las escuelas normales que por largo tiempo fueron reconocidas como las únicas instituciones acreditadas para formar maestros.

La composición de la plantilla docente en las escuelas es otro de los cambios importantes. Formalmente, los nombramientos de los profesores se han diversificado a partir de la entrada en vigor de la evaluación docente, como se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 1. Funciones y nombramientos

Antes RE (2012)		**Después RE (2013)**	
Jefe de Sector	Dictaminado	Supervisor	Dictaminado (Base/Promoción)
	Comisionado		Comisionado
		ATP	Idóneo
			Comisionado
Supervisor	Dictaminado	Director	Dictaminado (Base/Promoción)
	Comisionado		Comisionado
Supervisor de Educación Física	Dictaminado	Subdirector Académico	Nueva figura operativa
	Comisionado		

Director	Dictaminado Comisionado	Subdirector Administrativo	Nueva figura operativa
ATP	Figura operativa comisionada	Maestro de Taller de Lectura y Escritura	Nueva figura operativa
Docente frente a grupo	Base Interino	Promotor de TIC	Nueva figura operativa
Docentes de EF	Base Interinos	Docente frente a grupo	Base Interinos Idóneo (Nuevo ingreso) No idóneo (Evaluación permanencia)
Fuente: Catalogo de funciones SEP			

Más allá de esta clasificación formal, en las escuelas existe un fenómeno de segmentación y distinción de profesores según los resultados de la evaluación; los hay idóneos y no idóneos, dentro de los idóneos hay destacados y suficientes; también hay maestros que han presentado más de una vez la evaluación de permanencia sin obtener la idoneidad, conviven con los que no han presentado ninguna evaluación, los de nuevo ingreso con formación universitaria que sin escapatoria, son evaluados al año y después cada dos años.

¿Qué tipo de relaciones construyen entre sí estos profesores?, ¿qué tipo de experiencias privan?, ¿se impone el esfuerzo individual pese a las exigencias de trabajar colegiadamente?, ¿qué tipo de afiliación gremial, si es que la hay, está sustituyendo a la construida por los lazos sindicales que el nuevo marco jurídico se encargó de invalidar?, ¿las prácticas cotidianas están determinadas por la evaluación?

También habría que rastrear empíricamente el poder que han logrado tener en la práctica, fórmulas retóricas tan simples como "Solo la educación de calidad cambia a México"; porque es claro su nivel de penetración en la población, los padres hoy reclaman una educación de calidad, los especialistas continúan realizando infinidad de estudios para corroborar los realizados por la OCDE, para reiterar una y otra vez que, en el caso de México, la calidad no solo no sube, sino que baja, según los estándares e instrumentos definidos por organismos internacionales.

Esto no es anodino en absoluto, tiene efectos en las escuelas y los docentes. Los propios maestros se han apropiado del discurso de la calidad para compararse con sus colegas o con otras escuelas. Esta ha sido colocada como el objetivo último y razón de ser de la escolarización, a nombre de ella se han justificado una amplia gama de acciones, programas y estrategias de intervención que tiene en la evaluación su mayor instrumento de coerción y control. Por eso afirmamos que la reforma es un dispositivo de gobierno.

En este contexto, y considerando los perfiles, parámetros e indicadores de la evaluación docente, es posible inferir el tipo de docente que demanda la reforma educativa: polifuncional, precario en tanto que su relación laboral está limitada por períodos cortos de

tiempo, la continuidad en el servicio depende de los resultados de una evaluación permanente, así como de su capacidad de adaptabilidad y flexibilidad ante condiciones y exigencias cambiantes.

La noción de calidad como máximo logro de aprendizajes en los alumnos, parece haber calado hondo en los docentes, aparece incorporada a las prácticas discursivas y no discursivas de los maestros, implica tácitamente la aceptación de la idoneidad como criterio principal de profesionalidad, demostrable únicamente a través de exámenes estandarizados.

A manera de conclusiones

La imagen del maestro como profesional neoliberal, empresario de sí mismo, a diferencia de las anteriores, circunscribe su labor completamente al aula, se concentra específicamente en los aprendizajes de los niños y jóvenes, en franca oposición con el maestro como actor social y figura clave de la comunidad. Ahora se le exige ser competente en su práctica profesional, mejorar la calidad de su enseñanza, ser responsable de su preparación profesional y del logro académico de sus alumnos (Rodríguez, 2016). El gobierno, la clase política y la llamada sociedad civil, que muy a menudo aglutina al sector empresarial más pudiente, reclama una nueva imagen del maestro sustentada en atributos como el dominio de determinadas competencias, el manejo de nuevas tecnologías en sus clases, el conocimiento experto de los contenidos escolares, el empleo de formas de enseñanza innovadoras, acordes a los parámetros y perfiles que propone el INEE.

En consecuencia, es altamente probable que el maestro busque significarse a sí mismo como profesional y elevar su prestigio como idóneo frente a sus pares, alumnos y padres de familia; en esta carrera, los títulos, diplomas y constancias que acreditan ante los otros su profesionalización, ya no son suficientes.

No puede obviarse el papel que organismos internacionales han tenido en la reconfiguración de los sistemas educativos bajo una ideología neoliberal (Martinez Boom, 2004) La sociedad comienza cada vez más a mirar la escuela como un empresa; en la planeación, evaluación y ruta de mejora escolar, el lenguaje de uso corriente introduce conceptos como gerencia, gestión, mejora continua, calidad e incluso excelencia educativa.

Cerramos esta contribución planteando una inquietud mayor: ¿qué tanto los aspectos mencionados funcionan ya como una marca, como nuevas señas de identidad profesional?, ¿terminarán, como quieren los reformadores, por desplazar los vestigios de las figuras docentes que le precedieron? , No podemos afirmar ni negar nada definitivo aún. La racionalidad del cambio que subyace a la reforma educativa, pone en tensión áreas y contenidos de formación emergentes y tradicionales, plantea otros modos de profesionalización y mecanismos de autoregulación que dependen de los individuos, pero esto choca con las figuras que han marcado la condición e identidad magisterial.

Sin duda alguna, la reforma educativa coloca a la profesión docente ante lo que Martínez (2010) llama dilución de esos rostros históricos, mezcla de apóstol, misionero, agente de cambio. ¿Se erigirá triunfante sobre estas ruinas el docente neoliberal empresario de sí, el maestro todo en uno que la reforma busca producir? Falta indagar si lo ha conseguido, hasta dónde y cómo.

Referencias bibliográficas

Arnaut, A. (2013) Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación. Recuperado de http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf

Bourdieu, P. (1991). El sentido práctico (trad. Á. Pazos), Madrid: Taurus.

Castro, R. (2008). Foucault y el cuidado de la libertad. Ética para un rostro de arena. Santiago: Lom

Foucault, M. (1991) Saber y Verdad. Madrid: La Piqueta

Galván Lafarga, L. (2016). Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XLVI* (2), 145-178. Recuperado de: http://www.redalyc.org/html/270/27046182007/

González Villarreal, R; Rivera Ferreiro, L. y Guerra M. (2017) Anatomía Política de la Reforma Educativa. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez Boom, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Bogotá: Anthropos

Martínez Boom, A. (2010) La configuración del maestro: la dilución de un rostro. En: Martínez Boom y Álvarez Gallego, A. (comp.) Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. Bogotá: Magisterio Editorial.

Piedrahita, C.; Díaz Gómez, A.; Vommaro, P. (Comps.) (2013) Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas/CLACSO.

Rojas, M. T. y Leyton, D. (2014) La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la subvención escolar. Estudios Pedagógicos Vol. XL, pp. 205-221. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art12.pdf

Rodríguez, C. (2016) "Gestiónate a ti mismo": tecnologías morales y la constitución de un docente empresario de sí. Memorias del XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, eje temático 1 Sistemas educativos, políticas educativas y escolarización. Bogotá, Universidad de Antioquia, pp. 609-621.

Acerca de las autoras:

Lucía Rivera Ferreiro, profesora del doctorado en Política de los procesos Socio Educativos en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco, doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México y miembro del SNI. Sus temas de interés son: reformas educativas en el nivel básico, políticas educativas y prácticas de gestión. Es autora del libro "Supervisoras de Educación preescolar en tiempos de la obligatoriedad"; coautora del capítulo "El lado obscuro de la RIEB", publicado en el libro El secuestro de la educación: el sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón, México, editado por La Jornada y la UPN. Junto con Roberto González Villarreal, coordinó el libro Gestión de la violencia escolar editado por la UPN.

Ana Aurora Olivares Berroca, maestra en Educación, Área Gestión Educativa por La Salle; estudiante del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos (DPPSE) en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco; profesora de la escuela primaria República de Suazilandia, Coyoacán, Ciudad de México.

El portafolio de evidencias del alumno: una estrategia didáctica de enseñanza-aprendizaje favorecedora de la evaluación clínica
The student's evidence portfolio: a teaching-learning didactic strategy that promotes clinical evaluation

Margarita Rojas Aguilera[1]
Juan Antonio García Fraile[2]

[1]Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, email: magui_merlina@hotmail.com
[2]Universidad Complutense de Madrid, email: frailelucas@gmail.com

Autor para correspondencia: frailelucas@gmail.com

Resumen: la sociedad del conocimiento y la introducción en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación, están exigiendo de quienes nos dedicamos a la educación en el ámbito universitario, la utilización de nuevas estrategias didácticas y la reinvención de algunas antiguas o no tan nuevas. Se trata de dar respuesta a la demanda social de "*aprender de otra manera*" para mejorar la inserción de los nuevos egresados en su ámbito profesional. Esta nueva forma de aprender debe tener en consideración las exigencias de los nuevos contextos de enseñanza-aprendizaje, donde el protagonismo de los estudiantes es un elemento esencial y la relación de lo aprendido con sus posibilidades de aplicación en el contexto profesional es el otro. Casualmente el modelo de formación basado en competencias desde el enfoque socioformativo coincide en ambos protagonismos y el portafolio como estrategia didáctica que puede utilizarse en este modelo puede ayudar a dotar de protagonismo al que aprende haciéndole tomar conciencia de que el aprendizaje no se produce de manera automática sino a través de una serie de pasos y etapas que a la vez que se van consiguiendo nos permiten reflexionar el proceso. Una vez llevado a cabo este proceso de reflexión general, puede aplicarse en el ámbito médico para iniciar al estudiante a tomar conciencia de su semejanza con el diagnóstico clínico.

Palabras clave: portafolio; estrategias de enseñanza-aprendizaje; diagnóstico clínico; enfoque socioformativo.

Abstract: the knowledge society and the introduction in the teaching-learning processes of information and communication technologies are demanding from those of us who are dedicated to education in the university field, the use of new teaching strategies and the reinvention of some old ones or not so new It is about responding to the social demand of "learning differently" to improve the insertion of new graduates in their professional field. This new way of learning must take into account the demands of the new teaching-learning contexts, where the protagonism of students is an essential element and the relationship of what is learned with its possibilities of application in the professional context is the other. Coincidentally, the model of competency-based training from the socioformative approach coincides in both roles and the portfolio as a teaching strategy that can be used in this model can help to give prominence to the learner by making him aware that learning does not occur automatically but through a series of steps and stages that, while being achieved, allow us to

reflect on the process. Once this process of general reflection has been carried out, it can be applied in the medical field to initiate the student to become aware of its resemblance to the clinical diagnosis.

Keywords: portfolio; teaching-learning strategies; clinical diagnosis; Socioformative approach.

Recepción: 10 de junio de 2017

Aceptación: 26 de enero de 2018

Forma de citar: Rojas Aguilera, Margarita y Juan Antonio García Fraile (2018). El portafolio de evidencias del alumno: una estrategia didáctica de enseñanza-aprendizaje favorecedora de la evaluación clínica. *Voces De La Educación*, *3*(6), 177-190.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

El Portafolio de evidencias del alumno: una estrategia didáctica de enseñanza-aprendizaje favorecedora de la evaluación clínica.

Introducción

Los propósitos que mueven al portafolio como estrategia didáctica son dar cuenta pormenorizada de cómo se van produciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje desde dentro, es decir, mostrándonos la voz y la estructura de pensamiento y acción de sus protagonistas. En el portafolio podemos ir observando casi en tiempo real como el sujeto organiza su trayectoria de reflexión frente al proceso de enseñanza-aprendizaje de manera puntual en diferentes momentos a lo largo del proceso y de cómo elige un determinado camino para responder a los retos que le plantea el aprendizaje, en definitiva, como "inventa" su propio camino (Tobón, 2004: 246).

Utilizar el portafolio implica también modificar el modelo y los usos del sistema de evaluación y en última instancia hacer una apuesta clara por la evaluación formativa en la que la propia autoevaluación adquiera mayor protagonismo. Lee Shulman haciendo referencia a su intensa experiencia de trabajo con el portafolio durante su dilatada experiencia como docente en la Universidad de Standford, remarcaba las enormes posibilidades de esta estrategia didáctica para reconocer el trabajo individual y la necesidad de utilizar diferentes formas de evaluación, poniendo como ejemplo la metáfora de las peregrinaciones a Santiago de Compostela, donde se puede ver como las diferentes rutas que pueden utilizar los peregrinos conducen sin embargo todas ellas al mismo objetivo (Stakes, 2008).

El portafolio no debe entenderse nunca como un contenedor o una papelera de reciclaje, porque junto al elemento cuantitativo, su capacidad de almacenaje, hay que unir un elemento cualitativo, la posibilidad que nos ofrece de examinar procesos y resultados. Por tanto, el portafolio no es una herramienta más sino la apropiada para subsumir la diversidad de "producciones" de quienes la utilizan (Agra, Gewec, Montero: 2003:105).

Teniendo en cuenta lo anterior y máxime si se quiere ir abandonando el examen tradicional como prueba única o destacada de evaluación, ante las nuevas demandas del contexto social y escolar, es necesario reinventar la educación en un nuevo entorno en el que los estudiantes no solo reciban informaciones, sino que también las indaguen, las contrasten, las experimenten y sean capaces de comunicar a los demás sus hallazgos y dificultades. Para conseguir este propósito, no cabe duda que el portafolio puede ayudar al recoger en su elaboración las diferentes formas de aprender de sus protagonistas ya que no solo se aprecia la información y sus fuentes, "*sino la confrontación de múltiples ocurrencias textuales y la oportunidad de dialogar entre los miembros de un colectivo presencial o virtualmente, poniendo de relieve la construcción social del conocimiento y los aspectos globales del proceso*" (Agra, Gewerc y Montero, 2003: 106).

En definitiva, el portafolio del estudiante responde a dos aspectos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, por un lado implica toda una metodología de trabajo y de estrategias didácticas dentro de la interacción profesor-alumno; y, por otro lado, es un método de evaluación que permite unir y coordinar un conjunto de evidencias de trabajo y estudio para emitir una valoración ajustada del proceso de aprendizaje que es difícil adquirir de forma

holística con otros instrumentos de evaluación más tradicionales que aportan una visión más fragmentada (Tobón y García Fraile, 2006: 106) .

