

II CONGRESO INTERNACIONAL  
DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA



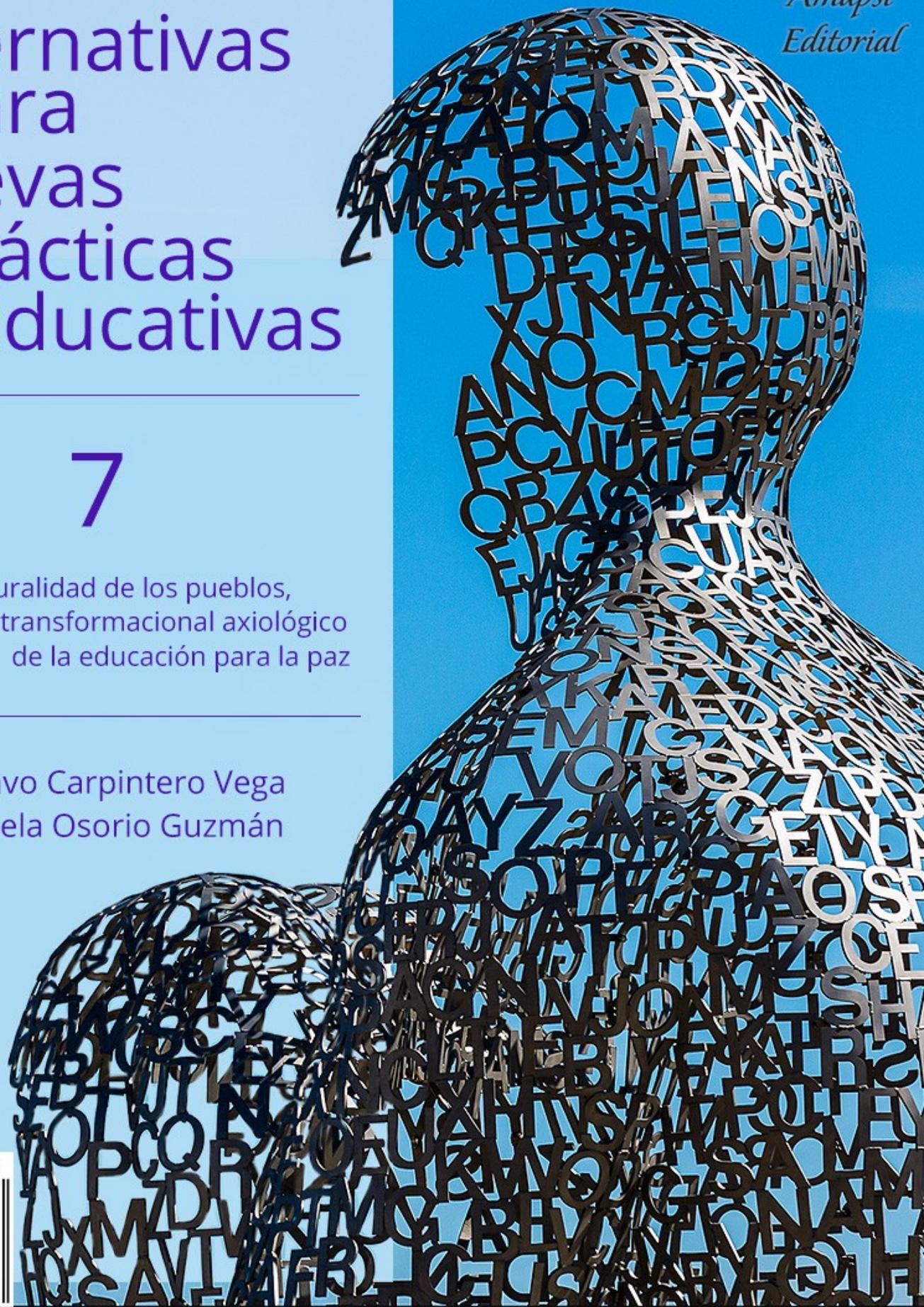
*Amapsi*  
*Editorial*

# Alternativas para Nuevas Prácticas Educativas

## 7

La interculturalidad de los pueblos,  
un proceso transformacional axiológico  
de la educación para la paz

Gustavo Carpintero Vega  
Maricela Osorio Guzmán



ISBN: 978-607-7506-18-8



9 786077 506188

II Congreso Internacional de Transformación Educativa

**Alternativas para nuevas prácticas educativas**

**Libro 7. La interculturalidad de los pueblos, un proceso transformacional axiológico de la educación para la paz**

Toda comunicación dirigirla al Consejo de Transformación Educativa:

Instituto de Higiene núm. 56, Col. Popotla,

CP 11400, México, D.F.

Teléfono/Fax: 5341-8012

[www.transformacion-educativa.com](http://www.transformacion-educativa.com)

[info@transformacion-educativa.com](mailto:info@transformacion-educativa.com)

Diseño: creamos.mx

Escultura de la portada: "Casa del Conocimiento" de Jaume Plensa en la Place de la Bourse en  
Bordeaux (Francia), foto por: fotografik33.com

Coordinación general de la obra: Dra. Maricela Osorio Guzmán

Coordinadora de este tomo: Dr. Gustavo Carpintero Vega

*Alternativas para nuevas prácticas educativas, Libro 7. La interculturalidad de los pueblos, un proceso transformacional axiológico de la educación para la paz* es un libro generado como parte del II Congreso Internacional de Transformación Educativa , realizado del 23 al 26 de septiembre de 2015 en Tlaxcala, el cual fue organizado por el por el Consejo de Transformación Educativa [www.transformacion-educativa.com](http://www.transformacion-educativa.com), [info@transformacion-educativa.com](mailto:info@transformacion-educativa.com). Edición: Amapsi Editorial, calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012. Editora responsable: Dra. Maricela Osorio Guzmán. ISBN: 978-607-7506-18-8. Responsable de la actualización de este tomo: creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 17 de julio de 2016.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin  
previa autorización del Consejo de Transformación Educativa.



Wan ja wëjën käjën ja  
xëm ja yäm pätsintëj  
"Reencontrémonos todos  
en el brotar y despertar de la vida."  
Concepto de Educación: "Pueblo Aynuk" Mixe.



II CONGRESO INTERNACIONAL DE  
**TRANSFORMACIÓN  
EDUCATIVA**

“Alternativas para Nuevas  
Prácticas Educativas”

Del 23 al 26 de Septiembre 2015

Centro de Convenciones de la  
Ciudad de Tlaxcala, México.

## Consejo de Transformación Educativa

Dr. Marco Eduardo Murueta  
*Coordinador General*

Mtro. Víctor López García  
*Coordinador de Organización*

Dra. Laura G. Zárate Moreno  
*Coordinadora de finanzas*

Dr. Ignacio Enrique Peón Escalante  
*Coordinador de Acreditación*

## Comité Organizador del Congreso

Mtro. Oscar Hernández Neri  
*Presidente Honorario*

Mtro. Gustavo Carpintero Vega  
*Presidente*

Dra. Raquel Guillén Riebeling  
*Coordinadora del Comité Científico*

Dra. Maricela Osorio Guzmán  
*Coordinadora del Comité Editorial*

Mtra. Patricia Guevara Moreno  
*Coordinadora de Logística*

Profr. Enrique Ponce  
*Coordinador de promoción*

Prof. Luis Hernández Montalvo  
*Coordinador de difusión*

Profa. Berenice Ruiz  
*Coordinador de Comunicación*

Mtro. Angel Ibarra Pérez  
*Coordinador de información*

Mtro. Carlos Gómez Rosas  
*Coordinador de talleres*

## Comité Técnico en Tlaxcala

Lic. Efraín Moreno Cordourier, Lic. Fernando Ramírez García,  
Lic. Roberto Aguilar Álvarez, Lic. Eric Esparragoza.

## Comité Técnico en la Ciudad de México

Lic. Minerva Bello León, Lic. Alejandra Jurado Mendoza

## Promotores regionales

Mtra. Alejandra Iliana Acot Hernández, Mtra. María Eugenia González Arizmendi, Mtro. Fernando Castañeda, Mtra. Rosa Eva Pérez Lara, Mtra. Araceli Yéssica Hernández González, Profra. Lilia Galindo, Profa. Laura Esther Vergara, Mtro. Prof. José Carlos Buenaventura, Mtra. Magdalena Villalobos, Mtro. Leobardo Rosas, Lic. Teresa González Mota.

## Comité científico

Dra. Ángela Soligo (Brasil), Dr. Julio César Carozzo (Perú), Dr. Manuel Calviño (Cuba), Dr. Eduardo Viera (Uruguay), Mtro. Edgar Barrero (Colombia), Dra. Mónica Pino Muñoz (Chile), Dr. Edgar Galindo (México-Portugal), Dr. Axel Didriksson, Dr. Rubén Edel Navarro, Dra. Fabiola Hernández Aguirre, Mtra. Francisca Chávez Calzada, Dr. Rafael Córdoba del Valle, Dra. Elvia Taracena, Dra. Alma Herrera Márquez, Ing. Rafael Lara Barragán, Dra. Graciela Mota, Dra. Sandra Castañeda, Dra. Luz de Lourdes Eguiluz, Mtro. Ignacio Morales Hernández, Dra. Ana María Payán Ramos, Dra. Ana María del Rosario Asebey, Dra. Ana María Méndez Puga, Dra. Adriana Nachieli Morales Ballinas, Mtro. René Torres Bejarano, Dr. Javier Guevara Martínez, Mtro.

Rogelio Díaz Salgado, Mtro. Juan Manuel Garcés, Dra. Ana Luz Flores Pacheco, Mtra. Teresa Sillas.

## Comité Editorial

Dr. Mario Orozco Guzmán, Dra. María Rosario Espinosa Salcido, Mtra. Karla Ileana Caballero Vallejo, Javier Armas.

## Instituciones

Consejo de Transformación Educativa (CTE); Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología (AMAPSI); Centro de Estudios Superiores en Educación (CESE); Comisión de Educación de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal; Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México; Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; Universidad Revolución; Preparatoria 55, Chicoloapan Estado de México; Preparatoria 224, Chimalhuacán Estado de México; Global University Network for Innovation (GUNI); Cátedra UNESCO. Universidad de Integración Regional; Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela, (Perú); Cátedra Libre Ignacio Martín-Baró (Colombia); Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza en Psicología (ALFEPSI); Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (ULAPSI); Asamblea de Migrantes Indígenas del Distrito Federal; Movimiento de Transformación Social (MTS); Consejo Mexicano de Psicología; Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (STUNAM); Carrera de Psicología de la UNAM FES Zaragoza; División de Posgrado de la UNAM FES Aragón; UNAM CUAED; Revista MEC-EDUPAZ de la UNAM; Área de Desarrollo y Educación, Psicología, UNAM FES Iztacala; Posgrado en Pedagogía, UNAM FES Aragón; Sociedad Mexiquense de Psicología (SoMéxPsi); Asociación Queretana de Alternativas en Psicología (AQAPSI); Universidad Veracruzana; Universidad de Ixtlahuaca CUI; Escuela Normal de Ecatepec; Escuela Normal de Ixtapan de la Sal; Bachillerato General Matutino del Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla (BINE); Instituto Guadalupe de Vinculación e Integración, A. C.; Colegio de Psicólogos Tlaxcala en Movimiento; Sinergia "Centro Psicológico", S. C.; Instituto de Prospectiva, Participación y Gestión Ciudadana; Circulo de Investigaciones Biopsicológicas W. Reich de México; Asociación Latinoamericana de Sistémica; Colegio Paulo Freire (Huehuetla, Puebla); La Radio Real de Zacualpan; Editorial Plaza y Valdés; Editorial

Manual Moderno; Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM); El Colegio de Tlaxcala; Asamblea Legislativa del Distrito Federal – Comisión de Educación; Desarrollo para Todos, A. C.; Secretaría de Educación Pública del Estado de Tlaxcala; Universidad Albert Einstein; Universidad Pedagógica Nacional; Universidad de Atlacomulco

## Índice de contenido

<b>La interculturalidad de los pueblos, un proceso transformacional axiológico de la educación para la paz.....</b>	<b>11</b>
Dr. Gustavo Carpintero Vega	
<b>Aprendizaje interpar durante el trabajo de campo en comunidades rurales.....</b>	<b>13</b>
Carla Macías González y Perla Jessica García Manzano <i>UAEM</i>	
<b>Integración social BUAP-Internado “Julián Hinojosa” desde la acción tutorial.....</b>	<b>23</b>
Claudia Guzmán Zárate, Vania Vázquez Enríquez, David Méndez Munive y Ariadna Lizbeth Chazari Álvarez <i>B.U.A. de Puebla</i>	
<b>Posibilidades de transformación educativa desde la “Correspondencia Escuela- Comunidad”.....</b>	<b>43</b>
Leonor Eloina Pastrana Flores <i>I. Superior de Ciencias de la Educación del Edo. de México</i>	
<b>Las diferencias. Punto de partida de la interculturalidad.....</b>	<b>59</b>
Wendy Nadia Garfias Limas, Apolinar López Miguel <i>Escuela Normal Superior del Edo de México, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos Lerma</i>	
<b>Los juegos cooperativos para una educación para la paz.....</b>	<b>73</b>
Braulio Angulo Noriega, Carmen Zarath Castillo Negrín, María Guadalupe Noriega Aguilar y Braulio Angulo Arjona <i>U. Juárez Autónoma de Tabasco</i>	

<b>El silencio, quebranto de la cotidianeidad educativa para la alteridad.....</b>	<b>88</b>
Ana Karen Valencia Rodríguez <i>Escuela Normal de Ecatepec</i>	
<b>Escultismo crítico popular. Conformación de comunidades educativas.....</b>	<b>118</b>
Gerardo Martínez Hernández <i>Agrupación Scout Mexicana, A.C. México</i>	
<b>Trabajo colaborativo para integración social de estudiantes en NMS.....</b>	<b>137</b>
Fernando Becerril Morales, Joel Díaz Silva, Ligia Malania Chávez, María Guadalupe Jardón Segura <i>Escuela Preparatoria de la UAEMex “Dr. Pablo González Casanova”</i>	
<b>Aprendiendo a vivir los valores en el internado “Julián Hinojosa”.....</b>	<b>155</b>
David Méndez Munive, Vania Vázquez Enríquez, Carolina Amaro Hernández y Claudia Guzmán Zárate <i>U.A. de Puebla</i>	
<b>Derechos Humanos en la educación para volver a nuestro México.....</b>	<b>169</b>
Angela Pulido De la Rosa, Greta de los Ángeles Serrano Pulido, Yeny Jiménez Izquierdo <i>U. Juárez Autónoma de Tabasco</i>	
<b>La necesidad de reflexionar en una educación para la paz.....</b>	<b>181</b>
Patricia Romero Arce, Estela Martínez Torres <i>Escuela Normal de Ixtlahuaca</i>	
<b>Participación infantil y cotidianeidad áulica: aristas de la formación ciudadana.....</b>	<b>199</b>
Alejandra Cuadros Avelar y Fabiola Hernández Aguirre <i>Escuela Normal de Ecatepec, UNAM ARAGÓN</i>	

**Educación Inclusiva: Una mirada desde la interculturalidad para la paz.....219**

Sandra Patricia Castro Pliego  
*Universidad Autónoma Indígena de México*

**¿Qué educación y que paz? Una reflexión ética para fundamentar la acción pedagógica.....243**

Donovan Adrián Hernández Castellanos  
*UVM TLALPAN*

**Buscando una reorientación ética en la enseñanza de las ciencias.....253**

Clara Ivet Guerrero Flores, Sylvana Padilla Ramírez,  
María Leticia García Zárate y Mónica Alcázar Campos  
*Escuela Primaria José Ma. Morelos y Pavón Grupo Escolar Simón Bolívar*

## La interculturalidad de los pueblos, un proceso transformacional axiológico de la educación para la paz

Dr. Gustavo Carpintero Vega

**E**ste compendio temático de trabajos presentados en el II Congreso Internacional de Transformación Educativa, corresponde al décimo tema denominado Educación desde el Buen Vivir, wëjën käjën, de los pueblos originarios indígenas, cuyo contenido se encuentra inmerso en la axiología de la educación.

La educación por sí sola, es un valor, es un proceso que se vive en todos los contextos humanos, no tiene temporalidad, ni principio ni fin; no espera, ni se adelanta ni se retrasa, solo se entrega a quien quiere recibirla. En la vida laboral del docente se experimentan situaciones diferentes, se piensa que la educación debe manifestarse entre el borde del contexto y del salón de clases, es una praxis de acompañamiento docente-estudiante-estudiante-docente. Haciendo que el proceso educativo nazca en la paz, con una acción tutorial dirigida en el salón de clases, pero debiendo permitirle que crezca, explore y viva muy lejos del salón de clases, indagando, investigando, construyendo, incluyendo, sin olvidar su origen, su integración y creación.

La escuela inclusiva para la paz es aquella institución donde los actores educativos abren espacios de diálogo para reflexionar y cuestionar las percepciones que se presentan en el colectivo, abierta a la autocrítica para buscar la manera de indagar los factores que generan tensiones en los procesos educativos y que repercuten en la práctica. Cada actor desde sus propias funciones, y con la finalidad de mejorar la respuesta educativa que brindan a todos los educandos, debe asumir las bondades de la diversidad y aprovecharla en beneficio de la comunidad escolar. La es-

cuela, como espacio sociocultural, debe concebirse como un “lugar cruzado por fuerzas políticas y sociales, no como un lugar de aprendizaje congelado en su plenitud pedagógica operando en un vacío histórico en donde predomina un tipo de interacción denominado didáctica, que no reconoce la cualidad sociocultural de los actores que ahí se encuentran”. Los docentes tenemos que aprender a ver el rostro sociocultural de los estudiantes para que realmente puedan sentarse como sujetos enteros en la escuela, y no sean sólo sus convidados de piedra, Freire (1999).

Desde estas aseveraciones, la escuela lucha contra la discriminación, concebida ésta como una construcción social que se ha gestado desde la familia a través de la repetición de patrones y conductas que anteponen a un individuo por encima de otro. La interculturalidad es un concepto que va más allá de la coexistencia con los otros, pues implica la construcción a partir de las diferencias, aprovechando para ello, los juegos cooperativos, donde no solo los estudiantes, sino todas las personas pueden participar colaborativamente y no competitivamente, buscando objetivos en común, donde el ganar o perder como grupo sea lo más relevante, y no como un acto personalizado y aislado; y buscando a su vez, fortalecer una perspectiva de epistemológica para la paz y en la paz.

Por lo tanto, requerimos una ontología extática que muestre que mi existencia, en cierto modo, depende de otros fuera de mi alcance; que la vida es un acto de cooperación entre desconocidos; en suma, sólo una educación basada en una ontología social transformacional, puede ofrecernos alternativas para que resuelva los conflictos abiertos generados por las políticas públicas que nos da la gobernanza global; porque la paz tiene que lograrse a través de una contraglobalización cooperativa, encaminados a una educación para la paz, rica en valores, emociones y afectividad en una acción generadora que articule las prácticas educativas con las alternativas que requieren los actuales escenarios de la educación.

## Aprendizaje interpar durante el trabajo de campo en comunidades rurales

Carla Macías González y Perla Jessica García Manzano

*UAEM*

### Resumen

En el presente trabajo se aborda la temática del aprendizaje inter pares a través de la realización de prácticas de campo tomando como referencia las habilidades y actitudes que han desarrollado un grupo de 40 estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de México, Unidad Académica Profesional Chimalhuacán en dos momentos de su trayectoria escolar, la primera experiencia de práctica de campo fue en el tercer semestre y la segunda experiencia durante el sexto semestre de la licenciatura, permitiéndoles la socialización con otras realidades sociales incrementado su capacidad de reflexión y análisis, fue relevante mencionar una primera etapa y una segunda porque los datos arrojados fueron distintos.

Palabras clave: Práctica de campo, Aprendizaje inter pares y Etnografía educativa.

### Planteamiento del problema

---

Una de las debilidades de formar profesionistas en educación es la subestimación por parte de los docentes al considerar que los estudiantes no tienen las herramientas para intervenir en otros grupos sociales, por ello son limitadas las oportunidades para realizar actividades fuera del aula. Dentro del contexto social donde se ubica la Universidad Autónoma del Estado de México, Unidad Académica Profesional Chimalhuacán, los alumnos se asumen como personas carentes

de recursos y esta misma percepción ha llevado a los docentes a planear actividades que no generen gastos, trayendo consigo una falta de experiencia vivencial; como ejemplo, algunos docentes elaboran compendios de lectura con el objetivo principal que les exige su plan de estudios, cubrir el contenido temático y al mismo tiempo evitar que los alumnos se trasladen a otros espacios para la búsqueda de las mismas, pretendiendo no generar gastos extras y realizar sus lecturas; pero a partir de esta práctica se limita al estudiante a no tener la sensibilidad para solicitar lo que necesita de otras personas y experimentar así la resolución de problemas cotidianos, mejorando sus habilidades sociales.

De la misma forma, el trabajo cooperativo se da en menor grado puesto que las actividades propuestas por el docente son individuales y no requieren de la interacción con sus semejantes. Además el ambiente áulico es distinto debido a que se trabaja con escenarios hipotéticos, mientras que fuera de ésta el escenario es real. Por consiguiente es relevante plantear la siguiente pregunta: Cómo desarrollar en el estudiante de Licenciatura en Educación habilidades y actitudes que le permitan el aprendizaje de manera inter pares para problematizar fenómenos educativos en diferentes grupos sociales.

## Justificación

---

La práctica de campo es una actividad experiencial que debe combinarse con la teoría y que tiene como fin la búsqueda de información y la resolución de problemáticas sociales. Implica, trabajar sobre el lugar o cosa que se pretenda, aprender a través de la observación directa, y es más común en el ámbito de las ciencias naturales, aunque no es menor su importancia en el ámbito social.

Permite trascender el ámbito áulico para tomar contacto con la realidad, aunque a veces baste para realizarlo trasladarse simplemente al patio de la escuela, de esta forma dicha actividad no exige hacer un gasto extra, se trata de romper con el estigma de que salir genera mucho gasto,

ya que la práctica de campo permite vincularse cercanamente con el otro accediendo así a recursos que brinda al investigador (estudiante) la propia comunidad. La etnografía se realiza dentro de las prácticas de campo, las docentes hemos considerado que la práctica de campo genera en los estudiantes una gama de conocimientos de diversas índoles que por lo regular es difícil de desarrollar dentro de las cuatro paredes del salón de clase; “los métodos etnográficos se están desarrollando profundamente en el ámbito de la educación con una clara finalidad: comprender desde dentro los fenómenos educativos” (Sandín, 2006, pág., 158).

Dada la importancia de la práctica de campo es menester hablar de nuestra experiencia como docentes en la evaluación del aprendizaje a través del trabajo en campo con los alumnos de la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de México.

### Fundamentación teórica

---

La práctica de campo, “es el conjunto de actividades dirigido a recopilar información empírica sobre un aspecto o problema específico de la realidad. Para ello se utilizan técnicas e instrumentos adecuados y precisos que permiten captar datos objetivos del mundo material. El trabajo de campo se planea con base en la información que se tiene sobre el objeto de estudio, la información que se quiere obtener, los objetivos del estudio, el tipo de técnicas e instrumentos que habrán de aplicarse, así como el tiempo, el personal y los recursos económicos y materiales disponibles” (Rojas, 2002, pág., 180).

Puede realizarse la práctica de campo iniciándose de modo espontáneo aparentemente, porque existe una planificación previa y los objetivos están ya elaborados por el docente aunque los alumnos no lo sepan (como cuando se pide a los alumnos, por ejemplo ir a un lugar luego de la jornada escolar o un fin de semana y anotar lo que observan, para trabajar luego sobre ello en el aula); basándose en un plan de trabajo pre-elaborado, conociendo todos los objetivos, con la guía del docente irán visualizando lo que ya investigaron en clase con textos, videos y a través de

Internet, para corroborarlos y realizar un análisis crítico, o apreciar hechos novedosos a través de la observación, entrevistas y otras técnicas de recolección de datos.

En ocasiones promover el aprendizaje inter pares dentro del aula se desarrolla de manera dirigida y no de forma colaborativa por parte de los estudiantes, sin embargo a través de las prácticas de campo se ha observado que los estudiantes tienden a implementar actividades colaborativas no propuestas por el docente provocando que el aprendizaje inter pares se desarrolle de una forma más significativa para ellos. La educación inter pares puede ser uno de los métodos más efectivos y habilitadores para trabajar con los estudiantes acerca de una gama de cuestiones sociales, como la economía familiar, problemáticas educativas, rezago escolar y ritualidades de otras comunidades diferentes a las de ellos; es más probable que los estudiantes escuchen a personas que son como ellos, esa es una característica fundamental del ser humano en tanto que ser social. Una de las particulares más poderosas de la utilización del aprendizaje inter pares, es que brinda a los estudiantes la oportunidad de conocerse entre sí, y compartir sus experiencias.

Así se desemboca en la formación de relaciones duraderas entre semejantes, pues las personas desarrollan un fuerte sentido de conexión con los demás. Para que se produzca esta situación de aprendizaje inter pares, es importante que quienes participan del dialogo y reflexión reconozcan al otro como legítimo para aprender de él, en tanto es un par en la dinámica escolar. El otro, aunque tenga diferentes conocimientos, experiencias y expectativas, constituye un aporte a la reflexión porque justamente es la diversidad la que permite abrirse a nuevas miradas, cuestionamientos y reflexiones (Castejón & Navas, 2000).

Como se ha mencionado dentro de la práctica de campo se desarrolla un proceso etnográfico. La etnografía se considera una modalidad de investigación de las Ciencias Sociales que surge de la Antropología Cultural y de la Sociología Cualitativa. Se habla de investigación etnográfica o simplemente de etnografía para aludir tanto al proceso de investigación por el que se aprende el

modo de vida de algún grupo como al producto de esta investigación. “Hoy la etnografía se muestra como una posibilidad para la reconstrucción del análisis social” (Guerrero, 2002, pág., 71).

Los estudiantes se enfrentan a varios retos en este proceso de investigación, no solamente deben conocer las bases teóricas para el desarrollo de su trabajo sino también enfrentarse a la llegada a campo. Menciona Sandín (2006) que el ingreso al campo es un problema común en etnografía, no sólo porque se enfrenta a la selección de sus fuentes de información sino porque tiene que seleccionar a aquellas personas que le faciliten su estancia en campo. El estudiante desarrolla empatía (rapport) con su entorno para así poder obtener información, seleccionar a sus informantes y discernir entre la información válida y la no adecuada para su investigación.

Si bien los alumnos pueden realizar sus prácticas en otros espacios educativos, ha sido pertinente que experimenten otras realidades, que vivan y problematicen otros contextos por lo que los hemos trasladado a otros estados de la República para que realicen sus investigaciones tomando como eje principal el trabajo etnográfico. Los alumnos hacen uso de esas técnicas etnográficas durante su estancia en campo y para el desarrollo de su investigación, de acuerdo a Sandín (2006), se le puede denominar Etnografía educativa, término que se ha utilizado ya desde hace varias décadas para designar a la descripción detallada de los ámbitos de la vida social de la escuela, generando un cuerpo de conocimientos y unos procedimientos para el estudio de contextos educativos y sociales, ofreciendo así un estilo de investigación alternativo para comprender e interpretar los fenómenos educativos que tiene lugar en dicho contexto a partir de diversas perspectivas: profesorado, alumnado, dirección y familias.

## Objetivo general

---

Estimular en el estudiante de la Licenciatura en Educación el desarrollo de habilidades y actitudes que le permitan el aprendizaje de manera de inter par para problematizar fenómenos educativos con diferentes grupos sociales.

## Objetivos particulares

Describir la dinámica estudiantil que se experimentó durante las prácticas de campo.

Describir la importancia del aprendizaje inter pares durante las prácticas de campo. Comparar el proceso de evolución de habilidades y actitudes de los estudiantes de la primera práctica a la segunda.

Analizar como a través del aprendizaje inter pares y el contacto con otros grupos sociales, el estudiante construye conocimiento que le permite problematiza la realidad social.

## Método

---

Participantes: Dos docentes con formación de licenciatura en Antropología Social y Etnología; candidata a Maestría en Educación y Maestría en Ciencias de la Educación.

Población: Grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación de tercer semestre al sexto semestre (40 estudiantes).

Instrumentos de evaluación: diario de campo, guía de observación, bitácora de actividades, lista de cotejo y grupos focales.

Descripción: Por dos años consecutivos se ha trabajado con los estudiantes de la misma generación de la Licenciatura en Educación en las Unidades de Aprendizaje de Antropología y Educación Indígena durante el tercer semestre y Estudio de Caso en sexto semestre, la importancia de la práctica de campo para sus investigaciones es relevante, si bien el perfil de egreso de dicha licenciatura los perfila como investigadores, es necesario que conozcan todos los recursos que existen para investigar, por lo que se decidió dar prioridad a la práctica de campo dentro de estas Unidades de Aprendizaje, ya que el propio plan de estudios estipula la misma cantidad de horas teóricas que prácticas.

Etapas de la investigación: es importante mencionar que existieron dos momentos distintos de campo, el primero durante el tercer semestre visitando el Municipio de Cuetzálán, Puebla; y el segundo durante el sexto semestre trabajando en el Municipio de Tianguistengo, Hidalgo. Lo primero en realizar fue la planeación del proyecto de la práctica de campo; revisión de los objetivos, tiempos y fechas en conjunto con la subdirectora académica; contratación de autobuses y servicio de hospedaje; entrega de permisos firmados por sus tutores o padre de familia; presentación del itinerario, reglamento de campo y recomendaciones de materiales, revisión bibliográfica sobre la comunidad de estudio y retroalimentación de la misma; llegada a la comunidad. Al llegar a campo se les indicó a los estudiantes hacer un primer recorrido por los alrededores con la finalidad de reconocer el lugar, observar posibles informantes e ir construyendo un tema de investigación, así como confirmar su equipo de trabajo.

Se les solicitó que todas sus observaciones y entrevistas no estructuradas fueran registradas en un diario de campo, la primera noche dieron informe a las docentes de su temática a investigar y las docentes hicieron recomendaciones y ajustes a los mismos y cada noche se revisaron los diarios de campo (individual) con las observaciones tanto objetivas como subjetivas que los alumnos desarrollaban.

A través de la parte subjetiva de los diarios de campo se pudo verificar la forma en cómo se estaban relacionando entre ellos y como este apoyo mutuo se vio reflejado en la parte objetiva de la investigación, la relevancia del diario de campo va en dos rubros, uno de manera directa, porque funciona como bitácora de investigación de los estudiantes y la segunda, funciona como registro de las actividades que desarrollo cada alumno en campo permitiendo a las docentes conocer la actividad de cada uno de sus estudiantes sin la necesidad de estar presente en cada una de las actividades de los 40 alumnos. Al finalizar cada una de las prácticas de campo se realizaron grupos focales donde se les permitió a los estudiantes hablar de sus habilidades y actitudes que tenían antes de la práctica de campo y las que desarrollaron después, al mismo tiempo expusieron el proceso de su investigación y los resultados a los que llegaron, así como las experiencias positivas y negativas de su estancia en campo.

## Resultados

---

Con base en las observaciones realizadas durante el campo y al análisis para la presentación de resultados, se encontraron datos muy alentadores que motivan a las docentes a continuar promoviendo el trabajo de campo con los estudiantes de la Universidad, pese a las limitantes ideológicas de los estudiantes y a la poca valorización que se le tiene a las prácticas de campo, ya sea por parte de los padres de familia al pensar que es una excursión recreativa o por parte de algunos profesores que evitan responsabilidades y trabajo extra.

El interés se refuerza a partir de que hubo un incremento de sus habilidades y actitudes de casi un 50% de la primera práctica de campo a la segunda práctica de campo. A través de la observación y los grupos focales la información que se arrojó es que durante la práctica de campo el tutor más importante no es el docente sino cualquier otro compañero que forma parte del equipo demostrando así que el aprendizaje inter pares es relevante para la construcción de conocimientos abstractos que le permiten al estudiante problematizar y analizar diferentes reali-

dades educativas. A través del análisis de los diarios de campo de las docentes y de los estudiantes se conformó la siguiente categorización de habilidades y actitudes:

Tabla 1. Categorización de habilidades y actitudes

Primera práctica Cuetzálan		Segunda práctica Tianguistengo	
Habilidades	Actitudes	Habilidades	Actitudes
Presentarse a sí mismo ante un desconocido	Amabilidad	Presentarse a sí mismo ante un desconocido	Amabilidad
Trabajo en equipo	Empatía	Trabajo en equipo	Empatía
Capacidad de comunicación	Respeto	Liderazgo	Seguridad
Control de estrés	Calma	Control de estrés	Calma
Argumentación	Sinceridad	Argumentación	Sinceridad
		Persuasión	Confianza
		Capacidad de síntesis	Reflexiva
		Innovación y creatividad	Entusiasta
		Iniciativa	Determinación

## Conclusiones

A través de las observaciones dentro del aula y fuera de ella, es notorio que la relación de los estudiantes entre sí se desarrolla de una forma más significativa durante la práctica de campo, debido a que la interacción entre ellos es inevitable y en ocasiones el apoyo de un compañero es indispensable para llevar a buen término el desarrollo de la investigación; mientras que en el salón de clase se encuentran en un ambiente familiar libre de preocupaciones causadas por agentes externos, evitando así relacionarse de forma profunda y objetiva.

Asimismo, con el Aprendizaje inter pares existe una autorregulación de conductas sin la necesidad de que intervengan los docentes, y el contacto con otros grupos sociales, les proporciona a los estudiantes problematizar la realidad social.

## Referencias

---

Castejón, J. & Navas, L. (2000). Unas bases psicológicas de la educación especial. España: Club Universitario.

Guerrero, P. (2002). Guía Etnográfica: Sistematización de datos sobre la diversidad y la diferencia de las culturas. Quito, Ecuador: ABYA-YALA.

Rojas, R. (2002). Investigación Social: Teoría y praxis. Onceava Edición. México: Plaza y Valdés S.A. de C.V.

Sandín, M. (2006). Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones. Barcelona, España: Paidós.

## Integración social BUAP-Internado “Julián Hinojosa” desde la acción tutorial

Claudia Guzmán Zárate, Vania Vázquez Enríquez,  
David Méndez Munive y Ariadna Lizbeth Chazari Álvarez

*B.U.A. de Puebla*

### Resumen

La UNESCO (2009), establece que el nivel superior debe atender entre uno de los ejes principales la Responsabilidad Social (RS). En la BUAP, la RS y la integración de los estudiantes a la sociedad están enmarcadas como características propias de esta Universidad, sustentado en el Modelo Universitario Minerva (MUM) y el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2013-2017.

El vínculo de la escuela con la comunidad actualmente se ha convertido en un elemento importante para la formación integral del estudiante universitario, por ello en la licenciatura en Procesos Educativos (LPE) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) surge la inquietud de responder al compromiso social que los estudiantes deben asumir con su entorno. Por ello se plantea una propuesta para que los estudiantes a lo largo de su estancia se vayan vinculado con acciones que impacten en ámbitos formales, no formales e informales.

Desde diferentes asignaturas se proponen proyectos que permiten a los estudiantes desarrollar competencias que los lleven a la autonomía, a hacerse conscientes de la responsabilidad adquirida en la carrera, al insertarse al campo laboral además, de asumir el compromiso que tienen con la sociedad. Por tanto, dichos proyectos le permiten aportar

e intervenir en diferentes sectores sociales guiado por los docentes así como por los docentes tutores.

**Palabras clave:** integración social, acción tutorial, valores.

## Introducción

---

La relación universidad-comunidad es un elemento fundamental a tomar en cuenta en la formación de los estudiantes como ciudadanos responsables. La necesidad de que los universitarios se involucren con la sociedad, perciban la realidad de su contexto y actúen en consecuencia, es una prioridad para resolver las problemáticas que se manifiestan actualmente.

Revisando las propuestas de la UNESCO (2009), el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2019, el Modelo Universitario Minerva (MUM) y el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2013-2017 de la BUAP, se resalta que la educación superior es un bien público, comprometida en la generación de soluciones y promotora del pensamiento crítico y la ciudadanía activa, para la disminución de las brechas de desigualdad, exclusión, intolerancia y falta de solidaridad.

Para lo anterior, la educación universitaria debe estar implicada en la formación integral de profesionales capaces de generar, adaptar, innovar y aplicar conocimientos de calidad y pertinencia social; promoviendo la inclusión, la igualdad y la vinculación, bajo principios éticos, de desarrollo sustentable y defensa de los derechos humanos para la creación de una sociedad proactiva, segura, tolerante y honesta.

En consecuencia, la función social debe generar espacios de crecimiento recíproco, que obligue a superar el concepto de vinculación para arribar al concepto de Integración Social (IS). Con espacios de aprendizaje en la realidad social y la creación de programas educativos dirigidos a sectores vulnerables. El desarrollo de proyectos académicos-sociales realizados fuera del aula y el tra-

bajo multidisciplinario, nos permite identificar áreas de oportunidad y generar cadenas de solución con impacto social.

En éste sentido, es importante definir la IS como el “proceso mediante el cual la universidad interactúa de manera permanente y organizada con y en la sociedad para cumplir su función social, impulsando el desarrollo humano y equitativo de la región mediante la educación, la difusión, la generación y aplicación de conocimiento y la creación de espacios colectivos de aprendizaje.” (Modelo de integración Social, BUAP 2007; p. 14)

Por ello, en la LPE de la BUAP surge un proyecto de vinculación entre la universidad y la comunidad, respondiendo al compromiso social que deben asumir.

El Proyecto de Integración Social BUAP-INTERNADO “JULIÁN HINOJOSA”, desarrolla, a lo largo del ciclo escolar, un *“Taller vivencial de promoción de valores”*, con espacios de reflexión, diálogo y sensibilización sobre la pertinencia de la promoción de valores en la escuela, su entorno familiar y social, con una metodología experiencial donde los niños son los protagonistas del proceso de concientización y promoción de los valores mediante el diálogo y la participación activa por parte de los infantes.

Adicionalmente, les permite a los estudiantes de la LPE el desarrollo de competencias profesionales, además de la guía de docentes tutores como una oportunidad para acompañarlos e insertarlos en la experiencia laboral del ámbito no formal en un sector social vulnerable.

#### LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL ESTUDIANTE DE NIVEL SUPERIOR

En México, en el PND 2007-2012 se establece para todos los niveles educativos como requisito para tener una educación de calidad: “impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan

los valores que aseguren una convivencia social, solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo y del trabajo” (Poder ejecutivo Federal, 2007:182)

Asimismo en el PND, 2013-2018 se plantea que “el ciudadano es un agente de cambio, protagonista de su propia superación; y la educación debe impulsar las competencias y habilidades integrales de cada persona, al tiempo que inculque los más altos valores”. También menciona que: “un México con Educación de Calidad requiere robustecer el capital humano y formar mujeres y hombres comprometidos con una sociedad más justa y más próspera”.

En la educación superior, más allá de continuar con un proceso de formación académica, se tiene el compromiso de brindar todas las herramientas necesarias para enfrentarse a la realidad cambiante del mundo social, personal y profesional, resolviendo las distintas problemáticas de su entorno; esto implica que su formación debe atender las dimensiones: académica, personal, social y profesional.

De esta manera, algunos organismos y documentos internacionales y nacionales sustentan la importancia del encargo social de las universidades, pues en la *Declaración de la Conferencia Mundial de Educación superior 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*, publicado por UNESCO, se establece que, para éste nivel educativo se deben atender cuatro ejes: la responsabilidad social de la educación superior; el acceso, equidad y calidad; la internacionalización, regionalización y globalización y el aprendizaje, investigación e innovación.

Este compromiso social, ya se está trabajando en muchas de las universidades del país, entre ellas la Universidad Iberoamericana, quien considera que la formación socialmente responsable ya no puede ser entendida como un complemento deseable para la formación profesional, sino como un eje de las competencias especializadas del egresado universitario y una condición de posibilidad de la pericia del nuevo profesional. (DIDAC; 2011)44

También se observa a la BUAP como “una Institución educativa comprometida con el desarrollo de la sociedad. Considerando a la educación como un bien público y promotora para toda la vida” Por lo que genera espacios de aprendizaje que posibilitan la justicia, la equidad, un mayor equilibrio social y un desarrollo humano, endógeno y sustentable. Promoviendo el diálogo y el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo en la comunidad universitaria.

En este sentido, “la universidad, al insertarse de manera dialéctica con la sociedad, no debe de asumir una postura servil, sino una postura de participación contextualizada en el modelo de crecimiento y desarrollo endógeno de su sociedad, con una perspectiva local, regional, nacional e internacional” (Modelo de Integración Social, BUAP, 2007; p. 12)

Según el Modelo de Integración Social (MIS) de la BUAP, es importante recalcar el papel activo del sujeto en su proceso de aprendizaje, donde el docente se vuelve un facilitador y orientador en el desarrollo del conocimiento como producto de la interacción social. Es importante la creación de ambientes de aprendizaje en el aula que simulen la vida profesional futura, pero es aún más significativo la participación de los estudiantes en espacios de interacción social, que deje a un lado la creación de aprendizajes individuales por aquellos más profundos y vinculados con su realidad.

Por ello se considera, según Aquiles, G. (2011), que los jóvenes deben participar en diversos proyectos, desde la preservación o restauración de un bosque, auxiliar en un dispensario médico, en una junta auxiliar o trabajando en el voluntariado de una organización de la sociedad civil dedicada a atender problemáticas sociales como niños de la calle, problemas de alcoholismo, drogadicción, mujeres o niños maltratados, asesorías a la comunidad, así como la contribución en escuelas o internados entre otras actividades.