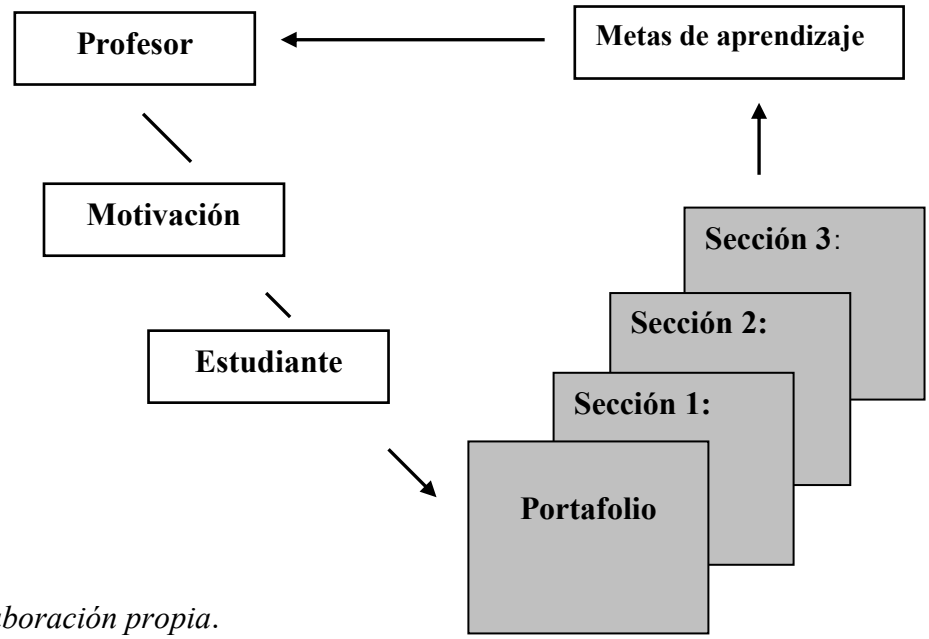
DEFINICIÓN.

Lejos de complejas descripciones o definiciones teóricas, el portafolio del estudiante puede definirse de una manera simple como una "hoja de ruta" del proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto puede tener dos protagonistas, tanto el docente como el estudiante, aunque nosotros aquí nos vamos a ceñir al de éste último. Es, en definitiva, un modo de entender el proceso de apropiación del conocimiento de manera reflexiva y por tanto puede ser objeto de evaluación.

Shulman lo ha definido de la siguiente manera: "*Un portafolio didáctico es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación*" (1990: 18).

Y en la misma línea, aunque de forma más extensa y descriptiva Barberá lo define como: *"Un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del estudiante a través de las cuáles se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio. Estas producciones informan del proceso personal seguido por el estudiante, permitiéndole a él y a los demás ver sus esfuerzos y logros en relación a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente"* (2005:69).

Esquema 1: Elaboración del portafolio de trabajo del estudiante.



Fuente: *Elaboración propia*.

En síntesis, los procesos que refleja el portafolio son los siguientes:

-El interés por reflejar la evolución de un proceso de aprendizaje. -Estimular la experimentación, la reflexión y la investigación. -El diálogo con los problemas, los logros, los temas.... los momentos clave del proceso de aprendizaje. -Refleja el punto de vista personal de los protagonistas.

Fuente: Agra, M. J; Gewerc, A y Montero, L. (2003). El portafolios como herramienta de experiencias de formación on line y presenciales. *Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 21: 103.

PARTES ESTRUCTURALES DEL PORTAFOLIO.

Aunque la estructura formal de un portafolio que evalúa el aprendizaje de un estudiante puede ser muy variada y depende de los objetivos marcados en el proceso de adquisición de competencias, se pueden diferenciar los siguientes apartados en su elaboración (Barberá, 2005: 125):

1.- Guía o índice de contenidos: que determinará el tipo de trabajo y estrategia didáctica, que puede estar condicionado en su orientación por el profesor o más abierto a su dirección por parte del estudiante

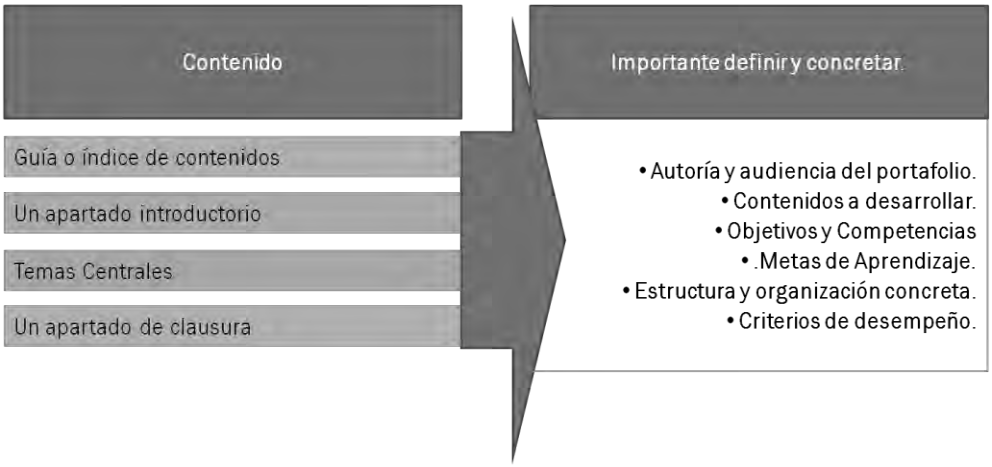
2.- Apartado introductorio: al portafolio que detalle las intenciones, creencias y punto de partida inicial de un tema o área determinada y su vinculación con las competencias, unidades de competencia o módulos que se pretenden dominar

3.- Temas centrales: que conforman el cuerpo del portafolio y que contienen la documentación seleccionada por el estudiante que muestra el aprendizaje conseguido en los temas, módulos o talleres seleccionados

4.- Apartado de clausura: como síntesis del aprendizaje con relación a los contenidos trabajados.

Además, en la elección de un portafolio se han de concretar los siguientes aspectos: autoría y audiencia del portafolio, contenidos a desarrollar, objetivos y competencias, estructura y organización concreta, criterios de evaluación.

Esquema 2: Partes estructurales del Portafolio.



Fuente: *Elaboración propia.*

Si bien, esta es la estructura formal genérica que debería reunir un portafolio del estudiante, bien en su versión presencial como *on line,* lo que no debe olvidarse para evitar caer en un excesivo mecanicismo es lo siguiente (Agra, Gewerc, Montero: 2003: 126):

- ***El portafolio es del estudiante y no del curso o del docente*:** por lo tanto, le corresponde a él decidir el sentido que tiene, cómo organizar la trayectoria de reflexión y los elementos que incluirá. Cada portafolio es una creación única, porque cada estudiante determina que evidencias ha de incorporar y realiza una autoevaluación como parte de su proceso de formación. Aunque este carácter personal no excluye la presencia de la huella de otros protagonistas como consecuencia del aprendizaje colaborativo y de la reflexión colectiva ante determinadas dificultades o momentos de interacción a lo largo del proceso.

- ***Cada estudiante recogerá evidencias de su aprendizaje*:** pero utilizando un hilo conductor que las organice y le dé sentido. La selección debe ir acompañada a posteriori de una reflexión sobre su valor e importancia para la resolución del problema de aprendizaje por parte de cada uno de ellos.

- ***Cada estudiante elegirá la forma de presentar su propio portafolio*:** junto a la estructura formal que acabamos de describir, el portafolio ha sido descrito por la mayoría de los autores con una estructura de contenido que sería la siguiente (Barbéra, 2005 y Agra, Gewerc y Montero, 2003):

  1.- Recolección de evidencias: algunas de las evidencias pueden ser: a) informaciones de diferentes tipos de contenido (conceptual, procedimental, actitudinal o normativo); b) tareas realizadas en clase o fuera de ella (mapas

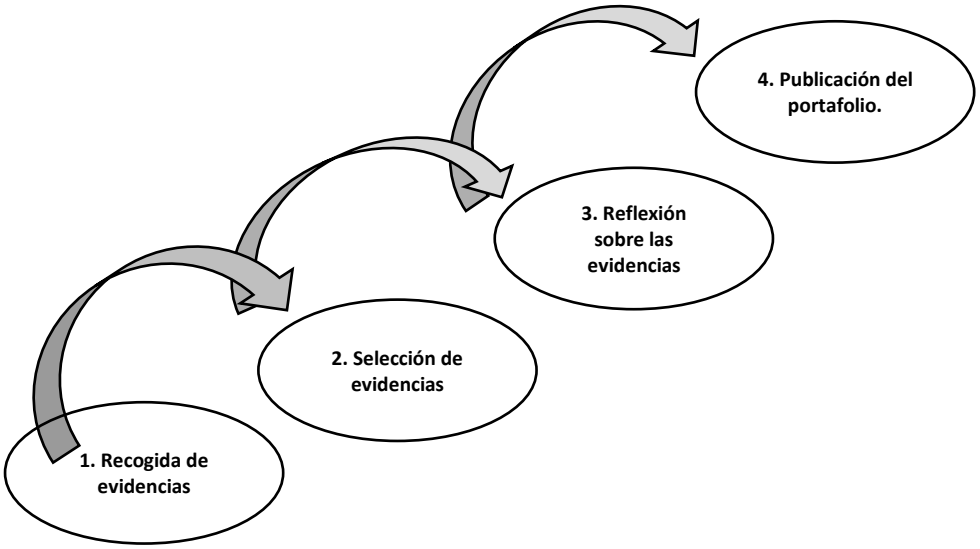
conceptuales, recortes de diario, exámenes, informes, entrevistas, etc.) y c) documentos en diferente soporte físico (digital, papel, audio, etc.). Estas evidencias vendrán determinadas por los objetivos y competencias plasmadas en el portafolio.

2.- Selección de evidencias: en esta fase se han de elegir los mejores trabajos realizados o las partes de aquellas actividades que muestren un buen desarrollo en el proceso de aprendizaje para ser presentado ante l profesor o el resto de compañeros.

3.- Reflexión sobre las evidencias ("Diario de campo"): donde el alumno lleva a cabo procesos reflexivos sobre el instrumento destacando los puntos flojos y fuertes del proceso de aprendizaje, así como propuestas de mejora.

4.- Publicación del portafolio: en esta fase se trata de organizar las evidencias con una estructura ordenada y comprensible favoreciendo el pensamiento creativo y divergente dejando constancia de que es un proceso en constante evolución.

Esquema 3: Fases de la construcción del portafolio de trabajo del estudiante.

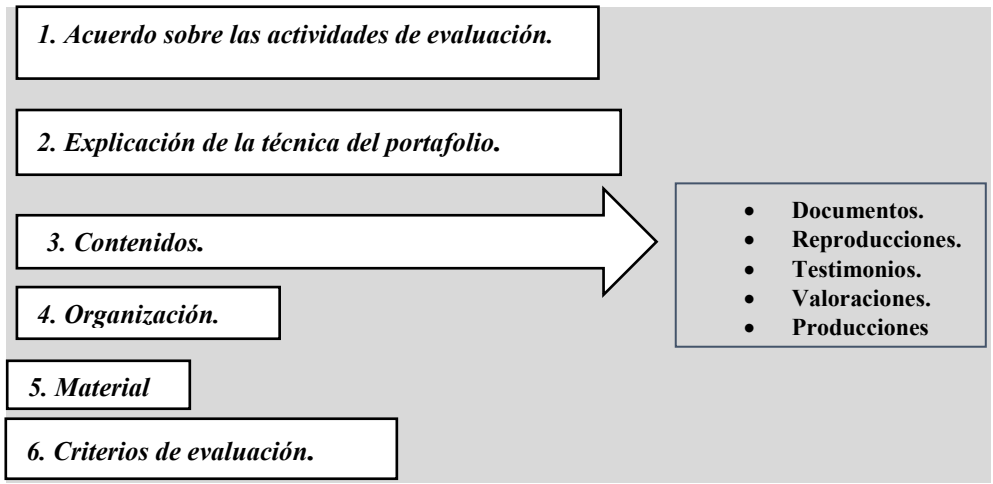


Fuente: *Elaboración propia*.

DISEÑO DEL PORTAFOLIO.

El portafolio como estrategia didáctica no puede encargarse a la imaginación u ocurrencias de los estudiantes, sino que requiere por parte del docente una preparación que debería pasar por los siguientes núcleos (Tobón, 2004: 248):

Esquema 3: Diseño del Portafolio.



Fuente: *Elaboración propia.*

- ***Acuerdo sobre las actividades de evaluación*:** antes de empezar la elaboración del portafolio es necesario acordar con los estudiantes los criterios de evaluación y las evidencias de aprendizaje que deberán aportar.
- ***Explicación de la técnica del portafolio*:** tomando como base lo anterior, el docente explica a los estudiantes en qué consiste la técnica, su importancia y los propósitos sobre su empleo dentro del proyecto formativo.
- ***Contenidos*:** se deberá orientar a los estudiantes frente a los tipos de contenidos que deberá contener el portafolio, los cuales pueden ser:
    - ***Documentos*:** ensayos, artículos y revisiones bibliográficas sistematizadas.
    - ***Reproducciones:*** grabación de hechos mediante vídeo, fotografía y audio.
    - ***Testimonios*:** apuntes y anotaciones que hacen otras personas sobre el trabajo realizado por el estudiante.
    - ***Valoraciones*:** reflexiones sobre las actividades realizadas, logros y aspectos por mejorar en la construcción y afianzamiento de las competencias. Se tienen en cuenta las sugerencias y comentarios tanto del docente como de los compañeros.
    - ***Producciones*:** evidencias de los productos obtenidos en la realización de las actividades. Por ejemplo, en un proyecto formativo de contaduría se podría establecer con los estudiantes la realización de un proyecto en el cual ellos elaboren un libro contable de un negocio real. La competencia podría valorarse en este caso teniendo en cuenta el producto (el libro contable).
- ***Organización*:** consiste en brindarles pautas a los estudiantes para que estructuren y presenten los contenidos, teniendo en cuenta aspectos tales como: la portada, la introducción, los capítulos, la bibliografía y anexos. Cada evidencia debería contener la siguiente información: qué son, por qué se agregaron y de qué son evidencia. Además, las evidencias se pueden organizar por orden cronológico o por tipo de actividad.

- ***Material*:** se deben indicar las características del material en el cual se debe presentar el portafolio.
- ***Criterios de evaluación*:** se acuerdan con los estudiantes los criterios de evaluación de las diferentes evidencias.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA POR MEDIO DEL PORTAFOLIO.

El profesor debe tener claro que el sentido y empleo del portafolio de trabajo del estudiante es una estrategia didáctica y que orienta la evaluación del proceso de adquisición del aprendizaje, debiendo estar bien especificadas las competencias que el estudiante debe adquirir o desarrollar, así como la forma de organizar el portafolio.

Desde este punto de vista, los profesores deberían plantearse las siguientes preguntas clave cuando decidan utilizar el portafolio, para asegurar su veracidad y finalidades educativas (Díaz Barriga, 2010: 347):

- ¿Hasta qué punto los trabajos incluidos en el portafolio se corresponden con tareas auténticas?

- ¿Los trabajos incluidos en el portafolio son representativos de lo que verdaderamente se quiere evaluar?

- ¿Los criterios de evaluación para el portafolio permiten valorar las dimensiones más relevantes de los trabajos o competencias de los alumnos?

- ¿En qué sentido y hasta qué punto el portafolio permite una evaluación constante y formativa?

Si estas preguntas se pueden responder de forma afirmativa por el docente podríamos estar en la buena dirección cumpliendo con los requerimientos de la evaluación del portafolio, tal y como ha señalado Barberá (2005: 125):

1) Que se defina con claridad el o los *propósitos* por el cual o cuales se elabora el portafolio. Ello es indispensable para saber qué permitirá evaluar el portafolio y qué aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje serán especialmente valorados.

2) Que se propongan criterios para el problema de la *inclusión y colección de los trabajos* en el portafolio:

- Lo que debe incluirse en el portafolio.

- Qué características deben tener los trabajos que se incluyan.

- Quien ha decidió incluirlo (profesor, alumno o de manera consensuada).

- Cuándo debe incluirse.

- Cómo debe organizarse el portafolio.

El portafolio debe ser revisado frecuentemente, incluso determinando con el estudiante, las fechas de revisión y los elementos que serán evaluados en conjunto, para cumplir con el propósito formativo. El profesor deberá guiar al estudiante en la evaluación de las secciones y elementos considerados en la evaluación, para lo cual es recomendable la utilización de escalas de apreciación.

Los elementos del portafolio a evaluar inicialmente, son los aspectos generales de organización y de presentación, para lo cual deberán incluirse aquellos que el profesor desea darle mayor importancia o son más importantes para la comprensión del trabajo del estudiante quien indudablemente, deberá asumir la importancia de esos elementos y el porqué de su importancia, para planificar su trabajo y ser capaz de visualizar el resultado esperado.

Es necesario considerar una evaluación inicial, que tenga relación directa con la organización del portafolio de trabajo, de manera tal que el estudiante comprenda los principales aspectos que él debe incluir y manejar en el portafolio. La evaluación tiene un propósito netamente formativo y orientador del trabajo que debe realizar con su portafolio.

El profesor deberá acompañar al procedimiento utilizado en esta evaluación inicial de explicaciones y ejemplos para que el estudiante sea capaz de visualizar como debe estructurar su trabajo con el portafolio. Se recomienda en algunos casos que el profesor tenga un portafolio a modo de ejemplo, de manera tal que el estudiante lo analice y realice las preguntas que le permitan planificar su trabajo con el portafolio.

Se deberá tener presente que el portafolio es un medio que facilita la adquisición y relación del aprendizaje que el estudiante logrará gradualmente, al incluir materiales que le permitan visualizar su progreso.

La evaluación inicial se basa en la observación y comentario de los distintos elementos que constituyen el portafolio, como las sugerencias para superar o mejorar su organización o inserción de materiales, como los comentarios que debe realizar el estudiante con relación a ellos.

Es importante considerar el ambiente que rodea esta evaluación, siendo de confianza y de ayuda del trabajo del alumno, como una comunicación clara y específica de cada elemento evaluado, con el fin de que el alumno considere importante su trabajo con el portafolio y que elaborará su trabajo en un período de tiempo.

A esta primera evaluación le seguirá una segunda donde ahora habrá que considerar si están presentes aquellos elementos que permiten adquirir y desarrollar las competencias definidas en el programa del curso/asignatura o módulo, considerando criterios para la evaluación como: grado de aplicación de los referentes teóricos conceptuales y establecimiento de relaciones con la realidad, caso de estudio o problema a resolver; relación de las evidencias realizadas o por realizar con los propósitos o metas de aprendizaje; avances en la adquisición y desarrollo de la competencia. Estos criterios varían según las características y naturaleza del proyecto, ABP, Estudio de Casos, práctica o pasantía que sea formulada en la metodología por el docente.

De acuerdo con ello será necesario *definir los criterios para valorar los trabajos* y actividades de reflexión, y recomendamos para ello tomar en cuenta al menos los siguientes aspectos (Díaz Barriga, 2010: 349):

- Los criterios de evaluación deberán ser predefinidos y conocidos por el alumno. Es más, para la evaluación de cada evidencia pueden diseñarse distintos tipos de instrumentos, como pueden ser matrices, listas de verificación o escalas.

- Decidir si las evaluaciones se harán por evidencia o con el portafolio ya concluido y completo.

- Las evaluaciones que se propongan podrán llevarse a cabo mediante procesos y estrategias de heteroevaluación, coevaluación o autoevaluación.

- Tendrá que definirse claramente la forma en que los criterios serán tomados como base para la asignación de calificaciones, sean estas cualitativas o cuantitativas.

- La actividad de reflexión puede ser libre o guiada, generalmente presentada de forma escrita y realizada de forma coevaluativa y autoevaluativa.

La tercera fase de evaluación del portafolio de trabajo del estudiante, está referida a su evaluación global, es decir, al portafolio completo o terminado, siendo aún una evaluación formativa o de proceso, porque el estudiante tiene la posibilidad de mejorar aquellos aspectos que se requiera como producto de esta evaluación:

- La evaluación está enfocada a los aspectos que integran el portafolio, el estudiante deberá ser consciente que esta evaluación permitirá visualizar su trabajo y podrán extraerse juicios generales o globales de las distintas partes del portafolio y de su interacción con los distintos elementos incorporados. Es importante considerar las explicaciones, argumentos o fundamentos del estudiante frente a los distintos elementos de su portafolio, lo que permitirá al profesor conocer la interacción estudiante – portafolio y al mismo tiempo el nivel de aprendizaje en relación con los propósitos definidos al principio.

Esta tercera evaluación permitirá al estudiante realizar una mejora de su portafolio de trabajo, podrá tomar conciencia de su trabajo en un período de tiempo y el aprendizaje alcanzado en relación con las competencias a formar, así como presentar a otros compañeros, a sus padres o a otros profesores, dando testimonio de su avance o progreso.

La revisión del portafolio de trabajo por parte del estudiante le permitirá establecer relaciones generales entre las distintas secciones o contenidos presentes en el mismo, siendo una retroalimentación directa y motivadora para futuros trabajos.

DISCUSIÓN (VENTAJAS E INCONVENIENTES DEL PORTAFOLIO).

Ventajas:

- Ofrece una información amplia sobre el proceso de aprendizaje del estudiante.

- Es coherente con el modelo de evaluación formativa del proceso de aprendizaje.
- Responde al concepto moderno de aprendizaje cooperativo ya que implica al docente y al estudiante en la organización y desarrollo del aprendizaje a adquirir.
- El estudiante al desarrollar esta estrategia proyecta la diversidad de aprendizajes y sus fuentes por las que ha transitado, siendo así más sencillo detectar las fallas y éxitos, las debilidades y fortalezas del proceso de aprendizaje.
- Se puede compartir de forma didáctica los resultados con compañeros y profesores.
- Promociona la autonomía del estudiante y el pensamiento crítico y reflexivo, asegurando el mínimo necesario y permitiendo aumentarlo en base a las posibilidades individuales y la riqueza de las fuentes.
- Proporciona buenos hábitos cognitivos y sociales al estudiante.
- El portafolio es un producto de aprendizaje personalizado, siendo difícil que haya dos iguales.
- Cuenta desde el principio con los criterios con los que serán evaluados los estudiantes y permite la conjunción de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.
- Tiene un gran componente motivador y de estímulo para los estudiantes, al ser una obra personal, continuada en el tiempo y espejo donde se ven reflejados de forma clara los logros y errores. Esta transparencia que permite el reconocimiento inmediato de aciertos y errores ayuda a su evaluación.

INCONVENIENTES**:**

- Implica un alto grado de autodisciplina y responsabilidad por parte del estudiante.
- Puede caerse en una demanda excesiva de tiempo por parte del profesor y el estudiante, si no se seleccionan bien los núcleos de aprendizaje o no se establecen mecanismos de control.
- Falta de seguridad al principio al no saber si se está haciendo bien.
- Dificultad de los docentes para asumirlo e integrarlo plenamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje, dado su novedad y el trabajo de preparación que requiere resultando más sencillo seguir el modelo de enseñanza tradicional.
- Puede presentarse acumulación de materiales diversos sin establecer claramente desde el principio: su lugar en la asignatura o el módulo, idea-guía, núcleo de aprendizaje, y competencia a la que debe responder.

Referencias bibliográficas

- Agra, M.J; Gewerc, A y Montero, L. (2003). El portafolio como herramienta de análisis de experiencias de formación on line y presenciales. *Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 21: 101-114.

- Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Edúcere: Revista venezolana de Educación*, 31: 120-147.

- Barrios, O. (1998). *Uso del portafolios del alumno*. Santiago: UMCE.

- García Fraile, J. A y Sabán Vera, C. (coords.). (2008). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la formación basada en competencias*. Barcelona: Davinci.

-García Fraile, J. A y Tobón Tobón, S. (coords). (2008). *Gestión del currículum por competencias. Una aproximación desde el pensamiento sistémico complejo*. Lima: A. B. Representaciones Generales.

- García Fraile, J. A y Tobón Tobón, S y López Rodríguez. N. M. (2010). *Currículo, Didáctica y Evaluación por competencias. Análisis desde el enfoque socioformativo.* Caracas: UNIMET.

- Schulman, L. (1990). Portafolios del docente, una actividad teórica (pp. 45-62). En, LYONS, N. (comp.). *El uso del portafolio. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Shores, E. F. (2007). *El portafolio paso a paso*. Barcelona: Graó.

-Stake, R. E. (2008). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estandares*. Barcelona: Graó.

-Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.

-Tobón, S; Garcia Fraile, J. Aº *et alt.* (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.

-Tobón, S; Pimienta Hermida, J y García Fraile, J. Aº. (2009). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

==========

Acerca de los autores:

Margarita Rojas Aguilera, maestra en Administración de Servicios de Salud y Médico Cirujano y Partero por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En la actualidad, se encuentra realizando proceso de titulación del Doctorado en Alta Dirección por la Universidad del Valle de Puebla. Docente en la Licenciatura de Medicina, en la Licenciatura en Enfermería y en la carrera Técnica del Profesional Asociado en Imagenología de la BUAP; donde imparte las asignaturas en Epidemiología, Salud Pública, Primeros Auxilios, Habilidades Clínicas I, Bioestadística, Procedimientos de Urgencia en Radiología, Anatomía y Fisiología III. Certificada como Médico General por el Colegio Mexicano de Médicos Generales y el Consejo Nacional de Medicina General, A.C.

Juan Antonio García Fraile, doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oviedo y Magister en Sociología (Especialidad de Sociología Política y Estudios Iberoamericanos) por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). En la actualidad, está pensionado como Profesor Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado de la UCM, donde ha impartido docencia desde 1994 hasta 2018. Sus más recientes publicaciones: Tobón, S, Pimienta, J y García Fraile, J. Aº. (2015). Secuencias didácticas y socioformación. México: Pearson y García Fraile, J. A y Del Ángel Zúñiga, R. (Asesores Pedagógicos) (2016). Guía para la gestión del currículum por competencias en Preescolar. México: Trillas.

Produção de sentido, mediação semiótica e educação inclusiva

Fabiana Wanderley[1]
Maria do Rosário de Fátima Brandão Amorim[2]

[1]Universidade Federal Rural de Pernambuco, email: fabiana.wanderley@ufrpe.br
[2]Universidade Federal Rural de Pernambuco, email: maria.amorim@ufrpe.br

Autor para correspondencia: maria.amorim@ufrpe.br

Resumo: Inúmeras expressões linguísticas são produzidas pelos profissionais das áreas da Educação e da Psicologia para designar o sujeito com deficiência. O nosso olhar se debruçou nos discursos que se balizam numa linguagem analítica e heurística pertencente ao universo da normalidade da razão analítica. Na contramão desta proposta dialogamos com Wittgenstein e Vygotsky.

Palavras chaves: produção de sentido; mediação Semiótica, deficiência, inclusão.

Resumen: Numerosas expresiones lingüísticas son producidas por los profesionales de las áreas de la Educación y Psicología para designar al sujeto con discapacidad. Nuestra mirada se centró en los discursos que se balizan en un lenguaje analítico y heurístico perteneciente al universo de la normalidad de la razón analítica. En contra de esta propuesta dialogamos con Wittgenstein sobre producción de sentido y de Vygotsky sobre mediación semiótica.

Palabras claves: producción de sentido; mediación semiótica, discapacidad, inclusión.

Recepción: 21 de diciembre de 2017

Aceptación: 25 de abril de 2018

Forma de citar: Wanderley**,** Fabiana & Ma. do Rosário de Fátima Brandão Amorim. (2018). Produção de sentido, mediação semiótica e educação inclusiva. *Voces De La Educación*, *3*(6), 191-203.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Sobre o tradicional discurso anexado à normalidade na razão analítica

"Portador de Deficiência", "deficiente", "pessoa com deficiência"... Muitas são as expressões linguísticas produzidas pelos profissionais das áreas da Educação e da Psicologia para designar o sujeito com deficiência, como também são múltiplas as suas formas de experienciar o mundo. A dinâmica deste jogo semiótico pode ser vista como o movimento do indivíduo em aproximar-se do mundo e reinventá-lo.

Tomando por referência essas inquietações epistemológicas, observamos que a história discursiva acerca dos sujeitos com deficiência no Brasil parece nos mostrar que, mais do que a existência real de sujeitos desviantes da normalidade (o que também já constitui um discurso) esta história é a de uma constante apropriação por uma ordem (psiquiátrica, psicológica, pedagógica, política) do objeto "deficiência", re-instituindo-se a cada passo.

Numa rápida alusão ao Dr. Itard e sua relação com Victor, o "menino-lobo" encontrado na floresta de Aveyron (1801). O fato de aquela criança ter sido objeto de cuidado e acompanhamento médicos ao longo de alguns anos inaugura e ratifica algo de novo: a crença moderna no caráter aperfeiçoável do homem pela via da educação ou da re-educação. Ali se encontravam os rudimentos de um vastíssimo programa (moderno) de produzir o Outro pedagogizável. Não se trata de entender, simples e expeditivamente tal programa como uma medida racionalizante de tudo e a todos submeter o olhar vasculhante do poder iluminista, para quem o outro da não-razão representaria uma ameaça. Trata-se de observar uma mudança operada na forma como o discurso tratará, a partir de então, de cuidar (num duplo sentido de estar atento e de curar) e de instituir o "outro", o "desviante" como objeto de ação institucional.

Vygotsky e Wittigenstein: jogos de mediação

Contrapondo-se à Pedagogia da Exclusão, podemos resgatar em linhas grais, os pressupostos defendidos por Vygotsky, em seu livro "Fundamentos da Defectologia (1989), que refuta a teoria de que a criança com alguma deficiência ou cujo desenvolvimento foi impedido por um "defeito" não passou a ter oportunidades educacionais/profissionais semelhantes às de outros indivíduos. Dessa forma, essa criança não é simplesmente um indivíduo menos desenvolvido do que seus pares, mas uma criança que se desenvolve de modo diferente. A proposta defendida por Vygotsky e seus companheiros (Luria e Leontiev) baliza-se na percepção de deficiência como uma variação particular ou tipo especial de desenvolvimento e não uma variante quantitativa da normalidade. Neste sentido Vygotsky (1989) assevera que os problemas dos sujeitos com deficiência não são de cunho biológico, mas social, bem como a natureza dos processos da criança com deficiência da criança deve ser social e não biológica.

Alicerçado nestes argumentos, podemos constatar que Vygotsky vislumbrava uma educação que garantisse o envolvimento da criança com deficiência com a vida, possibilitando-lhe compensações e, alterando assim, o enlace social com a vida por alguma outra via. Este é o olhar prospectivo de Vygotsky que nos leva a não enfatizar o "menos" da deficiência, mas o "mais" da compensação, aquilo que pode vir a ser.

O campo da Defectologia Soviética proposta por Vygotsky e colaboradores começa a entrar na pauta das discussões psicológicas, pedagógicas e acadêmicas ocidentais a partir da década de 1990 (Freitas 2004; Carvalho 2000). Isto porque, no cenário mundial, a educação mundial, a educação especial passa por várias mudanças paradigmáticas devido a alguns fatores. Em primeiro lugar, em muitos países, a criança é considerada um ser "educável", em contexto inclusivo, devendo abarcar, indistintamente, no ambiente escolar, crianças com "deficiências" e aquelas consideradas "normais", como destaca Correr (2003) e González (2002). Na prática, isto requer como menciona Daniels (1994) e Coll (1994), uma formação e habilitação especializada dos professores, instrumentalizando-os à escolarização de todas as crianças.