Al convivir con la sociedad y convencerse de su actuar como agente de cambio, se estarían acercando a una combinación de lo aprendido, lo rescatado de la interacción con un tutor experi-

mentado (adulto o joven) y el trabajo con sus compañeros, enriquecido por el aprendizaje a través de la experiencia. En este tipo de aprendizaje, al implicar la suma de nuevos hábitos de pensamiento, de actitudes colaborativas y de satisfacción por las actividades realizadas, tendrá como resultado una modalidad de aprendizaje que Aquiles (2001) denomina de alta eficiencia social. A su vez este autor, habla de un *practicum prosocial* que se entiende como una situación pensada y dispuesta para aprender mientras se realiza. Para esto se requiere que los estudiantes se hagan cargo de proyectos que representen el mundo real. Es decir, enfrentar los problemas ayudará a que desarrollen, comprueben y contrasten sus conocimientos, categorías, creencias y valores con sus pares, así como con personas, grupos o comunidades.

Por supuesto, la creación y utilización de un *practicum prosocial* requerirá la adecuación de los currículos de las carreras profesionales y de una planeación de la acción tutorial, partiendo por supuesto de un diagnóstico y del trabajo colegiado.

## EL MODELO UNIVERSITARIO MINERVA DE LA BUAP Y LA ACCIÓN TUTORIAL PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL

---

Dentro del MUM de la BUAP se ha establecido una visión renovada de la interacción universidad-sociedad: El planteamiento de IS, como una evolución de la extensión y vinculación, forma parte de la función social de la universidad para que a través del humanismo, el conocimiento de las ciencias, la tecnología, las artes y la salud coadyuve a integrar y catalizar los esfuerzos de los sectores sociales para promover un desarrollo regional más rápido, equilibrado, equitativo y sustentable, con el apoyo de sus estudiantes, profesores, tutores e investigadores.

Éste obliga a superar el concepto de vinculación (que considera a la universidad y a la sociedad como entes separados que se conectan) y arribar al concepto de IS (que considera a la universidad y a la sociedad como entes que conforman una interdependencia sinérgica y autorregulable). Esta integración, por un lado, permite construir espacios de aprendizaje en la realidad social

y, por el otro, crear programas educativos que son dirigidos a sectores sociales que necesiten mejorar su calidad de vida, que los estudiantes colaboren en la solución de los problemas prioritarios para la región y el país, mediante proyectos académicos-sociales realizados fuera del aula.

También debe abrir espacios en la universidad para la organización, capacitación, comunicación, encuentro y aprendizaje de distintos actores sociales. Una de las propuestas del MUM es la integración de grupos multidisciplinarios que identifiquen áreas de oportunidad y generen proyectos que incorporen cadenas de solución con impacto social. Por lo que se considera el aprendizaje cooperativo, el pensamiento crítico, la interdisciplinaridad, la reconstrucción y generación de conocimiento, así como la creación de ambientes y el diseño de escenarios para el desarrollo humano en todas sus dimensiones dentro y fuera de la universidad.

De esta manera, se diseñan escenarios para el desarrollo humano en todas sus dimensiones dentro y fuera de la universidad, permeando el currículo formal, el transversal y la cultura organizacional para conformar una comunidad inteligente. Fundamentado en los planteamientos del PDI 2013-2017 (Gaceta Universidad BUAP) quien considera la construcción de un proyecto con responsabilidad social en armonía con el principio de la educación superior. De esta manera una institución educativa para ser socialmente responsable deberá estar consciente del impacto que tienen sus actividades en tres planos: en los estudiantes, en los trabajadores y en el entorno (social, ambiental, cultural, político y económico) (DIDAC, 2011). Por tanto el impacto definitivamente es a nivel de toda la universidad, además del plano estudiantil, promovido desde la acción tutorial universitaria, correlacionándolo con la formación del individuo y atendiendo y aprovechando las fortalezas de los estudiantes.

Así la IS aparece como una acción inherente a la universidad, presupone el desarrollo congruente de sus valores y principios éticos que se van a concretizar en el desempeño de cada una de las acciones de las licenciaturas. Entonces se requiere de la organización de un aprendizaje mutuo, el estudiante aprende en y de la universidad con y para la comunidad, capacitando a todos los

actores involucrados; directivos, administrativos, docentes-tutores y en su caso estudiantes y comunidad para que el impacto sea real.

Enseñar con metodologías activas, de convivencia social y aprendizaje vivencial, son elementos de los proyectos sociales, que se promueven para la comunidad, a través de la extensión universitaria, transferencia tecnológica, consultoría, asociación estratégica con la comunidad, capacitación de profesionales, funcionarios, docentes, administrativos, comunidad, etc.

Complementando las acciones realizadas a nivel curricular e institucional, la BUAP se plantea la creación de estrategias más específicas, donde se encuentra precisamente la acción tutorial, como eje participante en el desarrollo del currículum transversal y generador de los programas necesarios que colaboren en la resolución de los problemas estudiantiles detectados en un ámbito de crítica humanista.

La acción tutorial como estrategia pedagógica promueve acciones específicas a lo largo de la estancia del estudiante en la universidad, a partir del Programa de Acción Tutorial (PAT), donde la relación Docente-Tutor-Tutorado debe ser estrecha, de mucha comunicación, promoviendo proyectos y acciones en beneficio de la comunidad inmediata. Por lo anterior, el papel de docente-tutor se conceptualiza como un académico y profesional que va a actuar como promotor, organizador y mediador del desarrollo integral del estudiante, capaz de diseñar y propiciar escenarios de aprendizaje y promover la construcción de conocimiento, integración social y capacidad de adaptación tomando en cuenta y respetando las características de sus estudiantes, fomentando en él valores, actitudes, habilidades y capacidades cognitivas, para lograr la madurez y la toma de decisiones responsables. (SITFI, 2007)

El docente-tutor guía, explora y logra que el alumno de manera consciente, participativa, responsable y creativa, capaz de innovar, de reformar, intervenir y proyectar hacia el futuro la mejora de

su entorno tomando como punto de partida el aula, la comunidad universitaria y su entorno externo.

La acción tutorial guía y orienta en la generación de espacios de crecimiento para los individuos y las comunidades de todos los sectores que integran la sociedad, contribuyendo en la participación activa y la conformación de una nueva ciudadanía para el desarrollo nacional y regional equilibrado y equitativo. Mediante su contribución, se trabaja en el ámbito de la generación, aplicación y difusión del conocimiento, mediante los ejes estratégicos de desarrollo y apoyando la solución de los principales problemas del contexto, en una dinámica que permita realmente sensibilizar al estudiante, fortalecer la relación del docente-tutor y su grupo de tutorados, incorporándose de manera proactiva en los distintos procesos que tengan impactos sociales, culturales, económicos, científicos y tecnológicos.

Éste puede ser proporcionado desde el propio currículum mediante una acción tutorial sistematizada y planeada de manera transversal con seguimiento adecuado, incluyendo un trabajo inter, multi y transdisciplinario, que toma en cuenta los niveles de intervención: personal, escolar, vocacional, social e institucional.

De tal manera que el estudiante al formarse comprenda que es capaz de brindar un servicio a la sociedad, pues esta es la razón que tienen los hombres y las mujeres que saben que es necesario cuestionar el mundo, que les ha tocado vivir y proponer estrategias para cambiarlo, para lograr la justicia y el bienestar para todos; es decir, son personas conscientes del porqué de la formación universitaria y de la responsabilidad que esto implica, son personas congruentes con su pensar y hacer, personas que se forman para ejercer la ciudadanía en toda la extensión de la palabra y de acuerdo a lo que la propia constitución de México enmarca.

## EL PROYECTO DE INTEGRACIÓN SOCIAL BUAP- INTERNADO “JULIÁN HINOJOSA” DE PUEBLA

---

En la facultad de Filosofía y Letras de la BUAP existe la preocupación de acompañar a los estudiantes universitarios desde la acción tutorial para lograr la tan anhelada formación integral, trabajando con la participación de todos los actores. Por ello se propone que en esta facultad la acción tutorial promueva la responsabilidad social, pues existe la figura del docente-tutor que trabaja directamente con los grupos de estudiantes a lo largo de su estancia en la licenciatura, además trabaja con otros profesores de las distintas áreas y asignaturas, con proyectos interdisciplinarios generados en cada periodo para que de manera conjunta vayan abonando a la formación del perfil de egreso y por tanto cumpla con la misión de los universitarios que será la de intervenir de manera responsable con su entorno tanto interno como externo.

En la licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP, se procura la atención integral del estudiante, es decir, considera las dimensiones personal, social, académica y profesional, creando ambientes flexibles, contextualizados y enriquecedores para los estudiantes, permitiendo el logro de su desarrollo integral, bajo la gestión y acompañamiento adecuado de los docentes tutores.

Atendiendo al perfil de egreso propuesto para la licenciatura, se identifica la necesidad latente de que se involucre a los alumnos con la comunidad, donde ellos perciban la realidad social y actúen en consecuencia de manera responsable y propositiva para resolver problemáticas que en ella se manifiestan.

Para comenzar a promover la IS desde la acción tutorial, primeramente se ha diseñado en la LPE el Plan de Acción Tutorial (PAT) a partir del cual se derivarán estrategias, que llevan de manera paulatina a la intervención en la sociedad para involucrar al estudiante en la participación social

responsable donde colabore con sus saberes, desarrolle y demuestre sus competencias en un contexto real.

De ahí emanan el proyecto de “Integración social BUAP-Internado Julián Hinojosa”, que desde hace tres años reúne un grupo de 20 estudiantes de distintas generaciones de la LPE, quienes participan en la gestión, diseño, implementación y evaluación de actividades para el fomento de valores en el internado. Este proyecto por tanto se presenta como una oportunidad para insertar a los alumnos de la licenciatura en la experiencia de trabajar con un grupo social vulnerable.

Así abordar el tema de los valores, conlleva a establecer un símbolo definitorio de que el humano, vive, crea y se expresa individual o colectivamente, por tanto han estado siempre en la práctica educativa, son prioritarios en los momentos de crisis y cambio sociocultural. (Barba, 2005). A pesar de que la educación y los valores van de la mano y muchas veces es imposible separarlos, es necesario promoverlos y reforzarlos en niños que asisten a este tipo de escuelas por las problemáticas y diversos cambios a los que se enfrentan.

La educación basada en valores está a favor de virtudes humanas y deberes fundamentales propiciados en colectividad, tiene el objetivo de sustentar seguridad y estabilidad en medio de los cambios que acechan la humanidad. (Parra, 2003) Entonces el proyecto de vinculación con el internado Julián Hinojosa ayuda a modificar actitudes y desarrollar cambios positivos en los niños durante su estancia en el internado.

Además las actividades que se diseñan y ofrecen en el internado, permiten desarrollar competencias y poner en práctica conocimientos que en sus diferentes asignaturas han desarrollado los estudiantes de la licenciatura en PE (Planeación, Estrategias de aprendizaje en el aula, Paradigmas psicopedagógicos, Coordinación y manejo de grupos, Didáctica, Metodología de la enseñanza y aprendizaje, Materiales y recursos didácticos, Proyectos comunitarios, Diseño de programas y clases, etc.).

La construcción del proyecto, ha sido posible gracias a la participación y el apoyo de la dirección de la Facultad de F y L y la realización de un convenio con la escuela primaria (internado). Además del esfuerzo e iniciativa de docentes-tutores y la participación de estudiantes comprometidos para establecer el vínculo escuela-sociedad. El internado "Julián Hinojosa", está ubicado en la Calle 16 norte #1804, Col. Xonaca de la ciudad de Puebla, y es una primaria pública, que se rige bajo las normas y programas de la Secretaría de Educación Pública. La estancia de los niños es de lunes a viernes y el fin de semana regresan a sus casas.

Los niños en su mayoría pertenecen a la clase social media-baja y tienen características muy particulares, la mayoría de ellos tienen familias disfuncionales, problemas de adaptación o de conducta, por lo que el colectivo es algo difícil.

Asisten a este internado un aproximado de cuatrocientos alumnos repartidos en 12 grupos, 2 correspondientes a cada grado. El personal de la institución consta de un psicólogo, un director, doce maestros y cuatro prefectos, quienes se encargan de cuidar de los dormitorios de niños y niñas.

El espacio es amplio, cuenta con dormitorios, salones de clases y para impartir talleres, biblioteca, comedor, oficinas, baños, un auditorio y espacios deportivos distribuidos en cinco edificios.

Las normas del internado son muy rígidas, están establecidos los horarios de los niños para cada día de la semana. Se despiertan a las 5:30, se bañan, desayunan y posteriormente inician su jornada escolar. Luego comen y por las tardes de 15:00-18:00 horas, asisten a diferentes talleres, además de participar tareas de limpieza. Una vez concluidas las actividades, tienen tiempo libre.

El proyecto de intervención es un taller de valores que tiene una duración de aproximadamente 11 meses durante las clases del ciclo escolar programado por la SEP y se realiza los días viernes con duración de 3 horas (de 15:00-18:00 hrs.). Su modalidad es presencial, está integrado por un

aproximado de veinte niños y se encuentra a cargo de la Mtra. Claudia Guzmán Zárate, docente de la licenciatura PE.

El propósito general del proyecto es insertar a los estudiantes de la LPE a la experiencia de trabajar con un grupo de alumnos pertenecientes al internado, reflexionando y dialogando con ellos sobre la importancia de la promoción de valores utilizando la metodología vivencial, donde los niños se vuelven los protagonistas del proceso de concientización de la importancia de mejorar como seres humanos.

Se contribuye a desarrollar competencias genéricas y disciplinares en los estudiantes de la LPE:

## GENÉRICAS

- Participa con una conciencia cívica y ética en su contexto personal y social.
- Mantiene una actitud respetuosa ante la interculturalidad y diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
- Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
- Escucha, emite e interpreta mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.
- Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

## DISCIPLINARES

- Diseña una planeación didáctica tomando en consideración el diagnóstico y las variables de acuerdo a las necesidades específicas en contextos educativos vulnerables.
- Aplica la planeación a través del taller que le permita desarrollar y formar los valores educativos en lo niños de primaria.
- Desarrolla propuestas innovadoras para incidir en la mejora de los proceso de formación y desarrollo de valores en los contextos educativos vulnerables.

Las anteriores competencias se pondrán a prueba dentro de los cuatro módulos que conforman el proyecto y que permiten lograr el propósito del mismo. Cada módulo se gestiona, diseña, implementa y evalúa por un grupo de aproximado de entre 4 y 5 universitarios. El propósito general del taller es desarrollar de valores a través de la escuela enfatizando en los pilares de la educación “Aprender a vivir juntos”, “Aprender a ser”, “Aprender a conocer” y “Aprender a hacer” a través de actividades lúdicas a un nivel productivo, reproductivo y creativo.

La metodología propuesta es vivencial basada en el paradigma constructivista, donde los alumnos sean los protagonistas del proceso de concientización de la importancia de mejorar como seres humanos.

Se presenta la estructura general del Taller:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto y responsabilidad</li> </ul>	<p>2. Cuidado del medio y derechos y obligaciones de la familia</p>
<p>Propósito: los niños del internado refuerzan los valores del respeto y la responsabilidad, a través de la comprensión de los mismos, utilizando una serie de actividades que les permitirán vivirlos, identificar su importancia, su aplicación y práctica a un nivel reproductivo, aplicativo y creativo.</p>	<p>Propósito: los niños del internado identifican información para el desarrollo de una conciencia social incluyendo la Educación Ambiental (EA) y los derechos y obligaciones como ciudadanos, compartiendo actitudes, valores, compromiso para acciones y responsabilidad con el cuidado y mejoramiento continuo con su desarrollo personal, social y cultural, a través de actividades lúdicas.</p>
<p>3. Amor y convivencia</p>	<p>4. Cuidado del cuerpo y alimentación</p>
<p>Propósito: los niños del internado reconocen los valores de amor y amistad y su importancia en la vida cotidiana a través de la resolución de situaciones conflictivas promoviendo una sana convivencia de su entorno.</p>	<p>Propósito: los niños del internado comprenden la importancia del bienestar fisiológico de su cuerpo, a través del conocimiento de la buena alimentación, el ejercicio físico y el respeto a su persona, para generar ambientes de respeto a las diferencias fisiológicas propias y de sus semejantes.</p>
<p>Actividades a realizar:</p>	
<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Planificar el taller</li> <li>b) Diseñar estrategias de E-A</li> <li>c) Elaborar la planeación didáctica del taller promoción de valores por módulo</li> <li>d) Diseñar y/o seleccionar materiales didácticos</li> </ul> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Impartir el taller</li> </ul>	

- Coordinar al grupo

Cierre:

- a) Evaluar el proceso de E-A de cada módulo del taller
- b) Evaluar el logro de los objetivos planteados para el taller
- c) Informar sobre el análisis de resultados y propuestas de mejora
- d) Reflexionar sobre el impacto social del trabajo en el Internado

**Metodología:** Aprendizaje vivencial y Lúdica.

## CONCLUSIONES

---

- El proyecto de integración social de la BUAP en un sector vulnerable permite, en primer lugar, reforzar los valores en los niños del internado Julián Hinojosa ayudándoles a resolver problemas y asumir cambios que se les presentan y por otra parte, implicar a los estudiantes de la LPE para sensibilizarse, intervenir y vivenciar la realidad social en el ámbito de su formación académica.
- La acción tutorial como estrategia pedagógica transversal al currículo puede contribuir a la integración social fomentando la responsabilidad social como cualidad que se debe desarrollar de manera inherente a la formación de los estudiantes.
- El desarrollo de las competencias de los estudiantes guiados por docentes-tutores competentes en la acción tutorial es prioridad en las universidades.

## BIBLIOGRAFÍA

---

### Libros:

Álvarez, P. (2002). La función tutorial en la universidad. Madrid: EOS.

Ausjal. "Informe de América Latina, preparado por ausjal" para el Encuentro Internacional de Universidades de la Compañía de Jesús. Roma, del 26 al 28 de mayo de 2001 Pontificia Universidad Javeriana. Orientaciones Universitarias, núm. 30, Bogotá (septiembre de 2001): 9-17.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2009a). Documento de Integración del Modelo Universitario Minerva (MUM). Puebla: BUAP.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2009b). Fundamentos del Modelo Universitario Minerva (MUM). Puebla: BUAP.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2006). Fundamentos del Modelo Universitario Minerva (MUM). Puebla: BUAP

Dopico Rodríguez, E. (2013). Tutoría universitaria: propuestas didácticas de competencia tutorial. Revista de Docencia Universitaria. REDU. Vol. 11 (2) Mayo- Agosto. pp. 195-220. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net/>

Jiménez, J. (2010). Hacia un Nuevo proyecto de Tutoría universitaria en el espacio europeo de educación superior. REOP. Vol. 21, No. 1, 1er. cuatrimestre, pp. 37-44. España.

Kolvenbach, Peter-Hans, S.J. El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la educación universitaria de la Compañía de Jesús en Estados Unidos. Santa Clara, 6 de octubre de 2000. Pontificia Universidad Javeriana. Orientaciones Universitarias, núm. 29, Bogotá (abril de 2001): 75-92.

Lobato, C. y Echevarría, B. (2004). Tutorías y sistemas de apoyo a los estudiantes. En AA.VV. Pedagogía Universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Vol. 1, pp. 299-301. Bilbao: editorial ICE de la Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero.

López Martín, I.; González Villanueva, P. y Velasco Quintana, P. J (2013). Ser y ejercer de tutor en la universidad. Revista de Docencia Universitaria. REDU Número monográfico dedicado a Tutoría y sistemas de Orientación y apoyo a los estudiantes. Vol. 11 (2), pp. 107-134. Recuperado 15 de abril 2014 en [http://red-u .NET](http://red-u.NET)

Schon A., D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona, Paidós.

Vasconcelos, José. (2009). Antología de textos sobre educación. México, Trillas.

Zabalza, M. A. y Cid, A. (2006). La tutoría en la universidad desde el punto de vista del profesorado. Bordón, 58 (2), 247-267.

Vallaes, F. (2013). La responsabilidad social universitaria: ¿Cómo entenderla para quererla y practicarla?. Volumen N° 2 (1), 2013

#### Revista:

Aquiles, G. de (2011): 24-29 ¿Compromiso social o civilidad? Un dilema a resolver para la responsabilidad social universitaria (rsu). Didac Universidad Iberoamericana. 58

Barba, B (2005). Educación y Valores, una búsqueda para reconstruir la convivencia. Revista Mexicana de investigación educativa. Didac 10: 3-4[4]

Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias ¿Cómo lograrlo? Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 28 (12-1), 181-209.

Órgano Oficial de la BUAP (2014). Plan de Desarrollo Institucional Gestión 2013-2017. GACETA UNIVERSIDAD BUAP. No. 177 31-35, 40-45

Gargantini, M. (2011). La autoevaluación como herramienta para la institucionalización de la responsabilidad social universitaria (rsu) como enfoque de gestión. Didac 58: 18-23

Lara, Da. (2011). Lo público en la universidad. Didac Universidad Iberoamericana 58: 30-35

### **Fuentes electrónicas:**

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2006). Fundamentos del Modelo Universitario Minerva (MUM). Puebla: BUAP.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2007). Sistema de Tutorías para la Formación Integral (SITFI) 2a.

Disponible en: [http://www.minerva.buap.mx/MUM\\_DescargasPDF/Documentos\\_MUM/MUM\\_02a\\_Tutores.pdf](http://www.minerva.buap.mx/MUM_DescargasPDF/Documentos_MUM/MUM_02a_Tutores.pdf)

Ortíz, M. (s/a). Ponencia: Importancia de la Orientación Educativa y Tutorías en algunos niveles de intervención. Universidad Juárez del Estado de Durango, 1er Congreso Internacional. Tutorías orientación y docencia. Disponible en: [http://ujed.mx/Todo/documentos/pdf/eje\\_2/2\\_09.pdf](http://ujed.mx/Todo/documentos/pdf/eje_2/2_09.pdf)

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Consultado el 5 de mayo 2014 en: <http://pnd.calderon.-presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf>

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Consultado el 5 de mayo de 2014 en: [http://www.hacienda.gob.mx/SALAPRENSA/doc\\_informe\\_vocero/2013/vocero\\_21\\_2013.pdf](http://www.hacienda.gob.mx/SALAPRENSA/doc_informe_vocero/2013/vocero_21_2013.pdf)

Rodríguez, M. L. (2006). Orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: CEAC.

UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (en línea). París: Comunicado. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)

UNESCO (2006). Los docentes y la calidad de la educación: seguimiento de las necesidades mundiales para 2015. París: UNESCOPRESS (en línea). Disponible en: <http://www.unesco.cl/esp/sprensa/noticias/prensa/> [Consultado el 7 de enero de 2007]

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. España. [Consultado el 21 de julio de 2014] <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

# Posibilidades de transformación educativa desde la “Correspondencia Escuela- Comunidad”

Leonor Eloina Pastrana Flores

I. Superior de Ciencias de la Educación del Edo. de México

## 1. Introducción

---

La educación como proceso social presupone un ámbito colectivo, ya sea que se trate de la familia, el barrio/el vecindario, un grupo determinado, un pueblo, una nación, etcétera. Por esto, educar sujetos implica siempre la existencia de una comunidad con su dinámica social, cultural, política, etcétera que da contexto y contenido al proceso de ser educado (Santoni, 2000).

La realidad educativa es materia social, cultural, política, histórica compleja y no es equivalente a escolarización, puesto que la escuela es una pieza más del gran rompecabezas que constituye a la educación; pues

*“El hombre es el único ser susceptible de educación. [...] El hombre no puede hacerse hombre más que por la educación. No es más que lo que ella hace de él. Y observemos que no puede recibir esa educación más que de otros hombres que a su vez la hayan recibido” (Kant: 1980, 34; citado por Meireu, 1998: 28).*

Entonces, educar es formar sujetos, contribuir a su constitución identitaria y subjetiva, es introducirlos a su propio universo cultural, es humanización en un espacio y tiempo específicos, pues el sujeto no se hace así mismo sino en relación con los otros (Meireu, 1998).

En este documento se asume a la educación en sentido amplio, aunque se hable desde la escuela no se considera como el universo total educativo de los sujetos, sino que se piensa, reitero, como parte del complejo educativo en que se desarrollan los sujetos (Spindler, 1999).

## 2. Gestión pedagógica de la escuela en contexto

---

Al concebir a la educación como complejo proceso socio-histórico y cultural estoy obligada a pensar a la escuela como parte de la comunidad en la que se asienta; por esto, se parte de una noción de gestión escolar con sentido pedagógico que no puede prescindir de las características sociales y culturales de los sujetos que ahí acuden; en este sentido, se enfatizará en la dimensión social y cultural del proceso educativo, lo que implica desarrollar un concepto de contexto que vincule a la escuela con su comunidad de afluencia e influencia.

Para precisar el concepto contexto, retomo un trabajo previo en coautoría:

*“Desde una noción de contexto como una síntesis dinámica producto del encuentro de múltiples historias en la escuela, es posible pensar a la gestión pedagógica como una práctica educativa que implica la organización y funcionamiento del plantel en torno a una finalidad formativa de los alumnos centralmente; aunque también supone la formación de docentes, directores e incluso padres. Esta gran tarea trae implicada una gran carga cultural, al considerar a los sujetos involucrados como íntegros, completos, o más bien enteros en palabras de Heller (1987).*

*El enclave sociocultural del centro escolar es constitutivo de su acontecer diario, pues entra a la escuela con los alumnos y las alumnas y se hace presente con las madres y los padres de familia, incluso con la complejidad misma que portan los y las docentes y directores, dada su historia de vida. Por ello, las características del entorno y los rasgos socioculturales de los sujetos resultan elemento nodal a ser considerado en la organización académica de la escuela y las estrategias didácticas en el aula” (Hernández, Pastrana y Quezada, 2013, 27).*

Pero, sucede que la escuela con regularidad funciona de manera disociada de su entorno social y cultural más inmediato, y sobre todo distanciada de las condiciones de vida de su alumnado y sus respectivas familias. La legitimación educativa de la que goza la escuela es el soporte de la relación asimétrica que despliega con su entorno y que, con frecuencia, es fuente de conflictos y desavenencias entre las personas de la escuela y las de la comunidad ya sea rural o urbana.

Esta relación escuela-comunidad más que origen de discrepancias tendría que ser el sustento de convergencias para el proceso pedagógico que desarrolla la escuela con sujetos específicos en condiciones particulares.

En este documento asumo la posibilidad de una recuperación efectiva del contexto social y cultural de la escuela, en aras de contribuir a una pertinente formación de los sujetos a su cargo, dentro del proceso de humanización, por ende educador, al que están sometidos.

### 3. Características del contexto social y cultural en sentido amplio y local, su relevancia para la gestión escolar y la práctica docente

---

Puede decirse que en el mundo en general prevalece una tendencia globalizadora y económicamente neoliberal que caracteriza al contexto social amplio de la mayoría de las personas. Este modelo ha generado una complejidad social que ha sido llamado de distintas maneras, pero que resulta desde los horizontes de vida de las personas de a pie, ser un mundo desbocado como plantea Giddens (2007).

Este signo social amplio no es equivalente a unidad y homogeneidad, aunque desde las escuelas, el contexto es visto como igual y uniforme; sin percibir sus características concretas y diversas, a pesar de que en ciertas localidades en especial de tipo urbano marginal, urbanas, los flujos migratorios han aportado diversidad humana en varios sentidos.

Dada la cualidad heterogénea de los usuarios que atiende la escuela es que no puede continuar funcionando de tal manera que prescinda de quiénes son los sujetos que atiende en sentido social, cultural y pedagógico. Si bien hay presupuestos de homogeneidad en el funcionamiento escolar, en aras de la certificación –punto de término de la escolarización-, no significa que los puntos de partida de los sujetos en su trayectoria escolar estén en condiciones igualitarias. De aquí que la escuela tiene que forjar conexiones auténticas con su entorno social y cultural, a partir de los sujetos implicados,

*“Por lo cual, un docente, necesita dinamizar, a través de diálogos abiertos el entorno social que vincula maestro-estudiante, y permita que la escuela conozca los entornos que la componen e ineludiblemente entren a ella, y ello exige replantear el rol del maestro, tanto en el aula como en la comunidad, que se desliga de concepciones ortodoxas y heterogéneas. Así pues, al reformular el papel del docente se debe iniciar un proceso de autorregulación, asociado al trabajo cooperativo y contante con toda la comunidad educativa.” Reflexión docente (2009), Recuperado de <http://vestigiosinfinitos.blogspot.mx/2009/11/implicaciones-del-quehacer-docente.html>*

Estas relaciones de horizontalidad y dialogo más que de verticalidad y autoritarismo, pueden gestarse desde la comprensión de que la escuela sí es una instancia educativa y no sólo transmisora de conocimientos; pues educar a las nuevas generaciones y formar sujetos es una tarea compartida entre la escuela y otras instituciones. Además es un proceso local en tiempos y espacios específicos con sujetos particulares; por lo que las características especiales de cada escuela y localidad son relevantes.

#### 4. Comunidad de aprendizaje, concepto clave para pensar a la escuela y su relación con el contexto

---

El concepto comunidad es complejo pues está relacionado con la unidad común que idealmente caracteriza a las comunidades y porque se le ha empleado indiscriminadamente tanto en la edu-

cación como en la administración, asociándolo a entidad autónoma y armónica por una parte, o a localidad pequeña y generalmente de tipo rural por otra; cuando es un conjunto social con puntos de convergencia y divergencia al mismo tiempo.

En una comunidad –del tipo que sea- sus integrantes se aglutinan en torno a un eje de tensión entre la homogeneidad posible y necesaria para la coexistencia humana y la heterogeneidad propia de la vida social, dentro de un espacio-tiempo con características culturales e históricas específicas.

Para Ágnes Heller, comunidad “es un grupo o unidad del estrato social estructurada, organizada, con un orden de valores relativamente homogéneos, a la que el particular pertenece necesariamente” (1987: 77). Entonces, la comunidad es vista como integración decisiva para la estructura del conjunto social y para la formación del particular.

Las comunidades no tienen todas sus relaciones institucionalizadas pero sí pueden contener instituciones y son el punto de enlace entre el sujeto y el mundo social, en dos sentidos, como nivel de integración social con el movimiento histórico y como ámbito de constitución del yo y del nosotros. Así, la idea de comunidad sigue siendo necesaria, sobre todo, si son ámbitos de pertenencia del sujeto en que, de nueva cuenta con Heller (1987), éste se muestra entero. Por esto, en tanto nivel de integración social es un espacio histórico de constitución de sujetos como individualidad y colectividad al mismo tiempo.

En este sentido, una comunidad es siempre una comunidad de aprendizaje humano, planteamiento que ha hecho eco en el ámbito educativo a través de Cesar Coll, quien expresa que:

*“El concepto de Comunidades de Aprendizaje se ha ido configurando en el transcurso de la última década como una alternativa a las numerosas y sucesivas propuestas de innovación y de reforma educativa que han intentado, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, afrontar las carencias y limitaciones de la educación formal y escolar. En este sentido, al alcance y el interés*

*del movimiento de Comunidades de Aprendizaje no reside tanto, a mi juicio, en el plano pedagógico [...] como en el hecho de constituir una de las expresiones más representativas del malestar creciente ante la acumulación de evidencias sobre lo que parece ser la incapacidad de la educación formal y escolar para satisfacer las necesidades educativas de la población en general y de las nuevas generaciones en particular. Así el movimiento de Comunidades de Aprendizaje aboga, al menos en algunas de sus manifestaciones, por una revisión en profundidad de la manera en que están organizados actualmente la educación formal y escolar y los sistemas educativos” (2009).*

En consecuencia, potenciar el concepto Comunidad de Aprendizaje (CA), es una manera de replantear a la escuela y su relación con el contexto, y de recuperar los aprendizajes de distinto carácter de las CA existentes en el entorno escolar.

## 5. Comunidades de aprendizaje dentro del contexto de la escuela

---

Las CA pueden ser desde un salón de clases hasta un Taller de Actualización Docente, o los propios Consejos Técnicos Escolares en el marco del contexto escolar interno. Sin embargo, se trata de pensar no sólo a la escuela como CA, sino a su relación con el entorno, entendido como el área de afluencia e influencia de la escuela, a partir de sus sujetos implicados. En este entorno, con toda seguridad, existen varias CA, en donde se desarrollan diversas actividades que generan a su vez aprendizajes de distinto carácter.

En los entornos escolares, dentro del área de afluencia e influencia de la escuela –cualquiera que sea su tipo- pueden encontrarse instancias como un Centro de Salud Pública, distintas Iglesias, asociaciones y clubes de diverso tipo, bandas juveniles, etcétera, en donde se desarrollan CA. Por ejemplo, en un estudio etnográfico de corte antropológico dentro de una comunidad urbana de hondas raíces –que se ha reconfigurado en distintos momentos históricos- pude hallar las siguientes CA gravitando en torno a la fiesta patronal. Para entender su relevancia hay que tener

presente que las fiestas patronales históricamente han sido una expresión de religiosidad popular más que institucional, que con frecuencia trasciende a la organización eclesiástica.

Las CA de origen comunitario que se pueden identificar son las siguientes:

- Encargadas de la santa patrona (cuentan con una denominación particular),
- Catequistas (parroquiales y populares),
- Rezanderas,
- Cantores,
- Músicos,
- Coheteros,
- Globeros,
- Tapeteros,
- Confeccionadores de santos,
- Escuela taurina,
- Charrería,
- Pulqueros,
- Barbacoeros,
- Asambleas populares, entre otras.

Dar cuenta de cada una, rebasaría el alcance del documento, pero puedo aseverar que cada una de ellas tiene un sentido específico dentro de la localidad estudiada y genera ciertas actividades propias de su sentido de existencia comunitario y genera diversos aprendizajes que muchas veces rebasan al conocimiento cognitivo-racional, en el que se centra la escuela (Pastrana, 2007).

En este caso, la educación en su amplio sentido social como parte del proceso de transmisión cultural de una comunidad, puede ubicarse dentro de los procesos socializadores de las familias y el ambiente vecinal, especialmente dentro de las CA mencionadas que operan como soportes de las fiestas tutelares de los barrios y del pueblo en su conjunto.

Este abanico de prácticas y de manera específica cada una de estas CA, generan aprendizajes comunitarios de distinto carácter, que en su particularidad apuntalan dimensiones de la formación de sujetos en colectividad y en planos como el valoral-actitudinal, identitario-situacional, organizacional-comunitario y de tipo sociocultural amplio. A su vez, este conjunto de aprendizajes con ciertos contenidos y sentidos culturales explícitos e implícitos conforman un currículum cultural, donde sus dimensiones constitutivas coinciden con la conformación de sujetos enteros. En consecuencia un currículum cultural de carácter comunitario es integral pues agrupa distintos ejes de formación: valoral, cognoscitivo, emocional, actitudinal, entre otros.

Con base en Amelia Álvarez (1997), el currículum cultural es entendido aquí como la propuesta histórico-cultural de aprendizajes que las comunidades ofrecen a sus integrantes; por esto, en esta lógica conceptual, la noción de contenidos no es equivalente a conocimientos a la vez que se consideran los valores, las emociones y las actitudes. Las dimensiones de las que hablo pueden agruparse así:

1º Identitaria-situacional, expresión de una visión del mundo, un sentido de pertenencia, y estructurante del yo-nosotros y ellos;

2º Valoral-normativa, concretada en valores e integradora de ciertas disposiciones y actitudes de los sujetos, incluyendo el manejo de sus emociones;

3º Cognoscitiva, puesto que implica saberes, conocimientos y competencias de diverso tipo dentro de las CA.

En este sentido se concibe al aprendizaje como culturalmente situado y contextualizado con contenidos concretos y sentidos específicos, con frecuencia implícitos y expresados en prácticas que son diseñadas conscientemente o no, para ejemplificar y posibilitar la incorporación de valores, actitudes y saberes en los sujetos participantes.

Estas dimensiones han sido concebidas para fines analíticos, ya que las distintas facetas del aprendizaje comunitario están interconectadas y contienen un alto valor histórico-cultural y proporcionan un aprendizaje vital e integral a los sujetos participantes. La perspectiva holista del currículo cultural está expresado tanto en la presencia simultánea de los sujetos en diversas CA y en el versátil despliegue de contenidos dentro de las actividades de una misma CA; verbigracia, dentro de las "azucenas" no sólo se corporeizan valores sino determinados saberes, ya que varias de las chicas participan con lecturas dentro de las misas o en el caso del tapete ornamental de aserrín donde además de conocimientos están concretados valores de colaboración y apoyo mutuo entre sus confeccionadores. La faceta explícitamente pedagógica del proceso de constitución del pueblo al que me refiero no radica sólo en las fiestas patronales; prácticamente cualquier escenario supone aprendizajes de distinto carácter, por ejemplo, la participación en las asambleas populares para tomar decisiones colectivas implica saberes organizativos, capacidades ciudadanas, valores cívicos.

Dichas prácticas, expresión de una dinámica y gestión comunitaria, que a la vez que las hace posible las estructura como motor de transmisión cultural que a pesar de su densidad si bien es

conocida escolarmente no es reconocida como fuente de conocimientos o aprendizajes por las escuelas locales.

## 6. Hacia una nueva relación escuela-comunidad y sus potenciales aprendizajes

---

Las otras educaciones en la historia y la cultura de esta vieja comunidad muestran la riqueza de la educación fuera de los recintos escolares, pues convocan cotidianamente al sujeto entero en todas y cada una de sus dimensiones constitutivas; lo que contrasta con la perspectiva escolar con un fuerte carácter enciclopedista.

La escuela es concebida como a-histórica y no como producto social donde la historia institucional, de la comunidad en que se inserta y de los propios actores involucrados en ella, participan de su conformación. Para transitar a una concepción educativa más amplia han de rebasarse tanto el plano teórico como práctico, los fundamentos de las actuales dinámicas escolares. Por ejemplo, prevalecen en la formación docente y otros ámbitos de lo escolar como la evaluación, un concepto de sujeto como ente individual y no como ser social; esto asociado a una concepción psicopedagógica que prescinde de las condiciones sociales, históricas, culturales y políticas de la educación.

Para hacer frente a este conjunto de concepciones y prácticas a-históricas en la escuela, habrá que comenzar por el docente, quien ha de construirse como sujeto histórico y concebir su que-hacer como parte del proceso educativo y no sólo como expresión de resultados académicos. Lo mismo por la parte directiva quien habrá de gestionar pedagógicamente su escuela desde las condiciones de su contexto escolar.

Parto de que la escuela como médula del sistema educativo funciona día con día en una normalidad cultural que se define por el carácter social de su alumnado, y sus respectivas familias; por lo que no puede obviarse si el propósito de la escuela pretende ser educativo.

En el ánimo de proponer más que de presentar una metodología de relación escuela-comunidad (que habría siempre de ser construida contextualmente), con base en algunas experiencias docentes documentadas, expongo mis planteamientos.

Entre las estrategias de conocimiento y reconocimiento social de la escuela hacia su entorno, se sugieren las siguientes:

- Acercamiento a los principales rasgos del alumnado en lo general y en lo particular,
- Caracterización social y cultural de la comunidad,
- Establecimiento de redes de cooperación con líderes comunitarios e informantes clave,
- Identificación de CA e instituciones educativas no escolares en el entorno,
- Tomar conocimiento de la pertenencia del alumnado en alguna CA,
- Entrevistar al alumnado y/o sus familiares acerca de los aprendizajes que se reciben en las CA identificadas,
- Visitas grupales o por equipos a varias de las CA,
- Elaborar escritos, dibujos u otras expresiones acerca de dichas visitas,
- Dialogo entre alumnos/as al interior del grupo, intergrupales y a nivel escolar, (incluso podría darse de manera inter-escuelas)
- Descripción y clasificación de los aprendizajes socioculturales,
- Vinculación con los procesos de aprendizaje escolar,
- Reconocimiento de los aprendizajes socioculturales del alumnado no sólo como conocimiento previo sino como conocimiento interiorizado,

- Uso creativo de estos aprendizajes socioculturales, vinculados con los procesos de aprendizaje escolar, y
- Exposición de resultados (en diversos formatos y con apertura hacia el dialogo comunitario).

Esto implica una relación de mutuo apoyo y “co-respondencia” entre la escuela y la comunidad, lo que supone aprendizajes de intercomunicación y dialogo, de organización y colaboración, además de la retroalimentación de los aprendizajes propios de cada ámbito y los generados en el aprendizaje conjunto como CA tanto al interior de la escuela como en su relación con su contexto social y cultural.

## 7. Reflexiones finales

---

La escolarización como fenómeno social es importante pero, no puede hacerse equivalente a la educación en su sentido total. Tanto en el ámbito académico como magisterial el acudir a la escuela se toma por educación, reforzando cierta concepción de la escuela como la única institución educativa, contribuyendo, junto a otros factores, al ostracismo que la caracteriza en su funcionamiento. Aun focalizando sólo el ámbito escolar, es necesario ver a la escuela como espacio sociocultural, como lugar cruzado por fuerzas políticas y sociales, no como lugar de aprendizaje congelado en su plenitud pedagógica operando en un vacío histórico (Ezpeleta, 1992); donde predomina un tipo de interacción denominado didáctica, que no reconoce la cualidad sociocultural de los actores que ahí se encuentran. La escuela se piensa distanciada de su entorno y ajena respecto a cualquier manifestación cultural y, este planteamiento trae consigo sus consecuencias en el diseño curricular, las estrategias didácticas y la formación docente.