Em segundo lugar, esse arcabouço teórico-metodológico adequava-se a palavras de ordem; -"diversidade"; "escola inclusiva"; "potencialidade"; "diferença"; "igualdade de oportunidades educacionais"-; que rapidamente logram êxito no ideário acadêmico dos anos 90, constituindo-se uma espécie de dicionário pedagógico consensualizado e compartilhado por profissionais das áreas da educação e da psicologia, como analisam Moreira (2003;1997) e Freitas (2004). Dessa forma, muitas das concepções consideradas vanguardistas nesta década, em relação à educação especial, repousam no aporte conceitual de Vygotsky e de outros autores da educação como por exemplo, Geaurdreau (2003); Figueiredo (2002); Jannuzzi (1992), dentre outros.

No âmbito dessas reflexões, é possível retomar, mais especificamente, as principais contribuições de Vygostsky (1996), articulando-as à realidade da Educação Especial, surgidas num cenário soviético que priorizava a abordagem biológica, o comportamentalismo e a psicometria como instrumento de triagem (na clínica e na escola) de crianças "normais" e "anormais". É nesta ambiência que, como analisa Van der Veer (1999), Vygotsky opõe-se à tese vigente à época que o desenvolvimento da criança anormal obedece a leis particulares. Resgatemos as idéias de Vygotsky apud Knox e Stevens (1993). Na sua compreensão:

> "A criança cujo desenvolvimento não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares, mais precisamente ela tem se desenvolvido diferentemente... uma criança em cada estágio de seu desenvolvimento, em cada uma dessas fases, representa uma singularidade qualitativa, isto é, uma estrutura orgânica e psicológica específica, exatamente no mesmo caminho uma criança deficiente que representa qualitativamente uma diferença, um tipo único de desenvolvimento". (p. 16).

Tomando por referência as proposições vygotskianas, podemos assegurar que a criança "deficiente", como mencionamos anteriormente, passa a ser vista por uma perspectiva qualitativa e não como uma variação quantitativa da criança normal. Para o autor supra-citado, a deficiência geraria um processo de compensação, estimulando um (re) direcionamento do sujeito. Caberia à defectologia estudar os ciclos e as transformações no desenvolvimento, os processos compensatórios que permitiriam transpor as deficiências, sendo seu objeto de análise as reações físicas e psicológicas do deficiente.

A singularidade do desenvolvimento do deficiente estaria nos efeitos positivos da deficiência, ou seja, nas trajetórias percorridas para a superação do déficit. Nesta ótica, o deficiente não

é apreendido como inferior aos seus pares, mas como àquele que apresenta um desenvolvimento qualitativamente diferente e único.

Corroborando com este argumento, podemos defender que a proposta desenhada por Vygotsky desconstói a concepção cristalizada e rígida ainda vigente na educação especial brasileira acerca da conceituação da deficiência mental. Essa variedade de concepções (limitações, atrasos, estagnações e impossibilidades) foi sendo engendrada, ao longo da história da humanidade, na tessitura social, passando por transformações em relação à denominação do dito "deficiente mental" ("idiotia", "imbecil", "retardado"), como também na forma de compreensão deste sujeito ("louco", "habitado pelo demônio", "incapaz"). No entanto, ainda hoje, observamos marcas emblemáticas destas conceituações e nos deparamos sempre, como discute Ferreira (1994) com conceitos e impressões, por exemplo, da deficiência intelectual que enfatizam o déficit, a incapacidade, a impossibilidade do sujeito de inclusão à escola regular, à sociedade: à vida.

No bojo dessas proposições, o meio social é percebido para o referido autor, como o elemento que pode facilitar ou dificultar a criação desses caminhos de desenvolvimento. O defeito, assim, não está no indivíduo, e, nem a criança que tem um "defeito", é necessariamente "deficiente", estando seu grau de normalidade condicionado às interações sociais estabelecidas pelo sujeito ao longo do seu percurso existencial.

Coadunado a este pressuposto, Leontiev, citado por Ferreira (1994) defende a noção de atividade, sendo esta a relação que o indivíduo estabelece com a realidade objetiva. Entretanto, destacamos que o termo "atividade" traz implícito, em si, a natureza de um processo social e se relaciona com os mecanismos semióticos. Observa-se que a Teoria da Atividade leontieviana preconiza que a ação individual, em si, e sem inserção no sistema coletivo, perde significado e não se qualifica como objeto de estudo para a compreensão dos processos psicológicos.

Neste sentido, constata-se que as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem são alargadas quando se trabalha com a heterogeneidade, com atividades significativas para o aluno na sua relação com o mundo, e, principalmente, com uma concepção de deficiência, percebida como motor à mudança; como diferença e não como um "menos", como aponta Vygotsky em seu "Fundamentos da Defectologia". Corroborando com este postulado, Ferreira (1994) explica que: "A abordagem sócio-histórica da deficiência vem revolucionar a concepção de deficiência (...), buscando-se o desenvolvimento das potencialidades, dos processos compensatórios desencadeados pela deficiência, enfatizando-se a capacidade e não o défcit".

Nesta direção de análise, Vygotsky passa a defender a idéia que as leis de desenvolvimento deveriam ser as mesmas para todas as crianças e a destacar, primordialmente, os aspectos sociais da aprendizagem; preparando terreno para uma abordagem educacional que enfatizasse não apenas a pedagogia, mas também o meio para desenvolver e aperfeiçoar as habilidades pedagógicas.

Dessa maneira, as teses conceituais de Vygostky atrelam-se, como destaca Coll (1994), à chamada abordagem compensatória na educação, que leva em consideração não só a

gravidade da dificuldade, mas também a eficiência da estratégia pedagógica utilizada para ajudar o alunado na superação de suas limitações. Nessa rede de compreensão dos elementos compensatórios utilizados pelo meio sócio-cultural, Vygoskty (1996, p.221) destaca que " (...) no decorrer da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais, com base no comportamento natural defeituoso; técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes". Ou seja, Vygostky postula que o comportamento cultural compensatório sobrepuja o comportamento natural defeituoso; idéia esta plasmada na concepção adleriana (apud Vygostky, 1996), que há superação de "defeitos" graves em órgãos específicos do corpo humano.

Com base no exposto acima, não podemos deixar de destacar que este processo de compensação é singular e sui generis, pois pode haver não só a compensação de "fraquezas congênitas", como também a supercompensação das mesmas, como por exemplo, pessoas que nascem com audição fraca tornam-se músicos; pessoas com incapacidade da visão tornam-se artistas e pessoas com dificuldades na fala tornam-se oradores. O mecanismo básico da compensação e supercompensação segue uma sequência lógica, como elucida o próprio Vygostky (1996):

> "O defeito torna-se o centro da preocupação do indivíduo e sobre ele se constrói uma certa 'superestrutura psicológica', que busca compensar a insuficiência natural com a persistência, exercício este, sobretudo, com certo uso cultural de sua função defeituosa (caso seja fraco) ou de outras funções substitutivas (caso totalmente ausentes). Um defeito natural organiza a mente dispõe-se de tal modo que é possível o máximo de compensação". (p. 222).

Nesse processo, como Advogam Sacks (2001) e González (2002), há uma concentração da atenção sobre o defeito e um direcionamento neuropsicológico para o mesmo, denotando uma imbricação entre as áreas do conhecimento da neuropsicologia, da defectologia e da educação especial. No bojo dessas concepções, observamos que o pressuposto defendido por Vygostky - a educação é um elemento propulsor do desenvolvimento e da socialização na infância - pauta-se na premissa de que a educação deve conduzir o alunado do seu estado atual de desenvolvimento ou aprendizagem, para um patamar futuro, qualitativamente diferente, e compatível com as realidades sócio-históricas da cultura ou da ciência da época. Ou seja, no seu modelo conceitual como evidenciam Fonseca (2002) e Geaudreau et alli (2003), há uma ênfase prospectiva nos fatores sócio-históricos da educação.

No bojo dessas proposições, encontramos o destaque dado ao professorado, como elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem ao desempenhar o papel de mediador do mundo para a criança. Isto aparece na segunda lei psicológica fundamental de Vygotsky, investigada por Davydson e Zinchenko [apud Daniels (1994)]. Retomemos estas concepções: "(...) qualquer função aparece duas vezes em cena no desenvolvimento cultural da criança em dois planos: primeiro, no social e depois, no psicológico; primeiro entre as pessoas (....) depois, no interior da própria criança" (pp. 162-163). De acordo com estes autores, esta lei psicológica manifesta-se principalmente no domínio do que Vygotsky denominou de "Zona de Desenvolvimento Proximal "(ZDP).

As investigações de Vygotsky não se voltaram apenas para o desenvolvimento e aprendizagem dos ditos "normais". Atribuindo grande importância à Educação Especial, coordena e desenvolve pesquisas neste campo, tendo atuado com crianças e adolescentes com deficiência (física, visual, mental e múltipla), no Instituto Experimental de Defectologia. Apresenta uma posição de vanguarda à sua época, em relação ao "deficiente" percebido como "diferente". Entretanto, esta diferença não poderia ser reduzida à dimensão biológica/fisiológica, mas deveria ser vista, predominantemente, através da dimensão social, no plano da insuficiente interação com o outro, com a cultura. Restaurada essa interação, a deficiência apresenta-se de forma positiva, centrada agora nas possibilidades e prospecções e não em limitações.

A noção de mediação semiótica, defendida por Vygotsky, é encontrada também nas proposições de Wittgenstein na sua obra "Investigações Filosóficas" (1953). Wittgenstein (2003, p.43) parte da premissa que "falar uma linguagem é parte de uma atividade ou de uma forma de vida". Nesta direção analisa o que denominou de "jogos de linguagem" ou" formas de vida". Mais especificamente, a noção de formas de vida, como analisa Meira (2004) não encontra em Wittgenstein uma definição propriamente dita, mas pode articular-se à conceituação proposta por Lave (1988) e por Lave & Wenger (1990) acerca das práticas culturais e das relações com os pares interacionais. O processo de produção de sentido e de construção de jogos de linguagem entre os parceiros interacionais é também percebido como plástico e dinâmico. Emerge, como destaca Vygotsky e Wittgenstein em diversos contextos discursivos e sócio-culturais que organizam a nossa existência, sendo jogos de mediação que dão significado ao fluxo da vida e a atividade sócio-cultural na qual inseri-se a atividade escolar.

Vygotsky, ZDP e a Defectologia Soviética: possíveis imbricações com a educação especial

O Conceito de ZDP, descrito por Vygotsky por volta de 1930, pauta-se na possibilidade de compreensão de uma gama de pressupostos pertinentes à gênese social do ser humano, sobretudo no que diz respeito ao processo de internalização, fundamental na relação desenvolvimento-aprendizagem, no jogo, nas brincadeiras e nas interações sociais.

O sentido geral subjacente a este conceito expressa que uma criança em determinado estágio de seu desenvolvimento pode resolver uma certa gama de problemas apenas sob a orientação de adultos e em certa medida com a colaboração de companheiros mais experientes.

O conceito de ZDP apresenta-se relevante para profissionais que se debruçam no estudo do desenvolvimento humano, focalizando-se no processo de desenvolvimento, como discute Valsiner (2000) no seu artigo intitulado: "The Development of the Concept Development: historical and epistemological perspectives; - e não necessariamente nos produtos de desenvolvimento. Na acepção vygotskiana, o conceito de ZDP "permite-nos delinear o imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também o que está em processo de maturação" (idem, p.113). Assim, da mesma forma que não se pretende focalizar nos meros desempenhos acadêmicos das crianças especiais, enquanto produtos do desenvolvimento, numa outra direção, pretende-se empreender um olhar processual ao

fenômeno cognitivo a ser investigado – os contextos de dialogicidade desenvolvidos dentro da escola inclusiva e a manutenção discursiva (observada nas relações entre os pares) da noção de "inclusividade escolar". Assim, cremos que o conceito de ZDP pode fornecer-nos um instrumento poderoso, que viabilize não apenas a interação entre crianças especiais e não-especiais, mas compreendermos noções subjacentes à realidade da educação inclusiva: noções de inclusividade, virtualidade, diversidade, prospecção e potencialidade – o que implica repensar práticas e modelos psicopedagógicos, tradicionalmente calcados em modelagens comportamentais.

Valsiner e Van der Veer (2000), sugerem a existência de três formulações possíveis para o desenvolvimento do conceito de ZDP. A primeira pautou-se na elaboração de uma crítica à maneira tradicional de investigação e mensuração da inteligência, por intermédio da psicometria (testes de Q.I) e enfatizou a análise comparativa de níveis de desempenho individual e colaborativo durante a resolução de problemas, conforme explicita Meira (2004), no seu artigo "Zonas de Desenvolvimento Proximal nas salas de aula de ciências e matemática". Neste, Meira (2004) faz uma análise da trajetória de construção da ZDP percorrida por Vygotsky em três momentos distintos: a) Primeiro Momento: Ênfase no Desempenho Individual; b) Segundo Momento: Ênfase na Interação e c) Terceiro Momento: Ênfase na Mediação Semiótica.

Tomando por referência o paradigma vygotskiano, Feuerstein (...) propõe o que denominou de "Aprendizagem Mediada", cuja avaliação tem como objetivo principal explorar o potencial do sujeito, através de um processo de envolvimento ativo e interação com o outro mais experiente. Em situações escolares, a mediação pode ocorrer com a interferência de um adulto ou par mais experiente. No caso do professor, ele que prepara situações de aprendizagem e, paulatinamente, vai oferecendo pistas para o aluno no desenvolvimento das atividades em que ele for encontrando dificuldades.

Com isso, poderá criar alguns caminhos alternativos para o alunado avançar nas tarefas acadêmicas. Essa concepção foi também estudada por Fonseca (1995), que apresenta como primeira estratégia de intervenção terapêutica e psicopedagógica, a identificação e diagnóstico com a finalidade de apreender as características do potencial de aprendizagem da criança. Esse processo permite refletir sobre o inventário das aquisições e capacidades adaptativas, flexibilidade e plasticidade de competências das crianças.

Considerando esta crítica à primeira formulação do conceito de ZDP e destacando a relevância de considerar este conceito tanto como relacional, como constituído por um processo de negociação de significados pelos parceiros relacionais, Meira (op.cit) elucida que na segunda formulação acerca da ZDP, Vygotsky passa a priorizar mais os aspectos sociointeracionais do processo de colaboração per se do que a resolução de problemas individuais. Mais especificamente em relação ao seu trabalho, Meira (2004) destaca a importância de considerar a ZDP como um fenômeno emergente em contextos de interações sociais diversas.

A noção de mediação simbólica, por sua vez, encontra-se associada à utilização de mediadores, por exemplo, o brinquedo, que empresta uma dimensão simbólica à atividade desenvolvida. Nesta perspectiva teórica, a ZDP não é concebida como "um campo de força",

como algo pertencente à criança ou ao adulto. Pelo contrário, a ZDP é definida como uma construção relacional, um espaço privilegiado de negociação de significados, a partir do engajamento dos parceiros relacionais em atividade social, dialógica, cultural e linguística.

Assim, nesta abordagem, podemos verificar que a ZDP é: "(...) um espaço simbólico emergente a partir da instrução, de diversos tipos de interações dialógicas, auto-ajuda, brincadeira ou fantasia, para a criação social dos processos do desenvolvimento ainda alcançados" (Meira, idem, p.5).

Na terceira e última fase da construção acerca da ZDP, Vygotsky enfatiza os aspectos simbólicos e discrusivos de atividades diversas, ainda coadunando-se às formulações interacionais, mas distanciando-se definitivamente, da comparação de desempenhos. Como acredita Meira esta é a fase de menor elaboração teórica do conceito de ZDP, embora seja "(...) ao mesmo tempo aquela que carrega a contribuição mais original e interessante" (Meira, 2004, p.13). Destacam-se as contribuições de autores contemporâneos que fazem uma (re) leitura da ZDP vygotskiana, dentre eles destacam-se: Wertsch (1991); Valsiner e Van der Veer (1999) e Meira (2001, 2004).

Numa perspectiva de verticalização da contribuição de Meira (2004, p.14), observa-se que ele constrói um modelo de análise das atividades instrucionais e da interação entre professores e alunos em sala de aula, cujas bases conceituais evidenciam as noções de dialogicidade e tempo na emergência e manutenção da ZDP, como um campo semiótico-temporal. Nesta direção, ZDP é conceituada como "(...) um campo semiótico, um espaço simbólico de significação, no qual a interação e a comunicação promovem o desenvolvimento guiado pela aprendizagem. Neste sentido ZDP's emergem, ou não, momento-a-momento, como parte da microcultura de sala de aula e outros contextos de aprendizagem". Dessa maneira, Meira (2004) direciona-se à análise da variedade de discursos emergentes entre os participantes de situações instrucionais, em particular na sala de aula.

Cotejando-se a perspectiva histórico-cultural, com o modelo sistematizado por Meira (2004), podemos afirmar que a pertinência da teoria vygotskiana está no fato de tratar, construtivamente, os problemas educacionais colocados pelas crianças com necessidades educativas especiais, procurando soluções no interior dos sistemas que apóiam o alunado. Por isso, Evans (1994) assegura que culturas escolares distintas têm impactos diferenciados nas cognições dos alunos, sendo por isso, necessária uma reflexão profunda nos métodos organizacionais e operacionais das mesmas. Nesse sentido, as escolas precisam ser pensadas como microculturas, que agregam a responsabilidade de condensar as atividades humanas organizadas culturalmente.

Maturana e Varela (1995), que propõe uma educação que vislumbre uma reflexão acerca da:

> "condição humana como uma natureza cuja evolução e realização está no encontro do SER individual com sua natureza última que é o ser social. Portanto, se o desnvolvimento individual depende da interação social, a própria formação, o próprio mundo de significados em que se existe, é função de viver com os outros. Aaceitação do outro é, então, o fundamento para que o ser observador ou autoconsciente possa aceitar-se plenamente a si mesmo". (p. 50).

Com base nesse princípio filosófico, acreditamos que uma proposta de educação inclusiva possa contribuir para a constituição de uma sociedade mais igualitária e mais solidária e, portanto, comprometida com o seu propósito mais significativo: HUMANIZAR.

Referências bibliográficas

Carvalho, R. E. (2000). Temas em Educação Especial. 2a ed, Rio de Janeiro.

Coll, C. (1994). Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas.

Correr, Rinaldo (2003). Deficiência e Inclusão social – construindo uma nova comunidade. Bauru, SP: EDUSC.

Coutinho, T. (no prelo). "Impact Evolution of a Parent Education Program in Early Intervention". In: Actas do VIII Congrès International de I Á. I. F. R. E. F Competence, Adaptation. Saint Sauveur des Monts, Québec.

Costa, C. (2003). Filosofia da Linguagem. Rio de Janeiro: Zahar.

Daniels, Harry (Org) (1994). Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos. Campinas, SP: Papirus.

Evans (1994). In: DANIELS, Harry (Org) (1994). Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos. Campinas, Papirus.

Figueiredo, R.M. V. (2002). Políticas de Inclusão: escola – Gestão da Aprendizagem na Diversidade. XI ENDIPE, Goiânia.

Fonseca, V. D. (1995). Educação Especial: uma introdução às idéias de Feurstein. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fonseca, V. D. (2002). Educação e Aprendizagem: da abordagem neuropsicológica à psicopedagógica. Porto Editora. Porto.

Ferreira, M. C. C. A Prática Educativa e a Concepção de Desenvolvimento Psicológico de Alunos com Deficiência Mental. (1994). Campinas, SP. Tese doutorado (Psicologia Educacional). Faculdade de Educação/ Universidade Estadual de Campinas.

Freitas, M. T. A. (2000). Estudos qualitativos numa abordagem sócio-histórica. Juiz de Fora: UFJF. (mimeo).

Geaudreau, J. E Canevaro, A. (2003). L´Éducation desPersonnes Handicapées Hier et Aujoourd´hui. Montreal, Faculté des Sciences de L´Éducation, Unoiversité de Montreal.

Geoffrey B. Saxe et alli (1994). IN: Daniels, Harry (Org). Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos. A interação de Crianças e o Desenvolvimento das Compreensões Lógico-Matemáticas: Uma Nova estrutura para a Pesquisa e a Prática Educacional. Campinas, SP, Papirus.

González, J. A. T. (2002). Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre, Artmed.

Jannuzzi, G.S.M. (1992). A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil. 2a ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados.

Knox, J.E.; Stevens, C. (1993). Vygotsky and Soviet Russian Defectology: an introduction. In:Vygotsky L.S. The Collect Works of L.S. Vygotsky: the fundamentals of defectology. New York, London: Plenum Press.

Lave, J & Wenger, E. (1990). Situated Learning: legitmate peripheral participation. Cambridege. K. Cambridge University Press.

Leontiev (1991). O Desenvolvimento do Psiquismo Humano. São Paulo: Moraes.

Maturana, M. R. & Varela, F.G. (1995). A Árvore do Conhecimento: as bases biológics do centendimento humano. Campinas. Editorial Psy.

Meira, L. (2004). Zonas de Desenvolvimento Proximal nas salas de aula de ciências e matemática. In: Vetor Netclem. Série de Divulgação Cientifica em Educação Matemática.Campos dos Goytacazes, Ed. FACIC.

Meira, L. & Lerman, S. (2001). The Zone of Proximal Development as a symbolic space. IN: Social Science Research Papers, 13, 1:1-40.

Moreira, F. W. S. (1997). Expressões e Silêncios do Discurso Cidadania-Deficiência Mental – Uma Abordagem Histórico-Discursiva do Plano Estadual de Educação 1988-1991. Dissertação de Mestrado, UFPE, Recife.

Moreira, F.W.S. (2003). Concepções de Normalidade e Patologia na Educação Especial. In: Revista Espaço, RJ: INES.

Sacks, O. (2001). Um Antropólogo em Marte – Sete Histórias Paradoxiais. São Paulo: Companhia das Letras.

Santos, S. & Morato, P. P. (2002). Comportamento Adaptativo. Porto, Porto Editora.

Valsiner, J. The Development of the Concept of Development: historical and epistemological perspectives. In: W. Damon & R. Lerner (orgs). Handbook of Child Psychology. 5 th edition. V. 1. New York: Willey.

Van Der Veer, René e Valsiner, Jaan. Vygotsky (1999). Uma Síntese. 3a ed. São Paulo: Loyola.

Vygotsky Lev. S. (1989). Fundamentos de Defectologia. Obras completas - tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación.

Vygotsky, Lev. S (1993). The collect works of L.S. Vigotsky: the fundamentals of defectology. New York, London: Plenum Press. 2v.

Vygotsky, L.S.& Luria, A. R (1996). Estudos sobre a História do Comportamento: o Símios, Homem Primitivo e a Criança. Porto Alegre: Artes Médicas.

Wertsch, J. (1985). Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wittgenstein, L. (1953/2003). Investigações Filosóficas. Petrópolis:Vozes

Acerca de las autoras:

Fabiana Wanderley é professora adjunta do Departamento de Educação da Área III (Psicologia e Orientação Profissional) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Brasil. Fez Doutorado em Psicologia Cognitiva e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil. Começou a atuar como pesquisadora e capacitadora que trabalha com formação de professores na área de Educação Inclusiva desde a década de 90. É também escritora, professora de graduação, palestrante, professora de doutorado do Ensino de Ciências discutindo as questões concernentes à Deficiência Intelectual, Análise de Discurso na Área da Educação Inclusiva e a História da Ciência/Teorias Epistemológicas.

Maria do Rosário de Fátima Brandão Amorim é professora adjunta do Departamento de Educação da Área III (Psicologia e Orientação Profissional) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Brasil. Mestre em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Brasil. Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil. Trabalha com formação de professores da educação básica. É membro de dois grupos de pesquisa na base CNPq. A área de interesse se concentra na Educação Inclusiva, nos assuntos relacionados aos processos de ensino aprendizagem, formação de professor, avaliação, linguagem e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Atualmente é coordenadora adjunta do Comitê de Ética de Pesquisa em Seres Humanos da UFRPE.

Las TIC y tutoría virtual en la educación de personas jóvenes y adultas en México
ICT and virtual tutoring in the education of young people and adults in Mexico

Elena Anatolievna Zhizhko[1]

[1]Universidad Autónoma de Zacatecas, México, email: eanatoli@yahoo.com

Resumen: En este artículo se presentan los resultados de una investigación documental-bibliográfica, cuyo objetivo fue identificar los principios de la tutoría virtual en la enseñanza apoyada por las TIC en el sistema de Educación de personas jóvenes y adultas en México. El estudio realizado mostró que la tutoría virtual en la Educación de personas jóvenes y adultas es un sistema de actividades académicas online planeadas, programadas, registradas, evaluadas y con seguimiento. Esta actividad debe de llevarse a cabo bajo los principios generales de e-moderating, psicopedagógicos, psicosociales y específicos de tutoría de un adulto marginado.

Palabras clave: Educación de personas jóvenes y adultas en México; uso de las TIC en la educación; tutoría virtual; educación de adultos; educación del hombre marginal.

Abstract: This article presents the results of a documentary-bibliographic research, which goal was to identify the principles of virtual tutoring supported by ICT in the education system of young people and adults in Mexico. The study showed that virtual tutoring in the education of young people and adults is a system of online academic activities planned, scheduled, recorded, evaluated and followed up. This activity must be carried out under the general principles of e-moderating, psychopedagogical and psychosocial values, as well as specific set of laws for tutoring of a marginalized adult.

Keywords: Education of young and adult people in Mexico; use of ICT in education; virtual tutoring; adult education; education of the marginal man.

Recepción: 13 de febrero de 2018
Aceptación: 29 de mayo de 2018

Forma de citar: Zhizhko, Elena. (2018). Las TIC y tutoría virtual en la educación de personas jóvenes y adultas en México. *Voces De La Educación*, *3*(6), 204-217.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

I. Introducción

Actualmente, los medios digitales, productos mediáticos y la tecnología, forman parte esencial de la vida cotidiana: son objetos culturales al servicio de la comunicación, la expresión, la exploración y la coexistencia. La rápida evolución de las tecnologías informáticas marcha pareja a la universalización de su uso, su llegada ha supuesto un cambio cualitativo para la humanidad en general y para la educación en particular. Las facilidades ofrecidas por la actual oferta tecnológica modifican las posibilidades de diálogo en las instituciones formativas, colocando a disposición del alumnado y profesorado ambientes virtuales de aprendizaje focalizados hacia la interacción.

Por otro lado, el contexto tecnocultural pauta las nuevas formas de estar en el mundo, moldea el tiempo, el espacio, los vínculos en formas particulares, altera las subjetividades, las fronteras de lo público y lo privado. Asimismo, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) crean nuevas identidades y formas de inclusión/exclusión: los conectados y los desconectados. ¿Se puede lograr que las TIC dejen de ser el instrumento de evasión y se conviertan en medio de la promoción de los que menos tienen? La respuesta yace en el análisis de las iniciativas educativas del sistema de *Educación de personas jóvenes y adultas* de nuestro país que hacen que el aprendizaje apoyado por los dispositivos móviles y la tutoría virtual, sean estrategias de inclusión en la vida productiva de los que menos tienen.

Es importante señalar que a los problemas del uso de las TIC en la educación, están dedicados numerosos estudios de los investigadores iberoamericanos: Avila Barrios, 2014; Boude-Figueredo y Ruiz-Quintero, 2008; Cabero Almenara, Llorente Cejudo y Gisbert Cervera, 2007; Cumbrera González, 2007, 2007; Eslava-Cobos y Ricaurte-Perdomo, 2007; Figuer Ramírez, Malo Cerrato y Bertran Camats, 2010; Fonseca Pinto, 2013; Iriarte Díazgranados, 2007; Leiva Ramírez, 2015; Malo Cerrato y Figuer Ramírez, 2010; Moral y Arbe, 2013, Sevillano, 2009, 2013; Pérez-Mateo Subirà y Guitert Catasús, 2014; Riascos-Erazo, Quintero-Calvache y Ávila-Fajardo, 2009, 2011; Santoveña Casal, 2014; Going Martínez, 2014; Vázquez-Cano y Sevillano García, 2015, entre otros.

Los autores concuerdan que el uso de las nuevas tecnologías móviles e Internet, desde las posibilidades que se ofrecen a través de medios y herramientas de acceso libre: wikis, blogs, mash-ups, podcasts, software social, mundo virtual, prácticas online emergentes, permite hablar de un proceso educativo ubicuo, flexible e inclusivo (Vázquez-Cano, Sevillano García, 2015).

Asimismo, en el ciberespacio y con la *webvolución* donde se desarrolla la cibercultura, cultura digital o cultura de la sociedad digital con las tecnologías que configuran los modos de comunicación, distribución de información, administración y los procesos de gestión, las principales redes sociales son las virtuales (*Software Social*), mismas que pueden usarse como redes educativas facilitando el trabajo interdisciplinar y en grupo, reforzando la comunicación y relación horizontal y no jerárquica, potenciando la producción colectiva de conocimiento, permitiendo la publicación de contenidos y recursos, posibilitando una comunicación fluida y versátil sincrónica o asincrónica, creando

comunidades con intereses compartidos, intercambiando la información y documentos (Santoveña Casal, 2014).

Sin embargo, para que las TIC sean una herramienta que realmente coadyuve al aprendizaje exitoso, es necesario que los enseñantes dominen las competencias metodológicas de su uso razonado. La problemática de formación de los docentes para atender a los estudiantes vía dispositivos electrónicos, incluyendo la tutoría virtual, abordaron Fainholc, 1999; García Aretio, 2001; Gros y Silva, 2005; Salmon, 2000; Martínez, 2004; Muelas, 2004; Ugaz, 2005; Pagano, 2007; Santoveña Casal, 2014; Going Martínez, 2014, entre otros.

Los investigadores convienen que en la medida que avanza el desarrollo tecnológico, se va favoreciendo el uso de nuevas plataformas tecnológicas aplicadas a la educación facilitando la labor de los docentes tutores para guiar, motivar y facilitar el trabajo con los alumnos, para que ellos puedan construir sus propios conocimientos (Salmon, 2000; Cabero Almenara, Llorente Cejudo, Gisbert Cervera, 2007).

Para Pagano (2007), en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los entornos virtuales, el docente-tutor funge como supervisor y facilitador; su intervención debe estimular y orientar al alumno, facilitando las situaciones de aprendizaje, ayudando a resolver las dificultades y proveyendo el tipo de bidireccionalidad comunicativa; a través de él se personaliza la educación mediante el apoyo sistemático y organizado (Pagano, 2007).

En general, el análisis del estado de conocimiento de las investigaciones previas al presente estudio demostró que si bien existe una vasta cantidad de trabajos sobre la problemática del uso de las TIC y la tutoría virtual en la educación, no obstante, el tema de la educación de los grupos vulnerables a través de los dispositivos digitales, no es muy explorado por los investigadores regionales. A partir de esta consideración se justifica el presente estudio y se afirma su carácter actual y novedoso.