Hay que tener presente que la escuela funciona como núcleo de sentido para su alumnado y sus familias, así como para su entorno en general, aunque no lo reconozca ni lo asuma; por lo que

retomando a Freire (1999), sostengo que la escuela sí ha de tomar en cuenta o al menos reconocer la historia social y cultural de las comunidades, no para indagarla como curiosidad folklórica ni devolverla intacta desde luego a quienes la conocen mejor que los maestros, sino para partir de ella hacia otros horizontes. Los maestros tenemos que aprender a ver el rostro sociocultural de los alumnos para que realmente puedan sentarse como sujetos enteros en la escuela, y no sean sólo sus convidados de piedra.

## 8. Referencias

---

Álvarez, Amelia (1997). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotsky en la educación*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

Altamirano, Maricela (2006). *La influencia del entorno sociocultural en la escuela primaria: un estudio en San Salvador Atenco, Estado de México*. (Tesis inédita de maestría). Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Ecatepec, PR.

Caamaño Vidal, Alicia (2013). *Los niños en riesgo de situación de calle: detección escolar y acciones de atención*. (Tesis inédita de maestría). Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Ecatepec, PR.

Coll, Cesar (s/f). *Las Comunidades de Aprendizaje*, Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/ca.pdf>

Díaz García, Bertha (2013). *Construcción sociocultural de valores, prácticas escolares y grafiti en secundaria*. (Tesis inédita de maestría). Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Ecatepec, PR.

Duschatzky, Silvia (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires, Paidós (Cuestiones de Educación, 27).

Essomba, Miquel Ángel (2008). *La gestión de la diversidad cultural en la escuela, 10 ideas clave*. Barcelona, Editorial Graó.

Ezpeleta, Justa (1992). *La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción*. México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cuadernos de Investigación Educativa, 20).

Freire, Paulo (1999). *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI Editores.

Giddens, Anthony (2007). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus.

Heller, Ágnes (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península (Historia, Ciencia, Sociedad, 144).

Hernández, Graciela; Leonor Pastrana y Margarita Quezada (2013). *Comunidad de aprendizaje: convivencia para una cultura democrática*, En *Iguales. Por una convivencia escolar armónica*. Revista científico-pedagógica de la Red Académica de Investigación del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica, Año 1, Núm. 2, octubre, 23-41.

López Ortiz, Guadalupe (2006). *La construcción sociocultural del significado de los valores en el aula multigrado*. (Tesis inédita de maestría). Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Ecatepec, PR.

Meirieu, Phillippe (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona, Laertes (Psicopedagogía).

Ornelas, Gloria Evangelina (2005). *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. México, Universidad Pedagógica Nacional y Miguel Ángel Porrúa Librero Editor.

Pastrana, Leonor (2015). Gestión pedagógica y contexto socio-cultural: un estudio etnográfico en educación básica (escuela primaria). Informe de Investigación en extenso. Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, PR.

\_\_\_\_\_ (2009). Aprendizajes de la diferencia cultural: nativos y emigrantes radicados en un pueblo histórico de Ecatepec de Morelos, Estado de México, ponencia. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, 21-25 de septiembre.

\_\_\_\_\_ (2007). Más allá de la escuela: otras educaciones en la historia y la cultura de viejas comunidades, ponencia. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Mérida, 5-9 de noviembre.

\_\_\_\_\_ (2007). Hacer pueblo en el contexto industrial metropolitano: 1938-2006. Un estudio en Santa Clara Coatitla, Ecatepec de Morelos en el Estado de México. (Tesis inédita de doctorado). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología social, México, D.F., PR.

Pastrana, Leonor; Margarita Quezada y Graciela Hernández (2014). Sujetos de la escuela como comunidad de aprendizaje, ponencia. 4º Coloquio Nacional de Investigación Educativa ReDIE (Red Durango de Investigación Educativa), Universidad Pedagógica Durango, Durango, 27 y 28 de marzo.

Reflexión docente (2009). Recuperado de

<http://vestigiosinfinitos.blogspot.mx/2009/11/implicaciones-del-quehacer-docente.html>

Santoni, Antonio (2000). Milenios de sociedad educadora. Un encuentro con las raíces occidentales de nuestro quehacer. México, Fundación Educación, voces y vuelos, I. A. P. (Colección Juegos Escénicos).

Spindler, George (1999). La transmisión de la cultura En *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, H. Velasco, J. García y A. Díaz (edits.), 205-241. Madrid Trotta

## Las diferencias. Punto de partida de la interculturalidad

Wendy Nadia Garfias Limas, Apolinar López Miguel

*Escuela Normal Superior del Edo de México,  
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos Lerma*

### RESUMEN

En el presente texto se exponen algunas ideas sobre cómo las diferencias de los individuos han sido utilizadas como factor para fomentarla discriminación en la sociedad mexicana, consolidándose ésta como uno de los problemas de mayor preocupación social y que impacta en todos los ámbitos de la vida. También se hace referencia al concepto de Interculturalidad en un sentido amplio, considerando que las diferencias nos enriquecen como sociedad, la cual solo podrá consolidarse en marco del respeto, el reconocimiento del yo y en el reconocimiento del otro como factor decisivo para la construcción de un mundo más pacífico.

Palabras Clave: discriminación, interculturalidad, interculturalidad positiva.

*La violencia no es fuerza sino debilidad,  
nunca podrá crear cosa alguna, solamente la destruirá.*

*Benedetto Croce*

## INTRODUCCIÓN

---

Históricamente nuestro país ha sido parte de innumerables sucesos y acontecimientos que han dejado huella en la cosmovisión de sus habitantes, desde la época prehispánica se han manifestado situaciones que no pueden ser juzgadas con demasiada premura como buenas o malas, lo cierto es que han sido trascendentes porque han impactado en la sociedad, en el sistema político y económico, incluso más allá de las generaciones que las protagonizaron.

En nombre de la libertad y la igualdad se gestaron procesos que pretendían la reivindicación de la dignidad humana como eje normativo de las relaciones entre individuos, situación que se vio afectada por la incoherencia de los asuntos públicos y privados, eran muchos y muy variados los intereses mismos que generaron la firma exhaustiva de acuerdos y pactos en pro del bienestar colectivo que lamentablemente no han sido suficientemente efectivos pues México atraviesa por situaciones cada vez más complejas generadas a partir de las múltiples transformaciones que está sufriendo la sociedad, una sociedad que está concibiendo al desequilibrio como parte fundamental de sí, en la cual están siendo generalizadas, minimizadas y naturalizadas prácticas no previstas o analizadas en el pasado; esto no implica en ningún momento que el cambio sea malo sino que viene acompañado con muchas manifestaciones que van desde un profundo temor hasta una completa apatía e indiferencia acerca de lo incierto del futuro del país.

Una de esas manifestaciones tiene que ver con la idea de que el ser humano ha generado una serie de situaciones que atentan contra el mismo hombre; si volteamos la mirada hacia la historia de la humanidad, encontraremos actos de barbarie, esclavitud, dominación, conquista, violencia, menosprecio, discriminación y supremacía, de unos respecto a otros; todas esas situaciones han generado un clima de tensión y de desigualdad que han abierto un abismo entre los individuos, con el único argumento: la diferencia.

## DESARROLLO

---

Las diferencias son parte natural del devenir de un individuo, las más elementales son aquellas originadas desde la genética misma, otras más se gestan en el seno materno y bajo influencia de un círculo con características sociales y culturales comunes entre sí pero distintas respecto a otros, también las hay producto de las estructuras y organizaciones políticas y económicas que generan clases sociales que se contraponen de acuerdo a sus intereses y mientras unas consideran cómo conseguir, acumular o invertir su capital, los otros están buscando la subsistencia misma.

En este sentido, nos encontramos que en la actualidad, lejos de convivir con las diferencias se ha luchado contra ellas en mira de erradicarlas, subsanarlas e incluso exterminarlas, amenazando con ello la diversidad, característica de nuestra sociedad; esto es producto de los ideales de homogenización generados y difundidos por los procesos de modernización económica propios de la globalización, en palabras de Bello (2012: 3) “Los procesos culturales y la conformación de identidades se han convertido en procesos de acercamiento-distanciamiento en tanto que las identidades aparecen como irreconocibles en paralelo a un proceso de diferenciación y exclusión que la propia globalización propicia en el marco de las contradicciones sistémicas”; al respecto, considero que la idea de una visión única del mundo limita el potencial de la humanidad pues los sistemas de producción en serie, las empresas, el bombardeo constante de los medios, las políticas gubernamentales e incluso la escuela, se han transformado en instancias que cuadran o encajonan los ideales, las necesidades y las visiones de la población, dejando de lado las identidades individuales, grupales y sociales.

En contraposición a las ideas anteriores, los distintos gobiernos han generado una serie de políticas que buscan reivindicar a los diferentes, todas ellas ha sido generadas como planes emergentes de gobierno, eslóganes de campañas políticas, o programas compensatorios que lejos de beneficiar han etiquetado de *vulnerables* a todos aquellos individuos que por sus características

son susceptibles de ser discriminados, excluidos e incluso violentados; esto tiene razón de ser debido a que “En el contexto histórico de la sociedad y de las instituciones educativas, los testimonios refieren la búsqueda de la homogenización como una forma de inclusión legal pero no legitimada, ya que a partir del desconocimiento de las formas diversas de expresión social, cultural, lingüística, de género o física, se ejerce la exclusión formal” (Bello, 2013: 5).

Dicha situación puede encontrarse enmarcada en la realidad de nuestro país pues aunque en México existe una gama muy amplia de acuerdos, tratados y leyes que pretenden proteger a los *vulnerables*, lo cierto es que desde las instituciones mismas se señala, juzga, se discrimina, se excluye a todos los individuos que pueden ser considerados diferentes en palabras de Bello (2013: 6) “No basta con la formulación de políticas basadas en el respeto mutuo y la libertad cultural, como lo traza el multiculturalismo; se hace necesario el ejercicio de la libertad cultural y educativa para la construcción del dialogo y la convivencia”; en este sentido, a las políticas públicas se les puede considerar *leones con piel de oveja* pues bajo las palabras y las leyes de gabinete se esconden intenciones ocultas que manipulan la opinión pública, pues los intereses que las motivan van más allá de empoderar al ignorado, al silenciado, al incivilizado.

Ante esta perspectiva, mucho de lo que como sociedad somos ha sido respaldado desde la estructura misma, naturalizando con ello prácticas como la discriminación que según la Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México es “un fenómeno social que vulnera la dignidad, los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas” (2012: 6), dicho con otras palabras, la discriminación es una construcción social asociada al poder en la que un individuo es limitado y excluido de oportunidades, afectando el goce de sus derechos fundamentales y su dignidad humana como resultado del origen, la raza, el color, las creencias religiosas o políticas, las preferencias sexuales, el género, el sexo, la imagen personal, la situación económica, entre otras; situaciones que pudieran repercutir para ser considerados diferentes.

Los seres humanos convergen en distintos espacios, algunos de carácter privado como la familia y otros más de carácter público como la escuela, los parques, la calle, plazas, escenarios deportivos, entre otros; “Los espacios sociales, políticos, culturales y educativos en los que se expresa la diferenciación, la identidad, la pluralidad y de resistencia frente a los otros, a lo otro, lo que no es nuestro, fija nuestros límites, nuestro ser y nuestro modo de ser diferentes” (Bello, 2013: 6).

Justamente esa diferencia ha ocasionado que desde siempre se han generado actos que atentan contra los otros, contra los diferentes: los de diferente clan, los de diferente nivel social, los de diferente procedencia...; esto permite identificar que aunque parte de una misma sociedad, los diferentes han sido históricamente asociados a la construcción social del enemigo. Esta situación continua teniendo un eco muy intensificado en la actualidad pues aunque producto del mestizaje se generó una nueva raza, las diferencias siguen siendo parte fundamentalmente notoria entre los pobladores: los de diferente grupo, los de diferente ocupación, los de diferente cultura, los de diferente lengua, los de diferentes ideales, los de diferente forma de pensar, los diferentes..., siempre los diferentes.

Considerar a las diferencias como aspectos positivos de la sociedad recae en la aceptación de que dicha condición social es el parte aguas de la transformación social. “El reconocimiento del derecho a la diferencia no significa, entonces, regresar a una situación de desigualdad jurídica, en perjuicio de las personas carentes de derechos, que eran mayoría en los tiempos de la sociedad estamental, sino el establecimiento de un orden jurídico diferenciado que reconozca la diversidad cultural y evite que una identidad cultural se imponga a las demás” (García, 2006: 8); cuando se reconoce esta situación, se están dando pasos firmes hacia la interculturalidad, no como un concepto trivial o de moda que pueda ubicarse en los aparadores de los Estudios para la Paz, sino como una forma de vida, como una realidad idealizada que puede ser concebida y materializada por los seres humanos y para los seres humanos.

Bajo estas condiciones, se considera que las diferencias que social y culturalmente han sido utilizadas para excluir deben ser el punto de partida para reconstruir, pues reconocer que todos, incluso si formamos parte de un mismo grupo social, somos diferentes es el primer paso para transitar de una sociedad multicultural a una intercultural.

La multiculturalidad es considerada la coexistencia de varias culturas en un mismo espacio geográfico mientras que la interculturalidad en palabras Walsh (1998) intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas, para construir una sola identidad a través de la “convivencia del respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad” (119-128); desde la perspectiva de la interculturalidad y del derecho a la no discriminación, las diferencias son el punto de partida para generar espacios en los que el respeto sea el marco de la interacción y en los cuales el reconocimiento del ser permita el reconocimiento del otro, el otro igual pero diferente, aquel al que constantemente se le ha asociado con el enemigo por el simple hecho de vivir sumidos por el “miedo a la diversidad” (Comins, 2003).

La interculturalidad en su sentido simple implica la interacción pacífica y respetuosa entre grupos culturalmente distintos y comúnmente se le ha atribuido a la coexistencia con grupos indígenas; sin embargo, esta postura es claramente debatida pues no necesariamente se requiere la existencia de grupos originarios sino que este concepto tiene un sentido más amplio y complejo pues “una Interculturalidad para la paz, tiene como principio el diálogo respetuoso, igualitario y de relación horizontal entre las diferentes culturas” (Sandoval, 2014: 119), considerando a las culturas como distintos modos de ser, de vivir, de comportarse; en ese entendido, se puede hablar de la interculturalidad en una aula de clases en el que convergen personas que por ende pueden ser consideradas diferentes, después de todo, es preciso reconocer que son las diferencias las que enriquecen la cultura de un pueblo, un país y por supuesto del mundo.

Es importante reconocer las diferencias partiendo desde el reconocimiento de uno mismo, es decir, partir que soy diferente dentro de una diversidad en la cual existo y soy copartícipe para

crear acuerdos y consensos de paz, para poder eliminar todo tipo de discriminación (estereotipos o prejuicios), provocando con ello el reconocimiento del otro en igual respecto a derechos humanos y dignidad. Por lo que es necesario educar en y para la diferencia partiendo a través del respeto, tolerancia y empatía para trabajar en cooperación y solidaridad.

Si no se reconoce que somos diferentes pero iguales, llegamos a ocasionar un conflicto que puede llegar a ser un problema, con esto, se hace referencia de que si nosotros no dialogamos y re-aprendemos a comunicarnos desde la cultura de la paz, no podremos solucionarlos de manera creativa, positiva y no violenta. Para lo cual es fundamental que estimulemos en la comunidad escolar, la comprensión mutua, la tolerancia, la responsabilidad y la ética para llegar a convivir en otredad.

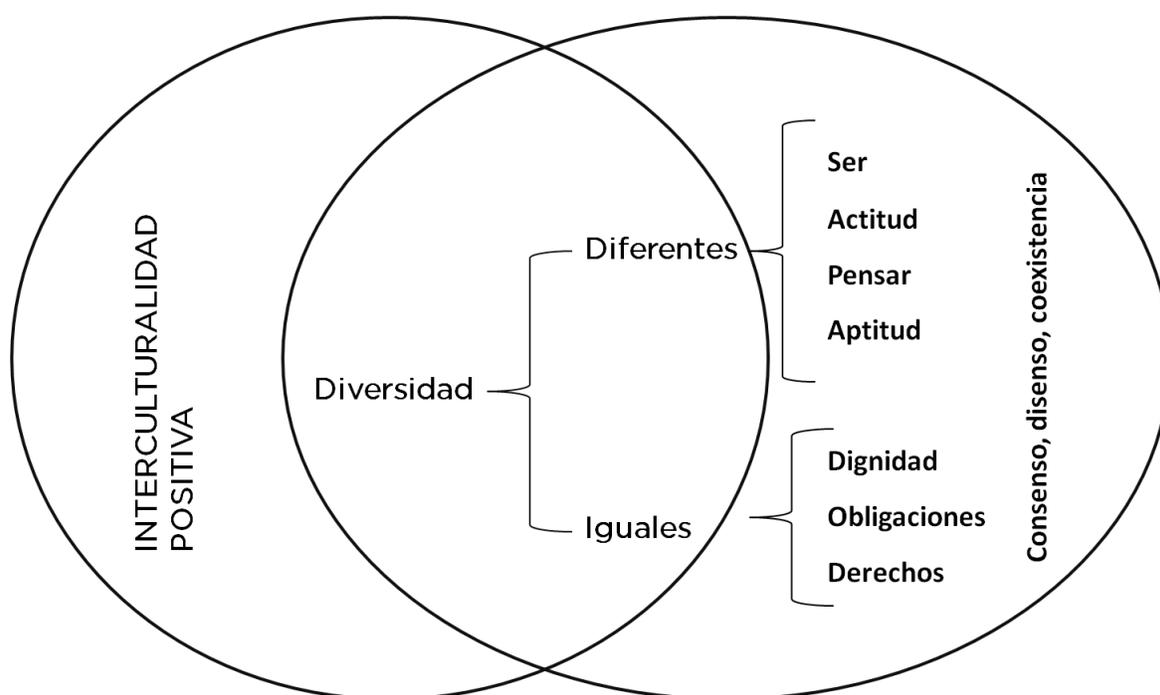
Por lo que es necesario trabajar en los “cuatro ejes de la educación para la paz (FISAS, 2011: 5)

- a) Aprender a conocer, adquirir los instrumentos de la comprensión
- b) Aprender a hacer, poder actuar sobre el entorno
- c) Aprender a vivir juntos, participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas
- d) Aprender a ser, participar de los tres anteriores”

De acuerdo a lo anterior la educación se torna, una herramienta fundamental. En el contexto educativo formal e informal donde se puede convertir en un espacio de encuentro y diálogo para la toma de consciencia progresiva, pacífica, intercultural y para el diálogo, la negociación y el trabajo consensual en pro de las relaciones y una sociedad más armónica y democrática (DIE, L. 2012: 33) para que se pueda promover las relaciones de confianza, el reconocimiento mutuo y así poder compartir en otredad partiendo de la comunicación afectiva y asertiva, regulación pacífica de los conflictos y la cooperación.

Ante tales planteamientos, la interculturalidad puede ser concebida como *Interculturalidad Positiva* (tomando como referencia los conceptos de Johan Galtung para referirse al concepto de Paz) lo que implica el reconocimiento de que en un grupo de personas con características aparentemente iguales, hay grandes diferencias y al haber diferencias se puede hacer referencia a un espacio intercultural llámese familia, aula, escuela, sociedad, etc.

Imagen 1. Esquema de conceptos de diversidad.



**Cultura de la paz:** promover el diálogo, la comunicación, los valores y el empoderamiento de la palabra para transformar los conflictos empezando desde la mismidad, para reconocer al otro como parte integral de uno y así poder convivir en nostredad armónicamente.

Fuente: Esquema elaborado para este artículo (2015)

La interculturalidad no simplemente implica un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad, partiendo desde la otredad, pero iniciando desde la mismidad que implica el reconocimiento del yo, “El animal humano tiene

en común con otros animales la desconfianza (si no el rechazo) del diferente, rechazo que se supera con el conocimiento del otro” (Comins, 2003: 185). Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un “proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales” (Walsh, 1998).

Por lo anterior es necesario ver la interculturalidad desde la perspectiva positiva, que debe entenderse como la incorporación y la inserción social de aquellos que pertenecen a culturas diferentes minoritarias, esto no debe significar el abandono de sus características culturales, sino verlo como la riqueza de la sociedad. Por ello debemos estimular el intercambio y la interacción cultural tomando en cuenta las diferencias culturales partiendo de que todos somos iguales, para poder vivir nuestra identidad cultural sin problemas, para realizar las aportaciones a nuestra comunidad desde el respeto y el diálogo, para no transgredir la dignidad del otro, ya que son parte integral de uno mismo.

En estas condiciones, la interculturalidad positiva puede ser generada desde espacios como la escuela y una manera de hacerlo puede ser a través de las relaciones dialógicas que consiste en palabras de Bello (2013), “el diálogo con otros significados, formas de vida y personalidades concretas, es necesario para profundizar en la relación y participación democrática propias de la sociedad actual. Educar en la diversidad, implica la superación de la cultura oficial, para abordar la cultura a partir de las culturas particulares que aportan los educandos.” En este tenor, es a través del diálogo que se logra establecer contacto con los otros, con sus pensamientos, con su cultura, con su ideología pues es por medio del otro que se construye la identidad propia. El mismo Bello (2014: 16) propone que “La Educación Intercultural y el Diálogo de Saberes para la Paz da respuesta a la necesidad de crear la nueva realidad social que converge en los grupos y dentro de las aulas escolares, con una dimensión diversificada del escenario educativo pertinente y rele-

vante para el desarrollo de las personas que acuden a ella” pues lo realmente relevante en las aulas de clase, lejos de ser el programa de estudio son las interacciones que permiten conocer y dar sentido al yo en función y reconocimiento del otro.

Freire (2008: 39), se hace una reflexión interesante respecto a la importancia del diálogo en las relaciones que buscan la interacción entre diferentes: “Ellos te entendieron a ti pero necesitaban que tú los entendieras a ellos”; este planteamiento permite darse cuenta de que antes de pretender que los demás nos entiendan se necesita aprender a entender al otro pues solo en este sentido se puede llegar a la esencia del ser.

Para finalizar, consideramos que es urgente construir una nueva mejor forma de coexistencia entre los seres humanos en la que todos, independientemente de nuestras características que nos hacen diferentes, tengamos acceso al pleno disfrute de nuestros derechos fundamentales, a las oportunidades y sobre todo al desenvolvimiento en un ambiente enmarcado en la tolerancia, considerando que todos somos iguales pero diferentes y esas diferencias pueden ser consideradas el punto de partida de nuestra educación en la que se promueva el respeto y la interacción en miras de construir una realidad en la que todos quepan y sean reconocidos como valiosos y que la interculturalidad debe ser un proceso permanente de comunicación y aprendizaje entre personas diferentes pero iguales en dignidad, así mismo el intercambio constante de conocimientos, valores y costumbres distintas de los otros, permitirán reconocer al otro a través de su diversidad y al mismo tiempo nos permita abatir la discriminación y la exclusión, por lo que es importante desarrollar competencias que se trabajen de manera transversal desde el aula de clases.

## CONCLUSIONES

---

- La discriminación es una construcción social que se ha gestado desde la familia a través de la repetición de patrones y conductas que anteponen a un individuo por encima de otro.

- La discriminación afecta a todos, independientemente de si el individuo es o no discriminado, pues esta cuestión trasgrede la vida en sociedad.
- Al ser una construcción social, la discriminación puede ser destruida a través de la educación ya sea por parte de la familia como por parte de la escuela, a través del reconocimiento de uno mismo para poder reconocer al otro.
- El reconocimiento y el empoderamiento son opciones efectivas sugeridas para la lucha contra la discriminación.
- La discriminación surge cuando no hay tolerancia hacia las diferencias del otro.
- El pensar en el otro alude inconscientemente al peligro, al miedo, a la indiferencia por considerarlo distinto.
- El punto de partida son las diferencias, en la medida que se reconozcan y se acepten en esa medida la sociedad podrá luchar para erradicar la discriminación.
- La interculturalidad es un concepto que va más allá de la coexistencia con los otros, pues implica la construcción a partir de las diferencias.
- La interculturalidad puede ser atribuida a un sentido simple en el que es exigible la existencia de grupos minoritarios u originarios.
- La interculturalidad positiva es aplicable a un grupo de personas aparentemente iguales pero entre las que hay múltiples diferencias sin necesidad de la presencia de grupos indígenas.
- En la actualidad es exigible el reconocimiento de la interculturalidad como una forma de vida idónea en la que ninguno está por encima de otro.

- La interculturalidad positiva versa en la construcción de una ciudadanía, que consolide las diferencias culturales y mimetice las diferencias sociales, a través de diálogo y el empoderamiento de la palabra.
- La interculturalidad debe ser un proceso permanente de comunicación y aprendizaje entre personas diferentes pero iguales en dignidad y derechos, así mismo, el intercambio constante de conocimientos, valores y costumbres distintas de los otros, permitirán reconocer al otro a través de su diversidad y al mismo tiempo nos permita abatir la discriminación, por lo que es importante desarrollar competencias que se trabajen de manera transversal en nuestro currículo.
- Para que exista la interculturalidad en el aula y contexto social, se debe educar en el respeto, derechos humanos y cultura de paz a las diferencias entre iguales a través de un ambiente de tolerancia, empatía y solidaridad.
- La educación y las políticas educativas deben enseñar a crear espacios de paz, en donde las interacciones con el otro nos enseñen a construir ciudadanos interculturales.
- La política debe crear las bases para una educación que promueva la interculturalidad positiva a donde se incluya a todos desde su diversidad, y al mismo tiempo, forme ciudadanos responsables en reconocer al otro como parte integral de uno mismo, para re-aprender a convivir en paz y en armonía.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

BELLO D, Juan (2011). “¿Escuelas Inclusivas en una sociedad Excluyente? Educación Inclusiva. Una Aproximación a la Utopía”. Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y Castellanos editores, México.

- \_\_\_\_\_ (2012). "Perspectivas sobre el desarrollo humano, la cultura y la educación en el contexto de la inclusión. Diálogo entre la Interculturalidad y la Inclusión. Hacia la Pedagogía de la Convivencia". Universidad Pedagógica Nacional Unidad Centro/Norte y Ed. Torres Asociados. México.
- \_\_\_\_\_ (2013). "¿TRABAJAR CON LOS DIFERENTES O LAS DIFERENCIAS?". *Ra Ximhai*, ISSN (Versión impresa): 1665-0441 [raximhai@uaim.edu.mx](mailto:raximhai@uaim.edu.mx) Universidad Autónoma Indígena de México. México. RAXIMHAI ISSN-1665-0441
- \_\_\_\_\_ (2014). "EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y DIÁLOGO DE SABERES PARA LA PAZ". *Ra Ximhai*, ISSN (Versión impresa): 1665-0441 [raximhai@uaim.edu.mx](mailto:raximhai@uaim.edu.mx) Universidad Autónoma Indígena de México. México. RAXIMHAI ISSN-1665-0441 10 NÚMERO 2 JULIO-DICIEMBRE 2014
- CNDH (2012). "*La discriminación y el derecho a la no discriminación*", disponible en: <http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/cartillas/2%20cartilla%20discriminaci%C3%B3n%20y%20derechos%20no%20discriminaci%C3%B3n.pdf>
- COMINS, Irene (2003) "*Del Miedo a la Diversidad a la Ética del Cuidado: Una Perspectiva de Género*" (España. UNESCO)
- DIE, Luis (Coord.) (2012). "Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural". Ceimi-gra
- FREIRE, Paulo (2008). *La pedagogía de la esperanza*. S. XXII
- FISAS, Vicen (2011): "Educar para una cultura de paz". Quaderns de Construcció de Pau
- SANDOVAL F. Eduardo Andrés, (2013) "*Educaciones Interculturales en México*" (Argentina: Estudios Sociológicos editora)

\_\_\_\_\_ (2014):“EDUCACIÓN, PAZ INTEGRAL SUSTENTABLE Y DURADERA”. Revista Ra Ximhai. Publicación Semestral de Paz, Interculturalidad y Democracia. UAİM

UNESCO, Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología, (2005) “Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales”. 33 reunión, París del 3 al 21 de octubre de 2005.

WALSH, C. (1998): “La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa,” *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia* 12.

#### NOTA:

---

\*Este artículo/ensayo es producto de la investigación de tesis de los alumnos Nadia Wendy Limas Garfias y Apolinar López Miguel. Estudiantes del Doctorado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, impartida por la Universidad Autónoma Indígena de México. Institución Intercultural del Estado de Sinaloa Promoción 2014-2016.

## Los juegos cooperativos para una educación para la paz

Braulio Angulo Noriega, Carmen Zarath Castillo Negrín,  
María Guadalupe Noriega Aguilar y Braulio Angulo Arjona

*U. Juárez Autónoma de Tabasco*

### **RESUMEN**

El juego es considerado como un medio de diversión, encausado a lo contrario de un interés material en la que se encuentran una gran variedad de emociones, no existe una regla universal, puesto que la finalidad es la satisfacción del compartir un espacio homogéneo entre los participantes. Aunque no hay una estructura para jugar, dependerá de los miembros reflejar los valores sociales como la solidaridad, tolerancia, respeto, igualdad, fraternidad, dignidad, honestidad, libertad, responsabilidad, sinceridad y paz, que se verán reflejados en el trabajo en equipo, en la enseñanza-aprendizaje. Por tanto, los juegos cooperativos son fundamentales para la inclusión a una cultura de paz, una inmersión en la participación de los derechos humanos en condiciones de igualdad y equidad para el manejo proactivo de los distintos conflictos.

**PALABRAS CLAVE:** Juegos cooperativos, educación para la paz, equidad.

### **ABSTRACT:**

The game is considered as a means of fun, indicted otherwise of a material interest in that are a variety of emotions, there is no universal rule, since the purpose is satisfaction of sharing a homogenio space between participants. Although there is no structure to

play, it depends on members reflect social values such as solidarity , tolerance, respect , equality , fraternity, dignity , honesty , freedom, responsibility , honesty and peace, which will be reflected in teamwork in the teaching - learning. Therefore, cooperative games are essential for the inclusion of a culture of peace, a insertions participation of human rights in conditions of equality and equity for the proactive management of the various conflicts.

## INTRODUCCIÓN

---

Los juegos son parte de la vida cotidiana, puesto que son fundamentales para el desarrollo físico, psíquico, emocional y moral del ser humano. Si bien, al referirnos al juego puede creerse que nos concretamos solamente en el contexto de la niñez, debemos comprender que estos no son exclusivos para esta etapa, sino también para los mayores, que buscan una forma de relacionarse y romper con los estereotipos de convivencia social.

Por lo tanto podemos ver al juego como un medio que promueve el aprendizaje creativo en una educación tradicional para crear una visión en el trabajo cooperativo, una comunicación efectiva y una cultura de paz.

En virtud de lo anterior, en este ponencia se pretende comprender como primer momento que son los juegos cooperativos, los cuales buscan construir un ambiente de confianza y seguridad, donde comunicarse sea una vía segura, positiva, afectiva y efectiva, a favor de un ambiente positivo, de respeto mutuo y que permita tomar decisiones democráticas.

En segundo momento, es importante explorar la utilidad de los juegos cooperativos, como un medio que ofrece una oportunidad inherente a la convivencia, a la creatividad y a la transformación de pensamientos sistemáticos, a través de un aprendizaje significativo de los derechos humanos, no excluyentes sino integral.

Por último, se abordarán los juegos cooperativos como un medio para alcanzar una visión intrínseca a una educación para la paz, donde se busca crear una cultura donde todos somos iguales, en la que se puede ganar y crecer juntos, sin violentar a otras personas.

## 1. ¿QUÉ SON LOS JUEGOS COOPERATIVOS?

---

Es importante acercarse a aquello que se desconoce o ampliar la perspectiva de lo que se conoce, por lo que, para entender de forma más amplia, definiremos *juego* y el termino *cooperativo*, llegando al momento en que dichos términos se unen, para un bien común en la vida educativa de los niños todo encaminado al aprendizaje de los derechos humanos.

Por lo que etimológicamente, la palabra *juego* “*proviene del vocablo latino “iocus”, que viene a significar diversión, gracia, broma, pasatiempo...”*<sup>1</sup> es aquel que para todo niño o niña, viene siendo el centro de su vida social. Así mismo, *jugar* (Lat. *iocari*) viene a significar *hacer algo con alegría y con el solo fin de entretenerse o divertirse*”.<sup>2</sup>

Para algunos teóricos el juego es como una forma de favorecer la expresión infantil, donde el juego es un elemento donde los niños y niñas son capaces de generar relaciones sociales, vivencias personales, así como desenvolverse en situaciones diversas. Visto como un universo donde el juego es el medio natural para los niños y niñas que a través de este medio desarrollan su personalidad desde un aprendizaje positivo y significativo. Siendo los derechos humanos parte fundamental en el desarrollo de su vida, generadora de grandes valores humanos.

Considerando que “*sin embargo, si deformas el juego de los niños premiando la competición excesiva, la agresión física contra otros, los engaños y el juego sucio, estás deformando las vidas de los*

---

<sup>1</sup> Centro de Recursos en Juegos Cooperativos, *Los juegos cooperativos “sentirse libres para jugar”*, Trukeme, Simón Bolívar, p. 3.

<sup>2</sup> *Idem.*

*niños*<sup>3</sup>, se generarían relaciones de conflicto y una violencia presentado en todo ámbito social. Por tanto ser cooperativo es hacer algo para que junto a la acción o el esfuerzo de otras personas se consiga un determinado resultado, en este caso con enfoque en el juego.

Se entenderá como juego cooperativo, el momento en el que las personas que participan no compiten, sino más bien examinan un objetivo común que como resultado se ganará o perderá no uno solo, sino todos como un grupo. Estos son promotores de la participación entre los integrantes del juego y se ven reflejados en ellos actitudes de empatía, coordinación, comunicación y solidaridad.

Los juegos cooperativos tienden a independizar de la competitividad a quienes la practican alejándose de una estructura divisora, pues sus participantes logran concretar una meta en común. Buscando que se excluya la presión que produce la competitividad y se haga de forma participativa.

La incorporación de todos, en la búsqueda de una inclusión, no exclusión es uno de los beneficios de los juegos cooperativos para lograr una construcción, a través de una actitud positiva, puesto que cada uno de los participantes, deben dar aportaciones que fundamenten la colaboración. Por ello, cuando se habla sobre las reglas dentro de los juegos estos deben ser vistos como flexibles, elásticos y manejables donde los participantes pueden contribuir para cambiar el juego.

La diversión es una de los constructos de los juegos cooperativos en los cuales se generará una educación positiva, en una participación activa, buscando que dentro de este proceso se eliminen estructuras que predispongan la agresión o violencia hacia los demás.

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 4º del párrafo nueve, resalta que todos *"... Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral..."*, se debe garantizar

---

<sup>3</sup> Orlick, Terry, *Libres para cooperar, libres para crear: (nuevos juegos y deportes cooperativos)*, 4ta. Ed. Paidotribo, Barcelona, 2002.

que todos los padres cumplan con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos, de forma que al velar y cumplir con lo estipulado, los juegos son la esencia central en el aprendizaje y desarrollo de todo niño y niña, que paulatinamente se formará hasta llegar a adulto.

Por lo tanto, *el reconocimiento mutuo y el respeto son, elementos básicos para establecer relaciones recíprocas*<sup>4</sup> a través de las acciones de cada uno de los participantes se generará un grado evidente donde cada participante hará por el otro lo que se considera que el otro haga por él, es decir una relación circular, donde ambas partes reciban el mismo respeto y colaboración.

La Convención Sobre los Derechos del Niño quien también hace mención en el artículo 28 en el numeral uno establece que *“los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho...”*, siendo el juego el juego como un elemento esencial en la vida del niño o la niña para su desarrollo personal físico, emocional e intelectual, como lo refiere el número dos de dicho artículo quien cita que *“los Estados Partes adoptarán medidas adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención”*. Si bien, trabajar una disciplina que lleve al aprendizaje, no se podrá hablar de una disciplina que castigue o que dañe el estado emocional de los niños y niñas. Por ello, el juego es un derecho humano, que invita a aprender de forma saludable cuales son los valores y sus obligaciones morales.

Para la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26 del párrafo dos refiere que *“la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”*, otro

---

<sup>4</sup> Puentes, Salvador, *La mediación comunitaria, ciudadanos, derecho y conflictos*, Bogotá, Uniempresarial, p. 61.

objetivo relevante de los juegos cooperativos es que todos somos iguales, pues su finalidad generar el respeto mutuo para todas y todos, dentro de proceso de paz, a través de la diversión que dará pauta a reconocerse, relacionarse, ayudar a los demás y sobre todo cooperar.

Promover las habilidades individuales desde un entorno grupal, es hacer visible la inclusión y no la exclusión de los participantes, dentro de los juegos cooperativos. Logrando así formación de que cada ser humano es diferente pero lograr el reconocimiento como iguales para concebir que todos tienen los mismos derechos humanos. Para algunos autores el reconocimiento del otro es ver la necesidad de los demás como una desigualdad, por ello dentro del juego cooperativo se fortalece la igualdad del otro recíprocamente.

Los juegos cooperativos facilitarán las estrategias de comunicación con los demás de manera libre y sin limitaciones, se logrará con éxito el sentirse parte del grupo, creará canales que proporcionen vínculos afectivos positivos, se desarrollarán las propias capacidades para aceptar responsabilidades, confiar en los demás, gestionar conflictos, sentirse valorado y apreciado por los demás, reducir el miedo al fracaso y colaborar para lograr un objetivo común. Todo esto puede entonces ayudar a que el niño o la niña se adapte con mayor facilidad al entorno que le rodea, a una mejor integración al grupo del que forma parte, a ver el miedo como parte de su vida, a disipar sus problemas, a aumentar su autoestima, a sentirse protagonista de acciones que serán apoyadas y valoradas por el grupo donde interactúe en el juego.

Daniel Goleman afirma que las *emociones enriquecen*<sup>5</sup>, sin ellas se crea un estructura de empobrecimiento mental, es por ello que en los juegos cooperativos se permite vivir al máximo las estructuras mentales que se transformarán en valores como la responsabilidad, el respeto, la democracia, la igualdad, la equidad, la solidaridad, entre otros, que pueden transformar a través del juego aquellas conductas de violencia o gestionar conflictos de manera pacífica. Por lo tanto,

---

<sup>5</sup> Goleman, Daniel, *La inteligencia emocional, por qué es más importante que el cociente intelectual*, México, ediciones B, 2012, p. 62.

se trata de reforzar los juegos, para que sean acordes con los valores de la igualdad, la participación, la empatía y la cooperación.

El equipo de Edhuca<sup>6</sup> propone una metodología concreta y exitosa para *empoderar* a las personas. Quienes refieren que *“el juego es un excelente vehículo para ejercitar herramientas sociales y vencer algunos miedos, para generar respuestas creativas y cohesionar a grupos de trabajo”*, donde los juego cooperativo hacen una construcción de un puente de paz, a través de un dialogo abierto, autentico y sin limitaciones que permiten tomar decisiones, promover la participación y mejora la calidad de vida emocional, es decir, es un juego generador de un constructo de conciencia positiva en los niños y niñas, para alcanzar un futuro con mejores expectativas de desarrollo humano.

## 2. ¿POR QUÉ UTILIZAR LOS JUEGOS COOPERATIVOS?

La oportunidad de encontrar una estructura cooperativa, es decir, centradas en la unión y no en el *uno contra otro*, es que los juegos cooperativos busquen la participación de todos sin que nadie quede excluido. Por lo que se debemos explorar las ventajas de los juego cooperativo<sup>7</sup>, donde encontraremos que todo niño y niña participan espontáneamente por el placer de jugar, dejando en último lugar el ganar un premio; la diversión será un hecho contundente; favorecen la participación de todos; se logra establecer las relaciones de igualdad con el valor del respeto; se busca sobre saltar la superación personal, pero no el hecho de superar a los otros por encima del respeto; se percibe como una dinamismo conjunto a otros por igual, no individualizada; crea sentimientos positivos; desdeña actitudes de competencia permitiendo que se alcance una meta en común; aleja conductas de agresión; se busca la participación de todos, sin excluir a ningún

<sup>6</sup> Educación y Capacitación en Derechos Humanos, A.C. (Edhuca) es una ONG de la ciudad de Querétaro, México, creada para garantizar mayor seguimiento a un compromiso profesional con la promoción de los derechos humanos. Está especializada en el diseño y la implementación de curso-talleres participativos dirigidos básicamente a profesores y multiplicadores de derechos humanos en los ambientes de educación formal, no-formal e informal. <http://edhucamexico.blogspot.mx/2012/09/taller-de-juegos-y-tecnicas-de-grupo.html>

<sup>7</sup> Torres Villarroya, Elena, *et al.* Juegos Cooperativos en la educación, Innovación y experiencia educativas, Granada, N° 45, Octubre de 2008, p. 2.

participante y evita la rigidez permitiendo que los participantes tomen la decisión del juego. Estos son tan solo algunos de los beneficios que se pueden mencionar, tendríamos que aventurarnos a los juegos cooperativos para vivenciar los beneficios que nos puedan dejar de forma personal.

En esencia los juegos cooperativos se centran en características generales<sup>8</sup> donde se *juega en grupo*, con un final u objetivo común donde todos y todas ganan o pierden, por ello se fomentan la *inclusión* a la no exclusión, sin embargo será visto como un adversario aquel elemento externo que no pertenece al grupo, estimulando a que las reglas permitan que se dé la ayuda mutua y la cooperación sin obligación alguna, amplifica la toma de decisiones, la negociación, la resolución, la gestión de conflictos, para mantener un equilibrio entre las partes y concebir que las reglas en muchas ocasiones son adaptables según la edad o número de participantes, pues en realidad el juego se pueden presentar diferentes variantes en su formar y estructura, sin olvidar la diversión.