El objetivo del trabajo de investigación cuyos resultados se presentan en este artículo, fue identificar los principios de la tutoría virtual en la educación apoyada por las TIC, en aras de contribuir al mejor uso de esta modalidad tutorial en el sistema de *Educación de personas jóvenes y adultas* en México.

El estudio se llevó a cabo siguiendo el método analítico el cual permitió a examinar el material documental-bibliográfico sobre la tutoría virtual, sistematizar su contenido, a fin de poder visualizar sus principales rasgos. Por otro lado, se usó el método de análisis sistemático-estructural que facilitó la identificación de las características específicas de la organización de tutoría virtual. Finalmente, el método de generalización teórica proporcionó las herramientas para la conceptualización de la función tutorial virtual, la formulación y concretización de las conclusiones y fundamentación de las perspectivas investigativas sobre la problemática de tutoría virtual en educación de los marginados.

II. Desarrollo

El estudio realizado permitió establecer que la tutoría virtual es parte del modelo de formación del paradigma educativo del siglo XXI, *e-learning* o *aprendizaje en línea,*

llamado también *aprendizaje distribuido* (Twigg, 2001; Bates, 2005); *e-learning colaborativo en red* (*networked collaborative e-learning*) (Mc-Connell, 2006); *aprendizaje en red* (Tiffin y Rajasimgham, 1997; Harasim y otros, 2000; Resnick, 2002;); *aprendizaje móvil* (Sevillano, 2013); *aprendizaje ubicuo* (*u-learning, ubiquitouslearning*), soportado por la teoría del conectivismo de Siemens (2006) y el concepto de ciudadanía móvil de Cebrián Herreros (2010).

Se trata del proceso de adquisición del nuevo conocimiento "[…] a partir de la comunicación móvil donde el dispositivo móvil se convierte en una extensión de los sentidos que puede captar a distancia y en el mismo momento o en un momento diferente a cuando se originó: información, imágenes, señales y voz, emitidas o creadas por otra persona: profesores, compañeros o expertos" (Sevillano, 2009, p. 163).

Este fenómeno da la "[…] posibilidad de aprender en cualquier situación o contexto, aprender en, con, de y desde el entorno en sentido restringido y amplio […] posibilita que prácticamente cualquier persona puede producir y diseminar información, de modo que el aprendizaje puede tener lugar en cualquier momento y en cualquier lugar" (Vázquez-Cano, Sevillano García, 2015, p.18).

Entre los aspectos de este nuevo aprendizaje destacan la exploración, discusión, argumentación, colaboración y reflexión. En esta modalidad, el estudiante potencia su desarrollo académico mediante el acceso a cursos en línea, conferencias magistrales en audio y video, podcasts, consulta de calificaciones e intercomunicación con compañeros y profesores.

Este aprendizaje sitúa al estudiante en el centro convirtiéndolo en una figura clave en torno a la acción docente, se focaliza en el "*e-learning*", no en el "*e-training*"; se basa en la interacción (estudiante-docente; estudiante-contenido; estudiante-estudiante; estudiante-interfaz comunicativa), configura una práctica social compleja que tiene la función socializadora; se rige por una relación triangular entre las prácticas culturales, las estructuras sociales y la acción de los estudiantes en el proceso educativo.

Es flexible, crea escenarios de instrucción asíncronos que permiten la independencia del espacio, la comunicación y el acceso a la información; desarrolla las competencias para la autoorganización, autonomía, trabajo colaborativo y creativo, así como para la búsqueda, selección, discriminación y análisis de la información en distintas fuentes de consulta; incluye menos contenidos fijos y contempla procesos abiertos de investigación y comunicación; da importancia a la motivación e intereses del alumnado dentro y fuera del aula (Aguaded Gómez, Cabero Almenara, 2013).

Asimismo, sus características son: permanencia (acceso continuo al material); accesibilidad desde cualquier sitio; inmediatez (acceso en cualquier momento); interactividad con expertos, profesores, compañeros; actividades situadas en la vida diaria; adaptabilidad (información correcta, del modo correcto y en el tiempo y lugar correctos).

En este proceso de aprendizaje el docente-tutor funge como facilitador y *e-moderador*, y para su eficacia el profesor debe de ser amable, atento, respetuoso y cortés, tener sensibilidad cultural, no admitir el uso de términos sexistas, xenófobos.

La tutoría virtual como parte del entorno educativo ubicuo (*ubiquitouslearning, u-learning*), integra en sí una serie de principios y bases pedagógicas adecuadas a los objetivos de aprendizaje, así como las tecnologías de mediación que cumplan con esas bases y propicien la interacción con el alumno.

El tutor virtual cumple con varias funciones: *organizativa* (establecer la agenda de la actividad, determinar sus objetivos, el itinerario y la especificación de las reglas que la marcarán); *técnica*, orientadora, académica-intelectual; y *social* (crear un ambiente amistoso y socialmente positivo). Él/ella debe de comprometerse con las personas de una manera no mecánica, ser conciso/a, no escribir demasiado, tener habilidad para interaccionar y archivar la interacción (Pérez-Mateo, Guitert Catasús, 2014).

En suma, siguiendo a Fainholc, 1999; García Aretio, 2001; Gros y Silva, 2005; Salmon, 2000; Martinez, 2004; Muelas, 2004; Ugaz, 2005; Pagano, 2007; Cabero Almenara, Llorente Cejudo y Gisbert Cervera, 2007; Aguaded Gómez y Cabero Almenara, 2013; Santoveña Casal, 2014; Going Martínez, 2014, entre otros, la *tutoría virtual* es un proceso de orientación, ayuda o consejo, que realiza el docente sobre el alumno para alcanzar diferentes objetivos: integrarlo en el entorno técnico-humano formativo, resolverle las dudas de comprensión de los contenidos que se le presenten, facilitarle su integración en la acción formativa, o simplemente superar el aislamiento que estos entornos producen en el individuo y que son motivo determinante del alto abandono de los estudiantes en estas acciones formativas.

La tutoría virtual consiste en la comunicación asíncrona entre profesor y alumnos mediante dispositivos electrónicos de forma privada e individual o pública (grupal), que facilita la orientación de los alumnos por parte del profesor, el seguimiento de la actividad del estudiante y permite ofrecer orientaciones académicas y personales, específicas y personalizadas. Hace posible suplir el encuentro profesor-alumno en una ubicación física determinada y en un horario determinado, ejercer una labor formativa y orientadora más adecuada y personalizada, profundizar en el conocimiento de las dudas e intereses de cada alumno (Pagano, 2007).

De manera que la tutoría virtual, correctamente organizada, planeada e implementada, es una alternativa para la tutoría tradicional, y en muchas ocasiones se convierte en única opción para atender al alumno. Tal es el caso de la *Educación de personas jóvenes y adultas* en México, misma que se atiende, a la par con otros modalidades, a través del *Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo* (MEVyT), un programa educativo del *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*, cuyos cursos virtuales constituyen la mejor opción de alfabetización así como estudios de primaria y secundaria para los grupos vulnerables.

MEVyT tiene como propósito principal, ofrecer a las personas jóvenes y adultas una educación básica vinculada con temas y opciones de aprendizaje, basados en las necesidades e intereses de la población por atender, de forma que les sirva para desarrollar los conocimientos y competencias necesarios para desenvolverse en mejores condiciones en su vida personal, familiar, laboral y social, elevar su calidad de vida, ensalzar su autoestima y la formación de actitudes de respeto y responsabilidad (INEA, 2013). Los programas de MEVyT se centran en las siguientes líneas de acción:

1) Las educativas (alfabetización, posalfabetizacíón de jóvenes y adultos; programas para los indígenas);
2) La sobrevivencia económica (proyectos productivos agrícolas, pecuarios, pesqueros, forestales, etc.);
3) El desarrollo social (rural, comunitario, sustentable, integral, humano, para la agricultura sustentable);
4) Los aspectos organizativos (empresas sociales, microempresas, cooperativas);
5) De gestión jurídica, contable y administrativa (comercialización, servicios financieros (cajas de ahorro y crédito y bolsa de trabajo); defensa de los derechos laborales) (Píeck, 2004, pp. 16-17).

Todos los programas de MEVyT son gratuitos y de acceso libre y fácil para los usuarios: sus contenidos se encuentran en forma electrónica en las páginas oficiales de MEVyT: http://www.conevyt.org.mx; http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/; http://mevytenlinea.inea.gob.mx/inicio/index.html.

Importa destacar que el material didáctico para cada curso específico se encuentra en el idioma español, pero aparte de eso, los cursos básicos de alfabetización se proponen en 63 lenguas de las etnias indígenas que habitan México.

El MEVyT opera a través de los Puntos de Encuentro y Pl@zas Comunitarias. Los primeros son lugares de reunión prestados por la comunidad, como escuelas, iglesias, casas ejidales, etc., donde se reúnen las personas, forman círculos de estudio y se les brinda un servicio educativo integral. Son espacios comunitarios, coordinados por un titular que incorpora la colaboración voluntaria de asesores (tutores) y organiza la atención educativa de los educandos (INEA, 2013).

Las Pl@zas Comunitarias pueden ser consideradas al mismo tiempo como una estrategia de operación del MEVyT y como un programa en sí mismo. Como estrategia, se definen como espacios educativos abiertos a la comunidad, cuentan con computadoras y acervos de materiales impresos, videos, discos compactos y otros recursos para el aprendizaje (Hernández, 2008). En realidad, representan el espacio en que se asume como relevante el uso de las nuevas tecnologías con la población vulnerable.

Las Pl@zas Comunitarias están instalados en todos los estados y municipios de México y en la mayoría de los estados de Estados Unidos de América. Además, existen Pl@zas Comunitarias Móviles que cuentan con el respaldo del Centro de Servicio, conectadas con reguladores resonantes inalámbricos y de hierro resonancia y provistas en todos los lugares de los siguientes equipos informáticos y de comunicación: software de computadora (Office); Equipo de cómputo (1 servidor y 15 lap top); LAN (red inalámbrica 802.11b); Outboard (1 Multifuncional, 1 Proyector, 1 Pizarrón inteligente, 1 DVD y 1 VHS Reproductores, 1 Cámara web, micrófono y consumibles) (INEA, 2013).

El estudio realizado mostró que el método pedagógico de Pl@zas Comunitarias se basa en la accesibilidad y flexibilidad del contenido de la enseñanza: cada usuario estudia a su propio ritmo y de acuerdo con sus posibilidades e intereses; puede contar con el apoyo

de un asesor voluntario (tutor), quien siempre está presente y disponible en las Pl@zas Comunitarias, o ser asesorado por un tutor virtual a través del acceso a Internet. Cuando el alumno se sienta preparado, puede presentar electrónicamente los exámenes y obtener el certificado oficial de estudios realizados (primaria, secundaria o certificación profesional).

Los Puntos de Encuentro y las Pl@zas Comunitarias están coordinados por un titular, que incorpora a los instructores voluntarios que fungen además como tutores, y organiza la atención educativa para los alumnos. Al usar estos espacios comunitarios, los alumnos pueden recibir tutoría como asesoramiento personal con atención personalizada o la tutoría virtual online.

La tutoría virtual consiste en la interacción a distancia entre el tutor y un tutorado (modalidad individual) o el tutor y varios tutorados (modalidad grupal) mediante las tecnologías de mediación, cuyo objetivo es asesorar/orientar al estudiante(es) en relación con sus dudas sobre cuestiones personales, académicas, administrativas, etc. El tutor atiende al tutorado, registra la sesión virtual, brinda la asesoría respecto a los asuntos de su competencia, orienta al alumno y, en casos necesarios, lo canaliza a las dependencias especializadas para que el apoyo sea más profesional. En ocasiones, el tutor con el acuerdo mutuo programa las sesiones presenciales.

En el modelo educativo de MEVyT, la tutoría virtual juega un papel fundamental. Con el apoyo de las TIC, la tutoría cumple con múltiples objetivos educativos, inclusive con el de "aprender a aprender" de acuerdo con la evolución de la sociedad, autoformarse, mejorar la comunicación, trabajo y habilidades de estudio del tutorado (Zhizhko, 2017).

Merced a MEVyT y sus programas educativos online, en el ciclo escolar 2012-2013, fueron atendidos 4,222,663 jóvenes y adultos marginados, asimismo, el sistema nacional de *Educación de personas jóvenes y adultas,* ha logrado en 2012-2015 reducir en 2% el rezago educativo, incluyendo la disminución en un 4.5% del analfabetismo de los grupos indígenas (Zhizhko, 2016).

No obstante, en México aún hay más de 30 millones de personas (25% de la población total) con rezago educativo, de los cuales el sistema logra atender sólo el 13.69 %. De ahí que es importante coadyuvar al mejoramiento del modelo educativo de MEVyT, en particular, replantear los principios de organización de la tutoría virtual en el ámbito de educación de adultos marginados.

De acuerdo con Martínez, 2004; Muelas, 2004; Pagano, 2007; Pérez-Mateo Subirà y Guitert Catasús, 2014; Salmon, 2000, 2003; Ugaz, 2005, entre otros, una exitosa implementación de la tutoría virtual y la enseñanza con el apoyo en los TIC, se realiza cuando haya comprensión de los actores educativos que es un proceso complejo que requiere de preparación previa tanto del alumno como del docente, de desarrollo de varias habilidades y destrezas específicas y de una alta conciencia como sujetos inmersos en un entorno mediado tecnológicamente y consumidores de los dispositivos digitales y de la Red.

El tutor virtual en la *Educación de personas jóvenes y adultas* no sólo debe de adquirir las competencias generales de *e-moderating* (Cabero Almenara, Llorente Cejudo, Gisbert Cervera, 2007; Aguaded Gómez, Cabero Almenara, 2013; Salmon, 2003; Pagano,

2007): comprender la sociedad de la información y los procesos online; cambiar su coincidencia espaciotemporal; aprender a trabajar con una diversidad de códigos diferentes a los verbales; tener habilidades comunicativas y técnicas online; saber valorar la veracidad de la información online; ser consultor de la información, desarrollador de cursos y materiales, supervisor académico; aprender a diseñar, moderar, orientar, asesorar y gestionar los medios y los entornos de aprendizaje; identificar las ventajas y desventajas de un aprendizaje ubicuo, sino además dominar las destrezas específicas de tutoría de un adulto marginado.

Así, la tutoría virtual en la *Educación de personas jóvenes y adultas*, debe de fundamentarse a partir de la comprensión del tutorado en términos de todos los componentes que conforman al ser humano: fisiológicos, psicológicos, sociales, ergológicos; basarse en las premisas de andragogía, una ciencia interdisciplinar que se apoya en fisiología, psicología, sociología, antropología, economía, ciencias políticas, historia, etc.

Para llevar a cabo de manera eficiente la tutoría virtual en la *Educación de personas jóvenes y adultas*, hay que considerar las características particulares de cada tutorado (las diferencias individuales entre los seres humanos se incrementan con la edad), sus experiencias, aspiraciones, expectativas, esperanzas, necesidades, intereses; planear las actividades siguiendo el enfoque interdisciplinario integral, desarrollar en los tutorados las competencias básicas, profesionales, metodológicas; promover su aprendizaje autónomo (Zhizhko, 2017).

Un tutor virtual eficaz en educación de adultos marginados, basa su praxis en los principios de horizontalidad, participación y sinergismo, donde la *horizontalidad* refleja el hecho de que tanto el tutorado como el tutor son personas adultas con cierto bagaje experiencial, de ahí que las relaciones entre ambos deben ser de igualdad; ambos deben de responsabilizarse por la planeación, realización y los resultados del proceso tutorial; ambos colaboran a fin de cumplir los mismos objetivos, con ayuda mutua, comprensión, tolerancia, respeto, reconociendo cada quien sus errores y éxitos (Alonso, Gallego, 1992).

Asimismo, la *participación* supone la responsabilidad mutua en el momento de la toma de determinadas decisiones; participación en condiciones de igualdad en ciertas tareas; colaboración en el mismo proyecto, entrega, responsabilidad; oposición contra el aislamiento, falta de confianza, competencia, miedo de no ser comprendido; revisión constante de los objetivos de la tutoría, su adaptación de acuerdo con las expectativas del tutorado; motivación mutua.

La tutoría virtual en el sistema de la *Educación de personas jóvenes y adultas*, debe prever además el conocimiento de las teorías modernas que explican el comportamiento de un marginado, ayudan a comprender que la marginalidad no sólo se extiende a la persona y a la vida de los sectores marginales, sino que afecta a toda la sociedad, es un problema global. De ahí que el tutor debe de atender la dependencia de la situación de exclusión socioeconómica del tutorado: hay que tratar de destrabarlo de este sentimiento fatal interiorizado que lo desorienta, lo hace estar a la defensiva, frustrado, deprimido, perder el sentido de la vida. Incluso, si los indicios de esta dependencia son muy expresos, la labor

del tutor es canalizar al tutorado hacia la atención psicológica especializada (Zhizhko, 2016).

Al ayudarle al tutorado a superar su depresión, la labor del tutor a la vez es impulsar sus capacidades de innovación, ya que la condición de "no arraigo" en ninguna de las realidades, hace que los marginados sean "socialmente movibles", adaptables a diferentes circunstancias, generadores de nuevas ideas.

Conclusiones

De manera que la tutoría virtual en la *Educación de personas jóvenes y adultas* en México puede considerarse como un sistema de actividades online académicas, extra-académicas y de extensión, planeadas, programadas, realizadas puntualmente, registradas, evaluadas y con seguimiento, mismas que exigen la responsabilidad tanto del tutor como del tutorado(s). Las funciones del tutor virtual no son fijas, sino que se modifican de acuerdo con el impacto de las instituciones como sistemas sociales o realidades dinámicas sujetas a diversas transformaciones. Esta actividad debe de llevarse a cabo bajo los siguientes principios generales de *e-moderating*, psicopedagógicos, psicosociales y específicos de tutoría de un adulto marginado:

Generales de e-moderating:

- Ubicuidad, asincronía, online-características del proceso tutorial, uso de códigos diferentes a los verbales, interacción a distancia;
- Flexibilidad, carácter inclusivo, accesibilidad de la modalidad tutorial virtual, independencia del alumno a la hora de requerir una orientación sin estar en la escuela; permanencia (acceso continuo al contenido de la plataforma tutorial online); inmediatez (acceso en cualquier momento);
- Comunicación móvil bidireccional y relación no jerárquica;
- Diseño, modelación, adecuación, moderación, asesoramiento y gestión de los medios y entornos de tutoría, creación del material ilustrativo, usando las destrezas técnicas online;
- Consultoría sobre la búsqueda, discriminación y clasificación de la información online;
- Desarrollo de competencias informáticas y ofimáticas del alumno, manejo de las TIC; dominio de dispositivos móviles, software, páginas web educativas, enciclopedias, traductores.

Psicopedagógicas:

- Organización y rigurosa planeación del proceso tutorial siguiendo el enfoque interdisciplinario integral (establecimiento de los objetivos, metas, etapas, períodos, reglas a seguir; programación de las sesiones tutoriales y otras actividades; registro de todas las sesiones) logrando su carácter sistemático;
- Inicio del proceso tutorial con el diagnóstico de las necesidades personales, profesionales y sociales del alumno; esclarecimiento de las dificultades académicas del

tutorado siguiendo el patrón evaluativo de sus logros, y elaboración de las estrategias para su superación;

- Dirección del proceso tutorial a través de su programación;
- Carácter activo del proceso tutorial donde participan de manera dinámica tanto tutor como el tutorado;
- Impulso del aprendizaje consciente; desarrollo de las estrategias de aprendizaje; fomento de los procesos evolutivos internos promoviendo la zona de desarrollo próximo del alumno;
- Establecimiento de sistema de control y seguimiento del proceso tutorial; evaluación y análisis del avance académico del tutorado.

Psicosociales:

- Implementación de un sistema dinámico, equitativo y socialmente positivo de interrelaciones en el proceso tutorial; contribución a la superación de aislamiento del alumno; creación de ambientes armónicos de comunicación; colaboración tutor-tutorado en la toma de decisiones y responsabilidad compartida en las actividades;

- Individualización del proceso tutorial, partiendo de la idea de que cada estudiante es un individuo que posee ciertas capacidades de carácter común y particular;

- Consideración de las características particulares de cada alumno, sus aspiraciones, expectativas, esperanzas;

- Fomento de la autonomía e iniciativa personal del tutorado, desarrollo de su potencial creativo a través del trabajo autónomo;
- Carácter comunicativo del proceso tutorial, incremento de la interacción y cooperación del tutorado con otros estudiantes, de la comunicación intergrupal y con otros actores educativos;
- Estimulación del interés del tutorado hacia el aprendizaje, su motivación; abordaje de los problemas que tienen significado para los estudiantes.

Específicos de tutoría de un adulto marginado:

- Horizontalidad, participación y sinergismo del proceso tutorial;
- Orientación del tutorado hacia el aprendizaje centrado en la vida;
- Consideración de la experiencia del tutorado, ya que es el recurso más valioso para el aprendizaje de un adulto;
- Atención psicológica a la dependencia de la situación de exclusión del tutorado; actualización del tutor en teoría de marginalidad y orientación del hombre marginal.

Asimismo, se visualizan las siguientes perspectivas de investigación en el área de tutoría virtual en educación de los marginados: la problemática del desarrollo de las estrategias de aprendizaje en los adultos marginados a través de la tutoría virtual; tutoría virtual como estrategia de la superación de aislamiento del alumno marginal; comunicación móvil bidireccional y relación horizontal en la tutoría virtual, etc.

Referencias bibliográficas

Aguaded Gómez, J., Cabero Almenara, J. (2013) *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*, Madrid, Alianza Editorial, S. A.

Alonso, C., Gallego, D. (1992). "Cómo aprende el adulto", en Medina, A. *Formación de educadores de adultos.* Programa de Formación del Profesorado, Madrid, UNED.

Cabero Almenara, J., Llorente Cejudo, M., Gisbert Cervera, M. (2007). "El papel del profesor y el alumno en los nuevos entornos tecnológicos de formación", en Cabero Almenara, J. (coord.) *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Madrid, McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S. A. U.

Hernández, G. (2008). *Situación presente de la educación de las personas jóvenes y adultas en México*, México, CREFAL.

INEA (Instituto Nacional de Educación de Adultos) (2013). *Acuerdo número 662 por el que se emiten las Reglas de Operación de los Programas de Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) y Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (INEA)*, revisado el 06 de julio de 2014 en: http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/marco_normativo/Acuerdo_662_ROPINEA_2013.pdf

Pagano, C. (2007). "Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico", in *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC),* Vol. 4, No. 2, UOC, in: http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/pagano.html (revisado el 13/09/2016).

Pérez-Mateo Subirà, Guitert Catasús, M. (2014). "Aprender y enseñar en línea", en Guitert, M. (coord.) *El docente en línea. Aprender colaborando en la RED*, Barcelona, Editorial UOC.

Pieck, E. (2004). *La oferta de formación para el trabajo en México. Documentos de investigación*, México, Universidad Iberoamericana-Instituto de investigaciones para el desarrollo de la educación.

Salmon, G. (2000). *E-Moderating: The key to teaching and learning online.* Londres, Kogan Page.

Santoveña Casal, S. (2014). "Redes Sociales como recurso para la innovación e investigación educativa", en Going Martínez, R. (direc.) *Formación del profesorado en la sociedad digital: investigación, innovación y recursos didácticos,* Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Sevillano, M. (dir.) (2009). *Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes*, Madrid, Pearson.

Vázquez-Cano, E., Sevillano García, M. (2015). *Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo*, Madrid, Narcea, S. A. de ediciones.

Zhizhko, E. (2016). *Historia, problemas y perspectivas de la educación de los jornaleros agrícolas migrantes en México. Un estudio interdisciplinar,* Kiev, LAT&K.

Zhizhko, E. (2017). *Tutoring in education of migrant agricultural journalers in Mexico*, Lambert Academic Publishing.

Acerca del autora:

Elena Anatolievna Zhizhko, (Kiev, Ucrania). Doctora en Educación (PhD) y Doctora hab. por el Instituto de Educación Pedagógica y Educación de Adultos de la Academia Nacional de Ciencias Pedagógicas de Ucrania. Docente investigadora del Programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas, SNI I, Perfil PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado UAZ-111 Teoría Económica. Últimas publicaciones: Psychological and educational aspects of Freire´s pedagogy and its implementation in the training of professionals in Latin America, Scientific JournalComparative Professional Pedagogy, Vol. 4, No. 1, 2014 (Ucrania); Development of professional eduation of marginal groups as a part of the Venezuelan education system, en Zilová A., Novotná A., Mary Venus J. European and global contexts of poverty, Milano, Educatt (Italia), 2014; Job training of marginalized populations of Mexico and Venezuela: its formation and development, Kherson, Grin, 2015, 503 p.; Mexicanos en Colombia Británica, Canadá: integración académica de la segunda generación de los migrantes, Kiev, LAT& K, 2015, 275 p.; Socio-economically marginalized (migrant farmworkers): theoretical approaches to them study, Ecoforum Journal, Vo. 5, No. 1, 2016 (Romania); Migrant farm workers in Mexico: state of knowledge, Journal of Research in Business, Economics and Management, Vol. 6, Issue 2, 2016 (Alemania)

Formación en valores. Algunas reflexiones[1]
Formation in values. Some reflections

Lyle Figueroa de Katra, In memoriam
Univesidad Veracruzana

Resumen: La crisis global en diversos ámbitos de la vida humana, demanda voltear la mirada hacia los valores. Pero no de manera abstracta y vacía, sino como aquello que da sentido, dignifica y orienta la acción humana. En este tenor, en el ámbito educativo es relevante plantear la formación en valores, como un elemento imprescindible en todo currículum que genere la reflexión sobre la situación y opciones para la supervivencia de la vida, partiendo del ámbito personal, hasta el social. No es exagerado hablar de que la supervivencia en la Tierra está en peligro, tampoco de que estamos ante una crisis global, pues existen "… diversas formas de dominación e injusticia social, relativismos infundados, dicotomías y reduccionismos; el predominio de la racionalidad instrumental, de lo cuantitativo, de lo material…" (Figueroa, 2000, p. 5) La búsqueda de sentido ante el <<Vacío existencial>> puede encontrarse en la reflexión ético valoral. El estudio y análisis de estos temas desde los espacios educativos formales es vigente y puede abordarse desde ejes transversales. Por ello, la formación docente en esta materia es fundamental, desgraciadamente en el 2018, los tópicos filosóficos y axiológicos están desapareciendo de algunos planes de estudio mexicanos, como se intenta hacer en la reforma de la educación normal en México, lo cual evidencia sin duda, un retroceso.
Palabras clave: Formación, valores, ética, crisis global, ejes transversales

Abstract: The global crisis in different areas of human life demands to look at the values. But not in an abstract and empty way, but as that which gives meaning, dignifies and guides human action. In this content, in the educational area it is important to consider the formation of values, as an essential element in any curriculum that generates reflection about the situation and options for the survival of life, starting from the personal area to the social. It is not an exaggeration to talk about the fact that survival on Earth is in danger, either because we are facing a global crisis, for there are "… various ways of social domination and injustice, unfounded relativisms, dichotomies and reductionisms; the predominance of instrumental rationality, of quantitative, of material…" (Figueroa, 2000, p. 5) The research of the meaning facing the <<Existential emptiness>> can be found in the ethical reflection of values. The study and analysis of these matters from formal educational spaces is current and it can be addressed from the transversal axis. Therefore, teacher training in this area is fundamental, unfortunately in 2018, the philosophical and axiological topics are disappearing from some Mexican study programs, as is intended to be done in the reform of normal education in Mexico, of which undoubtedly demonstrates, a setback.
Key words: formation, values, ethics, global crisis, transversal axis.

Forma de citar: Figueroa de Katra, Lyle. (2018). Formación en valores. Algunas reflexiones. *Voces De La Educación*, *3*(6), pp. 218-224.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

[1] Publicado originalmente en Voces de la educación, volumen 1, número 1, año 2000.
Originally published in *Voces de la educación*, vol. 1, no. 1, 2000.

Formación en valores. Algunas reflexiones

La formación en valores, cobra relevancia. La crisis global ha virado la mirada de muchos educadores y científicos hacia el campo de la ética, de los valores, como uno de los medios imprescindibles para contribuir a reorientar y cambiar actitudes y acciones del ser humano y de la sociedad que ponen en peligro, no solo el desarrollo social. La supervivencia de la vida, de la tierra está en grave riesgo: "Nunca hasta ahora se ha hablado tanto de la necesidad de despertar conciencia común ante los peligros que nos acechan; nunca se ha sentido con tanta intensidad y urgencia la necesidad de poner en estado de alerta la opinión pública y a la población. Esta llamada de atención a la conciencia de la humanidad representa, sin duda, el mayor desafío que nuestra especie ha tenido que afrontar"(Lacroix, 1995; p.17).

Caracterizan a las crisis diversas formas de dominación e injusticia social, relativismos infundados, dicotomías y reduccionismos; el predominio de la racionalidad instrumental, de lo cuantitativo, de lo material, todo lo cual propicia el alejamiento de los valores importantes, la pérdida de sentido por la vida, aquello que Frankl denomina "el vacío existencial" cuya experiencia es el tedio, la tensión, la angustia. La orientación axioteleológics especifica del para qué vivir, se halla debilitada.

La búsqueda se sentido, el avanzar en el camino que lo vislumbra, no es tarea fácil ni sencilla. Implica liberarse de aquellas fuerzas individuales y sociales que atraen a una vida cómoda, rutinaria e indolente. El vertiginoso avance tecnológico brinda múltiples y diversos objetos atractivos que obnubilan la mente e incentivan el tener, el poseer, indiscriminadamente. "La cantidad nos fascina y nos esclaviza al mismo tiempo. Vivimos bajo el imperio de los insaciables valores cuantitativos" (Lacroix, op. cit. p.140).

Cabría preguntarse: en la escuela, en la universidad, ¿cómo se manifiesta la práctica de valores? ¿Qué actitudes, qué comportamientos, qué valores prevalecen? La realidad de la praxis educativa, pareciera proporcionar información poco optimista en general. La crisis global no sólo se reproduce en los espacios educativos. También se gesta en ellos. La crisis educativa es parte de la crisis global.

Se advierte una mentalidad tecnocrática, generalizada. Según Alberoni (1992, p.36) "de lo ocurrido en los últimos siglos se destaca sobre todo el desmesurado aumento de nuestras capacidades técnicas y el desarrollo de una manera de pensar en términos técnicos". Se privilegia la objetividad, la supuesta neutralidad axiológica, el conocimiento cuantitativo, la competitividad, etc. En muchas universidades aún falta incorporar los temas emergentes como la problemática ambiental, la pobreza, finalidades de la tecnociencia, derechos humanos, ética, formación valoral, etc. En consecuencia surgen un pensar y actuar operativos. No se trasciende al análisis, a la reflexión como práctica cotidiana educativa. Se soslayan las interrogantes sobre el qué de la ciencia, de la tecnología. De este modo se favorece "…el modelo de conducta y pensamiento unidimensional" (Marcuse, 1984, p.51).