En este sentido tenemos que hacer un breve análisis sobre las diferencias de los juegos cooperativos a los juegos competitivos, para comprender de manera más oportuna los beneficios y el por qué es mejor la utilidad de los juegos cooperativos. Por tanto, en los juegos cooperativos se genera un primer acercamiento y contacto entre los participantes para conocerse entre sí, que permite formar un ambiente de confianza, partiendo de ejercicios físicos para probar y estimular la confianza en uno mismo y en el grupo.

*La comunicación afecta la conducta*<sup>9</sup>, esta aseveración será clave para crear dentro de los juegos cooperativos, vínculos entre los participantes que intentan romper la unidireccionalidad de la comunicación verbal en el grupo en la que normalmente se establecen papeles muy determinados y en su caso crear a través del dialogo sus propias metas.

---

<sup>8</sup> Centro de Recursos en Juegos Cooperativos, op. cit. p. 4

<sup>9</sup> Watzlawick, Paul, et al., *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*, España, Herder, 1981, p. 23.

En este proceso de comunicación, se vincularán los hechos en algunas crisis que se dará una resolución de conflictos para plantear situaciones de controversias, o que utilizan algún aspecto relacionado con éstas. Algunos de estos, harán hincapié en el análisis de las situaciones conflictivas, otros en los problemas de comunicación en el conflicto, así como las relaciones de poder o sumisión, pero sobre todo en la toma de conciencia del punto de vista de los demás.

La distensión será fundamental en las relaciones entre los participantes, que servirán para liberar energía, hacer reír, introducir un ambiente relajado, estimular el movimiento, crear conciencia de que los conflictos, tienen vías alternas como medio de soluciones pacíficas.

Es por ello, que la educación a través de los juegos cooperativos son un referente a favor de los derechos humanos, como método preventivo de los conflictos en los diversos medios sociales, escolares, familiares, laboral, entre otros. Sin embargo, está no debe ser vista como una moda, sino más bien debe ser una forma de destacar el respeto, la dignidad humana y la educación.

En la actualidad, si bien, se ha dado por hecho que crear el juego competitivo es la mejor manera de desarrollar el éxito de aprendizaje en los alumnos, sin embargo, nos percataremos que los niños y niñas del hoy, juegan de una manera áspera o ruda, a lo que denominamos juegos competitivos, como un panorama totalmente antagónicos a los juegos cooperativos, veamos sus diferencias, presentadas en el gráfico siguiente:

**Cuadro 1.** Cuadro diferencias de los juegos cooperativos y competitivos<sup>10</sup>.

JUEGO COOPERATIVO	JUEGO COMPETITIVO
Son divertidos para todos.	Son divertidos solo para algunos.
Todos tienen un sentimiento de victoria.	La mayoría experimenta un sentimiento de derrota.
Hay una mezcla de grupos que juegan juntos creando un alto nivel de aceptación mutua.	Algunos son excluidos por falta de habilidad.

<sup>10</sup> Fuente: Javier Tudurí, et al., *Blog de los Juegos cooperativos*, enero, 2013. <http://b2juegoscooperativos.blogspot.mx/>

Se aprende a compartir y a confiar en los demás.	Se aprende a ser desconfiado, egoísta o, en algunos casos, la persona se siente amedrentada por los otros.
Los jugadores aprenden a tener un sentido de unidad y a compartir el éxito.	Los jugadores no se solidarizan y son felices cuando les sucede algo "malo" a los otros.
Hay una mezcla de personas en grupos heterogéneos que juegan juntos creando un elevado nivel de aceptación mutua.	Conllevan una división por categorías, creando barreras entre las personas y justificando las diferencias interpersonales como una forma de exclusión.
Nadie abandona el juego obligado por las circunstancias del mismo. Todos juntos inician y dan por finalizada la actividad.	Los perdedores salen del juego y se convierten en observadores.
Desarrollan la autoconfianza porque todos son bien aceptados.	Los jugadores pierden la confianza en sí mismos cuando son rechazados o cuando pierden.
La habilidad de perseverar ante las dificultades se fortalece por el apoyo de otros miembros del grupo.	La poca tolerancia a la derrota desarrolla en algunos jugadores un sentimiento de abandono frente a las dificultades.
El cumplimiento de los objetivos es consecuencia de todos los miembros del grupo.	El cumplimiento de los objetivos es incompatible con la obtención de los objetivos de los demás.

Entonces debemos ver que los juegos cooperativos, respetan la dignidad de cada uno de los niños y niñas dentro de un proceso de aprendizaje, tratando de fundamentar la inclusión, para divertirse de una forma pacífica y focalizando el objetivo del respeto mutuo, para favorecer un ambiente de cordialidad mutua ante el respeto a los demás sin llegar a la competitividad.

Así mismo, encontraremos que en los juegos cooperativos se busca ganar juntos, en un ambiente de compañerismo, ya que jugar es la acción de un clima entretenido, que dará como resultado el éxito de compartir el tiempo vivido. Mientras que en los juegos competitivos, el ganarle al otro es su centralidad, creando un ambiente de rivalidad, es decir jugar contra el otro,

estableciendo la tensión entre los participantes pues el ganar es el proyecto que llevará a la individualidad para terminar el juego, lleno de insatisfacción.

Se puede concluir que los juegos cooperativos son aquellos en los cuales los jugadores no tratan de competir, sino más bien se esfuerzan por llegar al mismo objetivo. En otras palabras, son juegos donde los grupos comparten un mismo fin para trabajar en colaboración y escoger estrategias, que los lleven a un proceso de toma de decisiones para beneficios de todos.

Hay que decir que los juegos cooperativos no pueden hacer cambios en la sociedad de una forma radical o mejorar la economía del país. Es más bien una herramienta que funciona en las aulas, como generadora para favorecer un ambiente recíproco donde se mira al otro como un compañero de juego y no un competidor. Pensando que normalmente cuando se juega, observamos que hay niños y niñas que se sienten agredidos, ante actitudes de violencia, tanto emociones negativas como la envidia, los rencores y las palabras ofensivas.

### 3. DE LOS JUEGOS COOPERATIVOS A UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

---

Al hablar de paz es inherente hablar también de la violencia, la agresión y la guerra. Por tanto, para que allá paz, debemos entender que hay que enseñar a convivir con el otro, es superar las crisis que se suscitan entre ellos, más que hablar de tolerar los hechos y evitar que se conviertan en conflictos<sup>11</sup>. Es por ello, que la importancia de los conflictos en la vida diaria, en el día a día de los niños y niñas, así como de la sociedad en general, es innegable. Por tanto, debemos aprender a combatir sin violencia, sin rencores, sin engaños, es decir, hay que aprender a tener una cultura de paz y buscar recursos para conciliar y sosegar las conductas para promover la solución de conflictos.

---

<sup>11</sup> Aguirre, Amaia, et. al. *La mediación escolar, una estrategia para abordar el conflicto. Claves para la innovación educativa*. España, GRAO, 2005, p. 15.

De lo anterior, se abre la propuesta de tener una metodología lúdica, activa, participativa y optimista, encontrada como una estrategia gradual para vencer los miedos al cambio de los métodos tradicionales, poder romper la impotencia y conseguir una plena participación de niñas, niños y jóvenes en temas complejos como derechos humanos y crear una educación para la paz.

En los juegos cooperativos, tanto niños y niñas ayudan a que todos ganen y nadie pierda. Pues se reafirma la confianza entre los participantes, siendo una persona aceptada, segura de generar relaciones interpersonales respetuosas y sin ser agredida o violentada.

La centralidad de la educación para la paz, es entonces la formación en el aprendizaje de la resolución de conflictos, de las acciones concretamente no violentas de las controversias y fundamentar la paz como el éxito resultante<sup>12</sup>. En este sentido positivo, es un elemento diferenciador que entienden la paz como un estar bien consigo mismo, una presencia ante el desacuerdo de guerra o conflicto.

Algunos autores proponen el planteamiento de un reto para educar en y para el conflicto. Es decir, educar para el conflicto, será partir de la realidad en la que vivimos y nos relacionamos, es trabajar constantemente para superarlo, saber sacar provecho, lo rescatable del conflicto. Todo este conjunto de elementos del conflicto, tendrá que ser aceptado como algo que se transformará como aprendizaje significativo.

Se podría entender al conflicto, como algo no negativo, es más bien visto como positivo. Es una transformación para la sociedad y las relaciones humanas hacia mayores oportunidades de justicia. Que da una oportunidad educativa, para aprender a construir otro tipo de relaciones, así como para prepararnos para la vida, aprendiendo a hacer valer y respetar nuestros derechos de una manera no violenta.

---

<sup>12</sup> Cascón Soriano, Paco, *Educar en y para el conflicto*, Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos, Barcelona, 2010, p. 1.

En este sentido, los juegos cooperativos es un medio de transformar el conflicto en algo tranquilo, ligero y divertido que da pauta al análisis de los conflictos y a descubrir su complejidad. Por ello, la importancia de invitar no solo a los niños y niñas, sino también al profesorado como a los padres y madres para que participen en la resolución de los conflictos en los que se ven inmersos cotidianamente. Encontrar soluciones que nos permitan enfrentar los conflictos sin violencia, sin destruir a una de las partes y con la fuerza necesaria para llegar a soluciones en las que todos y todas ganemos, y podamos satisfacer nuestras necesidades.

Se crea la visión de que la paz tiene que verse desde una perspectiva positiva<sup>13</sup> como un elemento que nos conducirá a considerar no sólo la ausencia de la violencia directa y estructural sino la presencia de un tipo de cooperación no violencia, igualitaria, no explotadora, no represiva entre unidades, naciones o personas, que no tiene que necesariamente similares. Convirtiendo la violencia como un segundo plano, para verla como *“la ausencia de conflictos violentos, pero no necesariamente la de la paz positiva”*<sup>14</sup>. Puesto que para lograrlo se requiere de la interacción positiva y dinámica, en el apoyo mutuo, la confianza, la reciprocidad y la cooperación.

Todo esto encaminado y enfocado en los *juegos cooperativos* que brindan el desarrollo y crecimiento personal de los niños y niñas, siendo inclusivos para todos, y no solo para ciertas etapas de la vida. Centralizando los valores de un panorama alejado de la violencia escolar en pro de los derechos humanos en una cultura de la paz.

#### 4. CONCLUSIÓN

---

Se ha analizado, desde el contexto de los juegos cooperativos, donde no solo los niños, sino todas las personas pueden participar colaborativamente y no competitivamente, buscando objetivos en común, donde el ganar o perder como grupo es lo más relevante y no como uno solo.

---

<sup>13</sup> Lederach, Juan Pablo, Elementos para la resolución de Conflictos, Uruguay, Colección Educativa, 1990.

<sup>14</sup> LEDERACH, John Paul, El abecé de la paz y los conflictos: educar para la paz, Catarata, Madrid, 2002.

Por lo tanto los juegos cooperativos promueven la participación, generando actitudes positivas como la empatía, la coordinación, la comunicación y la solidaridad. No obstante tanto los niños y niñas que participan no compiten, si no que buscan un objetivo común, que promueven la participación y actitudes de empatía, respeto y bien común.

Si bien, estamos demasiado habituados a concebir la paz en términos negativos, es decir en considerar la ausencia de condiciones no deseadas. Pero hay que entender y querer la paz en términos positivos, esto es en concebirla como la presencia de condiciones y circunstancias anheladas.

Conociendo las ventajas y las características de los juegos cooperativos, se puede generar pequeños avances hacia un cambio estructural real a través del juego cooperativo como esencia.

Los juegos cooperativos crean grupos fuertes y unidos, el cual forja alianzas, restaurando las relaciones sociales y facilitando el empoderamiento. Este, construye la paz, porque favorece el diálogo y la facilidad de la toma de decisiones, que promueve la participación y aumento el autoestima. Por ellos, se puede visualizar al juego cooperativo como algo solidario, ya que disfruta de las ganancias que son recíprocas, sensibilizando el aprendizaje a escuchar a los demás y a gozar con las diferencias, sin tener un marcaje de egoísmo.

Se puede concluir, que los juegos cooperativos, sobre todo en iniciación educativa, rescata muchos beneficios a nivel colectivo, desde un punto de vista social; que respetan los fundamentos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos sobre el derecho a la educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral, manifestándose en una educación en para la paz.

## BIBLIOGRAFÍA

---

AGUIRRE, AMAIA, et. al. *La mediación escolar, una estrategia para abordar el conflicto. Claves para la innovación educativa*. España, GRAO, 2005.

CASCÓN SORIANO, PACO, *Educación en y para el conflicto*, Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos, Barcelona, 2010.

Centro de Recursos en Juegos Cooperativos, *Los juegos cooperativos "sentirse libres para jugar"*, Trukeme, Simón Bolívar.

Educación y Capacitación en Derechos Humanos, A.C. (Edhuca) como una Organización no gubernamental.

GOLEMAN, DANIEL, *La inteligencia emocional, por qué es más importante que el cociente intelectual*, México, ediciones B, 2012.

LEDERACH, JOHN PAUL, *El abecé de la paz y los conflictos: educar para la paz*, Catarata, Madrid, 2002.

\_\_\_\_\_, *Elementos para la resolución de Conflictos*, Uruguay, Colección Educativa, 1990.

ORLICK, TERRY, *Libres para cooperar, libres para crear: (nuevos juegos y deportes cooperativos)*, 4ta. Ed. Paidotribo, Barcelona, 2002.

PUNTES, SALVADOR, *La mediación comunitaria, ciudadanos, derecho y conflictos*, Bogotá, Uniem-presarial.

TORRES VILLARROYA, ELENA, *et al. Juegos Cooperativos en la educación, Innovación y experiencia educativa*, Granada, N° 45, octubre de 2008.

TUDURÍ, JAVIER, *et al., Blog de los Juegos cooperativos*, enero, 2013.

WATZLAWICK, PAUL, *et al., Tería de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*, España, Herder, 1981.

## El silencio, quebranto de la cotidianeidad educativa para la alteridad

Ana Karen Valencia Rodríguez

*Escuela Normal de Ecatepec*

### RESUMEN

---

La presente ponencia es una síntesis de la investigación que nace del acercamiento y la reflexión de las acciones que ocurren en la cotidianeidad de las aulas educativas, centrado específicamente en el preescolar.

En diferentes propuestas pedagógicas e incluso en el discurso oficial se ha dado un enorme énfasis en potenciar la expresión del alumno por medio del lenguaje, pero se ha observado que lo irónico de lo anterior, es que dentro de las aulas se puede apreciar la restricción de voz que muchas veces es generada por el mismo docente, aquel silencio que se adueña de las aulas se ha convertido en una vivencia cotidiana de la formación de los alumnos ¿Es acaso el silencio identificado como algo que debe presentarse continuamente en el salón de clases por parte de los alumnos? ¿El profesor lo guarda también? ¿Para qué? ¿En qué momentos lo guarda? Debido a lo anterior, el objetivo central de esta ponencia es hacer énfasis en el análisis del silencio dentro de las aulas preescolares y pretendo dar respuesta de ¿Quién es el protagonista del silencio dentro de las aulas? ¿Qué sentido tiene el silencio presente en las aulas preescolares?

En este trabajo se enmarcan los hallazgos encontrados, con el propósito de comprender la realidad educativa teniendo la posibilidad de tener contacto con aquello que continua en lo desconocido y estancado por la rutina moderna.

A través del presente análisis se pretende que se revalore nuestro paso por el mundo, en el caso de los docentes, que se revalore la enorme responsabilidad que tenemos en nuestras manos, identificando la orientación que tiene nuestro camino por la educación, entendiéndola como aquella oportunidad en donde podremos reconocer y comprender la presencia humana, y olvidando aquella concepción cerrada que la delimita a una institución en donde se transfiere el saber necesario para adentrarnos al mundo productivo.

Como se ha dicho, la búsqueda de nuestra esencia es algo que ya ha sido relevado frente a la angustia de ser productivo, por lo tanto me parece acertado el nivel al que se enfoca la investigación; el preescolar.

Precisamente porque el preescolar es la primera instancia social después del ámbito familiar y la base para aprendizajes y sentimientos venideros, por lo tanto es preciso formar cimientos que posibiliten un actuar en consecuencia. En educación preescolar se forma gran parte de la personalidad del ser humano. (Monroy, 2013, p. 7)

Por ello la participación que el docente tenga en esta etapa es significativa, debido a que algo puede hacerse para que los alumnos identifiquen la importancia del reconocimiento de sí mismos y del otro, del papel que pueden jugar al adentrarse en un mundo acostumbrado al ruido, en donde la comprensión, la valoración y el afecto hacia nuestra humanidad se ha olvidado.

Es así como la primera parte de esta ponencia desarrolla el posicionamiento teórico que guía el trabajo, el segundo momento plantea la estrategia metodológica y por último presenta los hallazgos del acercamiento empírico.

Esta investigación fungirá como un espejo que no solo me permitirá reflexionar mi propio actuar docente, de igual forma les permitirá ver a otros la forma en que se está llevando a cabo las intervenciones día a día.

## DESARROLLO

---

En estos momentos he pasado de alumna a docente, actualmente soy egresada de la escuela normal de Ecatepec como licenciada en educación preescolar, pero el papel que representé de alumna por más de 19 años fue de alguna manera detonante para el inicio de esta investigación, al analizar y reflexionar cada una de las clases que tuve a lo largo de mi formación educativa, me percaté de que existe algo que se presenta con frecuencia en las intervenciones de los profesores y que de igual forma me hacen cuestionar mi propio actuar docente; identifiqué que existen dos tendencias por las que se desarrollan las clases, la primera es aquella en donde “el docente habla”, se refiere a las clases en las que solo los profesores tienen la palabra y como alumnos nos limitamos a escuchar y aprender sobre lo que el profesor nos habla. Sin embargo identifiqué que existe la otra cara de la moneda, las clases en donde “el docente calla”, aquí me encontré que de igual forma existen maestros que prefieren retomar “el silencio” y dar la palabra a sus alumnos, posiblemente esa forma de trabajo para muchos (incluyéndome) sea la más conveniente, pero la forma en que éstos docentes la han llevado a cabo quizá se ha tergiversado olvidando en función a quien y para que retoma el silencio, con facilidad al hacer uso de nuestra memoria recordaremos experiencias identificando que hemos tenido contacto con alguna de estas tendencias mencionadas.

Sea cual sea el papel que tome el silencio dentro del aula, me he percatado que es un factor que ha estado presente durante toda mi formación, y que hace apenas unos meses después de reflexionar y analizar mi propia práctica docente, identifiqué que ha permeado la forma en que se desarrolla mi intervención educativa dentro del preescolar. Apenas descubro que he realizado lo mismo que algunos de mis profesores efectúan con sus alumnos, me doy cuenta que las clases que doy se dirigen en mayor medida a los monólogos a los que tanto estoy acostumbrada.

Al examinar todo, me doy cuenta que los cuestionamientos y experiencias que analicé, se relacionaban con el “silencio” dentro del aula escolar, es así que decidí basar mi investigación en fun-

ción a él, pues ¿Por qué no cuestionar algo que sucede cotidianamente? ¿Acaso el silencio es identificado como algo que debe presentarse continuamente en el salón de clases por parte de los alumnos? ¿El profesor lo guarda también? ¿Para qué? ¿En qué momentos lo guarda?

A medida en que me adentraba en la investigación los cuestionamientos se acrecentaban, pero era preciso definir las preguntas centrales que guiarían esta investigación:

- ¿Quién es el protagonista del silencio dentro de las aulas?
- ¿Cómo vive el silencio en la práctica cotidiana dentro de las aulas del preescolar?
- ¿Qué función tiene el silencio en el reconocimiento del otro dentro del salón de clases?

En la actualidad al buscar información del silencio se pueden distinguir diversas connotaciones, pero se puede percatar que la “nulidad o ausencia” son significados que están presentes en la mayoría de ellas y por eso comprendo que estas significaciones le han otorgado al silencio el reconocimiento como un “algo” digno de ser analizado.

Al analizar al silencio desde el pensamiento moderno identifiqué que aquella concepción de nulidad, se fortaleció al momento en que comenzó por la entrada de la lógica capitalista, en donde la competencia, la productividad y la eficacia formaban parte de los estándares esperados para los humanos, poco a poco se comenzó a dar importancia a fomentar una razón instrumental.<sup>15</sup> La educación fue vista desde otra mirada, muy distinta a aquella institución que podía potenciar

---

<sup>15</sup> La razón instrumental es una categoría creada por la escuela de Frankfurt, Max Horkheimer escribió “crítica de la razón instrumental”, en ella pretende establecer la relación que existe actualmente entre el pensamiento filosófico y la realidad, la cual percibe con una apariencia bastante oscura. Su objetivo es investigar el concepto de racionalidad inmerso en la industria cultural de la modernidad. Su estudio parte de la idea de que los avances técnicos han sido acompañados por un proceso de deshumanización. Por tanto, la idea de progreso amenaza con destruir la autonomía del individuo, ya que su capacidad de resistencia al aparato de manipulación de las masas y su juicio independiente parecen ir en detrimento del propio individuo. Los avances técnicos y el progreso han generado una crisis cultural, que tiende a traducir todo pensamiento en acción; no obstante, como dice Horkheimer, la acción por mor de la acción misma no es en absoluto superior al pensamiento por mor del pensamiento mismo; queda muy por debajo de él. Por tanto, la racionalización en la actualidad tiende a destruir la razón misma en pro del progreso.

una razón que permitiera ofrecer sabiduría a sus alumnos, la opinión que representó la hegemonía, es que la escuela es importante para sus hijos porque al finalizar sus estudios podrán avanzar a otro nivel educativo, y dependiendo del alcance que tenga su preparación, la oportunidad que tendrán para subsistir en el mundo se incrementarán, por lo tanto se comenzó a generar la idea de que los alumnos deberían asistir a la escuela con el simple hecho de escuchar y aprender del maestro, aquel que tiene el conocimiento.

En la modernidad la palabra ha adquirido una enorme importancia, el objetivo del sujeto en la actualidad es desenvolverse en el eficientísimo y en el ruido, pues solo con éste, la transmisión de conocimientos e ideas, puede concretarse. En otras palabras al reconocer la presencia que representa la palabra, el silencio de inmediato queda reducido simplemente, a aquel momento sin sonido, que presenta una “ausencia de palabra”, a causa de que la modernidad ha reconocido al silencio como algo negativo.

Desde la lógica capitalista se ha establecido una lectura al mundo, fundada en la producción. Somos cosas que producen cosas, la palabra se ha convertido en nuestro principal instrumento que lo potencia, es entonces que el silencio, ha sido delegado como una interrupción de la transmisión, y si la cadena de producción se detiene, la rueda deja de girar, así el silencio es reconocido como aquel que “interfiere la producción y la transmisión” ha sido tachado en función del plano progresista.

Respecto a mi experiencia, el ser humano ha sido condicionado a guardar silencio, a restringir su voz para reprimir su propia expresión, pero lamentablemente no solo nos limitamos a nosotros mismos, tal parece que intervenimos en restringir lo mismo hacia el otro; el alumno. “La sociedad ha comenzado a utilizar la palabra en las prácticas sociales insertándola con una peligrosidad

---

En la actualidad la razón ha demostrado una gran incapacidad por lograr un orden objetivo, aunado a que el interés egoísta se ha convertido en hegemónico, tanto en las escuelas de pensamiento, como en la conciencia pública. Por tanto, cuanto más se debilita el concepto de razón, está mayormente propenso a la manipulación ideológica. Con el advenimiento de la sociedad industrial existe una tendencia cada vez mayor a la cosificación, es decir, a la transformación de todos los productos de la actividad humana en mercancías. (Nateras, 2009).

importante en tanto a su poder de seducción” (Chávez, 2013, p. 19). La seducción a la que hace referencia en la línea anterior, no tiene nada que ver con un aspecto erótico, a lo que se refiere es que en la actualidad, la palabra tiene un alto poder de dominio, la palabra seduce al que la escucha y es capaz de persuadir, de convencer al otro y ¿por qué no?... de generar silencio en el otro.

Por lo tanto me surgen demasiadas preguntas como: ¿es eso lo que he observado en los docentes con los que he tenido alguna relación?, ¿utilizan su palabra con el fin de persuadir al otro implicando el sometimiento de éste, ejerciendo una presión a guardar silencio?

Nos hemos acostumbrado a hacer uso de una palabra que carece de sentido para nosotros, una palabra vacía que fue aprendida para memorizarla y no para comprenderla y reflexionarla, identifico que la superficialidad nos invade, al hacer un continuo uso de la palabra sin sentido y una palabra seductora, nos niega la oportunidad de que observemos lo profundo de nuestro ser. Para Heidegger (2000): “El ser ha sido expulsado al mundo, y la manifestación de esta expulsión se refleja en el lenguaje. Aunado a ello, advierte que la limitación del lenguaje como sinónimo de la palabra es una de las restricciones que el hombre se ha generado para consigo mismo en la vida social actual”.

Gracias a la cita de Heidegger es que comprendo la forma en que se ha venido guiando la modernidad, expone que el “ser” ha sido expulsado al mundo, para facilitar la comprensión sobre lo que se refiere, invito a que el mundo no debe ser visto como un lugar en donde habitan cosas, todo lo contrario, se hace referencia a aquel mundo lleno de significados, desde que nacemos nos incorporamos a lo ya establecido, en donde nuestro sexo es delimitado por colores definidos, el trato que nos tienen es de protección por lo indefensos que estamos, se nos va formando bajo principios y valores ya instituidos, y como se menciona en la cita, la manifestación de esa expulsión se refleja en el lenguaje, con la palabra nosotros nos adentramos al mundo, con la palabra somos llenados de significados.

Las posibilidades de existencia que Heidegger propuso fueron 2: *el uno* y *el ser en sí mismo propio*, al darme cuenta de la limitación de palabra que se ha generado y a la que él hace referencia, es que la relaciono con la posibilidad de la existencia que nombra como el *UNO*, en esa posibilidad de la existencia hace referencia en que al llegar al mundo, se nos llena por completo de definiciones y verdades, nos limita a lo ya nombrado y somos preparados para reproducirlo y transmitirlo, la palabra es el instrumento que nos lleva a la aceptación de lo dado, las palabras vacías y sin sentido recaen sobre nosotros por imposición, en silencio recibimos lo dado, por lo tanto, aquí la palabra juega un papel muy importante para fomentar la restricción de la que habla Heidegger en la vida actual, pues nos lleva al cierre de nuevas posibilidades.

Haciendo referencia al título, el silencio es el eje central de la investigación, pero el silencio que la guía no se refiere a aquel silencio que represente nulidad, todo lo contrario, lo guiará un silencio que aporte, un silencio que pueda convertirse en un acto formativo y no en un factor de dominio dentro de las aulas, un silencio que no represente carencia, todo lo contrario, un silencio que se convierta en “cuna de la palabra” (Torralba, 2013). Aquel silencio, que en el momento en que se hace presente, permite generar la palabra, pero no una palabra vacía, todo lo contrario:

“La palabra que nace del silencio es una palabra sólida, consistente y firme. Sin silencio, sin reflexión, las palabras se convierten en mera cháchara hueca, en retórica inflada y vacía. Por no saber habitar el silencio, nos volvemos tan superficiales, nos dejamos conducir por propagandas, órdenes, gritos o seducciones. (Pérez, 2015)”.

¿Por qué no pensar que al momento en que se da el silencio, es una pausa a reflexionar lo que se dice?, ¿Por qué no pensar que el silencio nos permitirá pensar claramente de lo que hablamos o lo que diremos? Veamos de otra manera al silencio, reconozcámoslo como una ayuda a tener más claridad en los actos de habla y es un claro ejemplo de que el silencio puede aportar sentido a las palabras. ¿Qué papel jugará el silencio edificante y como cuna de la palabra dentro de la idea de Heidegger?

Al tratar de dar respuesta a la anterior pregunta retomo la segunda posibilidad de la existencia que Heidegger propone, se relaciona al *ser si mismo propio*, es aquí en donde se potencia el silencio, pues si la palabra es aquella que cierra la posibilidad de nuevos significados, el silencio cobra importancia al aparecer como aquel *mutis* que permite la reflexión, al momento de retomarlo el silencio permite que aquellas palabras sin sentido y vacías que se nos presentan, serán analizadas por medio de una ardua reflexión, con el fin de comprender su significado o buscar una nueva posibilidad de connotación.

El silencio desde la reflexión de la cita de Heidegger, es aquel que genera una apertura, una apertura a que se contemple lo presente, así sean palabras o las personas que nos rodean, el silencio es aquel que posibilita la apertura de lo nuevo y desconocido. Todas las observaciones se relacionan con la idea de que “hay que revertir el mundo del consumo hacia uno de ideas” (Lozoya, 2014).

Es importante que reconozcamos que al momento de privarle la palabra a otra persona y al tratar de adaptarnos al continuo movimiento que vive la sociedad a diario, hemos perdido nuestra esencia como humanos, debemos cuestionarnos ¿En qué momento nos damos tiempo para nosotros? Incluso en los intercambios verbales la pérdida se hace presente, continuamente hacemos uso de una palabra estereotipada, que permita la transmisión de ideas de una manera rápida y eficiente, pero de igual manera no podemos rescatar nuestro ser, ni nuestra esencia; en ellos, nuestros alumnos. Poco a poco, el tema de la alteridad se vio fuertemente relacionada con el silencio edificante y cuna de palabra.

La alteridad, ha sido analizada desde diferentes miradas, pero me centraré en la mirada hermenéutica. Para Carrasquilla (1994), “La alteridad da un lugar de importancia a la condición del yo: estableciendo que es la forma de coexistencia entre las personas” (González, 2008). En pocas palabras la alteridad puede ser entendida como la forma de relación del yo hacia el otro. De la

misma manera se reconoce que la otredad “se origina en el momento en que se considera a los demás hombres, es decir en el momento en que decido ver más allá de mí”(Blanco, 2012).

Al momento en que dejemos de admirar nuestro resplandor frente a un espejo el cual limita nuestra visión hacia los que nos rodean, es que nos daremos cuenta que no estamos solos, que tenemos a nuestro alrededor a diferentes sujetos, y solo cuando se reconozca esto, aprenderemos a percatarnos de que “la visión del rostro del otro me separa de mí mismo, rompe la soldadura de mi propio narcisismo y me enfrenta con la alteridad de otro” (Romero & Gutierrez, 2011).

Al valorar al otro, al reconocerlo, estaremos haciendo uso de la alteridad, la cual se enfoca en la importancia del encuentro con el “otro”, hay que tener en cuenta que la alteridad se puede dar por medio del diálogo, de aquel encuentro constante con el otro, pero debido a la modernidad en la que nos encontramos, es interesante cuestionarnos ¿en qué momento dialogamos con el otro? La primacía del yo nos ha invadido y nuestra voz constantemente se encuentra en competencia con las de otros.

Tal pareciera que en la actualidad nos hemos preocupado por sobresalir de manera individual, sin importarnos el otro, estamos preocupados por destacar en nuestros trabajos, en nuestra vida del hogar, dentro de la escuela, etc., pero solamente pensamos en nuestro éxito individual, nos mantenemos alejados al pensamiento de sobresalir en colectivo, en la actualidad vivimos y luchamos a diario, guiados en el individualismo y la egolatría. Lipovetsky (2005) menciona que: “La sociedad actual vive presa de la vacuidad. Para el francés hay una enorme distancia entre la sociedad de los don juan, aquella caballeresca, satírica y donde prevalecía el trato con los otros; y la era del narciso, el que se adueña de las plazas para contemplarse a sí mismo en un espejo y dragar su finitud en un ambiente de hedonismo”. (p. 23)

Al leer la anterior cita, nos percatamos de la enorme pérdida que nos ha invadido en la actualidad y la enorme distancia que tenemos con aquella sociedad del don juan. La egolatría y el indi-

vidualismo que se hace presente debido a la modernidad competitiva, eficientista y productiva nos remite a aquella época que Lipovetsky nombra como la era del narciso, aquella en donde no nos interesamos por tratar con el otro. Si reflexionamos la manera en que nos guiamos a diario, nos daremos cuenta que vivimos constantemente en competencias con el "otro", nos preparamos para poder ser competitivos en todos los ámbitos posibles, al darme cuenta de esto es que reconozco que González (2008) tiene razón al postular que "se trata de un mundo no abierto aún desde lo otro". Aún no estamos preparados para convivir entre sí. Justamente el silencio, es el que permite ese encuentro, al momento en que callamos, la voz del otro resplandece junto con su ser y su esencia, al guardar silencio generaremos un espacio de proximidad con el otro, el silencio es aquel que permite la aproximación con el otro, pues al momento en que éste aparece, la voz del otro puede dar a luz, debido a que el silencio edificante de la palabra entra con mayor fuerza.

"Sólo en el silencio es posible la contemplación. Contemplar no significa sólo mirar atentamente la realidad, sino distanciarse y fijarla en la retina del espíritu...El silencio permite también la contemplación nítida y transparente del otro" (Pérez, 2015). Al momento en que nosotros callamos, podremos contemplar a aquel que se encuentra cerca de nosotros, resplandecerá el ser y la esencia del otro y será visible a nuestra mirada, una vez que hayamos aprendido a callar para poder contemplar al otro, de esa contemplación puede surgir la palabra del otro. Debemos comprender que la educación es aquella que prepara para conocerse a sí mismo y reconocer a los demás, y solo se logrará al momento en que aprendamos a guardar silencio y a escuchar a los demás. A través del silencio, se aprende a desarrollar el papel del espectador. Dice Ortega y Gasset que "el actor habla, actúa en escena, hace su función y recibe los aplausos del público, mientras que el espectador está callado y observa los movimientos y los gestos de los actores" (Torralba, 2013).

De lo dicho hasta aquí me da la pauta de cuestionar abiertamente ¿Quién es el que tiene el papel del actor dentro del salón? Y ¿Quién es el espectador? Estas preguntas pueden realizarse como una forma de introspección a nuestro actuar docente, y se espera que con la reflexión, sea solucionada cualquier función que no permita la expresión del ser en nosotros mismos o en nuestros alumnos.

Debemos identificar el papel que estamos teniendo dentro de nuestro grupo, observar la forma en que estamos llevando a cabo la educación, aquella controladora de mentes o aquella que permite la contemplación de sí mismo y del alter. “La otredad se genera con vínculos afectivos los cuales se van afianzando cuando nos sentimos involucrados, respetados, queridos y aceptados, donde los alumnos pueden darle vida a su voz” (Monroy, 2013). Lo anterior, sirve como clave para reflexionar si dentro de nuestras aulas, existe esa otredad y alteridad hacia nuestros alumnos.

Al considerar todo lo anterior y para poder dar respuesta a las preguntas de investigación es necesario documentar la práctica cotidiana de los silencios entre docentes y los alumnos. Ante esta necesidad la metodología empleada es la tradición interpretativa, porque es conveniente cuando se desean conocer las razones por las cuales los individuos actúan de la forma en que lo hacen, lo cualitativo alude a la esencia. La investigación “se situó bajo el concepto del paradigma Interpretativa y se asumió una actitud siempre constructiva, crítica y hermenéutica” (Bautista, 2005), pues se trató de entender los silencios que se dan en los intercambios cotidianos, y el sentido que tienen. Se documentó la práctica cotidiana de los silencios entre docentes y alumnos, fueron elegidas 5 docentes de nivel preescolar, 3 docentes en servicio, y las 2 restantes son docentes en formación. Los intercambios cotidianos entre ambos personajes fueron muy importantes, de manera que decidí hacer uso de la audiograbación como herramienta para documentar los intercambios cotidianos que tenían la docente y los alumnos. Para ser más precisos y puntualizar lo anterior, decidí retomar el enfoque del análisis conversacional el cual “pretende dar cuenta de un proceso secuencial e interrelacionado de condiciones comunicativas, secuencias

temáticas, intercambios verbales, intervenciones y actos de habla, que enmarcan y constituyen las posibilidades de significado y sentido de los interlocutores en un contexto específico” (Villalta, 2009). Acorde con lo que Villalta mencionó, me interesa puntualizar en donde resalta que el análisis conversacional funge como medio para poder comprender y conocer la forma en la que se le da sentido al silencio dentro del aula, por lo tanto me permitió conocer el papel que juegan los sujetos en la interacción dentro de la cotidianidad. Para poder llevar a cabo el análisis conversacional, hice uso de los actos de habla, los cuales:

“Se pueden definir como actos comunicativos que siendo de preferencia verbal pueden ser también de naturaleza no verbal, considerados “hechos de la interacción” que sostienen la relación entre los interlocutores. El valor locutorio del acto de habla radica precisamente en la participación de todos los canales de comunicación. Los actos de habla articulan la intervención de un locutor en un intercambio, definiendo su rol cooperativo, identidad y posibilidades de participación en dicho intercambio”. (Villalta, 2009).

Con el fin de identificar el protagonismo al interior del aula utilizaré la clasificación más adecuada de las Intervenciones, aquella que mejor describe la estructura de intercambio en un contexto comunicativo específico. Haré uso de los actos de habla que menciona Villalta (2009), el directivo y subordinado:

- **El acto director** hace referencia a su intervención que estructura el intercambio, señalando las condiciones de cierre del mismo. Desde una perspectiva sociolingüística, quien inicia y quien cierra cualquier intercambio verbal, en contextos fuertemente estructurados, es el interlocutor que posee poder social sancionado o formal. El acto director de una intervención tiene una posición inicial y predictora de la intervención del segundo interlocutor.

- **Los actos subordinados**, al igual que el acto director, se reconocen al interior de la estructura del intercambio. Los “hechos de la interacción” son de carácter no lingüístico, que están fuertemente subordinados de modo pragmático y funcional a la intervención inicial.

Ambos actos de habla que retomé “...son utilizados con la finalidad de definir su rol, identidad y las posibilidades de participación en el intercambio de la conversación” (Villalta, 2009). Estos actos forman parte medular del análisis, gracias a ellos se pudo identificar a quién le pertenece el protagonismo dentro del aula, nos permitió identificar porque se dan los silencios y por qué se da la palabra. Como se ha venido manejando, uno de los objetivos de la investigación es identificar ¿qué silencio se hace presente en las aulas preescolares? y ¿cuál es el sentido de éste? Conforme a lo anterior, este campo de análisis será uno de los más importantes en referencia al trabajo empírico. Para poder identificar el sentido que tiene el silencio, se hizo uso de 6 categorías como posibilidades de los sentidos existentes en las aulas:

Cuadro 1. Sentido del silencio	
Silencio	Sentido
Edificante	Surge como un momento para meditar, puede ser identificado como una apertura al pensamiento (Bildung). En pocas palabras, se refiere al espacio que se le brinda al <i>otro</i> para que pueda pensar claramente sobre la respuesta o comentarios que va a generar, para ofrecer un espacio como el que se menciona se debe tener conciencia de que guardo silencio para permitir la meditación y comprensión del otro, con el fin de generar una palabra con sentido y no una palabra hueca respondida de la inmediatez.
Cuna de la palabra	El silencio como cuna de la palabra es aquel mutis que nos generamos con nosotros mismos, para permitirle la expresión al <i>otro</i> , al hacer uso del silencio la alteridad se adhiere casi inmediatamente de nuestro ser. Para poder identificar de manera más clara el silencio del que hablamos, se debe tener la conciencia de “me callo, para que el otro hable” “guardo silencio, y le doy la palabra al otro”.
Controlador	El silencio que se da por control puede ser identificado de la misma manera por el

	perseguir un cierre dentro del salón de clases, para mantener controlados a todos los alumnos, los docentes hacen uso de diferentes maneras para garantizar el silencio en sus alumnos
Represión	Se genera como respuesta a algún intercambio de cierre, es aquella represión que se hace de la voz por cumplir el mandato de alguien más
Asimilación	Se trata como una forma de comprensión sobre lo que se habla o el tiempo que se brinda para fortalecer esa comprensión.
Confusional	Suele generarse como respuesta ante una situación desestructurada o poco pautada. Se trata de una conducta de bloqueo emocional ante la ambigüedad del estímulo. Sucede al momento en que se genera un caos de pensamientos que no permite la comprensión total de lo que se habla o lo que va a decir.

## LA REALIDAD SILENTE EN PREESCOLAR

Al adentrarme en los hallazgos que salieron a la luz por medio del análisis conversacional, identifiqué que el silencio dentro de la realidad educativa en preescolar puede surgir con diferentes sentidos. Para comenzar el análisis hice uso de todos los referentes teóricos que respaldaban mi investigación, dando pie a que se construyeran categorías, por lo que se buscó nuevos referentes para fundamentar las manifestaciones construidas.

Para ser más específicos a continuación se presentarán las tres categorías que se identificaron como recurrencias en los intercambios analizados.

### 1. EL PODER DE LA VOZ DOCENTE FRENTE A LA PRESENCIA SILENTE DEL ALUMNO

Si bien es cierto que “en la vida humana, el sujeto puede representar dos papeles, el del actor y el del espectador, o dicho de otra manera, el activo y el pasivo” (Torralba, 2013). Me interesa identificar ¿Quién es el que tiene cada uno de esos papeles? ó mejor aún ¿se podrán intercambiar constantemente ambos papeles?. Para poder dar respuesta a los anteriores cuestionamien-

tos, me adentré en el arduo labor del análisis conversacional presente en aulas de nivel preescolar.