En síntesis, el conflicto construcción – destrucción, paz-violencia, justicia-injusticia, valor-contravalor, signa nuestro planeta. El problema no es el conflicto en sí; éste es consustancial a todo proceso social, educativo. La dificultad reside en cómo resolverlo. La solución se presenta de diversas maneras. Cuando el conflicto se trata de resolverlo eligiendo un contravalor, el triunfo es deshumanizante. Tal vez, sea esta forma, la

predominante en la actualidad. En otras ocasiones se torna tan problemático que el sujeto se siente sumamente confuso. Al respecto, Alberoni (1992, p.43) señala: "En la mayor parte de los casos no sabemos realmente como son las cosas, no sabemos qué es mejor o peor; buscar, decidir, nos fatiga y nos angustia. Preferimos confiarnos a quien es más competente, a quien es más sabio o de modo aún mas simple, según lo que nos prescribe la organización, el reglamento, el partido. Preferimos esto y hacemos esto. Sin embargo, no podemos traducirlo como prescripción ética ni para nosotros ni para otros," con menos frecuencia se confronta el conflicto con actitud crítica, creadora, con ética, a la luz de un sentido de vida. Es la opción a promover y a dinamizar.

¿Qué implica la formación en valores?

El acto educante es un complejo proceso que intenta contribuir en el desarrollo personal-social del educando como ser total, esto es, en todas y en cada una de sus dimensiones. La concepción y la práctica de dicho acto no podrían darse sin fundamentos axiológicos: la formación valoral es condición sinequanon de todo proceso educativo, el cual es eminentemente axiológico. La naturaleza intrínseca del sujeto, su potencialidad educable, constituyen el espacio para su orientación hacia los valores, le posibilitan trascenderse.

En este marco, se podría considerar la formación en valores, como un proceso eminentemente interior de búsqueda y de realización personal-social.

Es proceso interior, en tanto que el sujeto es intencionalidad existencial, la cual le posibilita proyectarse, trascender. Es la conciencia que se orienta hacia algo y el sujeto es el único capaz de vivenciarlo, de experimentarlo porque es existencial: sin embargo, cabe advertir que este proceso no podría realizarse sin la interacción con los otros, con su contexto. "La formación no sólo es un proceso concerniente al individuo, sino que también caracteriza al entorno, a la sociedad. Cada nivel de lo viviente es estructurante so sólo para el individuo en sí, sino para el medio. Para la selectividad de sus percepciones, de sus aprendizajes, de su discurso, de su intencionalidad, el hombre estructura el mundo con el mismo derecho que se estructura a sí mismo" (Honore, 1980, p.119).

El proceso de búsqueda y de realización personal-social significa penetrar en el yo para descubrir sus profundas aspiraciones que le corresponden por su potencialidad cognitivo-volitiva y poder formular propósitos y estrategias de acción que contribuyan al cambio y transformación de si mismo y de su entorno, con fundamentos éticos.

Savater (1995, p.41) conceptúa a la ética como "… el arte de vivir… no es una disposición innata ni impulso espontáneo, sino una conquista; no pretende ser una descripción positiva de la conducta sino que propone un ideal". Es el reto del ejercicio de la libertad.

El espacio de la ética es la interioridad del ser humano, su condición libertaria.

Son los valores los que cimientan y forjan capacidades, actitudes, toma de conciencia. Las normas y principios éticos las orientan para traducirse en comportamientos solidarios de compromiso con el cambio. Es el espacio de la dimensión ética, sustentada en la naturaleza ontológica del ser humano, como posibilidad de apertura a los valores y bienes culturales, a la elaboración de proyectos viables que favorezcan las construcción de una racionalidad consciente de la dignidad humana, del bienestar socio-ambiental, ante un mundo en el cual predomina la injustica, el poder dominante, el deterioro del medio.

La dimensión ética en la formación, significa priorizar la práctica de valores, dar primacía al cultivo de la responsabilidad, del compromiso, del respeto, de la cooperación, en la dinámica interacción social. Es una formación que se inscribe en una real utopía, porque esta nutrida de esperanza. Utopía en los términos que expresa Vidal (1980, p.42) " Y esperamos irrumpir en un más allá de lo actual, de lo dado, en una atmósfera que no es temporalmente futura, ni socialmente presente, sino otra nueva. No está al alcance de la mano –por eso es utopía- pero está al alcance del deseo; es posible realizar, por eso es real utopía."

En la perspectiva de una formación, con énfasis en la interacción interioridad-exterioridad, la participación reflexiva y comprometida del sujeto es vital e imprescindible. La reflexión como capacidad surgida de la potencialidad reflexivo-recíproca del ser humano, posibilita analizar la interioridad-exterioridad para penetrarse a sí mismo como sujeto inserto en un determinado contexto.

Al respecto, Ferry (1990, p.79) expresa: "Solamente con el ejercicio del análisis comienza el trabajo de la formación, porque el análisis es conjuntamente interrogación de la realidad, del origen, de la legitimidad de esta interrogante y de la perspectiva de la cual surge. El análisis compromete a una doble elucidación de la realidad objetiva y de lo que ésta aparenta como problemática del deseo y del compromiso".

La base sustentante y nutriente de la formación en valores, sería la permanente reflexión sobre la práctica cotidiana, sobre la propia reflexión, "…como actividad de creación, de innovación. Es generatriz de nuevos símbolos, reveladora de nuevas percepciones. Suscita nuevas estructuraciones a partir de elementos ya conocidos, asociados en nuevas relaciones. La actividad reflexiva es necesariamente transformadora, productora de la expresión única singular". (Honore, 1980, p.56)

La responsabilidad se torna ineludible en la formación en valores. En términos de Weber (1980, p.176) "Es infinitamente conmovedora la actitud de un hombre maduro (de pocos o muchos años, que eso no importa), que siente realmente y con toda su alma esta responsabilidad por las consecuencias y actúa conforme a una ética de responsabilidad… La ética de responsabilidad y la ética de la convicción son elementos complementarios que han de concurrir para formar un hombre auténtico".

La formación en valores requiere de bases gnoseológicas, epistemológicas, de opciones de valor, de criterios éticos, que posibiliten superar los enfoques acríticos, tecnicistas de la educación. Necesita de ambientes favorables, de condiciones que la posibiliten.

Habría que destacar la importancia de afianzar la formación de docentes en este campo, a través de estrategias y procedimientos apropiados para vivenciar los valores; porque ¿cómo contribuir a practicar valores si no se los practica? Sólo la vivencia de los mismos ubica al ser humano en los horizontes de la auto-trascendencia, en los cuales se descubre la significación de la vida, de la actividad humana, para emerger como sujeto existencial y constituirse en **originador de valores**, en palabras de Lonergan.

Una orientación clara y definida de las políticas educativas sobre la formación en valores, favorecería la instrumentación de la misma. Un ambiente escolar de convivencia, de diálogo, de trabajo solidario constituiría un significativo espacio para vivenciar valores. La construcción de currícula flexibles, vertebrados por la ética y los valores, es nodal. Y éstos, podrían constituirse en los principales ejes transversales. Los aportes de la teoría

curricular abren paso a la organización de carácter horizontal y multidimensional. Es el espacio requerido para dinamizar la interacción entre los educandos, entre éstos, su comunidad y su entorno en una perspectiva de auténtico desarrollo.

Referencias bibliográficas

Alberoni, Francisco (1992). Las razones del bien y del mal. Barcelona, España, Gedisa.

-Valores, (1993). Barcelona, España, Gedisa.

Ferry, Gilles (1990). El trayecto de la formación. México, Paidos-UNAM.

Figueroa de Katra, Lyle (1999). Teoría de la educación. México, Xalapa, Ver.

-La formación epistemológico-teórica en la formación docente. Algunas consideraciones. (1993) en Rev. Colección Pedagógica Universitaria, Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en educación, Xalapa, Ver., México, pp.91-201.

Honore, Bernard (1980). Para una teoría de la formación. Madrid, España. Ed. Narcea.

Lacroix, Michel (1995). El humanicidio. Santander, España. Herder.

Lonergan, Bernard (1988). Método en Teología. Salamanca, España. Ed. Sígueme.

Savater, Fernando (1996). Ética para Amador. México, D.F. Ariel.

Vidal, Marciano, et. al. (1980). La educación ética. Madrid.

Weber, Max (1989). El político y el científico. México. Alianza Editorial Mexicana.

Acerca de la autora

Lyle Figueroa de Katra, (Perú 29 de noviembre 1940, Xalapa, Veracruz, México, 30 de abril 2018) En 1979, se confronto con la dictadura de su país, y renuncio a la coordinación del proyecto internacional Perú-Colombia-Chile por parte del Instituto de Investigación y Desarrollo de la educación de Perú. Fue investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación, y docente de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Estudio la licenciatura en el Instituto Pedagógico Nacional. Monterrico, Lima Perú. La maestría en educación en la Universidad Federal de Santa María, Río Grande do Sul, Brasil. Pasante del Doctorado en Pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras, de Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinadora de proyectos de investigación educativa, autora y coautora de libros, capítulos de libros y artículos en revistas arbitradas e indexadas, fundadora y miembro del Comité Editorial de la revista Voces de la educación.

Pauta editorial para artículos

1. Todo artículo es dictaminado por el Consejo Editorial para su aprobaci manteniendo el anonimato entre autores y dictaminadores. Los editores se reservan el derecho de realizar los ajustes de estilo que juzguen convenientes. La recepci de un ulo no garantiza su publicaci
2. Los originales deb viarse por correo electr co a la siguiente direcci oces_educa@hotmail.com
3. Todas las contribuciones deber er i tas en espa .
4. El contenido debe estar orientado a incidir en al aspecto de la educaci cualquier nivel, como apoyo al trabajo docente.
5. El contenido debe corresponder al tema propuesto para el ero determinado de la revista en que se pretende que aparezca. En caso de no corresponder con el tema y cumplirse los dem criterios, el art ulo ser aprobado para ser incluido en otr mero.
6. Se aceptar n principalmente artículos de divulgación. Los resultados de investigaci como tales no s aceptados, a menos que s un tratamiento orientado a cumplir con el punto 4 de estas pautas.
7. La extensi deber ser de un m mo de cuatro nas tam carta y un m imo de diez (seis para las res), escritas a doble espacio en 2 puntos. La fuente ser tipo Times New Roman, en versión Word. Los m rgenes serán de 2.5 cm en todos los lados.
8. Se de untar un resumen de entre 20 y 60 palabras.
9. Se sugiere s ar divisiones dentro del ulo que favorezcan su claridad.
0. Los cuadros cos e ilustraciones deb esentarse numerados e incluirse en ginas separadas.
Las notas deber ser breves y se utiliz s o cuando sean indispensables. aparecer al final del ulo y no ser de c cter bibliográfico, sino de comentario. Para las referencias bibli ficas deben seguirse las pautas especificadas en los puntos 2 y 3 de este documento.
2. Des de una cita textual o de hacer referencia a un autor o a una obra, se coloc un paréntesis donde se especifique el apellido del autor del documento, el y la na. En el caso de citar m de una obra del mismo autor y del mismo a o, se distinguirá cada una con u ndice alfabético en mi culas. Ejemplos:
Este argumento ha sido desarrollado anteriormente (Dom ez, 200: 28-46)
Dom ez ha desarrollado este argumento (200: 28-46)
Este argumento ha sido explorado por varios autores (Dom ez, 200: 28-46; Marsh, 999: 4-77)
El planteamiento anterior no coincide con la tesis de Rueda y Barriga (2002a: 87-2)
Diversos autores han hecho el mismo planteamiento (Delgado, 999: 2-52; Rueda y az Barriga, 2002b: 95-23)
"(...) estos elementos no podr tar disociados" (Morin, 2004: 84)
3. La bibliografía referida en el texto se deber incluir al final del ulo, bajo el o de "Referencias". No deber incluirse obras que no hayan sido referidas en el texto. aparecer en orden alf tico, empleando sangría francesa, con may culas y mi culas, en el siguiente formato:
Libros:
Autor. T tulo (itálicas). Número de la edici
(nunca si es la primera). Volumen. Nombre de la colecci mero. Ciudad: Editorial o.
Rogers, Carl. El proceso de convertirse en persona. Mi cnica terapéutica. Buenos Aires: Paidós, 966.
Hasta tres autores:
Sastre, Genoveva, Montserrat Moreno, y
Aurora Leal. (...) M de tres autores:
Quirk, Randolph et al. (...)
Autores corporativos y documentos oficiales:
Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). 50 a favor de la infancia. M ico: UNICEF, 996.
Capítulo o parte de libro:
Autor. "T o del c o" (entrecomillado). Título del libro (i icas). Autor del libro (si es diferente al del c lo o parte del libro). ero de la edici (nunca si es la primera). Volumen. Nombre de la colecci y ero. Ciudad: Editorial, o: páginas. Bazdresch Parada, Juan E. "La integraci n afectiva". Unidad, diversidad y conciencia: introducci n al problema del hombre. Coords. Ignacio Her ez Magro, y Patricia Villegas. M ico: Universidad Iberoamericana, 996: 95-98.
Artículos:
Autor. "T o del ulo" (entrecomillado). Nombre de la revista (i icas) volumen y/o ero e bigos (año): p ginas.
Cantón, Manuel, y Pedro S nchez. "Desarrollo de un instrumento para la detecci del lector deficiente". Educaci y Ciencia 4. 9 (200): 78-84.
P na web:
Autor. "T o del ulo" (entrecomillado). Nombre del sitio (i licas). Fecha de publicaci n. ((fecha de) consulta (día de mes o)) <URL completo>.
B Mabel. "G ro y psic lisis: subjetividades femeninas vulnerables". Psico-Mundo. s/f. (consulta 6 de febrero de 2004) <http://www.psiconet.com/fo- ros/genero>.
Otras fuentes:
Consultar el MLA Handbook for Writers of Research Papers, 6a ed n. Nueva York: Modern Language Association of America, 2003.

DIRECTORIOS, BUSCADORES, REPOSITORIOS BASES DE DATOS, PORTALES ESPECIALIZADOS

latindex
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

latindex catálogo

DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

Dialnet plus

Fuente Académica Plus

EBSCOhost

ProQuest

CLASE
Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

Banco de datos IRESIE

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Conocimiento para transformar

LATINOAMERICANA
Asociación de revistas académicas de humanidades y ciencias sociales

REDIB | Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

OCLC WorldCat

Google Scholar

BASE
Bielefeld Academic Search Engine

INDEXED BY LatAm Estudios+

EZB
Elektronische Zeitschriftenbibliothek

Organização de Estados Ibero-americanos Para a Educação, a Ciência e a Cultura
OEI
Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

NSD ERIH PLUS
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

BETA MIAR
Matriz de Información para el Análisis de Revistas
Versión 2016 live

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

ALAS
Asociación Latinoamericana de Sociología

SERIUNAM

ROOTINDEXING
JOURNAL ABSTRACTING AND INDEXING SERVICE

COMIE
Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Revistas científicas electrónicas IBT-CCG UNAM

ROAD
DIRECTORY OF OPEN ACCESS SCHOLARLY RESOURCES

FLACSO Andes
Biblioteca Digital de Vanguardia para la Investigación en Ciencias Sociales
REGIÓN ANDINA Y AMÉRICA LATINA
FLACSO ECUADOR

PKP|INDEX

I2OR International Institute of Organized Research (I2OR)

Actualidad Iberoamericana
Índice Internacional de Revistas

¿Dónde lo publico?

INFOBASE INDEX

El Centro de Documentación para América Latina (CEDAL)
www.cedal.ilce.edu.mx