Veamos la cotidianeidad del aula a través de sus intercambios, para ello presentaré en primera instancia el conteo de los actos de habla en las conversaciones escolares que fueron analizadas en la Cuadro 2:

CUADRO 2: CONTEO DE ACTOS DE HABLA				
T1	T2	T3	D. F. 1	D. F. 2
N° ACTOS TOTALES: 105	N° ACTOS TOTALES: 137	N° ACTOS TOTALES: 98	N° ACTOS TOTALES: 177	N° ACTOS TOTALES: 83
ACTOS DOCENTE: 94	ACTOS DOCENTE: 91	ACTOS DOCENTE: 87	ACTOS DOCENTE: 130	ACTOS DOCENTE: 56
ACTOS ALUMNOS: 11	ACTOS ALUMNOS: 46	ACTOS ALUMNOS: 11	ACTOS ALUMNOS: 47	ACTOS ALUMNOS: 27
TOTAL DE ALUMNOS: 28	TOTAL DE ALUMNOS: 26	TOTAL DE ALUMNOS: 26	TOTAL DE ALUMNOS: 27	TOTAL DE ALUMNOS: 28

Al hacer referencia a los hallazgos mostrados en el anterior cuadro podemos asumir que los intercambios dentro del aula no son equitativos y los papeles de actor y espectador, tal pareciera que son permanentes, sin la posibilidad de un intercambio.

Al comenzar el análisis y al hacer uso de los actos de habla que menciona Villalta (2009); (directivo y subordinado) me fui dando cuenta de lo que sucedía realmente al interior de las aulas, y lamentablemente documenté que el docente es aquel que tiene el protagonismo de la palabra, debido a que en la totalidad de las intervenciones analizadas participa como actor directivo, dejando en la subordinación y en el silencio a sus alumnos. Comenzaré ejemplificando como la voz del docente prevalece dentro del salón de clases ante la voz negada de los alumnos, al analizar detalladamente el anterior cuadro. Las cifras que se muestran, dan cuenta de los intercam-

bios que tiene cada actor dentro del aula, en todos los casos se puede identificar que las docentes tienen una posibilidad de participación mucho más alta a la que sus alumnos pueden aspirar.

El caso más drástico de todos los intercambios se sitúa en la T1<sup>16</sup>, durante el “intercambio” (si es que se le puede llamar así) con sus alumnos se generaron 105 actos de habla, pero de esos actos de habla, 94 le pertenecieron a la docente y solamente 11 a sus alumnos, es aquí en donde me cuestiono ¿acaso esto es un intercambio? Los datos son alarmantes, más aún si consideramos que en el salón se encontraban 28 alumnos y la docente, al tomar en cuenta los 11 actos de habla presentes en los alumnos podríamos afirmar que el 39.28% de los alumnos pudieron expresarse. La tendencia se agrava si consideramos que de las 11 intervenciones que se generaron por parte de los alumnos 6 corresponden a intervenciones grupales, en donde se dificulta identificar la cantidad de los alumnos que alzaron la voz y 5 fueron intervenciones individuales. Al conocer las anteriores cifras me parece impactante como una sola persona tuvo el poder de la voz con tanta fuerza que limitó a la mayoría. Cabe resaltar que lo anterior solo fue el inicio de un análisis detallado hacia la docente T1

Para ilustrar mejor la manera en que se puede percibir el protagonismo del docente se usará el siguiente fragmento analizado:

*88. Maestra: Oigan yo les deje una tarea a ustedes en su casa [\* , 6 s.]*

*89. Niños: una carta*

*90. Maestra: una carta / ¿Para qué es una carta? [\* , 2 s.]*

*91. Niños: para nuestros amigos (T2,)<sup>17</sup>*

---

<sup>16</sup> T1: Titular 1.

<sup>17</sup> (T2): codificación del extracto de conversación analizado, se refiere a la titular que lo realizó (titular 2).

En el anterior ejemplo se percata de manera sencilla quien domina el acto subordinado, identificamos que el alumno es el que tiene como función principal extender el intercambio, que el protagonista desarrolla, ya que solo se limita a dar respuesta a los cuestionamientos que la docente genera, solo al momento de responder el alumno tiene la oportunidad de expresarse y alzar su voz. Dentro de las escuelas, los actores (alumnos y docentes) adquieren diferentes niveles de poder que muchas veces son otorgados por la misma sociedad.

Al maestro se le otorga el derecho y la obligación de ocupar una catedra y ejercer el control corporal y mental sobre los alumnos con base a una autoridad previamente acreditada y conferida, a su vez, por otras autoridades a través de un título que lo legitima. (Mandoki, 2005, p. 97)

Como menciona Meneses (1997) "En el salón se simula comunicación y si esta se da es porque hay intereses por ver quién se impone" (p. 152), aunque no es difícil acertar de quién es que provienen esos intereses.

Otro factor que puede estar influyendo en la acción educativa de las docentes puede tener relación con la concepción de que:

La oratoria, como un factor transversal en variados campos de la formación, funge como un importante interventor en la vida del vendedor, del docente, del locutor, del litigante, etc. Para ellos, el desarrollo de la vida cotidiana va de la mano con un sonido que les permita construir posibilidades de acción en un sentido profesional. (Chávez, 2013, p. 21)

La pregunta que me surge es ¿Si la educadora no desarrolla su labor docente con sonido, pierde un sentido profesional? ¿Quién determinó el sonido para algunas profesiones? ¿En qué momento las docentes adoptaron esa idea?

El poder que le es conferido al docente muchas veces se ve reflejado en el interior del aula, no es difícil apreciar en una clase expresiones de parte de la docente en donde demuestre su poder

frente a los alumnos, con facilidad recordaremos como muchos hacen uso de su imagen como muestra de autoridad, sirva de ejemplo frases como las siguientes:

*22. Maestra: No chicos, ustedes hacen lo que quieren [\*], 7 s.]... Ya dije brazos*

*23. cruzados (T1)*

En la breve actuación de la docente, se puede identificar el poder que pretende desarrollar sobre sus alumnos, el silencio que se hace presente es un silencio controlador, además hace uso de actos de habla directivos, quitándoles por completo la opción de apertura, la opción de realizar lo que ellos decidan, la docente en ese momento elimina por completo la autonomía libre que tiene cada alumno, dejando en claro que ella es la única que tiene el poder de elegir lo que se debe hacer.

He aquí la relación que manejo porque a lo largo de mi formación he compartido experiencias con diversos docentes, muchos de ellos manejando siempre el protagonismo en las clases, a pesar de las experiencias que yo tuve como alumna silente dentro de las escuelas, tal pareciera que ahora que estoy del otro lado, me enfoco en educar a la nueva generación lo dado por la tradición, en educar en el ruido y potenciar la negación de la voz de mis alumnos.

Al analizar algunas audio grabaciones de mi propio actuar docente, he observado que la mayoría de las participaciones que tengo al conversar con mis alumnos se concentran en un acto de habla directivo, como ejemplo en el siguiente fragmento de mi intervención se puede apreciar lo advertido:

*26-27 Maestra: todos somos buenos en algo y también somos malos para*

*28. algo, piensen muy bien [\*], 8 s.]/ ¿Ya vieron que es lo que tengo aquí?*

*29. Niños: una hoja*

30. *Maestra: ¿y de qué color es esta hoja?*

31. *Niños: blanca*

32. *Maestra: muy bien, ¿y que tengo aquí?*

33. *Niños: pintura morada*

34-35 *Maestra: a ver niños/ vamos a poner atención/ yo les voy a dar una hoja*

36. *a cada uno de ustedes/ y les voy a repartir 4 godetes por cada equipo/*

37. *tienen que compartir para toda la mesa. / No vamos a utilizar pinceles*

38. *Maestra: ¿qué creen que vamos a utilizar?*

39. *Niños: nuestras manos!!!*

40-41. *Maestra: muy bien, vamos a utilizar nuestras manos, ¿saben que*

42. *es lo que vamos a dibujar? [\* , 4 s.]/...vamos a dibujar una cosa para que*

43. *somos buenos y una cosa para lo que no lo somos ok. /Fíjense muy bien*

44. *que vamos a hacer, vamos a tomar con nuestro dedo pintura [\* , 3 s.]/*

45. *¿cuánta pintura me puse en el dedo?*

46. *Niños: poquita*

47-48. *Maestra: exacto/ muy poquita pintura/ vamos a tomar nuestra hoja y*

49. vamos a hacer una línea en medio para que podamos dibujar con

50. nuestros deditos la cosa para lo que somos buenos y la cosa para lo que

51. somos malos ok. [25 s.] (Entrega de material)(D.F. 2)

Es hasta ahora que me percaté que el acto director radica en mí, al analizar el anterior fragmento de conversación que tuve con mis alumnos, identifico que las preguntas que hago son cerradas, que la “oportunidad” que les brindo a los niños de tener la palabra, es mínima, pareciera que me he esforzado por mantener a mis alumnos en el acto subordinado otorgándoles la palabra solo para que me respondan aquellas preguntas cerradas que realizo como ¿y de qué color es esta hoja?, ¿y qué tengo aquí?, ¿cuánta pintura me puse en el dedo?, etc. Ahora me doy cuenta de la importancia que tiene clasificar las intervenciones que tengo con mis alumnos, pues “esto ayuda a definir operacionalmente la participación de profesores y alumnos en la interacción didáctica, donde, comúnmente, el acto director radica en la intervención del profesor” (Villalta, 2009). Lo anterior generó un fuerte despertar hacia lo que estoy cometiendo dentro del aula, observo que no genero la palabra en mis alumnos, ni autonomía, sino todo lo contrario, estoy generando a personas a las que se les debe indicar que tienen que hacer, a las cuales no se les tiene que cuestionar algo desafiante, en pocas palabras, personas que han aprendido a vivir en la subordinación y el silencio.

## 2. EL SILENCIO CONTROLADOR: ESTRATEGIA PARA EL OLVIDO

Como hemos mencionado anteriormente la función de la escuela, con el paso del tiempo se ha ido tergiversando:

*“Cambio de promover la emancipación humana, inicialmente como emancipación de la razón, y como promotora de las posibilidades de progreso, orden, libertad e igualdad. Y en un determi-*

*nado momento se desvirtuó al asignarle el mismo programa la tarea de ser una institución para el control y sometimiento del hombre". (Díaz, 2002)*

Muchas veces los mismos actos de habla que generamos dentro del aula pueden servir como medios para controlar a nuestros alumnos, al adentrarnos a los recuerdos que tenemos de nuestra infancia dentro de la escuela, con facilidad podremos encontrar frases como la siguiente, que forma parte de uno de los intercambios analizados:

**23. Maestra: Alonso/ siéntate bien (T2).**

De igual manera los actos de habla pueden ir mucho más allá de solo controlar una acción de los alumnos, me refiero a que pueden ser posibilitadores del silencio en nuestros alumnos. Como ya lo había mencionado construí 6 categorías para el análisis del sentido del silencio, la tendencia en que aparecieron estos silencios es variada, por lo tanto en el cuadro 3 se presentará la frecuencia de estos silencios tomando como referencia la totalidad de los intercambios analizados:

CUADRO 3: APARICIÓN DE LOS SENTIDOS DEL SILENCIO EN LOS INTERCAMBIOS ANALIZADOS					
EDIFICANTE	CUNA DE LA PALABRA	ASIMILACIÓN	CONFUSIONAL	REPRESIÓN	CONTROLADOR
39	8	55	11	6	55
22.4%	4.5%	31.6%	6.3%	3.4%	31.6%

Al analizar el cuadro, es fácil detectar que el silencio de asimilación y el controlador son los que aparecieron con mayor frecuencia en los intercambios, sin embargo en esta categoría, como menciona su título, nos enfocaremos a indagar aquellos silencios que propician el olvido hacia los otros por medio del control, por lo tanto el silencio controlador (uno de los sentidos que tuvo mayor tendencia en los intercambios) será analizado de manera detallada, de igual manera, dentro de esta categoría puede ser analizado aquel silencio que es fruto de un silencio controlador; el silencio como represión. En breves palabras ambos silencios serán los que guiarán esta categoría empírica, dejando de lado por el momento los otros silencios encontrados. La colonización

del otro se hace presente al momento en que por medio de nuestros actos de habla y nuestros silencios generamos que los alumnos actúen como nosotros deseamos, olvidando por completo, lo edificante que puede traer el constante trato con el otro. Identifico que el control, aunque sea mínima su participación, siempre se encuentra presente en la realidad educativa, su cotidianeidad solo depende de la propia docente.

Como hemos mencionado el silencio controlador que usan las docentes puede propiciar un silencio como represión en los alumnos, un ejemplo muy claro de lo mencionado se puede apreciar en los siguientes extractos de intercambios verbales analizados:

5. *Maestra: Christian [\* ,3 s.]/ ¿Te quieres venir a este lugar para que puedas*

6. *Trabajar con tu mascara? [\* ,2 s.]/ Ahorita voy a limpiar esta mesa para el*

7. *Niño que desee trabajar acá. (T3)*

Por medio de amenazas y castigos muchas veces se propicia el silencio en nuestros alumnos, los silencios que se pueden identificar sirven como una pausa que la docente hace para que el niño acepte sumisamente el silencio y atienda a su voz.

34. *Maestra: Ximena!! [\* ,4 s.]*

35. *Maestra: ¿se va a pasar a trabajar acá adelante? [\* ,8 s.]*

36. *Ximena: no [\* ,5 s.]*

37. *Maestra: el siguiente niño que este platicando [\* ,4 s.]/ Se pasará acá 38. Adelante [\* ,6 s.]*

39. *Niños: [\* , 8 s.] (T3)*

Como se puede apreciar en la t intervención de la docente, los alumnos como respuesta a aquel silencio controlador, retoman el silencio como una forma de reprimir su propia voz. A continuación se mostrarán extractos importantes de la conversación:

*Maestra: Estamos en el país del silencio/ si quieren irse al país del ruido/*

*2,3 váyanse al siguiente salón [\* , 3 s.]. / No estoy dormido, no estoy acostado*

*4. [\* , 2 s.]. / tengo los brazos...cruzados/ dije ¿me voy a recargar en la*

*5,6 mesa?/, ¡no! /estamos derechitos [\* , 5 s.]. / ¿Tiene sueño? la mandamos*

*7. a dormir en el sillón de la dirección.*

*8. A1.: (sonido de bostezo)*

*9. Maestra: ¿se va a dormir a la dirección?/ Entonces ya [\* , 2 s.]. / Se supone*

*10,12 que no se debe de oír ya ningún ruido/.../ ¿estamos en? [\* , 2 s.].*

*13. Niños: silencio (todos juntos) [\* , 3 s.].*

*14. Maestra: silencio/ No pueden hablar. (T1)*

En el anterior extracto se puede apreciar el silencio que retoman los alumnos como forma de represión, pero lo más sorprendente es el olvido que tiene la docente hacia sus alumnos, los desconoce por completo como seres humanos, desconoce la opción de que alguno venga cansado y tenga sueño, desconoce la libre expresión que pueden tener los alumnos, simplemente los observa como "robots" a los que puede manipular y guiar, a quienes puede tener "derechitos" como soldados si la oportunidad de alzar la voz. Inclusive olvida y rechaza los intereses de los niños por completo, esto lo menciono por lo siguiente:

23. *Maestra: ¿Vas a estar en el chisme o qué hago? / Yo me voy a sentar a*

24. *su lugar [\* , 3 s.]. / Ya dije brazos cruzados/ Allison, dije brazos cruzados/*

25,26. *¿Le habla alguien allá afuera Santiago?/ Puede irse allá afuera/*

27. *Aunque este la puerta abierta no tiene que ver lo que hay afuera/ ya*

28. *conozco mi escuela quiere entretenerse, pues me salgo y ya no trabajo [\* , 2 s.]. (T1)*

El silencio y la represión que genera la docente durante su clase, es impactante aquí presento el último extracto de esta intervención:

36. *Maestra: ¡sh! estamos en el salón del silencio [\* , 5 s.]. / Entonces salen*

37,38 *las reglas para trabajar en el cuaderno [\* , 2 s.]. / Lo hago bien/ con*

39. *atención/ si no pongo atención por eso me salen las cosas*

40. *Niños: mal (en coro)*

41. *Maestra: estamos en el salón del silencio y no pueden contestar nada/*

42,43 *están mudos/ los mudos no hablan, pero ustedes si escuchan [\* , 2 s.].*

44. */ Ya/ Alan vamos a cambiar la fecha [\* , 2 s.]. , del día de... [\* , 2 s.].*

45. *Niños: hoy (en coro)*

46. *Maestra: el próximo que haga ruido, va a perder/.../no quiero ver caras*

54. *tristes /Arturo puedes salir si quieres/ entonces dejamos de hablar/*

56. *Fíjense, voy hacer boca de pato con un soldado, boca de pato y un*

57. *Soldado acostado, boca de pato con soldado acostado, boca de pato con*

58. *soldado acostado, deajo un cuadrito, boca de pato con soldado*

62. *acostado/.../Ahora pueden contestar ¿entendieron?*

63. *Niños: si (en coro) (T1)*

Como menciona Villalta (2009) el poder del docente se ve reflejado al momento de ejercer un acto de habla directivo, se convierte en aquella persona que silencia y da la apertura de la participación.

Avanzando en nuestro análisis, me encontré con algo que me pareció sumamente triste y lamentable, debido a la recurrencia en que aparece el silencio controlador dentro de las aulas preescolares, ha propiciado que los alumnos identifiquen al silencio como un posibilitador para mejorar su aprendizaje o su desempeño en la escuela. Inclusive se ha propiciado que ellos mismos reconozcan que su voz esta negada, e identifiquen la importancia de hacer uso del silencio como represión, esto lo podremos observar en el siguiente extracto analizado: 45. A3: *alguien hizo ruido* [\* ,8 s.]

46. *Maestra: el siguiente niño que esté hablando* [\* ,2 s.] / *Se pasará acá* 47. *Adelante* [\* ,9 s.]

48. *Maestra: les pasaré su material ok.*

49. A3: *maestra* [\* ,2 s.] / *otra vez Andrés habló.* [\* ,3 s.]

50. *Maestra: yo ahorita voy a ver quién es el que está hablando/ ok* [\* ,5 s.] (T3)

Es impresionante como es que un alumno asume el acto de habla director de una manera negativa y controladora, con el único fin de generar el silencio hacia uno de sus compañeros.

### 3. LA FASTUOSIDAD DE LA VOZ EN UNA RELACIÓN DE ALTERIDAD

A pesar de este oscuro panorama que nos dejaron las anteriores categorías aún se pueden salvar breves extractos de las intervenciones de algunas educadoras, extractos que dan cuenta del resplandecer de aquella voz negada, en donde le otorgan la palabra a sus alumnos y los reconocen como personas que pueden expresarse con libertad.

En específico se identificaron 2 tipos de silencio que dan pie a la alteridad dentro del aula: el silencio edificante<sup>18</sup> y el silencio como cuna de la palabra<sup>19</sup>.

Ambas tienen diferentes connotaciones y son sumamente importantes dentro de una conversación, debido a que propician la apertura hacia el otro, desarrollando aquella alteridad que es probable que se esté perdiendo en la actualidad.

Comenzaremos a presentar algunos ejemplos de silencios edificantes encontrados en las intervenciones analizadas:

*76. Maestra: ¿De qué más podríamos platicar con los amigos? [\* , 5 s.]*

*77. Niños: de hacer castillos de arena*

---

<sup>18</sup> Silencio edificante: Surge como un momento para meditar, puede ser identificado como una apertura al pensamiento (Bildung). En pocas palabras, se refiere al espacio que se le brinda al otro para que pueda pensar claramente sobre la respuesta o comentarios que va a generar, para dar este espacio se debe tener conciencia del silencio que se guarda para permitir la meditación y comprensión del otro, con el fin de generar una palabra con sentido y no una palabra hueca respondida de la inmediatez.

<sup>19</sup> Cuna de la palabra: El silencio como cuna de la palabra es aquel mutis que nos generamos con nosotros mismos, para permitirle la expresión al otro, al hacer uso de este silencio la alteridad se adhiere casi inmediatamente de nuestro ser. Para poder identificar de manera más clara este silencio, se debe tener la conciencia de “me callo, para que el otro hable” “guardo silencio, y le doy la palabra al otro”.

78. *Maestra: De hace castillos de arena*

79. *Niños: de ir a las playas*

80. *Maestra: de ir a las playas [\* , 2 s.]*

81. *Niños: visitar a los amigos*

82. *Maestra: visitar a los amigos, oh si es cierto*

83. *Niños: invitarlos a mi casa*

84. *Maestra: invitarlos a tu casa [\* , 5 s.] / ¿Qué más? [\* , 4 s.] (T2)*

El silencio que demuestra la docente al final de sus actos de habla representa una pausa para que sus alumnos puedan meditar y pensar claramente las respuestas que darán. Cuando hablamos de un silencio como cuna de la palabra, la diferencia se encuentra en la oportunidad que es brindada por el que retoma el silencio para permitir que el otro se exprese. Para ilustrar mejor este sentido del silencio se muestra el siguiente extracto como ejemplo:

111. *Maestra: si mi amor, [\* , 4 s.] / ¿Qué paso?! A ver no te escucho fuerte*

112. *[\* , 4 s.](T2)*

A pesar de que el ejemplo es muy breve se puede observar el reconocimiento y respeto que tiene la docente hacia un alumno que se muestra tímido ante su respuesta.

Al darme cuenta de las tendencias encontradas me siento esperanzada porque aún se crean espacios para recuperar al otro dentro de las aulas, espacios en donde se le otorga la palabra a aquel que se encontraba en silencio, y a pesar de que se presentan en menor medida, pueden representar esa posibilidad de generar un quebranto de la cotidianeidad a la que estamos acos-

tumbradas. Debemos identificar la importancia de recuperar el silencio con el fin de escuchar la voz de aquellos que tenemos a nuestro alrededor, nuestros alumnos. Solo así se podrá dar inicio a una formación que permita una coexistencia para la alteridad. Dejemos de enfocarnos en el control autoritario, porque al hacerlo generamos un “descontrol” en la alteridad que pueden tener los alumnos entre sí, estaremos provocando que se dé la desaparición de la interacción en el aula, seguiremos viviendo con esa simulación de comunicación que se realiza a diario con los alumnos, con miras a continuar con la temible formación que se ha ido generando hacia el olvido del otro.

La realización de este trabajo de investigación permitirá que diferentes docentes que tengan acercamiento al trabajo, reconsideren y modifiquen su práctica educativa, de lo contrario seguiremos en un mundo en donde la cotidianidad ha marcado la continuidad de la forma en que se llevan a cabo las intervenciones dentro de las escuelas; continuaremos viviendo en un mundo en donde los intercambios dentro de las escuelas continúan día a día sin problematizarse y sin tener una posibilidad de cambio.

Este trabajo ha generado en mí una profunda reflexión como docente y como persona, identifico la importancia que muchas veces nuestros actos de habla y el sentido que le damos a nuestros silencios generan hacia el otro, por lo tanto me permite adentrarme a la reflexión y la construcción de alternativas que puedo crear al momento de comunicarme con los demás, con el fin de aprender a intercambiar la voz y los silencios en cualquier ámbito que se me presente.

Al culminar con este estudio se puede aseverar que al darle la oportunidad a una pedagogía del amor y el rolar el silencio entre nuestros alumnos permitirá generar un ambiente de confianza, de encuentro continuo con el otro, un ambiente respetuoso y libre, un ambiente para la comprensión y no la imposición.

*“El amor es una apuesta,  
insensata, por la libertad.  
No la mía, la ajena” (Paz, 1993)*

## Referencias bibliográficas

---

Blanco, L. A. (2012). *Análisis de la protección social a partir de la otredad*. Bogota: Universidad Libre.

Chavez, N. A. (2013). *Hacia una pedagogía del silencio: el mimo*. Tesis inedita de Licenciatura. FES Aragon, Mexico.

Díaz, B. Á. (2002). *La escuela en el debate modernidad-posmodernidad*. México: Alicia de Alba.

González, F. S. (Diciembre de 2008). Educacion y alteridad: una postura para un nuevo metarrelato. *Educacion en Valores*, 2(10).

Heidegger, M. (2000). *Holderlin y la esencia de la poesia*. España: Anthropos .

Lipovetsky, G. (2005). *La era del vacío*. España: Anagrama.

Lozoya, J. (2014 ). El silencio como crítica de la modernidad. (R. Campos, Entrevistador)

Mandoki, K. (2005). *El imaginario del tiempo en la matriz escolar*. Mexico: Lucerna Diogenis.

Meneses, G. (1997). *Mas amor pedagógico* . México: Lucerna Diogenis.

Monroy, R. E. (2013). *El vínculo afectivo en la formación valoral: vivencia construida a través del cuento*. Tesis inédita de maestría. Escuela Normal de Ecatepec, México.

Nateras, G. M. E. (2009). *Reseña de "Crítica de la razón instrumental" de Max Horkheimer*. *Revista Espacios Públicos*. (Vol. 12), 237-240. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67611167016>

Pérez, E. A. (16 de Enero de 2015). *Pedagogía del silencio*. Obtenido de Slideshare: <http://es.slideshare.net/yoangelychvilchezf/pedagoga-del-silencio-43571869>

Romero, E. S., & Gutierrez, M. S. (2011). LA IDEA DE RESPONSABILIDAD EN LÉVINAS: IMPLICACIONES EDUCATIVAS. *XII Congreso Internacional de la Teoría de la Educación* (pág. 12). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Paz, O. (1993). *"La llama doble. Amor y erotismo"*. Sex Barral: Biblioteca breve.

Suarez, N. A. (2013). *"Hacia una pedagogía del silencio: el mimo"*. Mexico: FES Aragon.

Torralba, R. F. (2013). *PEDAGOGÍA DEL SILENCIO*. Obtenido de Newsodn: [http://www.newsodn.org/recursos/arxiu/20130508\\_0603Pedagogia\\_del\\_silencio.\\_Francesc\\_Torralba.pdf](http://www.newsodn.org/recursos/arxiu/20130508_0603Pedagogia_del_silencio._Francesc_Torralba.pdf)

Villalta, P. M. (2009). *ANÁLISIS DE LA CONVERSACION. UNA PROPUESTA PARA EL ESTUDIO DE LA INTERACION DIDACTICA EN LA SALA DE CLASE*. Santiago, Chile: Estudios Pedagogicos.

# Escultismo crítico popular. Conformación de comunidades educativas

Gerardo Martínez Hernández

*Agrupación Scout Mexicana, A.C. México*

## RESUMEN

El escultismo crítico popular es una corriente educativa no reglada política con base en un método de educación activa europea, pero fundamentado y construido desde la pedagogía crítica con una epistemología desde el sur; lo que la identifica histórica y contextualmente como una propuesta latinoamericana innovadora.

Eje temático: VIII. Educación en la familia y la comunidad

Palabras claves: Escultismo, comunidad educativa, pedagogía crítica.

## La educación no reglada y el escultismo

---

Si consideramos como punto de partida de la educación formalmente dicha en el seno de la iglesia, podemos vincular a esta misma con las primeras expresiones de educación no formal, encontramos por consiguiente que el asociacionismo juvenil empieza a organizarse desde el siglo XVIII, sin embargo, no es hasta la llegada del mundo industrial inglés que la *Young Men's Christian Association* (YMCA) en 1884 con sus connotaciones religiosas y sociales surge como un claro ejemplo de asociacionismo juvenil. La cristianización de la juventud popular a finales del siglo XIX promovería el desarrollo de las organizaciones juveniles de Acción Católica; en esa

misma línea aparecen los Batallones escolares en Francia durante 1883, los *Wandervogel* en 1901, la *FreideustcheJugend* en 1913 o la *BündischeJugend* en 1931 en Alemania. Posteriormente el desarrollo juvenil se vuelca hacia los contactos con la naturaleza y, con la influencia de la Primera Guerra Mundial, se inicia también el asociacionismo político (García Hoz, 1991, pág. 141).

Martínez Navarro, citado por García Hoz, indica con mucha certeza: “El Escultismo es un movimiento representativo de toda una época en la evolución de las asociaciones infantiles y juveniles que, junto a elementos propios, utiliza otros que no lo son tanto, elaborando una síntesis original de cuyo acierto dará cuenta su amplia aceptación y su gran difusión.” (García Hoz, 1991, pág. 142)

Los referentes más importantes que encontramos en el Escultismo con respecto a los contextos educativos de la época son:

- La influencia de la pedagogía progresista (escuela nueva y escuela activa) en donde el alumno es el centro de la educación y el empleo de la técnica aprender-haciendo de John Dewey (Gadotti & Torres, 2001).
- El acercamiento a la naturaleza a través de excursiones y campamentos, no siendo una exclusividad del Escultismo.
- El recurso del juego y del talante deportivo, iniciado en la educación británica desde T. Arnold (1830). Ullman nos señala que “el Escultismo muestra a la educación física con un total liberalismo, con una diversificación grande que promueve la imaginación y la educación del carácter” (Ullmann, 1997, p. 355).

El éxito del Movimiento Scout quedó de manifiesto a tal grado que hubo otras organizaciones que emplearon su método desde sus inicios como la Organización Juvenil Española, los Pioneros, los *Balilla* italianos, la *Moçidade* portuguesa, los *Woodcraft Folk* de E.E. U.U. entre otros, desta-

cando recientemente en México la organización juvenil religiosa de Éxodo. Su éxito se basa en ver desde los ojos del niño, hacer que el niño, adolescente o joven, se decida por motivos válidos; para el Escultismo educar es ayudar al niño a tomar conciencia de sus posibilidades, y enseñarle a hacer un buen uso de la libertad (Forestier, 1965, pág. 45).

## De la epistemología de la Teoría crítica a la epistemología popular

---

Al hablar de escultismo nos viene a la mente primordialmente ideas relacionadas con educación opresora o alienante, no está por demás mencionar que el escultismo es identificado por algunos investigadores, con suficientes argumentos, como una organización que surgió como elemento colonizador del imperio británico a manera del destino manifiesto estadounidense. Es significativo ver la manera en que el escultismo se proyectó en los jóvenes durante sus primeros años de funcionamiento, al otorgar importancia sobrada a la virilidad aunado a una propuesta enmarcada en un alto militarismo, una obediencia hacia el gobierno, una necesidad de defender a la patria de los enemigos, de mantener las fronteras, en sí, de centrarse en formar hombres “buenos” para el beneficio del imperio británico (Merriman, 2008).

Por consiguiente, es lógico que sobre estas bases el escultismo estuviese vinculado con el poder al ser utilizado como un elemento doctrinante, a pesar de que en etapas posteriores el fundador del escultismo, Baden-Powell reculase un poco tras los enfrentamientos con el vaticano en 1920 por incitar una nueva religión o tener referencias masónicas y relacionada con la YMCA (Caro, 1924; Rottjer, 1973, pág. 185). Ese redireccionamiento fue gracias a la influencia de la escuela nueva y las grandes pérdidas humanas que tuvo el escultismo tras la Primera Guerra Mundial y un sentimiento pacifista que inundaba Europa tras el paso de la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, ese vínculo no se perdió del todo y se le puede encontrar hasta nuestros días, destacando la participación del príncipe de Asturias en 1925 tras ser nombrado instructor honorario de la Tropa Scout de Madrid; en 1937 el príncipe Gustavo VI Adolfo de Suecia quien es elegido

Presidente Honorario del Comité Scout Internacional y finalmente, el Rey Carlos XVI Gustavo de Suecia quien funge como Presidente de la Fundación Mundial de Escultismo entre otras múltiples personalidades que la nobleza europea que han tenido diferentes cargos o participado en el proyecto escultista.

Visualizando estos hechos, se destaca lo que Freire menciona sobre la dualidad existencial o el fatalismo, es decir, la aceptación del orden, la admiración hacia el opresor y la autodevaluación presente en un sistema educativo el cual permea ciertos elementos adoctrinantes. Se entiende que existe por consiguiente, la posibilidad de una perpetuación del poder gracias a la horizontalidad o aceptación del orden establecido por los opresores a menos que se analice a profundidad las relaciones de poder y su institucionalización dentro del proyecto escultista (Freire, *Pedagogía del oprimido*, 2005, págs. 49-55).

Esta situación ha llevado a reestructurar la propuesta con las aportaciones de la Teoría Crítica que permitan revolucionarla hacia una concepción liberadora; es por ello requerida la necesidad de un rompimiento de los esquemas de pensamiento de origen vinculados a un cientificismo positivista de orden y progreso, al proponer un nuevo método en la ciencia, un nuevo enfoque, una perspectiva “desde abajo” como lo plantea Walter Benjamín, quien observó una nueva posibilidad de pensamiento desde la base de las estructuras de poder, desde los oprimidos y que, retando al esquema existente, pueda derivarse en los diferentes campos de la ciencia social: la historia, la antropología, la ciencia política y por ende la pedagogía a través de las propuestas de educación popular (Löw, 2005).

Esa nueva manera de ver el mundo desde la teoría crítica, surge de un enfoque epistemológico-metodológico que emplea una perspectiva cuya finalidad es la de invertir la mirada del observador, por consiguiente, la perspectiva apunta a centrarse en la historia de los vencidos lejos de los discursos de los vencedores haciendo, en el caso del escultismo, a un lado la glorificación de batallas en África la India que acompañan el misticismo scout. En ese sentido, como propuesta

escultista crítica, la nueva epistemología crítica atiende a la transformación de la realidad como fin teleológico, no cualquier realidad o de la simple observación, sino aquella que permita construir alternativas de mundo mejor donde quepan todos tal como se propone en el escultismo (De la Garza Toledo, 2001; Manchado, 2015).

Es importante señalar que la primera teoría crítica obtuvo tras la segunda guerra mundial una nueva oleada de pensamientos gracias a las aportaciones de Habermas, quien preponderó el análisis del potencial liberador inscrito en la razón moderna. *“La propuesta habermasiana incidirá, confrontándose a una versión de la filosofía como teoría pura, en la ligazón antropológica consustancial existente entre conocimiento e interés. A partir de esta ligazón, se nos revelarán dimensiones alternativas de racionalidad, comunicativa/emancipadora, guiadas por intereses distintos, que no se identifican inexorablemente con la razón como dominio tal como fuera concebida en su momento por la primera Teoría Crítica”* (Carretero, 2006).

Es importante señalar que para Habermas su crítica va encaminada hacia identificar cómo la Escuela de Frankfurt llega a un excesivo radicalismo que impide la posibilidad de escapar de la racionalidad con arreglo a fines, a tal grado que pareciera imposible una racionalidad emancipatorio que convierten los estudios de la escuela de Frankfurt en análisis hasta cierto punto simplista de la modernidad a través de una visión sesgada; Habermas llega a considerarles a estos primeros críticos como aportadores dentro de una “racionalidad autoconservadora” que eliminan el hecho de que la razón pretende fundamentar la validez. Lo que pretende Habermas por consiguiente, es eliminar de la razón su parte sustancial vinculada a la religión y a la metafísica para transformarla en una razón procedimental, siendo así, la depositaria de los fundamentos de validez de la ciencia y de los principios de la vida social. Un hecho notable es que Habermas identifica que la radicalidad de las tesis sostenidas en la Dialéctica de la ilustración de Horkheimer y Adorno incluso llegan a convertirse en inviábiles de lograr seguir manteniendo una crítica ideológica en sentido marxiano lo cual es importante mantener para comprender los hechos históricos

sociales. Finalmente con estas aportaciones de la teoría crítica es que surge la propuesta de la pedagogía crítica (Carretero, 2006).

Con esa forma de pensamiento crítico y con los referentes de las luchas latinoamericanas emerge la epistemología del sur, la cual implica cambios fundamentales en los principios ideológicos subyacentes acerca de lo que puede considerarse conocimiento “oficial” o legítimo según el individuo que los posee, influenciando positivamente la manera de hacer educación al implicar la relación con su objeto de estudio, pues los análisis no sólo van hacia la cuestión política exclusivamente, sino en la manera en que se construye el conocimiento (Michael, 2012, págs. 36, 76).

Es importante señalar que la epistemología del sur se construye a través de la creación de saberes que han resultado de las luchas sociales de los últimos treinta o cuarenta años en los llamados países del sur o del tercer mundo -en nuestro caso de los grupos indígenas principalmente- basadas en conocimientos ancestrales, populares, espirituales que fueron desdeñados por el cientificismo de la teoría crítica eurocéntrica pero que, de ser descartados, nos impediría observar unas realidades y unas posibilidades de liberación.

Los elementos de esta epistemología se retoman del rescate de los conocimientos de los pueblos que sufrieron el proceso de destrucción epistémica debido al colonialismo europeo, haciendo patente que el fin del colonialismo tradicional no es por mucho el fin del colonialismo en las mentes y las subjetividades, la cultura, etc., debido a que dicho proceso colonial se mantiene reproduciéndose de forma endógena sobre todo por organizaciones y movimientos que, aunque tengan intenciones de liberación, al no utilizar estrategia de análisis crítico se conforman en parte de la permanencia de dicho colonialismo. Por consiguiente, la epistemología dominante ha sido construida gracias a los intereses de dominación sobre los pueblos con la finalidad de que reproduzcan formas de pensamiento capitalistas y coloniales las cuáles es necesario develar para transformarles o eliminarles (De Sousa Santos, 2010, págs. 7-8, 19).

En esta epistemología alternativa, el sujeto se coloca de forma simultánea dentro y fuera de los hechos sociales que critica, es decir, lo que De Sousa denomina como la “doble sociología transgresiva de las ausencias y de las emergencias”. Esta «sociología transgresiva» es de hecho una *demarche* epistemológica que se contrapone a las epistemologías dominantes del Norte Global en cinco principales aspectos:

1. En la monocultura del saber y su rigurosidad en ese saber proyectando los modelos unívocos de verdad;
2. En la forma cultural desde una perspectiva de linealidad temporal, la cual la historia tiene un sentido y dirección únicos y conocidos;
3. Con una intencionalidad social de clasificación desde una intencionalidad de naturalizar las diferencias;
4. En la generación de una escala dominante que es universal y global en donde la globalización unívoca impone realidades contrarias;
5. Y finalmente, en una lógica productivista que deriva en un único objetivo económico racional incuestionable.

Así pues, al hablar de epistemología desde el sur nos enfrentamos desde las cinco formas sociales principales de no existencia producidas o legitimadas por la razón eurocéntrica dominante: lo ignorante, lo residual, lo inferior, lo local o particular y lo improductivo, teniendo implicaciones directas sobre la manera de aplicar la educación (De Sousa Santos, 2010, págs. 22-24).

## Las comunidades educativas desde la educación popular

---

El escultismo crítico popular si bien toma los elementos conformantes del método scout, los reconfigura con la pedagogía crítica y la epistemología del sur para crear una alternativa de edu-

cación popular. Las comunidades educativas son parte de un proceso en la toma de conciencia de los sujetos con el deseo de que alcancen su liberación y emancipación que fomenta los procesos dialógicos, pero también conciben a toda la estructura organizativa como parte de una mega comunidad educativa.

La educación popular escultista pretende alimentarse de referentes teóricos previos, imaginarios colectivos, representaciones y valores culturales, experiencias compartidas, así como de la reflexión sobre las propias prácticas educativas que se articulan en principio con el análisis de la realidad, la inmersión en esta, en la capacidad de comprenderla, de descubrirla y de admirarla como requerimientos necesarios para tomar una posición política en la educación, así mismo, comprender que la educación no es la respuesta total a la superación de las contradicciones, pero sí es la herramienta esencial que potencializa el proceso catalizando el cambio mediante la creación de nuevas formas de diálogo, comunicación, descubrimiento y relaciones entre los sujetos que permita una toma de conciencia que resulte en prácticas transformadoras. En segundo lugar y para que esa praxis sea llevada a efecto, la orientación del escultismo en su visión crítica toma un papel activo hacia una política emancipadora. En tercer lugar, la estimulación de contenidos con la participación de todos los sujetos involucrados en el proyecto educativo es esencial al tener como finalidad el logro de una transformación comunitaria en donde los actores son los protagonistas de su propia emancipación.

El escultismo crítico popular tiene por función principal plantear soluciones hacia la transformación de la realidad de los niños, adolescentes y jóvenes que conforman y son parte de los grupos oprimidos mediante la creación de nuevas perspectivas no dominantes que se sustentan en la observación y análisis de las luchas populares como elementos de validez más allá del conocimiento científico o del cumplimiento de estereotipos. La intencionalidad transformadora que deviene de la teoría crítica trata de direccionar hacia la creación de multiplicidad de pensamientos que, en el caso del escultismo, requieren dejar a un lado su actitud fuertemente empirista o

repetidora de esquemas para efectuar una reflexión profunda y práctica más allá de lo cotidiano (Mejía Jiménez, 1996).

En cuanto a las características que nos hace pensar en una nueva forma de hacer educación, Paulo Freire, como uno de los educadores populares referentes nos señala pues que las prácticas de organización reflexiva exigen:

- a) La utilización de un método dialógico crítico y criticista.
- b) La modificación del contenido programático.
- c) El empleo de técnicas de “reducción” del concepto de cultura a condiciones objetivas y una decodificación de las comprensiones (Díez Gutiérrez, Manzano Arrondo, & Torrego Egado, 2013).

Mientras que por otro lado, Díez Gutiérrez propone una manera alternativa de investigación que tenga tres propósitos simples.

- a) Que nos conozcamos, que sepamos quiénes somos, que disminuya esa sensación de soledad, que compartamos nuestras experiencias.
- b) Que reflexionemos sobre la oportunidad de nuestra tarea, sobre los problemas y las dificultades que nos encontramos, sobre los logros y los avances conseguidos, sobre las cuestiones pendientes.
- c) Que vayamos estableciendo una mínima estructura de red que permita que nos comuniquemos entre nosotros, que nos apoyemos en momentos importantes o en acciones trascendentes, que demos vueltas a la idea de poder incidir en algo común sin que eso suponga una mayor carga de trabajo a grupos de por sí muy activos. (Díez Gutiérrez, Manzano Arrondo, & Torrego Egado, 2013).

Estas dos cuestiones nos señala la necesidad de pensar en una comunidad educativa no sólo desde la propia acción educativa entre alumnos, sino también en la práctica docente y en toda la estructura organizativa y de autorreflexión hacia la conformación de una propuesta más pertinente en el sentido de liberación y transformación que pueda generar otros mundos y otras posibilidades.

Marco Raúl Mejía, uno de los principales teóricos de la educación popular indica cuatro principales procesos que se reproducen en toda la estructura dentro de la educación popular.

1. Desde la realidad y la crítica a ésta, reconocer los intereses en el actuar abriendo las posibilidades a la **exposición de subjetividades** que muestren la **intracultura** donde los sujetos se enfrenten a su mundo desde su identidad.
2. Construir mediaciones educativas basándose en procesos de **confrontación cultural y diálogo de saberes** que permita reconocer a los otros con sus diferencias en una **interculturalidad**, por consiguiente ver lo común en lo diferente.
3. **Mediar el saber práctico teórico** construido desde las resistencias mediante con el objetivo de buscar alternativas a las dinámicas de la sociedad y construir lo común mediante la **transculturalidad**.
4. **Generar procesos de producción de conocimientos**, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social que conlleven a la transformación de la realidad.

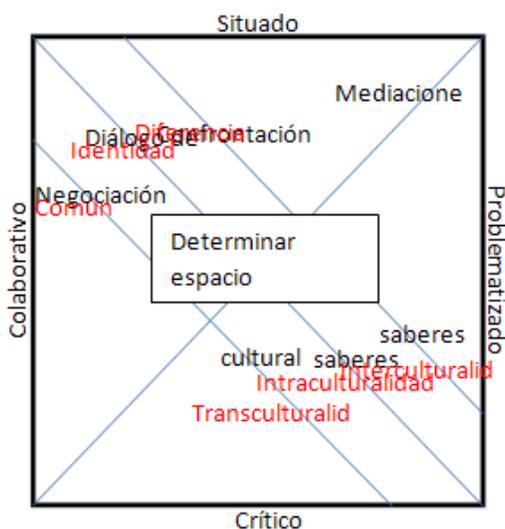


Ilustración 1. Esquema general de la educación popular. Mejía Raúl.

En dicho esquema, podemos observar que una vez determinado el espacio de trabajo de la educación popular el cual debe estar estructurado en un ambiente situado con respecto a la realidad, con un gran sentido colaborativo de todos los participantes de la acción educativa, que proponga situaciones problematizadoras de la realidad según el contexto social en un sentido crítico social. Sobre ese esquema es que se genera el diálogo de saberes entre los participantes (educandos-educadores) para posteriormente realizar la confrontación de dichos saberes mediante un empleo constante de negociaciones que deriven en una transformación de las realidades.

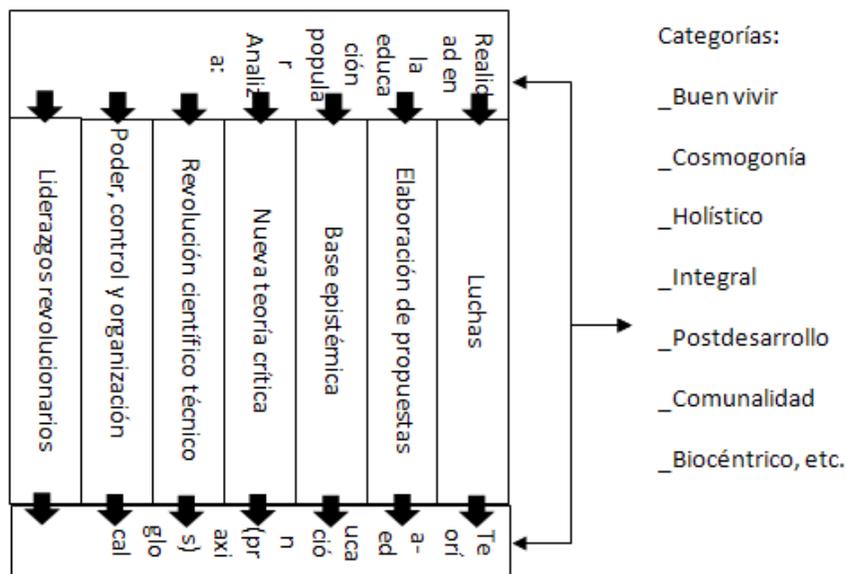


Ilustración 2. Elementos para atender a la realidad educativa. Mejía Raúl.

Como se puede observar, la educación popular requiere iniciar un análisis entre lo pedagógico y lo metodológico desde una tradición liberadora como es la teoría crítica y por ende un pensamiento que permita el análisis de las realidades desde la perspectiva política a través del diálogo de saberes, es por ello que la educación popular no echa abajo la tradición crítica, sino que en el sentido de Habermas, realiza la crítica de la crítica para conformar alternativas que sean coherentes con el proceso de liberación que pretende la educación popular con un gran sentido esperanzador (Freire, Pedagogía de la Esperanza, 2002).

En conclusión, para lograr esa alternativa en la educación popular es requerido rescatar la epistemología desde el sur tomando en cuenta lo político en la educación que permita generar procesos de reconstrucción histórica de los sujetos a través de la concepción de modelos y estrategias productoras e investigativas de saberes que rompan con el empirismo y puedan dar un enriquecimiento de la abstracción en forma teórica, reinventando para ello, el movimiento y el propio pensamiento crítico, sobre todo porque al hablar de educación popular se profundiza sobre

las realidades sociales del contexto hacia la generación de saberes y derivación hacia la posibilidad de transformación de la realidad de los participantes. (Mejía Jiménez, 1996).

### Su integración dentro del método scout crítico

---

El escultismo crítico popular si bien toma los elementos conformantes del método scout, los reconfigura con la pedagogía crítica para convertirte parte de un proceso en la toma de conciencia de los sujetos con el deseo de que alcancen su liberación y emancipación gracias a la conformación de comunidades educativas que fomenten los procesos dialógicos.

Así mismo, como parte de la educación popular, se alimenta referentes teóricos previos, imaginarios colectivos, representaciones y valores culturales, experiencias compartidas, así como de la reflexión sobre las propias prácticas educativas. El Método Scout es un conjunto de operaciones recurrentes y relacionadas entre sí que producen resultados acumulativos y progresivos que nos guían en la autoeducación del individuo; dicho método se basa en el concepto de “educación desde adentro” en oposición a “instrucción desde afuera”, como lo propone Baden-Powell (Baden-Powell, La perspectiva, 2007).

Los elementos que conforman el Método Scout fueron establecidos por la Conferencia Scout Mundial celebrada en 1977 en la Cd. de Montreal, Canadá, aunque se tienen antecedentes desde el libro de Baden-Powell, “Guía para el Jefe de Tropa” (1917) ya trabajados de forma más explícita en “Propósitos, métodos y necesidades” (1908), y que Fernández Beltrán los menciona en 1948; enunciados en todos los textos de diferente manera, su esencia puede considerarse permanente (Baden-Powell, Propósitos, métodos y necesidades, 1996, pág. 17; Fernández Bertran, 1948; Moreno Cárdenas, 1988, pág. 22).

La transformación más enriquecedora de dicho método se ha realizado dentro de la construcción de la propuesta popular de la Agrupación Scout Mexicana, A.C. a través de una adecuación

de la idea original de Baden-Powell hacia elementos que permitan y conduzcan hacia la liberación y toma de conciencia de los sujetos con los aportes de la educación popular; dicho método transformado hacia un “método scout crítico” consta de cinco elementos constitutivos que a saber son:

1. La aceptación voluntaria de un compromiso de transformación personal y social plasmado en una “Promesa”.
2. La utilización de la técnica “aprender-haciendo” de una forma dialéctica y dialógica entre educador y educando, en donde ambos se educan y son educados en comunión, mediatisados por el mundo.
3. La utilización permanente de pequeños grupos en forma de comunidades educativas con el deseo de reafirmar a los sujetos y crear saberes.
4. La realización de actividades al aire libre como medio didáctico con la intención de propender a la observación, la convivencia con la naturaleza y la educación medioambiental con una perspectiva del buen vivir.
5. La participación indirecta del adulto en forma estimulante y no interferente, libre y politizada, con la oportunidad de crear con las y los chicos la organización, dirección de actividades y toma de decisiones hacia la consolidación de una conciencia para construir mundos mejores.

Como se puede observar en el tercer elemento constitutivo del método scout crítico, la utilización de pequeños grupos a manera de comunidades educativas es una de las características primordiales del esculismo crítico y que adopta de la educación popular; en este elemento del método scout crítico se conjugan por una parte, la utilización del “Sistema de Grupos”, es decir el trabajo aprovechando los rangos de edad de acuerdo con la etapas psicosociales de Erikson, (con

la consideración de que los determinismos psicológicos eurocéntricos que pueden no ser referidos a nuestras realidades) mientras que por otra parte, atiende a la idea original de Baden-Powell de proporcionar una educación personalizada. Así pues, lo que podría haber de egocéntrico en un método individualizado se halla compensado por la vida en común y las negociaciones que ella exigiría a cada uno de los integrantes en un ambiente de responsabilidad, diálogo, cooperación, toma de decisiones y comunalidad; el valor individual y las habilidades adquiridas serán en todo momento empleadas al servicio de la comunidad (Forestier, 1965, pág. 57).

Estadio (edad) Rama Scout	Crisis psicosocial	Relaciones signifi- cativas	Modalidades psi- cosociales	Virtudes Psicosociales	Mal adaptaciones y Malignidades
III (3-6) Ronda	Iniciativa vs. culpa	Familia	Ir más allá jugar	Propósito, coraje	Crueldad e inhibición
IV (7-12) Manada	Laboriosidad vs. inferioridad	Vecindario y escuela	Completar Hacer cosas jun- tos	Competencia	Virtuosidad Unilateral e Inercia
V (12-18) Tropa	Identidad yoica vs. confusión de roles	Grupos, Modelos de roles	Ser uno mismo. Compartir ser uno mismo	Fidelidad, lealtad	Fanatismo y repudio
VI (los 20's) Clan	Intimidad vs. aislamiento	Colegas, amigos	Perderse y hallarse a uno mismo en otro	Amor	Promiscuidad y Exclusividad

Tabla 1 Desarrollo epigenético de Erikson y su relación con las ramas del escultismo crítico

## Conclusiones

El proceso de construcción de la propuesta crítica en sí mismo se elabora poniendo a prueba los mismos procesos de educación popular, así pues la idea no sólo recae en un espacio educador-educando, sino que abarca todo el espectro de organizativo, teórico y práctico. Esta construcción pone de manifiesto la posibilidad que existe en generar alternativas liberadoras en varios ámbi-

tos más allá de los prediseñados hacia esa línea; aprovechar las ventajas de un siglo de desarrollo de una propuesta escultista que si bien su intencionalidad colonial de inicio está develada, sí puede ser empleada con la concebida reestructuración que permita su conducción desde la alternativa.

Como propuesta no reglada tiene la ventaja de crearse mediante el consenso de la colectividad, encargada de analizar y adecuarle para situarla en concordancia con la epistemología del sur dentro de la teoría crítica. Así pues, se genera una propuesta alternativa no convencional dirigida a niños y adolescentes con un plan curricular crítico, un programa escultista crítico y un proyecto que genere alternativas válidas relacionadas con su desarrollo, su comunidad, su familia y en sí, todo el entorno del educando.

El método scout crítico manejado desde la horizontalidad y con la conformación de grupos a manera de comunidades educativas en todos los ámbitos administrativos, organizativos y frente a los niños y adolescentes, permite la movilidad del propio escultismo como organización viva, eje importantísimo de creación y recreación de saberes a través del diálogo y la negociación que potencializa la propuesta de Baden-Powell. Éste esquema de comunidades educativas tan importante dentro de la educación popular, resulta del análisis procedimental y teórico de la educación popular efectuada por Mejía conduce hacia la posibilidad de desarrollar pensamientos alternativos que se dirijan hacia la transformación de las realidades de los educandos.

Finalmente como propuesta alternativa, se espera que las investigaciones realizadas dentro del escultismo crítico produzcan nuevos saberes que impacten hacia la construcción de nuevos mundos en el área educativa.

## Bibliografía

---

- Baden-Powell, R. (1996). *Propósitos, métodos y necesidades*. (F. Soto Hay, Trad.) México, D.F.: Asociación de Scouts de México, A.C.
- Baden-Powell, R. (2007). *La perspectiva* (Segunda edición ed.). (G. Martínez Hernández, Trad.) Puebla: AGSMEX.
- Caro, J. M. (1924). *¡Misterio! Descorriendo el velo*. Santiago: Imprenta Chile.
- Carretero, Á. (Diciembre de 2006). Jürgen Habermas y la Primera Teoría Crítica. *Cinta de Moebio*(27), 230-247.
- De la Garza Toledo, E. (2001). La epistemología crítica y el concepto de configuración. *Revista Mexicana de Sociología*.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Díez Gutiérrez, E. J., Manzano Arrondo, V., & Torrego Egado, L. (2013). Otra investigación es posible, una red para tejer sueños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1-10. Obtenido de <http://www.aloj.us.es/vmanzano/public/pdf/OtraInvestigacionEsPosible.pdf>
- Fernández Bertran, S. (1948). *Análisis del Método Scout*. México, D.F.: Editorial Escultismo.
- Forestier, M. (1965). *Escultismo, ruta de libertad*. (R. Pedrals, Trad.) Barcelona, España: Les Presses d'Ile de France.
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio*. Buenos Aires: GALERNA.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Esperanza*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Gadotti, M., & Torres, C. (2001). *Paulo Freire, una bibliografía*. Ciudad de México: Siglo XXI.

García Hoz, V. (1991). *Iniciativas sociales en educación informal* (Vol. 28). Madrid, España: Ediciones Rialp.

Löw, M. (Diciembre de 2005). El punto de los vencidos en la historia de América Latina. *AdVersus*, //4). Obtenido de [http://www.adversus.org/indice/nro4/articulos/articulo\\_lowy.htm](http://www.adversus.org/indice/nro4/articulos/articulo_lowy.htm)

Manchado, M. (24 de Junio de 2015). *La crítica como posicionamiento epistemológico: una mirada –y un interrogante– sobre las perspectivas de la teoría crítica en el abordaje de la problemática carcelaria*. Obtenido de Herramienta debate y crítica marxista: [http://www.herramienta.com.ar/coloquios-y-seminarios/la-critica-como-posicionamiento-epistemologico-una-mirada-y-un-interrogante-s#\\_ftn1](http://www.herramienta.com.ar/coloquios-y-seminarios/la-critica-como-posicionamiento-epistemologico-una-mirada-y-un-interrogante-s#_ftn1)

Mejía Jiménez, M. (1996). *Educación Popular Hoy*. Obtenido de Biblioteca de la Universidad de Oviedo: <https://doaj.org/article/a5db176f754f4e0bb11a6f9b89264ca9>

Merriman, J. (2008). A History of Modern Europe. *Lecture 15 - Imperialists and Boy Scouts* (págs. 898-939). New Haven, Connecticut: Yale University. Obtenido de <http://oyc.yale.edu/history/hist-202/lecture-15#ch4>

Michael, A. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. La Pampa: Miño y Dávila editores.

Moreno Cárdenas, E. (1988). *Tu labor en la Manada de Lobatos*. México, D.F.: Asociación de Scouts de México, A.C.

Rottjer, A. A. (1973). *La masonería en la Argentina y en el mundo* (Cuarta edición ed.). Buenos Aires: Nuevo Orden.

Torres, C. A. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en un mundo global*. México: Siglo XXI.

Ulmann, J. (1997). *De la gymnastique aux sports modernes: histoire des doctrines de l'éducation physique* (éd. Tercera edición). París, Francia: Vrin.

## Trabajo colaborativo para integración social de estudiantes en NMS

Fernando Becerril Morales, Joel Díaz Silva,  
Ligia Malania Chávez, María Guadalupe Jardón Segura

*Escuela Preparatoria de la UAEMex "Dr. Pablo González Casanova"*

### RESUMEN

Unos de los problemas actuales que dificultan las relaciones humanas, en cualquier contexto social, son la intolerancia, la discriminación y el maltrato. En cualquier centro escolar se ve reflejada esta situación, siendo los principales afectados, aquellos estudiantes que por diversos factores son más vulnerables, debido a sus condiciones sociales, su origen étnico, por algún padecimiento físico o bajo rendimiento escolar, entre muchos otros. Los docentes del plantel "Dr. Pablo González Casanova" del Nivel Medio Superior (NMS), tenemos el propósito mejorar la integración social de nuestros estudiantes para tratar de paliar tal situación. Para tal efecto, hemos implementando una estrategia de trabajo colaborativo, partiendo de la base que al trabajar en conjunto en busca de una meta común, se puede conseguir esta integración, al colaborar con aquellos que cotidianamente no lo hacen. Se ha comprobado que un alumno aprende más cuando explica un tema determinado a otros, ya que requiere un esfuerzo cognitivo superior a una simple lectura o repaso individual. Por lo cual, hemos elegido la técnica de rompecabezas II, en la que cada estudiante recibe un tema, lo aprende y explica a sus compañeros. Para que esta estrategia funcione se integran equipos colaborativos estratificados, con estudiantes de distintos niveles de rendimiento académico, para que los más avanzados actúen, hasta cierto punto, de tutores para sus otros compañeros; durante un semestre cada estudiante puede haber participado en distintos equipos en diferentes momentos.

Aquí se privilegia la colaboración, la aceptación de otras ideas, el logro de metas comunes, el trabajo equitativo y el aprendizaje. Durante su implementación, cada integrante del equipo colaborativo tiene un rol específico, intercambiándose estos a lo largo del proceso, hasta que cada estudiante ha ocupado todos. El docente actúa como guía, interviniendo cuando sea necesario, dejando de hacerlo gradualmente para dar cada vez más independencia a los equipos. Con esta técnica se promueve también la aceptación de otras formas de trabajar, la compartición de ideas y la tolerancia; se puede utilizar también para preparar exámenes y lograr un mayor aprendizaje. Nosotros hemos implementado el trabajo colaborativo con estudiantes de semestres iniciales e intermedios de NMS, obteniendo resultados satisfactorios hasta el momento, produciéndose una mejor integración de los estudiantes en el ámbito social y académico. Sin embargo, estamos conscientes que es necesario dar continuidad a esta estrategia y a seguir utilizándola de manera cotidiana y sistemática.

Palabras clave: Trabajo colaborativo, integración social, tolerancia

## INTRODUCCIÓN

---

Los tiempos actuales exigen que la educación que reciben los estudiantes del NMS, sea cada vez de mayor calidad, a la cual puedan tener acceso todos los estudiantes que la soliciten, sin importar sus estatus social, ni la edad, sexo, preferencias sexuales, origen, padecimientos físicos, etc. Para que ellos puedan desarrollar sus competencias que les permitan adquirir conocimientos, habilidades, actitudes y valores que trasciendan el ámbito escolar. Se requiere entonces una educación que promueva la educación integral y equitativa de los estudiantes sin restricción ni discriminación de cualquier índole. En el plantel "Dr. Pablo González Casanova de la escuela preparatoria de la UAEMex en la búsqueda de estrategias alternativas que nos permitan que la educación que se imparte en nuestro plantel sea de excelencia y que llegue a todos nuestros estudiantes, hemos encontrado una en particular que al parecer puede contribuir para tales propósitos, esta es el *trabajo colaborativo*. Se sabe que las actividades en equipo parecen ser muy impor-

tantes para facilitar el aprendizaje, ya que se ha demostrado ampliamente que el cerebro/mente es social, por lo que cuando efectuamos actividades en equipo, tales como las prácticas de laboratorio (ejemplo de trabajo colaborativo) fomentamos la interacción que puede conducir al enriquecimiento cultural de estudiante. Cuando el estudiante aprende realmente a trabajar en conjunto con sus pares (equipo colaborativo), desarrollara una gran cantidad de competencias que le pueden permitir aprender con mayor profundidad, aprender a convivir y trabajar con otros alumnos con los que generalmente no lo hace y durante su implementación pueden fomentarse la tolerancia, disminuir la discriminación y promover la integración social.

Para que el trabajo en equipo sea más efectivo y productivo, hemos implementado la *formación de equipos colaborativos*, en los se promueve el trabajo conjunto *de tipo colaborativo*, la sociabilización, el trabajo equitativo y la responsabilidad compartida, y en que se tiene una meta común que permite que al conseguirse los objetivos del equipo, se logren además avances individuales significativos y además se puede conseguir una integración de grupo más rápida y efectiva.

En el presente trabajo se describe una estrategia de trabajo colaborativo conocida como *rompecabezas*, desde sus fundamentos, el diseño completo de la propuesta y la manera de evaluarse. Esta estrategia fomenta la interacción positiva entre los alumnos, así como la búsqueda del aprendizaje colaborativo. La interacción cara a cara, así como interdependencia positiva son indispensables para que tal estrategia se concrete de manera efectiva. Está fundamentada en el socio constructivismo, dado que fomenta la construcción de aprendizajes significativos y profundos mediante el trabajo conjunto entre pares, que puede contribuir significativamente en el desarrollo de habilidades sociales entre los integrantes del equipo que les van a permitir en un futuro próximo aprender de manera significativa y además reflexionar acerca de la relación académica y personal entre estudiantes. El trabajo colaborativo, por su propia naturaleza, combate la intolerancia, la discriminación, el rechazo del grupo hacia cualquier integrante y además le permitirá aprender profunda y significativamente.

## APRENDIZAJE COLABORATIVO

---

Colaborar es trabajar con otra u otras personas. El *aprendizaje colaborativo* va más allá de trabajar junto con otros, en “equipos” tradicionales, sino que aquí, en la búsqueda de una meta común, se consigue que todos los integrantes participen activa y equitativamente, en un ambiente de respeto, tolerancia y siempre de manera interactiva; donde la ayuda mutua y la responsabilidad compartida son fundamentales.

La primera característica del *aprendizaje colaborativo* es el *diseño intencional*. Las actividades deben estar bien estructuradas para que todos los integrantes participen y colaboren en todo momento. En momentos iniciales, el docente puede proporcionar tareas pre estructuradas y al paso del tiempo los estudiantes serán capaces de desarrollar sus propias estructuras.

Además del diseño intencional, *la colaboración* es la característica esencial del aprendizaje colaborativo. Todos los integrantes del equipo deben comprometerse activamente a trabajar juntos para alcanzar los objetivos señalados, participar equitativamente para el logro de los objetivos comunes.

La tercera característica del aprendizaje colaborativo es que tenga lugar una *enseñanza significativa*. Cuando los estudiantes trabajan juntos en una tarea colaborativa, deben incrementar sus conocimientos o profundizar su comprensión del currículum de la asignatura. La tarea encomendada al grupo debe estructurarse para cumplir los objetivos de aprendizaje de la asignatura. El aprendizaje colaborativo, por tanto, consiste en que dos o más estudiantes trabajen juntos y compartan equitativamente la carga de trabajo mientras progresan hacia los resultados de aprendizaje previstos. Entonces, el aprendizaje colaborativo tiene su origen en el constructivismo social. Como indica Matthews (1996, pág. 10; citado por Barkley y otros, 2007), “El aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber...Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y

que el proceso las enriquece y las hace crecer”. En vez de dar por supuesto que el saber existe en algún lugar de la realidad “exterior” y que espera ser descubierto mediante el esfuerzo humano, el aprendizaje colaborativo, en su definición más estricta, *parte de la base que el saber se produce socialmente por consenso entre compañeros versados en la cuestión*. Para algunos autores, al profesor no le corresponde la supervisión del aprendizaje del grupo, sino que su responsabilidad consiste en convertirse, junto con los alumnos, en miembro de una comunidad que busque el saber.

La meta del aprendizaje colaborativo es desarrollar a personas reflexivas, autónomas y elocuentes, para lo cual se puede requerir de cierto nivel de desarrollo en los estudiantes, por lo que se recomienda poner en práctica este tipo de aprendizaje interactivo en el nivel superior.

Woolfolk (2010) menciona que durante las tres últimas décadas los investigadores han estudiado el aprendizaje por colaboración y la mayoría de los estudios indican que los grupos verdaderamente cooperativos surten un efecto positivo en la empatía, la tolerancia hacia las diferencias, los sentimientos de aceptación, la amistad, la confianza personal e incluso en la asistencia a la escuela, lo cual es el principal objetivo de esta propuesta.

Las distintas teorías del aprendizaje reconocen al aprendizaje por colaboración como uno de los más efectivos. Por ejemplo, los teóricos del procesamiento de la información señalan el valor que tiene el debate grupal para ayudar a los participantes a ensayar, elaborar y ampliar sus conocimientos. Conforme los miembros del grupo formulan preguntas y dan explicaciones, debe organizar sus conocimientos, establecer conexiones y repasar (los procesos que fomentan el procesamiento de la información y la memoria). Los seguidores de la perspectiva piagetiana sugieren que las interacciones entre los grupos crearían el conflicto cognoscitivo y el desequilibrio que provoca que un individuo se cuestione su entendimiento y pruebe nuevas ideas. Quienes están a favor de la teoría de Vygotsky consideran que la interacción social es importante para aprender, porque funciones mentales superiores como el razonamiento, la comprensión y el pensamiento críticos se originan en las interacciones sociales y luego las internalizan los individuos. Los indivi-

duos son capaces de realizar tareas mentales con apoyo social y antes de hacerlas por sí mismos. Así, *el aprendizaje por colaboración brinda el apoyo social y el andamiaje que los estudiantes necesitan para avanzar en su aprendizaje.*

En los grupos colaborativos los miembros discuten sus estrategias para solucionar un problema, exponen sus razones y defienden su trabajo. Percibiendo lo expresado por su compañero, otro estudiante puede presentar una salida alternativa; la cual induce al grupo a cambiar sus interpretaciones o a su mantenimiento. Cuando tres estudiantes de un grupo le exigen al cuarto que explique sus ideas; ellos hacen su pensamiento público. De esa manera, el participante está continuamente reevaluando sus ideas a través del dialogo. En consecuencia, los estudiantes logran mayor y mejor aprendizaje en una sala de clases colaborativas que en aquella tradicional. Los docentes en su rol de mediadores, utilizan mayor tiempo en interrelacionarse con los estudiantes; orientan al grupo en la búsqueda de la información y ayudan a sus estudiantes a compartir sus propias experiencias y conocimientos. Esos mediadores en acción se mueven de un grupo a otro, modelando sus estrategias de aprendizaje o interviniendo en la discusión y reforzando a otro grupo.

La “sala de clases colaborativa” presenta cuatro elementos característicos:

- 1) Distribución equitativa del conocimiento entre el mediador y sus participantes.
- 2) Autoridad compartida entre el mediador y los participantes.
- 3) El docente como mediador.
- 4) Agrupación heterogénea de los participantes.

David y Roger Johnson (1999, citado por Woolfolk, 2010) listan cinco elementos que definen el verdadero aprendizaje por colaboración:

- Interacción cara a cara
- Interdependencia positiva
- Responsabilidad individual
- Habilidades de colaboración
- Procesamiento grupal

Los estudiantes interactúan *cara a cara* y juntos, no a distancia, en el salón de clase. Los miembros del equipo experimentan una *interdependencia positiva*, es decir, se necesitan entre sí mutuamente, los miembros del grupo al final deben demostrar su propio aprendizaje; se les considera individualmente responsables de su aprendizaje, el cual a menudo se evalúa mediante exámenes individuales u otros métodos.

En la Figura 1 se representan las interacciones en el modelo colaborativo.

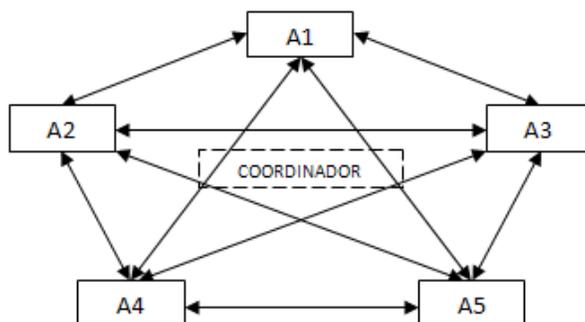


Figura 1. Del Valle, L. G. y López, M. B. (s.f.). A representa alumno.

Salinas (citado por Maldonado, 2007) considera fundamental el análisis de la interacción profesor-estudiante y estudiante-estudiante; por cuanto el trabajo busca el logro de metas de tipo

académico y también la mejora de las propias relaciones sociales. Por su parte Lucero (citado por Maldonado, 2007) describe al trabajo colaborativo como el: “Conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento apoyados con estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como el de los demás miembros del grupo”.

## Establecimiento de grupos cooperativos

De acuerdo a las metas de aprendizaje producto del trabajo colaborativo, los equipos se pueden integrar de la siguiente manera:

INTEGRANTES	PROPÓSITO
4 a 6 alumnos	Repaso, ensayen información o practiquen.
2 a 4 alumnos	Motivar la participación en debates, solución de problemas o aprendizaje por computadora.
Equilibrar en cada caso cantidad de alumnos y alumnas.	

## EL CARÁCTER SOCIAL DE APRENDER

Lo planteado en las secciones anteriores impone la necesidad de reconocer el carácter social del aprender, donde el esquema que establecía al profesor como el que enseña y al estudiante como el que aprende de forma exclusiva, ya no tiene cabida. En su lugar se presenta el aprendizaje como un proceso social que se construye en la interacción no sólo con el profesor, sino también con los compañeros, con el contexto y con el significado que se le asigna a lo que se aprende. Hay diversos estudios que respaldan lo que describen los alumnos que utilizaron esta estrategia, algunos de los cuales se muestran a continuación. Existe evidencia de que cuanto más explicaciones importante para el aprendizaje, que el hecho de recibirlas (Webb, Farivar y Master-george, 2002 y Webb y Palinvsar, 1996; citados por Woolfolk, 2010). Para explicar es necesario organizar la información, traducirla a palabras propias, pensar en ejemplos y analogías (que

conecten la información con conocimientos previos), y probar el entendimiento al responder preguntas. Éstas son excelentes estrategias de aprendizaje (King, 1990, 2002; O´Donell y O´Kelly, 1994; citados por Woolfolk, 2010). Las buenas explicaciones son pertinentes, oportunas, correctas y lo suficientemente elaboradas para ayudar a quien las recibe corrija los malos entendidos. Las mejores explicaciones indican por qué.

El tipo de los grupos para el aprendizaje colaborativo varían según el objetivo, la actividad y la cantidad de tiempo de trabajo conjunto de los alumnos. Los grupos pueden ser *formales, informales o básicos* (Johnson, Johnson y Smith, 1991; citado por Woolfolk, 2007). *Los grupos informales* se constituyen rápida y aleatoriamente, con objeto de que sus miembros trabajen juntos durante un breve periodo de tiempo. Se crean para responder a una pregunta, suscitar ideas o participar en alguna otra tentativa que sirva de paréntesis dentro de una actividad de clase más larga. Estos grupos pueden crearse con frecuencia y tener nuevos miembros en cada clase. *Los grupos formales* se constituyen para trabajar con el fin de alcanzar un objetivo más complejo, como redactar un informe o elaborar una presentación. Estos grupos trabajan como tales hasta finalizar la tarea, lo que, en general, supone varias clases o incluso varias semanas.

*Los grupos básicos* permanecen durante todo el trimestre o incluso durante todo el curso académico. Los grupos básicos pretenden formar una comunidad de aprendices que trabajen en distintas tareas.

El tamaño depende, por tanto, del tipo de grupo, de la naturaleza del trabajo, de la duración de la tarea y, hasta cierto punto, del medio físico. En general, los defensores del aprendizaje colaborativo aconsejan que el grupo sea lo bastante pequeño para que los estudiantes puedan participar plenamente y fomentar su mutua confianza pero, al mismo tiempo, lo bastante amplio para que haya suficiente diversidad y los recursos necesarios para realizar la tarea de aprendizaje. Por lo que para el caso de trabajo en laboratorio los equipos que se utilizarán serán de 5 miembros, dado el espacio físico disponible y los recursos materiales.

## LOS MIEMBROS DE LOS GRUPOS

---

La forma de constituirse los grupos depende de los objetivos de la asignatura y de las tareas de aprendizaje que se marquen. A falta de una base para ordenar a los alumnos entre los grupos, los profesores pueden optar por una distribución aleatoria o por combinar de distintas maneras los grupos durante el curso, de manera que unas veces sean homogéneos y otras, heterogéneos. Nosotros recomendamos los equipos colaborativos heterogéneos con el propósito de mezclar alumnos con desempeño alto, intermedio y bajo, así como equilibrar cantidades de estudiantes de ambos sexos.

## ROMPECABEZAS

---

*El rompecabezas* es uno de los primeros formatos para el aprendizaje por colaboración, el cual enfatiza una alta interdependencia. En el rompecabezas, cada miembro del grupo recibe una parte del material que debe aprender todo el grupo, y se convierte en un “experto” en su tema. Los estudiantes deben enseñarse entre sí, de manera que la contribución de cada uno sea importante. Otra versión es el rompecabezas II, el cual agrega un grupo de expertos. Donde los alumnos de cada equipo que tienen el mismo material dialogan para asegurarse de que entienden su parte, y luego idean formas de enseñar dicha información a los miembros de su grupo de aprendizaje. Después, los estudiantes regresan a sus grupos de aprendizaje, y aportan su experiencia en las sesiones. Al final, resuelven un examen individual que cubre todo el material, y obtienen puntos por su calificación en el equipo de aprendizaje.

A continuación se describen algunas de las ventajas del trabajo colaborativo “rompecabezas” (Aronson, E., 2012):

- Es fácil de aprender para la mayoría de los maestros.
- La mayoría de los maestros disfrutan trabajando con éste método.

- Se puede utilizar con otras estrategias de enseñanza.
- Funciona aun cuando se utiliza durante pocas sesiones.
- No requiere de infraestructura especial, ni materiales costosos.

Esta técnica de trabajo colaborativo, funciona exactamente como un rompecabezas, cada pieza, cada estudiantes es una parte esencial para completarlo y conseguir un entendimiento complete del producto final. Si la parte de cada estudiante es esencial, entonces cada estudiante es esencial, y esto es lo que precisamente hace de esta estrategia tan efectiva.

## METODOLOGÍA

---

### Selección de los grupos

Se formaran equipos de 5 alumnos, realizando una estratificación (de acuerdo a su rendimiento académico o calificación). Se organizarán entonces en “estratos similares”, y la información se utilizará para crear los grupos de la siguiente manera:

Cantidad de alumnos	Rendimiento académico (calificación parcial)
1 Alumno	Alto: 8 – 10
2 alumnos	Intermedio: 7 – 7.9
2 alumnos	Bajo: 6.9 hacia abajo
Se equilibrará la cantidad de alumnos y alumnas siempre que sea posible.	

## ROMPECABEZAS II

---

En este trabajo se utilizará una versión similar al rompecabezas II, ya que antes de que cada integrante del equipo “explique” su tema a los demás integrantes, se formarán primero equipos de

expertos, con el propósito de que el reporte de su tema asignado sea enriquecido por la comparación y colaboración con otros.

## ASIGNACIÓN DE ROLES

Se asignarán funciones a los estudiantes para fomentar la colaboración y la participación plena. La asignación de funciones depende del enfoque que se desee dar al grupo así como de la actividad a realizar, en el caso de grupos que estén enfocados en habilidades sociales, las funciones deberían fomentar la escucha, la motivación y el respeto por las diferencias. A continuación se describen los roles que se utilizarán en esta actividad:

FUNCIÓN	DESCRIPCIÓN
Facilitador (Líder)	Modera todos los diálogos del equipo, manteniendo en cada trabajo la atención del grupo centrada en la tarea y se ocupa de que todo el mundo lleve a cabo su parte del trabajo. Los facilitadores tratan de garantizar que todos los miembros tengan oportunidad de aprender, de participar y de ganarse el respeto de los demás miembros del grupo.
Secretario	Registra todas las actividades encargadas al equipo. Los secretarios toman notas que resumen los diálogos, mantienen al día los registros necesarios (incluyendo las hojas de datos, como las asistencias y las verificaciones de los trabajos para casa) y complementan las hojas de trabajo o redactan los trabajos escritos para su entrega al profesor.
Portavoz	Actúa como tal en nombre del grupo y resume oralmente las actividades o conclusiones del grupo. El portavoz ayuda también al secretario en la preparación de informes y hojas de trabajo.
Cronometrador	Indica al grupo las limitaciones de tiempo, trabaja con el facilitador para mantener el grupo centrado en la tarea y puede también asumir el rol de cualquier miembro del grupo ausente. El cronometrador es responsable de la organización y de garantizar que el área de trabajo quede en perfectas condiciones al acabar la sesión.

Para obtener mejores resultados, cada estudiante debe asumir un rol distinto en actividades diferentes.

## ACTIVIDADES DEL EQUIPO COLABORATIVO

A continuación se describen la asignación de las actividades al equipo colaborativo, con el tema de grupos funcionales y nomenclatura IUPAC de compuestos orgánicos.

FASE	DESCRIPCIÓN
I. Distribución de temas.	<p>A cada alumno se le asigna un tema, de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Identificación de grupos funcionales (alcoholes, aldehídos y cetonas)<ul style="list-style-type: none"><li>• Nomenclatura IUPAC de alcoholes</li><li>• Nomenclatura IUPAC de aldehídos</li><li>• Nomenclatura IUPAC de cetonas</li></ul></li><li>• Representación de fórmulas estructurales de estos compuestos.</li></ul>
II. Preparación de su reporte.	<p>Cada alumno revisa los apuntes de clase e investiga por su propia cuenta, para que se convierta en un experto en el tema. Debe preparar material didáctico para que al momento de dar a conocer su reporte cada uno de sus compañeros tenga material disponible para poder mejorar su comprensión.</p> <p>Con el propósito de que cada estudiante maneje bien su tema asignado se reunirá previamente en otro grupo colaborativo con los alumnos del salón a quienes les haya tocado el mismo tema (grupo de “especialistas”), para comparar contenidos, estrategias, materiales didácticos y resolver dudas. Así mismo, el profesor estará disponible para que cada resolver dudas a los alumnos de manera particular.</p>
III. Implementación de la acción.	<p>Ahora se reúnen en los grupos colaborativos iniciales y cada uno de ellos “enseña” a los demás integrantes del equipo, utilizando el material didáctico que seleccionó para tal efecto.</p>

	<p>Una vez que ha “enseñado” a los demás les cuestiona acerca de lo aprendido. En este tema en particular les puede proponer un ejercicio a realizar relacionado con cada tema en particular.</p> <p>Durante la implementación de la actividad cada integrante del equipo tendrá distintos roles de acuerdo a lo indicado en la descripción anterior.</p> <p>El secretario debe tomar nota de todos los eventos relevantes durante la implementación de la actividad y además tendrán que video filmar durante la sesiones de trabajo.</p> <p>Las evidencias del trabajo colaborativo realizado son: material didáctico diseñado contestado, video del momento de la implementación, reporte individual del tema asignado y reporte final grupal de las sesiones de trabajo.</p>
IV. Evaluación de la tarea.	<p>La evaluación es mixta, cada alumno debe realizar su examen de manera individual para determinar el grado de aprendizaje alcanzado, ellos mismos deben evaluar su propio desempeño dentro del grupo y el de los demás. El docente deberá evaluar durante las sesiones de trabajo grupal el desempeño de cada uno de los alumnos para determinar si desarrollaron sus competencias de trabajo colaborativo.</p>

## ACTIVIDADES DEL DOCENTE

Las actividades que como docente debo realizar además de asignar los temas a cada alumno, serán:

- Observación del desempeño de cada grupo y cada alumno durante todo el proceso.
- Intervenir apropiadamente en situaciones que así lo requieran, por ejemplo, cuando algún equipo está teniendo dificultades, tal como el que un alumno sea demasiado dominante, o que no colabore.

- Debo buscar que con el paso del tiempo, el líder del grupo sea quien maneje tales situaciones. Entrenar al líder, al sugerirle en voz baja de manera sutil una forma de intervenir para resolver la situación problemática que se presente, hasta que él sea capaz de hacerlo por sí mismo.
- Al final, dar un examen sobre el material para que los estudiantes rápidamente se dan cuenta que estas sesiones no son sólo diversión y juegos, sino que realmente cuentan.

## RESULTADOS

---

Esta propuesta de formación de equipos colaborativos es un intento por hacer eficiente el trabajo en equipo.

Indudablemente el trabajo colaborativo permitirá que los alumnos valoren la importancia del trabajo en equipo, comúnmente utilizado de una manera distorsionada que impide sacar todo el provecho a esta estrategia de tanta utilidad. No se busca únicamente que los alumnos aprendan colaborativamente, que encuentren en el apoyo de sus compañeros la ayuda que en todo momento requieren, ni que aprendan a escuchar y respetar las opiniones de otros, que sean tolerantes, que el trabajo en equipo sea más fructífero que lo que han tenido hasta ahora, etc., sino que el aprendizaje que ellos conseguirán será más profundo y significativo. Con esta forma de trabajar, las herramientas con las que contarán una vez que se hayan convertido en expertos serán invaluable, ya que las podrán utilizar en cualquier actividad académica y profesional que ellos emprendan. Después de revisar una cantidad importante de diversos autores acerca del trabajo y aprendizaje colaborativo (en particular del “rompecabezas”), he encontrado además de los puntos de vista de los autores, las opiniones de los alumnos, quienes describen que antes de utilizar esta técnica de trabajo eran bastante “lentos” para aprender, apáticos, con muchas limitaciones para comunicarse con otros, que tenían miedo al trabajo en equipo, pero después de haber trabajado colaborativamente durante algunos cursos, indican que evolucionaron satisfac-

toriamente y ellos mismos han expresado que no se creían capaces de alcanzar tal desarrollo. Es por ello que la implementación de grupos de trabajo, desde mi perspectiva, puede ser de gran utilidad para conseguir los propósitos que se desean obtener en cursos de química, así como facilitará en gran medida el desarrollo de competencias (genéricas y disciplinares) en los alumnos.

Hemos observado, después de aplicar esta estrategia durante varios semestres, que los principales obstáculos los encontramos en las etapas iniciales, sin embargo una vez que los estudiantes aceptan trabajar bajo este esquema, se dan cuenta que su carga de trabajo se ve disminuida, aprenden a ser más compartidos y aceptan ayuda de otros, pero sobre todo aprenden a trabajar con estudiantes con los que generalmente no tenían relación, de tal manera que se fortalece la unión del grupo e indudablemente que se promueve la inclusión social, disminuye la discriminación y rechazo hacia los que son “diferentes”, por decirlo de alguna manera.

Una vez que se hayan consolidado los equipos de trabajo colaborativo, se pueden implementar un sinnúmero de actividades en equipo que facilitarán en gran medida la realización de tareas más complejas en el área de química y en otras. Con esta estrategia se puede abatir gran cantidad de problemas que se presentan durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje, tales como: aburrimiento, aprendizaje superficial, falta de motivación, intolerancia, discriminación hacia alumnos más lentos para aprender, mejora en el ambiente de clase, indisciplina, superación de alumnos de por sí brillantes, eficacia del trabajo en equipo, falta de tiempo para realizar tareas, etc.

## CONCLUSIONES

---

Las características del aprendizaje colaborativo: diseño intencional, la colaboración y la enseñanza significativa, conjuntadas todas en la implementación de equipos de trabajo colaborativo mediante la técnica de rompecabezas II permite la inclusión social de los estudiantes, al mismo

tiempo que promueve formación de estudiantes autónomos, reflexivos, así como el aprendizaje significativo en asignaturas de química del NMS.

Con la implementación de equipos de trabajo colaborativo se puede fomentar la empatía, la tolerancia y aceptación hacia las diferencias, la amistad e incrementar notablemente la confianza personal y autoestima.

Cuando los estudiantes participan constantemente en equipos colaborativos se promueve el desarrollo de competencias relacionadas con el autoconocimiento, el trabajo colaborativo, el auto aprendizaje, la responsabilidad, la tolerancia y el respeto por las opiniones de otros.

## REFERENCIAS

---

Aronson, E. (2012). *Jigsaw Classroom*. Consultado el 15 de febrero de 2012 en: <http://www.jigsaw.org/>.

Barkley, F. E., Cross, K. P. y Howell, M. C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.

Del Valle, L. G. y López, M. B. (s.f.). *Aprendizaje cooperativo y colaborativo. Su implementación en carreras universitarias*. Congreso latinoamericano de educación superior en el siglo XXI.

Consultado el 5 de marzo de 2012, de:

<http://conedsup.unsl.edu.ar/Download trabajos/Trabajos/Eje 6 Procesos Formac Grado PostG Distancia/ Lopez%20y%20Otros.PDF>

Maldonado, P. M. (2007). *El trabajo colaborativo en el aula universitaria*. Laurus, año/vol. 13, número 023. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas Venezuela, consultada el 26 de febrero de 2011 en: <http://redalyc.uaemex.mx>

Urquijo, L. A. (2008). *Pensamiento crítico y aprendizaje colaborativo*. México: JIT Press.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall.

## Aprendiendo a vivir los valores en el internado “Julián Hinojosa”

David Méndez Munive, Vania Vázquez Enríquez,  
Carolina Amaro Hernández y Claudia Guzmán Zárate

*U.A. de Puebla*

### **RESUMEN**

Uno de los principales objetivos de la educación es fomentar el desarrollo de actitudes y valores que formen para la vida. En este caso, generar estrategias de enseñanza brinda la oportunidad de atender conscientemente el proceso formativo de los individuos, las cuales son entendidas como los procedimientos y recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos.

El Aprendizaje Vivencial (AV) como estrategia de la formación de valores, rescata la importancia de la propia experiencia como constructora de conocimiento personal a partir de la reflexión, procesamiento y aplicación en su entorno, en el proceso de aprendizaje y formación de identidades.

En este trabajo se presenta un ejemplo de la aplicación del AV en un proyecto realizado en el Internado “Julián Hinojosa” de la ciudad de Puebla, que consiste en la implementación de un taller diseñado a partir del AV, conformado por cuatro módulos, que atienden aspectos relacionados con su cuerpo, sus emociones, su relación con los demás y la formación de valores para la reflexión, el diálogo y la solución de conflictos.

En cada módulo se ve implicado el ciclo de AV para su planificación, dicho se basa en las investigaciones de Dewey y Kolb, quienes lo concibe a partir de cuatro momentos clave:

*la experiencia, la reflexión, la conceptualización y la aplicación, que juntos construyen aprendizajes significativos, experienciales y de formación de valores.*

**Palabras clave:** aprendizaje vivencial, formación de valores, experiencia

## INTRODUCCIÓN

---

El mundo contemporáneo se encuentra en una situación difícil, se vive en estados de guerra, angustia, indiferencia y discriminación. El ambiente hostil que existe propicia que los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la UNESCO busquen medidas de solución para los estados de caos.

Una propuesta que surge en 1970 es la noción de educación para la paz, impulsada por la ONU, con el propósito de formar a las nuevas generaciones en una “cultura de paz”, que permita a los hombres resolver los conflictos a través del diálogo, la mutua comprensión y la valoración de la diversidad, transmitiendo una ética de libertad e igualdad, en el marco de las competencias dialógicas democráticas y el reconocimiento y garantía de los derechos humanos.

Por lo anterior, la formación de los individuos implica atender las diferentes dimensiones de su ser, que apoyen la creación de ciudadanos con identidad y visión a futuro para la mejora de su entorno, confiando en que la formación de los niños en valores resulte la base y los cimientos para la educación futura.

Dentro de las metas educativas 2021 propuestas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2010), encontramos la elevación de la calidad educativa a partir de asegurar educación para todos e introducir la participación de la sociedad, promoviendo el desarrollo de los países y el aseguramiento del cumplimiento de los derechos humanos y la autonomía de las personas. En consecuencia la OEI propone una educación basada en valores para alcanzar la ciudadanía y la configuración de culturas más solidarias y democráticas, bajo la premisa de que los valores son

aquellas cualidades de las cosas que son siempre relacionales y estimulados a partir de la convivencia. Priorizar aquellos valores más adecuados para cada sociedad, sólo podría ser posible a partir de su experiencia y convivencia cotidiana.

Junto a lo anterior es necesario considerar que la educación en valores, no sólo se debe concebir en el ámbito formal, pues implica que los estudiantes movilicen saberes que les permitan identificar, tomar conciencia y aplicarlos en su vida cotidiana. Por ello, es importante que la formación y desarrollo de los valores se realice en contextos no formales, permitiendo que a partir de la experiencia, la conexión de sus sentidos y la aplicación de escenarios vivenciales, resulte significativo y trascendental.

La propuesta anterior, se sustenta en lo expuesto por Delors (1996) para la educación a lo largo de la vida bajo los cuatro pilares: *aprender a conocer*, a descubrir y aprender de lo que le rodea; *aprender a hacer*, con la finalidad de apropiarse de competencias que le permitan desempeñarse y desenvolverse de la mejor forma en su entorno inmediato y con respecto a situaciones futuras e internacionales; *aprender a vivir* desarrollando la comprensión del otro y su propia autonomía con valores y por último, *aprender a ser*, que le permita florecer lo mejor de su personalidad y compartirlo con los demás.

Así en este marco se ubica el proyecto realizado en el Internado “Julián Hinojosa” de la ciudad de Puebla, donde asisten niños y niñas del nivel primaria y consiste en el desarrollo de un taller diseñado a partir del AV, conformado por cuatro módulos, que atienden aspectos relacionados con su cuerpo, sus emociones, su relación con los demás y la formación de valores para la reflexión, el diálogo y la solución de conflictos.

## MARCO TEÓRICO

El aprendizaje se produce en los estudiantes de diversas maneras y a partir de gran variedad de materiales utilizados, los cuales se pueden agrupar y entender a partir del “cono de aprendizaje” de Edgar Dale (1964). Él acomoda las estrategias menos eficaces en la cúspide y continúa con las más eficaces hasta construir una pirámide, partiendo del aprendizaje pasivo hasta llegar al activo.



En la base y como actividades eficaces y activas, encontramos aquellas que pueden ser recordadas en su mayoría por el uso de conocimientos, habilidades, herramientas y convivencia con los demás, lo cual podemos denominar *aprendizaje vivencial*.

La simulación de experiencias reales, la puesta en práctica del aprendizaje y la convivencia y socialización del conocimiento son estrategias concretas que le permiten al estudiante interiorizar y hacer significativo su presente. Lo anterior integra, condiciona y en muchos casos determi-

nan aspectos tan importantes como la identidad, los talentos, debilidades, relaciones, carácter, sueños y aspiraciones.

El aprendizaje vivencial es base de la experiencia, que es información percibida por nuestros sentidos, interiorizada como propia y causante de cambios en nuestra forma de pensar y aprender.

Por ello es que la teoría del aprendizaje vivencial se centra en la importancia que juega la experiencia en el proceso de aprendizaje, a partir del uso de los sentidos, la reflexión y la socialización. De esta manera el aprendizaje se realiza a través de un proceso que implica el ciclo de AV para su planificación, concebido a partir de cuatro momentos clave: *la experiencia, la reflexión, la conceptualización y la aplicación*, permitiendo que los niños reflexionen sobre la experiencia vivida y encuentren significado a las actividades planeadas en el taller de formación de valores.

De forma general, los módulos se componen de situaciones que promueven *experiencias* concretas; que incluyen videos, dibujos, simulaciones y actividades vivenciales, que exponen las ideas centrales. Continuando con *reflexiones* individuales y grupales que permiten a los niños interiorizar la información. Para la *conceptualización* se desarrollan actividades de exposición y ejemplificación en sus contextos más próximos de convivencia, para terminar con la generación de productos que evidencian la *aplicación* de los aprendizajes adquiridos y que les permiten transferir dichos aprendizajes a nuevas situaciones.

Retomando la idea de Kolb (1981) del trabajo de González, M., Marchueta, J. y Vilche E., el aprendizaje es un proceso que permite deducir información o conceptos a partir de la experiencia para la creación de conocimiento. Para ello debemos considerar las características del contexto, pues el desarrollo se centra en explorar los procesos cognitivos asociados al abordaje y procesamiento de las experiencias, por tanto tomar en cuenta los estilos de aprendizaje, las inteligencias, las relaciones entre los integrantes del grupo, nos brinda elementos para validar esas experiencias.

El aprendizaje cumple un ciclo que relaciona la experiencia con la reflexión para la formación de conceptos abstractos. En las cuatro fases del aprendizaje vivencial, la *experiencia* es la base para la *observación y reflexión*. Luego las observaciones son asimiladas formando un nuevo grupo de *conceptos abstractos y conceptualizaciones* de las que se deducen nuevas implicaciones para la acción. La *aplicación* de estas ideas crea situaciones nuevas que ofrecen otra experiencia concreta y comienzan un nuevo ciclo de la espiral del aprendizaje.



Cabe rescatar que el proceso que se describe no se realiza en un orden estricto, pues una vez completado y entendido, es capaz de realizarse en diferente orden y rescatar lo mejor de cada elemento.

## PROCESO DEL APRENDIZAJE VIVENCIAL PARA LA PROMOCIÓN DE VALORES EN EL INTERNADO "JULIÁN HINOJOSA"

El proyecto de fomento y desarrollo de valores en el internado "Julián Hinojosa" de la ciudad de Puebla, surge de la necesidad de vincular el trabajo académico realizado en la licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP, con la necesidad presentada en el internado; realizando un trabajo conjunto, por un lado los universitarios se desenvuelven en ambientes reales de profesiona-

lización y realizan un servicio social complementario a su perfil de egreso y por el otro, los niños beneficiados encuentran ambientes de convivencia y promoción de valores que necesitan.

El proyecto tiene una duración de aproximadamente 11 meses durante las clases del ciclo escolar programado por la SEP y se realiza los días viernes con duración de 3 horas. Su modalidad es taller presencial y consta de 4 módulos para mejor control y planificación de la información. Los temas propuestos para cada módulo surgen de la idea de crear espirales de aprendizaje en todo momento, es decir, cimentar conocimientos y continuar abonando aprendizajes significativos que lleven al cumplimiento del objetivo.

Gracias a los resultados arrojados por el diagnóstico de necesidades se justifica y propone el uso de talleres donde se fomenta el desarrollo de valores relacionados con el amor, la amistad, convivencia y paz, con la finalidad de reducir el índice de violencia y la práctica de valores; como respeto entre los niños del internado, a partir del trabajo con su inteligencia emocional para la sana convivencia, resolución de conflictos de forma pacífica y relación con el entorno, al mismo tiempo que realizan actividades lúdicas, recreativas y de expresión.

Para alcanzar lo anterior mencionado, los equipos de trabajo de estudiantes universitarios deben programar el módulo respectivo, de tal forma que los estudiantes del internado sean agentes activos, que por medio del desarrollo de las actividades propuestas se pueda generar la espiral de aprendizaje.

### **Módulo 1: Respeto y responsabilidad**

El respeto y la responsabilidad constituyen la base fundamental para una convivencia sana y pacífica entre los miembros de una sociedad. Este valores abarca todas las esferas de la vida, empezando por el respeto a uno mismo y a todos nuestros semejantes, a la par de la responsa-

bilidad, valor que se manifiesta a través de la preocupación de responder a los deberes adquiridos conscientemente.

Por lo anterior, el objetivo del módulo es el de reforzar en los alumnos del Internado los valores del respeto y la responsabilidad, a través de la comprensión de los mismos, utilizando una serie de actividades que les permitirán vivirlos, identificar su importancia, su aplicación y práctica.

#### *Momento A, experiencia*

Las actividades están construidas de manera que se expone al estudiante a la experiencia de ser respetados y ejecuten ellos dicha acción. Estas actividades tiene la función de guiar en el proceso de identificación y apropiación de las estructuras de los valores respeto y responsabilidad.

#### *Momento B, reflexión*

Para incidir en este proceso una herramienta fundamental; propuesta del equipo para este módulo, el uso de una “mascota” y técnicas exploratorias de emociones en cada sesión, las que sirvieron para adecuar las técnicas programadas, así comenzando con el rescate de experiencias previas en la semana o el día de la aplicación, y utilizando la herramienta de mascota es como se pretende generar sensibilidad, en consecuencia el desarrollo de ejemplos y formas de apropiación es más asequible a los niños.

#### *Momento C, la conceptualización*

Compartir con el grupo la opinión de las técnicas y lo aprendido en sesiones anteriores es una herramienta para dilucidar de qué y en qué grado ha resultado la apropiación de los conceptos, los docentes son guías de estas discusiones, con el fin de encauzar al tema mediante exposiciones y uso de películas, videos y ejemplos de la experiencia previamente vivida.

### *Momento D, la aplicación*

Retomando la herramienta de “mascota” y una carta compromiso que realizaron los estudiantes en las primeras sesiones, en la sesión final se programó un espacio donde los niños podían relatar sus percepciones, aprendizajes y es como podían evidenciar el cumplimiento de los compromisos obtenidos anteriormente. Adicionalmente en los siguientes módulos se retoma constantemente el ser respetuoso y responsables en todas las actividades y vida cotidiana.

### **Módulo 2: Cuidado del medio y derechos y obligaciones en la familia.**

La Educación Ambiental (EA) es un proceso que dura toda la vida y que tiene como objetivo compartir información y apoyar el desarrollo de una conciencia ambiental, conocimiento ecológico, actitudes, valores, compromiso para acciones y responsabilidades éticas para el uso racional de los recursos con el propósito de lograr un desarrollo adecuado y sustentable.

Lo anterior apoya el objetivo del módulo, a través de actividades lúdicas con un sentido de motivación, creatividad, flexibilidad y comprensión de forma consciente y responsable, generando un compromiso de cuidado y mejoramiento continuo en su desarrollo personal, familiar, social y cultural.

### *Momento A, experiencia*

El desarrollo de este módulo requirió de la implementación de estrategias donde la mayor parte de actividad se realizó de forma manual, con la construcción de pequeñas manualidades y como eje transversal encontramos los valores y la importancia de la familia.

### *Momento B, reflexión*

Todas las actividades plantean el rescate de algún material (reutilización) para la construcción de un objeto. Las actividades prácticas tienen la finalidad de hacer que los estudiantes produzcan, interactúen y compartan, por otro lado, la parte teoría se encarga de repasar los valores y atender los del módulo, en forma de exposición o grupos de discusión, durante el desarrollo de ellas se pretende generar ambiente de concientización.

### *Momento C, la conceptualización*

Durante todas las actividades los docentes fungen como guías y reguladores del ambiente, cada actividad productiva es acompañada de una teórica, con esto se pretende mostrar la relación de lo realizado con un valor o serie de ellos.

### *Momento D, la aplicación*

Al finalizar la actividad productiva, se realiza otra para emplear el material construido, en ese momento, los docentes fungen como guías, los alumnos se encargan de comentar, explicar y justificar la importancia de su trabajo para producir algo, además de las implicaciones del trabajo con otros, la importancia de su participación y lo aprendido respecto del valor y su relación con lo anterior.

## **Módulo 3: Amor y convivencia**

Este módulo, a su vez, se divide en 6 subtemas, para tratar uno por sesión de trabajo, los cuales son: amor y amor propio, amor a la familia, amor al prójimo y a la sociedad, amistad y lealtad, amistad incondicional, amistad y respeto. La fragmentación del tema central se realizó con la intención de generar una espiral del conocimiento donde lo aprendido fundamente lo subsecuente.

El objetivo del módulo es el de reconocer los valores de amor y amistad y su importancia en la vida cotidiana y la convivencia con sus compañeros y familiares, a través del impulso a la inteligencia emocional de los niños y la resolución de situaciones que pongan en acción lo que conocen, al mismo tiempo que realizan actividades lúdicas, recreativas y de expresión.

Cada sesión de trabajo fue estructurada con base en el aprendizaje vivencial y las fases del mismo:

#### *Momento A, experiencia*

Al inicio de cada sesión, los niños se enfrentan a actividades exploratorias, juegos relacionados con el tema y el desarrollo de los valores o cuentos, poemas o películas que comenzaban a dejar información en los niños. Las actividades seleccionadas tenían la intención de rescatar experiencias pasadas que hicieran más fácil su relación con lo nuevo, así como la percepción y el uso de los sentidos para despertar su interés y comenzar un trabajo significativo.

#### *Momento B, reflexión*

La socialización de la información y el trabajo en pequeños o grandes grupos estaba dirigido por preguntas guías que nos permitían conocer la opinión de los niños y reconocer sus conocimientos previos para generar aprendizajes más elevados. Se usaron actividades de diálogo en parejas, preguntas guía para el grupo o reflexiones personales plasmadas en dibujos, poemas o cartas.

#### *Momento C, la conceptualización*

Después de presentar la experiencia y realizar la reflexión del tema, los facilitadores ofrecían una explicación magistral del tema con información clave y adecuadamente seleccionada para abonar el aprendizaje de los niños.

#### *Momento D, la aplicación:*

Las sesiones eran finalizadas con simulaciones de experiencias reales como sociodramas representaciones teatrales, resolución de conflictos contextualizados o expresiones artísticas que evidencian la adquisición del conocimiento, pero al mismo tiempo le ofrezca al estudiante una experiencia vivencial y significativa para su futuro.

El eje que guía el proceso de aprendizaje vivencial dentro del módulo es la realización de un “contrato”, lo cual consistía en una hoja que los niños llenaban cada sesión de forma individual, comprometiéndose a realizar acciones concretas, referentes al tema, durante los días que no había sesión y después discutir las con sus compañeros. Esto nos permite dar seguimiento al trabajo realizado y concretar acciones individuales que consigan volverse un hábito.

#### Módulo 4: Cuidado del cuerpo y alimentación

Este módulo tiene el objetivo de compartir información y crear consciencia de la importancia del bienestar fisiológico de su cuerpo, a través del conocimiento de la buena alimentación, el ejercicio físico y el respeto a su persona, para generar ambientes de respeto a las diferencias fisiológicas propias y de sus semejantes.

Retomando la teoría presentada, la organización del módulo es la siguiente:

#### *Momento, A*

La *experiencia* aparece en las exposiciones y clases magistrales que los universitarios presentan. En ellas, los niños conocen y se acercan a la información más relevante para el cuidado de su cuerpo y su bienestar.

Las exposiciones están diseñadas para ofrecer la información necesaria y asequible para las edades tratadas, complementándose con actividades exploratorias que rescatan la información previa o personal, para construir nuevos conocimientos.

#### *Momento B, reflexión*

Basado en la idea de la construcción de lazos de diálogo y convivencia respetuosas entre los niños, el trabajo en pequeños y grandes equipo nos permite socializar la información y conocer la forma de captar, procesar y concretar el aprendizaje adquirido en los niños del internado.

Estas actividades permiten *la conceptualización (momento, C)* como siguiente fase del proceso, que se realiza por los mismos niños y el trabajo en equipo.

#### *Momento D, la aplicación*

Particularmente en este módulo, el momento de la aplicación aparece al finalizar todas las sesiones planeadas, pues justamente la última sesión lleva el nombre de “cómo hacerle para que los demás te respeten: tu les puedes enseñar” y está diseñada bajo la idea de crear acciones, representaciones artísticas, gráficas o escritas que extiendan la información obtenida y hagan un aprendizaje propio y significativo.

## CONCLUSIONES

---

El AV permite planear e intervenir de manera estratégica mediante la exposición a experiencias concretas para el logro de aprendizajes significativos. Esto implica que la programación y selección de actividades debe ser puntual y cercana al contexto, los módulos planteados así, favorecen la generación de aprendizajes significativos a partir de la experiencia.

La aplicación del taller en el internado Julián Hinojosa a través de la estrategia del AV permite demostrar que la propuesta es viable, pues los niños viven los valores que trabajan en el taller,

incidiendo en la generación de nuevas perspectivas de integración y convivencia en su núcleo social.

## REFERENCIAS

---

Delors, J. (1996) *Los cuatro pilares de la educación* en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO, España.

González, M., Marchueta, J. y Vilche, E. (s/a). *Modelo de aprendizaje experiencial de Kolb aplicado a laboratorios virtuales en Ingeniería en Electrónica*. UNITEC. Recuperado el 03 de julio de 2015 en: [http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/modelo\\_de\\_aprendizaje\\_experiencial\\_de\\_kolb\\_aplicado\\_a\\_laboratorios\\_virtuales\\_en\\_ingenieria\\_en\\_electronica\\_gonzalez\\_y\\_otros\\_.pdf](http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/modelo_de_aprendizaje_experiencial_de_kolb_aplicado_a_laboratorios_virtuales_en_ingenieria_en_electronica_gonzalez_y_otros_.pdf)

Rodas C., María Begoña, "El Aprendizaje Experiencial", Biblioteca virtual Amauta ([www.amauta.org](http://www.amauta.org)).

Toro, B. y Talone A. (2010). *Educación, valores y ciudadanía*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), España

UNESCO. (2001) *Cultura de paz*. UNESCO

## Derechos Humanos en la educación para volver a nuestro México

Angela Pulido De la Rosa, Greta de los Ángeles Serrano Pulido,  
Yeny Jiménez Izquierdo

*U. Juárez Autónoma de Tabasco*

### **Introducción**

A nuestro México lo aqueja una terrible violencia. Cualquiera que sea la razón, lo único cierto es que hemos perdido nuestra capacidad de asombro. Los acontecimientos diarios que nos informan los noticieros y las redes sociales dan cuenta de nuestro violento diario acontecer, parecería que hemos entendido la violencia como parte de nuestra vida y nos acostumbramos a ella.

La única manera que México tenga un futuro de paz, que volvamos a ser ese México que los jóvenes no conocen y que los adultos añoramos, que volvamos a ser ese pueblo solidario y pacífico, es mediante la educación en derechos humanos.

La educación, además de ser en sí un derecho humano, propiamente dicho, y así se sigue de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, también debe establecer y promover el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos. Así también lo establecen otros diversos pactos internacionales, entre ellos, la Convención sobre los derechos del niño.

En la presente ponencia, exponemos de manera clara, la importancia de la educación en derechos humanos, así como los valores que deben enseñarse a los alumnos, para lograr, mediante ésta, crear una conciencia de paz y de respeto entre los jóvenes y con ello, volver al México solidario y noble, del que formamos parte.

**Palabras clave:** Educación, derechos humanos, valores.

## Contenido

---

La educación además de un derecho humano, es también un medio para lograr el respeto a éstos.

Una población que carece de educación, carece también de la posibilidad de conocer sus derechos y la forma de hacerlos valer.

Muy diversos instrumentos internacionales establecen la educación en sí como derecho humano, estableciendo también ésta como base de promoción de éstos; entre ellos, por supuesto, la Declaración Universal de los Derechos Humanos que promueve y plasma también, además de la propia educación, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos. Otros diversos pactos internacionales, entre ellos, la Convención sobre los derechos del niño, promueve la educación en derechos humanos y así se sigue de su texto.

Birdart Campos, referido por la Dra. Susana Núñez Palacios, alude que el cimiento de una sociedad necesita integrarse con la concurrencia del mayor número posible de expresiones, ideas, valoraciones, creencias y representaciones colectivas en las que concurren la mayor cantidad posible de sectores sociales. Este ensanchamiento de base eliminara los marginamientos y solo se alcanza cuando toda la sociedad, es decir, todos los niveles que la conforman, poseen un cierto grado de educación y de cultura general (Palacios).

Este grado de educación y cultura general, debe establecerse en base a los derechos humanos, puesto que para combatir el acelerado cambio de las sociedades y la pérdida de valores, se requiere que la educación sea también educación en derechos humanos. Así lo ha sostenido la comunidad internacional (Organización de las Naciones Unidas para la educación I. c. 2005), puesto que tal educación, es decir, basada en derechos humanos "... tiene por objeto fomentar el

entendimiento de que cada persona comparte la responsabilidad de lograr que los derechos humanos sean una realidad en cada comunidad y en la sociedad en su conjunto. En ese sentido, contribuye a la prevención a largo plazo de los abusos de los derechos humanos y los conflictos violentos, a la promoción de la igualdad y el desarrollo sostenible y al aumento de la participación de las personas en los procesos de adopción de decisiones dentro de los sistemas democráticos” (Organización de las Naciones Unidas para la educación l. c., 2006).

Tenemos pues, que la educación en derechos humanos promueve la existencia de una sociedad libre y tolerante, que defiende sus derechos y respeta los derechos de los demás, pues tal educación no solo logra que el ser humano conozca sus derechos, sino que respete los derechos de los demás.

Hay que diferenciar la educación de la educación en derechos humanos, puesto que en virtud de la primera, se puede poseer incluso instrucción universitaria de los más altos grados, pero esto no puede considerarse de ninguna forma que implique, de ninguna manera, que esta educación brinde conciencia de ninguna especie relativa a los derechos humanos propios ni a los de los demás. Es necesario que la educación promueva y transmita también, además de conocimiento de la ciencia concreta materia de estudio, conocimientos de derechos humanos para lograr que el estudiante, al ser educado en una cultura de respeto a éstos, adquiera aptitudes para defender los propios y actitudes para respetar los de los otros. De acuerdo a Amnistía Internacional, “la educación en derechos humanos es un proceso que cualquiera puede emprender, a cualquier edad y en cualquier lugar, para aprender sobre sus derechos humanos –y los de otras personas– y la manera de reclamarlos. Tenemos pues que la educación en derechos humanos sirve a las personas para desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para promover la igualdad, la dignidad y el respeto en sus comunidades y sociedades y en todo el mundo” (Amnistía Internacional).

Los contenidos de la educación en derechos humanos deben poseer un enfoque integral que aborde los derechos humanos en su total amplitud, como un todo integrado, inseparable, aludiendo a los diversos tipos, civiles y políticos, económicos, sociales y culturales.

Debe también ser interdisciplinar, pues los derechos humanos abarcan una diversidad de campos relacionados entre sí, como son historia, sociología, relaciones humanas, economía.

Por último, debe ser transversal, dado que debe formar parte de todo proceso educativo, no solo formara parte del *currículum* escolar, sino también y acaso más en el ambiente escolar y las relaciones sociales, logrando que los estudiantes aprecien y vivan los derechos humanos, valorándolos.

La misma "requiere necesariamente una metodología pedagógica democrática y participativa. Dado que aquélla no consiste sólo en la transmisión de conocimientos de los derechos humanos, sino en un proceso de interiorización en la vida cotidiana de los valores que éstos representan, los medios y enfoques pedagógicos utilizados deben orientarse a que los educandos sean los propios protagonistas de su proceso de aprendizaje. Es lo que se denomina en teoría de la educación el *enfoque socioafectivo*, por el cual el proceso de aprendizaje se basa en situaciones y experiencias vivenciales. Sólo mediante una pedagogía de la acción y del compromiso se puede lograr que la Educación en Derechos Humanos moldee las actitudes personales y sirva como instrumento de humanización, liberación y transformación social", (Felipe Gómez Isa, 2005).

Para lograr su cometido, la educación en derechos humanos debe abarcar de manera concreta valores como la paz, la no discriminación, la igualdad, la justicia, la no violencia, la tolerancia y el respeto de la dignidad humana (Organización de las Naciones Unidas para la educación).

Para entender los derechos humanos, debemos entender el significado de cada uno de los valores antes precisados, para aprehenderlos y con ello poder optar por la opción correcta, la opción de los derechos humanos, y así conformar efectivamente el binomio defensa-respeto.

**Paz**, definida por Cicerón en la *Filípicas* como libertad tranquila, definida también por Hobbes como cesación del estado de guerra. O sea como la cesación del conflicto universal entre los hombres. Por lo tanto, esforzarse por la paz es, según Hobbes, la ley fundamental de la naturaleza (Abbagnano, 1993).

“En un estado democrático, la paz equivale a la vida en libertad y sin temor de sufrir persecución o violencia por las propias ideas o forma de vida, siempre que se atengan a la legalidad. La paz no es estática, no equivale a una congelación beatífica de la vida, sino al ejercicio pleno y sin coacciones de los derechos de ciudadanía. Esto, como digo, dentro de los estados democráticos; y lo deseable será alcanzar un orden internacional en que sea también posible algo semejante entre los diversos estados, los cuales hoy están todavía unos respecto a otros en situación... asilvestrada” (Savater, 2009).

“Paz: es el derecho de mujeres y hombres a la no violencia y a la justicia. Forma parte de los derechos humanos universales. Su reconocimiento, respeto y protección ha de informar la actividad de los poderes públicos y la práctica judicial” (Montalbán, 2009).

**No discriminación**, para aludir a la no discriminación, es menester hacer referencia a la discriminación, para lograr su definición a *contrario sensu*.

La **discriminación** “es el acto de agrupar a los seres humanos según algún criterio elegido e implica una forma de relacionarse socialmente. Concretamente, suele ser usado para hacer diferenciaciones que atentan contra la igualdad, ya que implica un posicionamiento jerarquizado entre grupos sociales, es decir, cuando se erige un grupo con más legitimidad o poder que el resto. ... Desde una perspectiva antropológica, la discriminación es un ejercicio cognitivo y social que se centra en una demarcación muy fuerte entre grupos humanos, la cual se carga de juicios de valor, lo que conduce a posicionamientos jerarquizados y de desigualdad” (Instituto Nacional

contra la discriminación). El no diferenciar ni jerarquizar entre grupos sociales, implica la no discriminación. Considerar a todos los seres humanos en una situación de igualdad.

**Igualdad**, la relación de sustitución entre dos términos. Por lo general dos términos se dicen iguales cuando pueden ser sustituidos uno por otro en el mismo contexto, sin que cambie el valor del contexto mismo. Este significado de la palabra fue establecido por Leibniz, en tanto que Aristóteles limitó el significado de la palabra misma al ámbito de la categoría de cantidad y consideró iguales a las cosas “que tienen en común la cantidad” (Abbagnano, 1993).

Significa también, según el Diccionario de la Real Academia Española, “Del lat. *aequalitas*, *-ātis*).

1. f. Conformidad de algo con otra cosa en naturaleza, forma, calidad o cantidad.
2. f. Correspondencia y proporción que resulta de muchas partes que uniformemente componen un todo.
3. f. *Mat.* Equivalencia de dos cantidades o expresiones.

~ Ante la ley.

1. f. Principio que reconoce a todos los ciudadanos capacidad para los mismos derechos.

~ de ánimo.

2. f. Constancia y serenidad en los sucesos prósperos o adversos” (Lengua, 2014).

El principio de que todos los seres humanos son iguales, es la base de una sociedad libre.

**Justicia**, “... en general, el orden de las relaciones humanas o la conducta del que se adapta a esta orden. Se pueden distinguir dos principales significados: 1) el significado según el cual la justicia es la conformidad de la conducta con una norma: 2) aquel por el cual la justicia constituye la eficiencia de una norma (o de un sistema de normas), entendiéndose por eficiencia de una

norma una determinada medida en su capacidad de hacer posibles las relaciones entre los hombres. En el primer sentido, se adopta este concepto para juzgar el comportamiento humano o a la persona humana (y esta última por su comportamiento). En el segundo significado se lo adopta para juzgar las normas que regulan el comportamiento mismo. La problemática histórica de los dos conceptos, aun cuando unida y confusa a menudo es totalmente diferente. ... una norma para ser justa se debe adaptar a un sistema de valores cualquiera ... no obstante, los fines a que más a menudo se ha recurrido son: a) la felicidad; b) la utilidad; c) la libertad; d) la paz ... Dice Aristóteles: "las leyes se pronuncian sobre todo tendiendo a la utilidad común de todos o a la que predomina por la virtud o de otra manera, de suerte que mediante una sola expresión definimos como justas las cosas que procuran o mantienen la felicidad, o parte de ella, a la comunidad política ... La reducción de la justicia a la utilidad más que a la felicidad, tiene como nota propia el hecho de que quita a la justicia su carácter de fin último o valor absoluto y conduce a considerarla como la solución (y a veces la solución menos mala) de determinadas situaciones humanas. ... La identificación de la justicia con la libertad fue formulada por Kant. "Una sociedad en la cual la libertad bajo leyes externas se enlace en el más alto grado posible con un poder irresistible, o sea una constitución civil perfectamente justa es la tarea suprema de la naturaleza en relación a la especie humana ..." los filósofos han adoptado a menudo como criterio de la justicia un orden normativo, la paz, Esta medida fue introducida por Hobbes; para él un ordenamiento justo es un ordenamiento que garantice la paz, sustrayendo a los hombres del estado de guerra de todos contra todos, al que los reduce el ejercicio del derecho natural ..." (Abbagnano, 1993).

Justicia es pues, el diferenciar el bien de lo que lo ofende, es poder reconocer el bien.

**No violencia**, al igual que para definir no discriminación es menester definir la discriminación y establecer el concepto a *contrario sensu*, se define a continuación el término violencia: "1) Acción contraria al orden o a la disposición de la naturaleza. En este sentido, Aristóteles distinguió entre

el movimiento según la naturaleza y el movimiento por violencia: el primero es el que lleva los elementos a su lugar natural, el segundo es el que los aleja. ... 2) Acción contraria al orden moral, jurídico o político. En tal sentido se dice "cometer" o "sufrir" violencia. A veces se ha exaltado la violencia en este sentido por motivos políticos. Así Sorel ha opuesto la violencia, dirigida a crear una sociedad nueva, a la fuerza, que es inherente a la sociedad y al estado burgueses" (Abbagnano, 1993).

El término no violencia fue creado por Gandhi, sin embargo, al traducir el término sánscrito *Ahimsa* (voluntad de no matar) como "no-violencia", que se enfrenta frente al término violencia, siendo que al negarse, le quita impacto. Sin embargo, ya sea en español o en sánscrito, el significado de tal término alude a todas las acciones que se llevan a cabo con cierta estrategia en pro de la justicia y la libertad.

Se debe entender ésta, a efectos del presente trabajo, desde su vertiente ética, que consiste en la lucha interior de cada quien para dominar o eliminar las huellas de la violencia que se esconde en nuestro interior. Filosóficamente puede definirse como la conciencia de la importancia, del valor y del poder de cada ser humano, incluyéndose a sí mismo. "La no-violencia es sobre todo una manera de ser, de actuar en el conflicto: una herramienta que permite construir la armonía entre los seres creando en cada uno la dignidad y el respeto profundo del otro".

La no-violencia es una búsqueda y una sabiduría que dan sentido al destino de cada cual y a la historia de la humanidad; una manera respetuosa de vivir y de actuar de los hombres y de la naturaleza y una manera respetuosa de luchar del adversario y abierta a la negociación y a la reconciliación (Jacquemin, 2014).

**Tolerancia.** "... ha entrado a formar parte de la conciencia civil de los pueblos de todo el mundo. Sin embargo, su realización en las instituciones que rigen la vida de muchos pueblos es incompleta y está sujeta de continuo a nuevos peligros" (Abbagnano, 1993).

La tolerancia puede definirse como la más diáfana expresión del respeto que se tiene a las demás personas, por lo que debe considerarse un valor fundamental para la convivencia pacífica entre estas.

Se trata del reconocimiento de los otros como seres humanos y por tanto con la obligación de aceptarlos con sus diferencias como seres individuales (Convalores).

Tolerar implica, propiamente dicho, ponernos en el lugar de los otros para tratar de entender sus problemas y su forma de actuar, que no sean un tú, sino debemos considerarlos como un yo (Luypen, 1967).

**Respeto de la dignidad humana.** debemos partir de la definición del principio de la dignidad humana, mediante el cual "... se entiende la exigencia enunciada por Kant como segunda fórmula del imperativo categórico: -obra de manera de tratar a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de otro, siempre como un fin y nunca sólo como un medio- ... Este imperativo establece, en efecto, que todo hombre, y más bien todo ser racional, como fin en sí mismo, posee un valor no relativo (como es, por ejemplo, un precio) y sí intrínseco, esto es, la dignidad. -Lo que tiene un precio puede ser sustituido por cualquier cosa equivalente; lo que es superior a todo precio y, que por tanto no permite equivalencia alguna, tiene una dignidad..." (Abbagnano, 1993).

El hombre forma parte del mundo, lo trasciende y muestra una singular capacidad -dada su inteligencia y libertad- de dominarlo. "Y se siente impulsado a la acción con esta finalidad. Podemos aceptar por tanto que el valor del ser humano es de un orden superior con respecto al de los demás seres del cosmos. Y a ese valor lo denominamos "dignidad humana" (Vidal-Bota).

La dignidad humana es la base de los derechos humanos.

Ahora bien, para México, la educación en derechos humanos no puede considerarse una facultad potestativa, pues a partir del año 2011 es una obligación Constitucional y así lo establece el párrafo segundo del numeral en cita:

*"...Artículo 3o. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias (Fe de erratas al párrafo DOF 09-03-1993. Párrafo reformado DOF 12-11-2002, 09-02-2012).*

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (*Párrafo reformado DOF 10-06-2011*) ... " (Constituyente).

Educar en derechos humanos implica que los alumnos los conozcan, aprendan y aprehendan estos y con ello, con una cultura de derechos humanos arraigada en los estudiantes, optarán, cada uno de ellos, por la opción correcta, la opción del respeto y de la defensa de los derechos humanos.

## Conclusión

---

Los derechos humanos pueden considerarse como un sistema de valores, puesto que su aparición, definición y establecimiento constituyen un proceso sociocultural que históricamente no

puede separarse del proceso de formación del campo del valor. Están fundados en la concepción del bien y del valor (Barba, 1997).

Podríamos decir que hablar de valores es hablar de frónesis que es precisamente "un acto intelectual y moral que efectúa una buena deliberación, un discernimiento de lo conveniente, desemboca en la palabra y la acción oportunas" (Jacquemin, 2014).

El conocimiento de los derechos humanos en los estudiantes logrará que éstos defiendan con valor, con decisión, con actitud segura, sus derechos humanos y de la misma forma respeten los de los demás, creando una conciencia de paz y de respeto entre los estudiantes y con ello, volver al México solidario y noble, del que formamos parte.

## Bibliografía

---

Abbagnano, N. (1993). Diccionario de Filosofía. México: Fondo de Cultura Económica.

Barba, J. B. (1997). Educación para los derechos humanos. México: Fondo de Cultura Económica.

Constituyente. (s.f.). Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Recuperado el 10 de Julio de 2015, de <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/>

Convalores, F. (s.f.). Fundación Conciencia y Valores. Recuperado el 28 de Junio de 2015, de <http://convalores.com/documentos/506-tolerancia-como-valor->

Instituto Nacional contra la discriminación, I. x. (s.f.). inadi. Recuperado el Primero de Mayo de 2015, de <http://inadi.gob.ar/promocion-y-desarrollo/publicaciones/documentos-tematicos/racismo-hacia-una-argentina-intercultural/que-es-la-discriminacion/>

Jacquemin, J. M. (2014). La Colmena. Recuperado el 28 de Junio de 2015, de <http://www.uae-mex.mx/plin/colmena/Colmena%2050/Dossier/Parent.html>

Lengua, R. A. (2014). rae. Recuperado el Primero de Mayo de 2015, de <http://lema.rae.es/drae/?val=igualdad>

Luypen, W. (1967). Fenomenología Existencial. Argentina: Carlos Lohlé.

Montalbán, I. (2009). fund-culturadepaz. Recuperado el 02 de Mayo de 2015, de 40 definiciones de paz: [http://fund-culturadepaz.org/doc/40\\_Definiciones\\_PAZ.pdf](http://fund-culturadepaz.org/doc/40_Definiciones_PAZ.pdf)

Savater, F. (2009). fund-culturadepaz. Recuperado el 02 de Mayo de 2015, de 40 definiciones de paz: [http://fund-culturadepaz.org/doc/40\\_Definiciones\\_PAZ.pdf](http://fund-culturadepaz.org/doc/40_Definiciones_PAZ.pdf)

Vidal-Bota, J. (s.f.). Valores y Principios. Recuperado el 25 de Junio de 2015, de [http://www.aceb.org/v\\_pp.htm](http://www.aceb.org/v_pp.htm)

## La necesidad de reflexionar en una educación para la paz

Patricia Romero Arce, Estela Martínez Torres

*Escuela Normal de Ixtlahuaca*

### **RESUMEN**

El texto representa una breve aproximación, a manera de apuntes, orientada a la justificación, argumentación y construcción de una línea de investigación denominada “Educación para la Paz”, desde reflexiones derivadas de la recuperación de narrativas de docentes en formación de la Escuela Normal de Ixtlahuaca en torno a la percepción de la presencia de la violencia en sus prácticas profesionales.

Palabras clave: Educación, paz, violencia

El presente documento contiene una aproximación inicial en torno a la necesidad de reflexionar sobre una educación para la paz en el preescolar, derivado este de las inquietudes de las y los docentes en formación con la intención de motivar espacios de diálogo y reflexión orientados a la construcción de propuestas de educación para la paz y la no violencia, capaz de articular ámbitos sociales y educativos que contribuyan a transformar las prácticas actuales de conflicto y violencia, al conocer y desarrollar habilidades para la convivencia pacífica y democrática que favorezcan una Cultura de paz y no violencia.

## 1. UN PUNTO DE PARTIDA

---

Toda reflexión “científica”, de manera abierta u oculta, se realiza a partir de ciertas concepciones, sean estas sobre la realidad, sobre qué significa conocer y cómo alcanzar conocimiento, sobre la relación individuo-sociedad o sobre lo que es o no correcto, entre muchas otras; y son precisamente éstas concepciones las que definen el horizonte de visibilidad de la reflexión, la mirada; es decir, los problemas y preguntas a plantear, lo que se vislumbrará y lo que quedará oculto, así como las maneras de hacer e incluso de decir. Y por supuesto, es por ello importante definir de manera consciente y comprometida desde dónde se mirará. Siendo necesario reflexionar inicialmente sobre el andamiaje epistemológico de la modernidad, para desde ahí, ubicar y argumentar respecto de nuestro propio horizonte, un horizonte comprensivo.

La modernidad cubre el universo simbólico en todas sus dimensiones; en el campo del conocimiento y en particular relacionado con su generación, esta crisis se manifiesta en la postulación de su racionalidad, su impulso adquisitivo y su indomable competitividad necesarios para la sociedad capitalista; traducidos a un método etiquetado como positivista, lineal y rígido incapaz de dar cuenta de una realidad compleja y en movimiento, relativo y singular, donde los conflictos expresados en las múltiples violencias se hace presente. Al respecto Vincent Martínez (2000) señala que, en este contexto, se ha venido gestando y desarrollando un movimiento en el campo de las Ciencias Sociales, iniciado por el llamado giro fenomenológico<sup>20</sup> con tendencias comprensivas, cualitativas y complejas, en algunos casos, así como sucedió también en la revisión del estatuto epistemológico desde donde los Estudios para la Paz cuestionan estos presupuestos; tendencias epistémicas que nos ayudan a entendernos y a comprometernos con los otros y con el

---

<sup>20</sup> La influencia de la fenomenología, propuesta metodológica realizada por E. Husserl, en el desarrollo del pensamiento occidental se suma a otros movimientos surgidos desde la filosofía, el arte y la literatura como una reacción antipositivista (s. XIX-XX). La fenomenología parte de la crítica que se hace al positivismo en su intento por eliminar la subjetividad del observador. En este “giro” propuesto por la fenomenología destaca la necesaria comprensión del otro no mediatizada por las representaciones conscientes, lo que sugiere la existencia de un sujeto corporal y una intersubjetividad primaria, base de la empatía fenomenológica.

conocimiento de maneras diferentes, a través, por ejemplo, de formas de comunicación no violentas basadas en la empatía, con las que se invoca al reconocimiento respetuoso del otro y de su contexto –como señala el sociólogo Pierre Bourdieu- y, con ello, entender las múltiples formas en las que los seres humanos podemos desaprender las guerras, las violencias y las exclusiones; así, desde la inversión de la mirada, subvertir el paradigma epistemológico occidental cientista creando las condiciones para -como bien lo expresa Martínez-, “hacer las paces y transformar, desde las culturas, las perspectivas de la relación objeto/sujeto y poder/saber, en aras de un mundo mejor, porque, asumimos firmemente que “un mundo mejor es posible”<sup>21</sup>. Y, desde este horizonte epistémico y posicionamiento ético, desde esta inversión en la mirada, acercarnos a la cultura de paz y emanada de ella una propuesta reflexiva y comprensiva orientada a una educación para la paz y la no violencia en preescolar.

En este sentido, resulta significativo reconocer cómo surge el movimiento por la cultura de paz, el cual halla su reflejo institucional en la Declaración y Plan de Acción para la cultura de paz, aprobado por la Asamblea General de Naciones Unidas (el 13 de septiembre de 1999); dicho documento llama a la sociedad en general a llevar a su cotidianidad, a su vida diaria, un compromiso consistente en respetar todas las vidas, rechazar la violencia, liberar la generosidad, escuchar para comprenderse, preservar el planeta y reinventar la solidaridad.

El compromiso de una cultura de paz se plantea en la lucha contra cualquier forma de discriminación; la promoción de principios y prácticas democráticas, la erradicación de la pobreza; el fomento de la educación para la paz, los derechos humanos, la tolerancia y la comprensión mutua nacional e internacional, entre otros. En este sentido, la educación para la paz se ha ido convirtiendo en un pilar de esta cultura para la paz, favorable para la construcción de un mundo

---

<sup>21</sup> Desde el Foro Social Mundial de Porto Alegre Brasil (2001) se proclamó el lema: “Un mundo mejor es posible”. Y, desde entonces, se abrieron estos y otros espacios (local e internacional) al diálogo para el debate de ideas; pero también la oportunidad de plantear propuestas, presentar alternativas, profundizar la reflexión e intercambio de experiencias entre movimientos sociales y diferentes organizaciones por la construcción de un mundo mejor. Ejercicio dialógico que responde a la encrucijada de la sociedad actual: un futuro sustentable, equitativo y basado en la coexistencia pacífica.

mejor, aunque es importante reconocer que los ritmos de su implantación e integración en los espacios educativos y sociales se han venido construyendo e instrumentalizando de manera desigual.

La educación para la paz, entendida como un esfuerzo por contrarrestar una cultura de la violencia y de consolidar una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo, -como bien lo dice Natalia Ix-chel-. La educación para la paz es ya una necesidad, más allá de modas coyunturales o imposiciones institucionales, debe estar, por el contrario, sustentada en la convicción y transmisión de valores, partiendo de las tesis ya señaladas. Estos presupuestos nos llevan a una reflexión sobre la posibilidad de la educación para la paz como una realidad potencial presente y futura desde una labor cotidiana y fundamental como lo es la docencia. Así, desde este horizonte se considera la práctica docente, pero también el deseo por llevar la investigación reflexiva a las aulas. Investigación y docencia entrecruzadas, pero necesariamente desde un enfoque de rigor epistemológico que permita explorar la realidad empírica en busca de ideas para llegar a esa potencialidad presumiblemente mejor desde una investigación activa y de intervención.

En este contexto, sabemos que la educación se enfrenta a un escenario inédito y cambiante; las necesidades de habilidades requeridas por el marco social, laboral y educativo donde la violencia está presente. Es así que la educación se nos presenta como un elemento estratégico ante estas nuevas necesidades, pero, de igual modo, enfrenta retos tanto en la formación de valores como en la adquisición de conocimientos a favor de la construcción de individuos más humanos y solidarios, lo que nos lleva a pensar en la educación para la paz.

Pero, por qué hablar de una educación para la paz en el ámbito de una escuela normal formadora de licenciados en preescolar; sin duda se reconoce que la educación para la paz forma parte ya de alguna manera, del universo simbólico del sistema educativo mexicano y que está en proceso su implementación e instrumentalización en discursos, prácticas y normatividades lo cual la compromete no sólo como un obligado eje transversal, sino como una línea de investiga-

ción que de sentido y direccione, en alguna medida, la puesta en práctica de la investigación acción y las prácticas de intervención socio-educativa que igual toca fundamentos ontológicos que epistémicos, éticos y curriculares.

El presente texto intenta dar cuenta de una indagación hecha en un grupo de docentes en formación de la Escuela Normal de Ixtlahuaca, en torno a la percepción de la violencia en sus prácticas profesionales y que se ve reflejada tanto en temáticas abordadas en sus planeaciones, como tópicos en algunos trabajos académicos desarrollado en diferentes asignaturas e incluso en informes para la obtención del grado. Con la intención de acercarnos a la experiencia en el ámbito escolar donde la violencia se hace presente y develar con ello la importancia de encauzar una línea de investigación y acción en torno a la educación para la paz como parte sustantiva y direccional en la Escuela Normal de Ixtlahuaca.

## 2. ¿CÓMO PERCIBEN LA VIOLENCIA LAS DOCENTES EN FORMACIÓN?

---

La violencia es una constante en la vida de muchos y nos afecta, irremediamente, de un modo u otro a todos. "Para muchos [dice Nelson Mandela (2002)], permanecer a salvo consiste en cerrar puertas y ventanas, y evitar los lugares peligrosos. Para otros no hay escapatoria, porque la amenaza de la violencia está detrás de esas puertas, oculta a los ojos de los demás", efectivamente, se puede vivir en medio de guerras y grandes conflictos, pero se puede también vivir en medio de una violencia discreta, cotidiana y silenciosa, en espacios privados como las casas o inmediatos a la vida de niños/as y profesores como las escuelas, tocando aspectos de la vida personal pero también colectiva.

Escenarios que se descubren en la percepción de las y los docentes en formación de la Normal de Ixtlahuaca donde se hace presente la violencia como un espectro oscuro y confuso entre

maneras de actuar, de decir, de disciplinar, de convivir; realidades que de una u otra manera se perciben enmarañadas y ligadas, pero no se atina a descubrir su evidente complejidad<sup>22</sup>.

A continuación mostramos algunos fragmentos de esta constelación a manera de narrativas en el que las docentes en formación nos comparten sus percepciones en torno a la violencia.

Cuando se habla sobre el por qué hablar e investigar sobre la violencia respondían:

*Lo veo....*

*Se ve...*

*Se siente, algo está mal...*

*En mi kínder tenemos problemas de convivencia...*

La presencia de la violencia se siente, es una respuesta (a experiencias inmediatas básicas, generadas por estímulos aislados simples) y se manifiesta en una percepción que incluye la interpretación de esas sensaciones, dándoles significado y organización:

*En su comunidad hay violencia, pintan las "banditas" y los niños copian esas cosas y las hacen en la escuela, es una copia de lo que viven.*

*Ven que con violencia se arregla todo...*

*La mamá le pega a su hija Lupita, pero ella también le pega a sus compañeritos y les quita sus cosas en la escuela...*

En sus percepciones, en torno a la violencia, detectan sujetos, escenarios y relaciones:

---

<sup>22</sup> Narrativas extraídas del trabajo desarrollado con el Tercero grado grupo I en la curso de optativo de prevención de violencia en la escuela y dos estudiantes cuyo trabajo para obtener el grado gira en torno a la presencia de la violencia

*Sujetos: Familia / padres / profesores / alumnos-hijos*

*Escenarios: casa / escuela / sociedad*

*Entre pares (alumno/a-alumno/a); entre maestro/a-alumno/a; entre padres-hijos/as;*

*Es un grupo... muy marcado por la **agresividad** por cualquier cosas responden con golpes, empujones y con los colores agreden al otro compañero...*

*Tiene que ver la comunidad y su familia...*

*Pues si hay violencia, pero mucha en las casas, también en la escuela...*

En las narrativas se perciben elementos que prefiguran una constelación de hechos y percepciones donde la no resolución o resolución violenta de los conflictos se hace presente, aunque no se defina como tal, o bien que se involucren, confundan o mesclen en su percepción con agresividad, maltrato, formas de autoritarias, de poder o ignorancia:

En expresiones físicas destacan:

*Pelear / castigar / molestar / agredir / escupir / morder jalar*

Pero también con expresiones:

*Gestos de desagrado, rechazo, desprecio.*

*La violencia en el preescolar se da entre compañeros de salón, de repente pasan a discusiones a los golpes por algún malentendido o simplemente con la intención de molestar al otro compañero.*

*Falta respeto hacia sus compañeros...*

*(Docente en formación 3er grado, reflexión, materia: literatura infantil)*

Pero también se hace presente en expresiones verbales:

Ignorar / humillar / maltratar / burlar

Las docentes en formación detectan también que la violencia trasciende la relación entre pares y se expresa también en la relación de la maestra con sus alumnos:

Castigar, humillar, burlar y evidenciar.

Acciones que se disfrazan por el ejercicio del poder o autoridad, donde destaca la palabra, la humillación en público frente a los compañeros, la burla, el desprecio y el trato desigual ante los demás, la desaprobación es una de las expresiones más comunes y por supuesto la violencia física:

*Yo he visto cómo la maestra toma del brazo a Luisa, creo que la aprieta y la pellizca porque Luisa abre los ojos mucho y sus ojos se ponen llorosos. La maestra la lleva al salón, solo ellas dos, luego Luisa se queda sola, ya no sale, pero he visto que se soba el brazo. Pero no dice nada y los niños se ven unos a otros, sin decir nada.*

*Creo que es importante hablar de la violencia, bueno, no sé si esto es violencia.*

*(Docente en formación 3er. grado, reflexión, materia: literatura infantil, práctica de observación)*

Por otro lado está presente el reconocimiento de la violencia intrafamiliar y la pregunta ¿Cómo afecta la violencia intrafamiliar en la conducta de los niños de 4 y 5 años en el aula preescolar? está presente en las docentes en formación, de ahí que mucho se reflexiona sobre las causas de la violencia intrafamiliar y su relación con los problemas de conducta de los niños en el preescolar, así como sus posibles consecuencias en el mismo. La violencia en la escuela se percibe con

las diferentes actitudes que manifiesta cada niño, ya sea entre pares o con los mismos docentes de la institución, que esto se debe principalmente a lo que viven en sus hogares, los alumnos practican que se les golpea cuando se portan mal, sin embargo no es muy común. La violencia se ve más manifestada en modo de “abandono o descuido”, son niños de entre 3 y 5 años algunos niños como Yesenia, Areli, Dulce y Patricia, son las que más manifiestan descuido por parte de sus padres:

*José llegó golpeado, se le veía su carca marcada, aunque él siempre ha molestado a sus compañeros...*

### 3. ACERCA DE LAS VIOLENCIAS

---

Desde su raíz la palabra violencia es la combinación de dos vocablos latinos: “vis” (fuerza) y el participio “latus”, de la palabra “fero” (acarrear, llevar), “acarrear fuerza hacia”, violencia significa entonces “fuerza intensa”. La violencia nos lleva en consecuencia a imaginar un sinfín de sucesos, desde el momento justo en que nacemos, donde la “fuerza intensa” se hace necesaria para dar paso a la vida hasta sucesos que llevan a la muerte. Actos, muchas de las veces no negativos.

No obstante están también esas otras posibilidades a las que nos hace referencia la violencia es el comportamiento deliberado que provoca, o puede provocar, daños en todas sus posibles manifestaciones: físicas, pero también psicológicas, emocionales, sexuales, morales, sociales y muchas otras, a otros seres –humanos o no- y al medio, como perciben las y los docentes en formación de esta Escuela Normal.

Una aproximación a las diferentes violencias nos dibuja, inicialmente, la violencia física, la psicológica, la social y la verbal, como vemos a continuación:

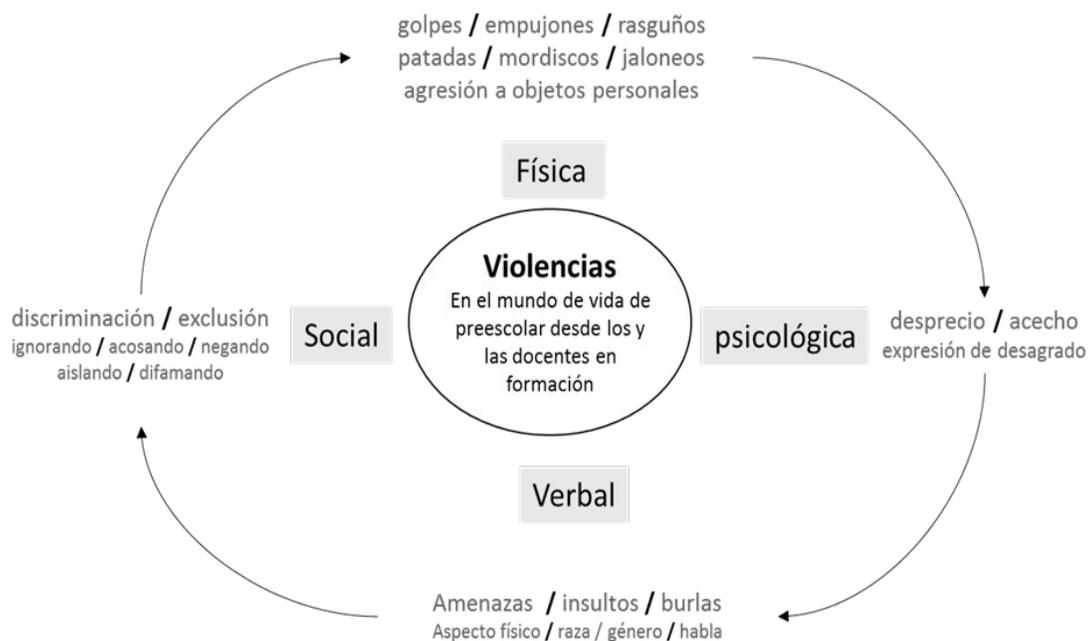


Diagrama. Clasificación de las violencias. Elaboración propia

Es importante que en el sentido común la violencia va dejando poco a poco de asociarse con la agresión física, y empieza a concederse la posibilidad de ser psicológica o emocional, incluso verbal.

Cuando pensamos en la violencia, descubrimos que está presente un desequilibrio entre el poder y el uso de la fuerza, pues imaginamos a uno por encima del otro. En consecuencia, entendemos que la violencia se manifiesta con el uso de la fuerza (abierta u oculta), ya sea con la intención de obtener algo o sin una intención clara; de cualquier modo, daña o destruye y sus efectos son más profundos que las aparentes manifestaciones físicas. La manera en la que se presenta la violencia es múltiple y compleja, por eso ahora se alude a **violencias**. Johan Galtung, sociólogo, matemático y estudioso de la paz, propone el triángulo de la violencia, en el que representa la dinámica de la generación de ésta en los conflictos sociales:



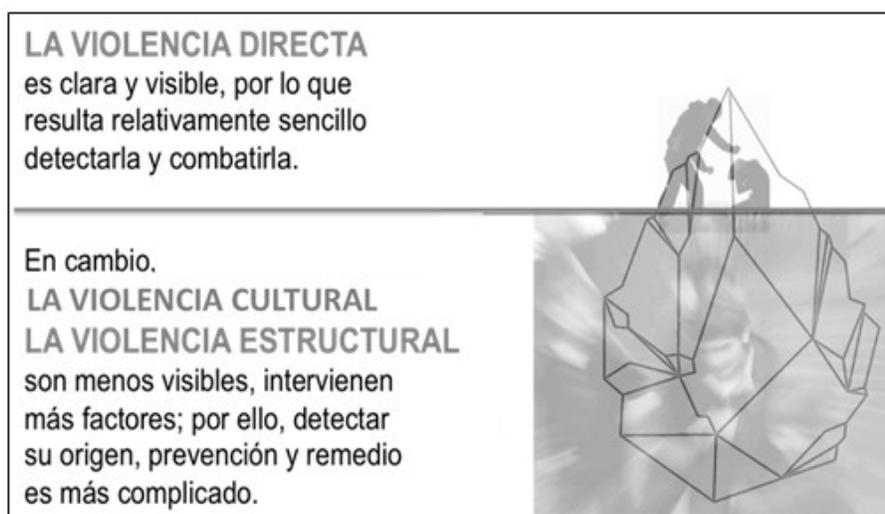
Esquema. Clasificación de la violencia de acuerdo a la propuesta de Johan Galtung. Adaptación.

A continuación podemos observar su sentido:

Directa	Es visible, se concreta con comportamientos y responde a actos de violencia.	Guerra, golpes, ataques.
Estructural	Se centra en el conjunto de estructuras que no permiten la satisfacción de necesidades básicas.	Hambre, pobreza o discriminación.
Cultural	Se da en un marco legitimador de la violencia y se concreta en actitudes.	Trato hacia mujeres, indígenas, pobres, homosexuales u otros grupos marginados.

Las causas de la violencia directa están relacionadas con situaciones de violencia estructural o justificada por la violencia cultural: muchas situaciones son consecuencia de un abuso de poder que recae sobre un grupo oprimido o de una situación de desigualdad social que puede ser económica, racial, cultural o de género.

De acuerdo con Galtung, la violencia es como un *iceberg*: lo que se alcanza a ver es sólo una pequeña parte del conflicto; solucionarlo supone actuar contra los tres tipos de violencia, como observamos a continuación.



Esquema. La violencia de acuerdo a la propuesta de Johan Galtung. Adaptación.

Sin duda son muchas las aproximaciones conceptuales a la violencia /las violencias que nos pueden ayudar a esclarecer, nombrar y actuar en los ambientes escolares, que es justo la intención de estos trabajos: Generar espacios de diálogo y reflexión orientados a la construcción de propuestas de educación para la paz y la no violencia capaz de articular ámbitos sociales y educativos que contribuyan a transformar las prácticas actuales de conflicto y violencia al conocer y desarrollar habilidades para la convivencia pacífica y democrática que favorezcan una Cultura de paz y no violencia en los ambientes escolares.

#### 4. EDUCACIÓN PARA LA PAZ

El proceso educativo se constituye como uno de los elementos más significativos de la socialización de los individuos, de la construcción de su identidad en términos académicos; pero también

en términos físicos, sociales, psicológicos, ecológicos y humanos, de ahí la importancia de enmarcarlo en una educación para la paz.

Hablamos de educación para la paz y se hace entonces necesario detenernos y precisar que cuando nos referimos al hecho educativo, al concepto de educación, no precisamente enmarcados por un enfoque filosófico o teórico en particular, nos refiere originalmente a *educatio*, de *educatus*, del latín “criar, educar”, *ex+ duk-* a conducir, llevar + *io* acción de, resultado (Gómez, 1985); o bien, a adaptación, transmisión, capacidad crítica, perfección, virtud, enculturación, intervención y socialización; y, no obstante precisar y detenernos en ese sentido casi imperceptible del cuidar, del cuidado; un sentido que nos remite a la finesa, al detalle y la pulcritud en el mundo de la educación y la creación de una cultura de paz.

De una otra manera la educación considera a todos estos, y más, elementos o funciones que la caracterizan y tipifican. La educación es por tanto un hecho complejo, un producto socio-histórico, es decir, que es construido por la sociedad, entendida ésta como un grupo de seres humanos, pero también de instituciones y cultura comunes, (donde el deseo por la paz siempre ha estado presente) y que, a lo largo de la historia, se transforma, construye y deconstruye.

En este sentido, efectivamente existe una relación entre el hecho educativo, la sociedad y la cultura de paz en varios sentidos: Primero, existe una construcción social de la realidad<sup>23</sup>, es decir, que eso que nombramos como realidad (en la que se viene ya manifestando reflexiones en torno a la paz y la no violencia, junto a la presencia de la violencia) es un constructo sustentado en el conocimiento, en los significados que hacen posible la existencia de la sociedad. La educación para la paz es también parte de ese conocimiento construido socialmente, legitimado e institucionalizado al interior del grupo de humanos que constituyen dicha sociedad. En otras palabras, “la educación sería imposible sin la interacción con un medio sociocultural”.

<sup>23</sup>Teoría propuesta por Berguer y Luckmann, sustentada en la sociología del conocimiento.

Las y los docentes comentan:

*Tenemos que enseñar valores y a vivir en paz desde que son chiquitos, si no lo demás para qué les sirve...*

*Deberían enseñarnos desde el principio, de la "prevención de la violencia" debe ser desde un principio...*

La educación para la paz puede facilitar la integración de los individuos al grupo social, a la sociedad, es decir, que participaría del proceso de socialización entendido como el proceso individual de internalización que permite a los individuos construir la sociedad, su propia identidad y en consecuencia su realidad cotidiana, donde la paz empieza a estar presente no solo como una aspiración sino como una necesidad, sin embargo, educación para la paz no debe ser considerada como una "correa de transmisión" de saberes o conocimientos, pues el fenómeno educativo es mucho más complejo, ya que la transmisión de saberes no puede ser reducido a simple información. Incluye creencias, afectos, sentimientos, hábitos, costumbres, normas, técnicas, realizaciones materiales, etc., productos del conocimiento acumulado a lo largo de la historia, pero también del conocimiento generado por la experiencia de vida de los individuos en su singularidad; conocimientos que pueden facilitar la socialización, pero también una convivencia pacífica.

Educación para la paz debe tomar una postura crítica, de análisis y adaptación tanto a su contexto inmediato, como a la nueva configuración globalizadora de la cultura y debe, de igual manera, considerar una transformación curricular, en ambos sentidos, como proceso micro-educativo al tomar en cuenta el plan de estudios por materia, el cual es determinado por los contenidos y las prácticas propias del proceso enseñanza aprendizaje y como proceso macro-educativo del conjunto de asignaturas e instituciones educativas. Esto nos obliga a repensar en la necesidad de una nueva visión y de un nuevo paradigma de la enseñanza; pensar en una educación que debe convertirse en elemento de apoyo formativo e informativo, que permita la construc-

ción del individuo y consecuencia de mejores sociedades a través de marcos de información disponibles en esquemas de organización de saberes integradores, útiles y necesarios, que permitan una vinculación social pertinente, y a un mismo tiempo encontrar una mejor calidad de vida.

Educación para la paz debe ofrecer al individuo no solo la posibilidad de incorporar información a su capital cultural. Debe además proveerlo de herramientas mentales que le permitan acceder a estructuras más avanzadas y complejas, más humanas y empáticas, que a su vez le permitan una adaptación más sana a la sociedad y al contexto actual en el cual se encuentra inserto: procesos globalizadores que incluyen culturas, modas, ideologías, discursos y prácticas, entre otros.

Dicen:

*En los consejos técnicos se manejan temas primordiales, uno de ellos es: la convivencia sana y pacífica...*

***¡Significa que algo está pasando!...***

La escuela constituye un elemento fundamental en la construcción de la realidad, pero también puede serlo para la reconstrucción desde la construcción de nuevos significados que permitan vivir la paz. En este sentido la educación para la paz debe ser una herramienta sensibilizadora que transforme la realidad.

## COMO CONCLUSIÓN

---

Todas estas inquietudes y propuestas fueron apuntando a una nueva manera de querer mirar, a una nueva manera de investigar y reflexionar: a un giro epistemológico. Por todo ello estamos convencidos –al igual que muchos otros investigadores– que cambiar la perspectiva que tenemos sobre lo que llamaríamos estudios para la paz implica realizar lo que podríamos definir como un giro, o inversión epistemológica (*epistemologías para la paz*). Un re-enfoque en el sentido de

adoptar otros puntos de partida, otros presupuestos en los que el concepto de Paz esté, no sólo más presente con una atención y consideración diferenciada, sino también con un enfoque cualitativo distinto, que le permita ganar un espacio más relevante y dinamizador, tanto en los aspectos teóricos como en los prácticos, en los debates sobre las sociedades, sobre los humanos y sus condiciones de vida, -como nos señala Francisco Muñoz Muñoz (2004).

Desde esta propuesta epistemológica, pero también teórica, metodológica e incluso ética, pretendemos inicialmente reflexionar y conceptualizar sobre la educación para la paz en preescolar, y desde éste horizonte reflexivo acercarnos a la configuración de un mundo mejor.

## FUENTES DE INFORMACIÓN

---

BAUMAN, Zygmunt (2005). *Amor líquido, acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, FCE, México.

BERGER, Peter L y Luckman Tomas (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. Argentina.

BONILLA, E. y Rodríguez, P. (2000). *“Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las Ciencias Sociales”*. Bogotá, Norma.

BORDIEU, Pierre, *et al* (1991). *El oficio del sociólogo*. Ed. Siglo XXI, México.

Cátedra UNESCO de Educación para la Paz (2014) Disponible en: [unescopaz.uprrp.edu/documentos/EducacionPaz.htm](http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/EducacionPaz.htm), Consulta: 18/02/2014.

Escuela Normal de Ixtlahuaca (ENI) (20014). *El seguimiento de egresados en el campo laboral y su impacto en el perfil de egreso*, responsables Beatriz Elena Contreras Hernández y J. Jesús Sánchez Apolonio, Ixtlahuaca.

\_\_\_\_\_ (2013). *Plan de acción para la conformación de cuerpos académicos en formación*, Departamento de Investigación e Innovación Educativa, Ixtlahuaca.

GALLINO, Luciano (1990). *Diccionario de Sociología* Ed. Siglo XXI, México

GALTUNG, J. (1993). "Los fundamentos de los estudios para la paz" en Rubio, A. (ed.) *Presupuestos teóricos y éticos sobre la paz*. Granada, Universidad de Granada.

JARES R., Xesús (2008). *Pedagogía de la convivencia*. Madrid.

\_\_\_\_\_ (2001). *Educación y conflicto, guía de educación para la convivencia*, Editorial popular, España.

\_\_\_\_\_ (1994). "Educación para la paz y organización escolar" en Fernández, A. (ed) *Educando para la paz. Nuevas propuestas*, Granada, Universidad de Granada

\_\_\_\_\_ (1994). "Educación para la paz y organización escolar" en Fernández, A. (ed) *Educando para la paz. Nuevas propuestas*, Granada, Universidad de Granada

JIMÉNEZ, Bautista Francisco (2009). *Saber pacífico: la paz neutra*, Universidad Católica de Loja, España.

Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud (2002) Informe mundial sobre la violencia y la salud, Resumen (2002). Publicado en español por la Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud, Washington, D.C, disponible en: <http://www.who.int/violence>

SEP, (2004). Programa de educación preescolar, SEP, México.

\_\_\_\_\_ (2008). Alianza por la calidad de la educación, SEP, México.

MARTÍNEZ, Vicent (2001). *Filosofía para hacer las paces*, Icaria, Barcelona.

MUÑOZ Muñoz, Francisco Adolfo (2004). "Paz imperfecta". En: Mario López Martínez (dir.), *et al. Enciclopedia de Paz y Conflictos: L-Z*. Edición especial. Tomo II, Editorial Universidad de Granada, Colección *Eirene*. Granada, España.

## Participación infantil y cotidianeidad áulica: aristas de la formación ciudadana

Alejandra Cuadros Avelar y Fabiola Hernández Aguirre

*Escuela Normal de Ecatepec, UNAM ARAGÓN*

### RESUMEN

La ponencia presenta una serie de reflexiones en torno a la participación infantil promovida por la mediación docente en la cotidianeidad del aula. ¿Cómo se vive en el preescolar la formación ciudadana? ¿Qué tipo de ciudadanía se promueve con los niños en este proceso formativo? Siendo que la participación infantil es concebida como una pieza clave en torno a la ciudadanía y la educación Novella (2012), es que se torna fundamental realizar estudios que permitan documentar la manera en que los intercambios verbales cotidianos entre educadoras y sus alumnos promueven o inhiben la autonomía de éstos últimos. Partiendo de que la formación ciudadana trasciende la intencionalidad de los educadores como acto consciente en la labor docente y, que ante todo es un proceso de construcción de subjetividades que se generan en la relación cotidiana del aula, es que esta ponencia presenta en primera instancia el referente teórico desde donde se problematiza la formación ciudadana, la participación infantil como constructo complejo y multidimensional, dando cuenta de su articulación con los procesos de subjetivación que se viven en la cotidianeidad de los intercambios entre educadoras y alumnos. En un segundo momento se presenta la estrategia metodológica que se construyó para la realización del estudio; con base en el Análisis Conversacional, se analizan los actos de habla que con base en la propuesta de Villalta (2009), permiten documentar la interacción verbal del aula, estableciendo tendencias y ausencias. Por último, se presentan los

hallazgos del estudio, dando cuenta de la interacciones verbales con diferentes aristas, que van de la infancia sin voz, cuya relación se limita a una racionalidad técnica (Apel, 1979) que nulifica a los sujetos, hasta la promoción de niños como sujetos con historia y capacidad de decidir entre opciones (Zemelman, 1998).

Palabras clave: Formación Ciudadana; Participación infantil; Interacción verbal; cotidianidad

Esta ponencia nace en el marco de la formación inicial docente, es un ejercicio reflexivo que recupera experiencias de interacción de educadoras y docentes en formación con sus alumnos en las aulas de educación preescolar.

La participación infantil y la reflexión docente son ámbitos de posibilidad que permean los discursos educativos del plan y programas de estudio de educación básica y educación normal. Sin embargo, ¿desde qué marcos epistémicos y teóricos se conciben? Esta ponencia parte de la concepción de que la reflexión docente se posibilita en la medida en que los procesos formativos con nuestros alumnos construyan soportes teórico-metodológicos desde donde se potencie la reflexión sobre el carácter y consecuencias de la práctica docente, permitiendo así la formulación de juicios prácticos bien informados y por tanto, una comprensión autónoma que rebasa el orden instrumental, Carr y Kemmis (1989), generando así acción que se crea y crea alternativas. Es en este espiral de acción-reflexión-acción que el docente reducido a operario eficiente de una lógica curricular, no tiene cabida. La reflexión por tanto, está indisolublemente articulada con la autonomía que el docente experimenta en la medida en que pone en tela de juicio las prácticas cotidianas y los discursos hegemónicos.

Es así, como problematizar la cotidianidad de la práctica docente se constituye en un eje básico que permite construir objetos reflexivos; documentar la interacción verbal cotidiana entre educadoras y sus alumnos bajo el marco de la formación ciudadana, nos ha permitido dar cuenta de

las posibilidades y limitaciones de la participación infantil mediada por la intervención docente. Comprender en primera instancia que:

*La escuela es el primer lugar de actuación pública que experimentan los estudiantes es el lugar donde se establecen numerosas relaciones con los otros, en una dinámica de interacción más o menos permanente, que supera las miradas lineales y los temas de comunicación, con referencia exclusiva a contenidos académicos, para convertirse en un lugar donde se favorecen las condiciones para que los estudiantes se transformen pedagógicamente, con la ayuda de otros, en un proceso de socialización y en sus relaciones de auto producción y auto organización. (Quiroz, 2011, pág. 3).*

La escuela como espacio de formación desde donde se construye o niega la posibilidad de un *nos-otros*, como bastión de la ciudadanía. Construcción en la que la interacción verbal entre los protagonistas del aula es fundamental. Dar cuenta de la manera en que la participación infantil se vive en las aulas es fundamental si consideramos que:

*La ciudad debe generar una dinámica educadora que incorpore a los ciudadanos en el diseño del proyecto social que la orienta y la define. Hace falta incorporar al ciudadano no sólo para garantizar que todas las voces están representadas dentro del proyecto y que, por lo tanto, nadie se sienta excluido, sino para garantizar la formación de una ciudadanía cada vez más protagonista y competente en la construcción del proyecto de ciudad. Este proceso también supone una ciudad que forme para la ciudadanía y que le permita ejercer su derecho a tomar parte en las decisiones públicas Novella, (2012), pág. 384.*

Partiendo de que la escuela es uno de los primeros espacios públicos en el que los niños participan, un eje clave de la reflexión docente debe centrarse en analizar cómo se vive la interacción verbal entre las educadoras y sus alumnos en el trabajo cotidiano del aula. Dicha interacción ¿permite a los niños tomar parte en las decisiones públicas? La ciudadanía adquiere sentido solo

a partir de “las experiencias y prácticas sociales vividas por los individuos que constituyen las diversas formas de la vida pública” Cárcamo, (2010). Entendiendo como el cumulo de experiencias que van forjando en el niño el despliegue de un comportamiento comprometido con todo aquello que acontece a su alrededor, es decir se encuentra absolutamente involucrado en asuntos que atañen al contexto al que pertenece

En consecuencia no basta con instaurar la formación ciudadana como un eje transversal del Plan y Programas de estudio de educación básica, es necesario vivir el proceso de construcción de un nos-otros desde donde podamos construir la ciudad. Para ello, los profesores somos un agente fundamental, lo cual nos conduce a los siguientes cuestionamientos ¿Cómo se vive en el preescolar la formación ciudadana? ¿Qué tipo de ciudadanía se promueve con los niños en este proceso formativo? Siendo que la participación infantil es concebida como una pieza clave en torno a la ciudadanía y la educación (Novella, 2012) es que se torna fundamental realizar estudios que permitan documentar la manera en que los intercambios verbales cotidianos entre educadoras y sus alumnos promueven o inhiben la autonomía de éstos últimos. Partiendo de que la formación ciudadana trasciende la intencionalidad de los educadores como acto consciente en la labor docente y, que ante todo es un proceso de construcción de subjetividades que se generan en la relación cotidiana del aula.

Es así como se realizó un ejercicio reflexivo recuperando audio grabaciones realizadas en intercambios verbales entre docentes-alumnos, para su análisis se aplicó el análisis conversacional; se transcribieron los intercambios registrando el número de actos de habla e identificando tres tipos: dicho registro está basado en el enfoque de intercambios en el cual “... los participantes de modo tácito y explícito negocian los temas, turnos de participación, rol e identidad en la interacción dialogal. En tal sentido, se puede definir el intercambio como el logro de “satisfacción interaccional en un proceso de negociación de acuerdo entre los interlocutores” (Villalta, 2009). El análisis de este registro nos permite comprender las tendencias presentes en los intercambios

interpretando el sentido de la formación ciudadana en el nivel preescolar. Para ejemplificar el ejercicio en esta ponencia se trabajaron seis audiograbaciones, una, realizada a una educadora y su grupo y cinco más, realizadas en la interacción de dos docentes en formación durante su intervención con el grupo a su cargo en el periodo de prácticas profesionales.

Es necesario mencionar que tanto esta conversación como la que será utilizada en la comparación con las instituciones de educación preescolar, reúnen las tres características básicas, como son: la existencia de un inicio, un desarrollo y un cierre; mismas que serán analizadas bajo las siguientes estrategias:

El número de línea es una numeración a la izquierda, que se utiliza para contar la existencia y total de línea. Esta estrategia me permitirá tener conocimiento y control de los diálogos de la conversación, de igual forma me permitirá tener conocimiento del número total de intercambios existentes.

El acto, el cual se refiere a las funciones interactivas de los diferentes movimientos. Una intervención puede estar formada por un único acto o por más de uno. Mostrando la cantidad de actos que integra cada una de las participaciones.

A través de esta herramienta podemos apreciar la unidad funcional del intercambio dentro de la estructura conversacional, para describir el contexto comunicativo y el criterio de posición que están ocupando los sujetos discursivos participantes.

Además de la cantidad de actos de habla, la posición que ocupan los sujetos en la interacción verbal está en función de los tipos de acto y de la implicación de los mismos. En cuanto los tipos, este estudio recupera los siguientes:

- Explica. El sujeto argumenta un posicionamiento
- Pregunta. El sujeto emite un cuestionamiento a su (s) interlocutor (es)

- Responde. Se emite un mensaje en función del cuestionamiento planteado por el interlocutor
- Evaluar. Se emite un juicio en torno al mensaje del interlocutor.

Estos actos son utilizados con la finalidad de definir el rol, identidad y las posibilidades de participación en el intercambio de la conversación. Estos actos de habla se recuperan del trabajo de Villalta (2009), y en función de las características de las interacciones cotidianas en preescolar, se integran dos actos más:

- Solicita
- Indica

El acto de habla *solicita* se integra puesto que en distintos momentos hacen alusión los alumnos al estar frente a la maestra, como una manera de pedir la palabra y a la vez integrar su participación durante el desarrollo de la conversación. El acto de habla *indica*, es utilizado por la educadora para dar una indicación precisa de lo que pretende que se haga en ese momento. (Arciaga, 2013, pág. 6-7).

Estos actos nos remiten, tal y como se había mencionado ya, al rol, identidad y posibilidades de participación. Aspectos vinculados a relaciones de poder de los interlocutores; los roles e interacción a su vez están permeados por las implicaciones de los actos de habla, es decir el carácter que estos últimos pueden adoptar. Así, emitir una serie de actos de habla de carácter explicativo puede implicar un acto directivo; el caso de la educadora que expone un contenido a sus alumnos. Pero, actos de habla emitidos por un alumno que da una explicación de por qué llegó tarde al salón ante una pregunta expresa de la educadora se constituye en un acto subordinado. La emisión de una pregunta puede tener las mismas implicaciones. Sin embargo, el caso del acto de habla *Evalúa* e *Indica* tienen una connotación directiva.

Tabla 1. Connotación directiva.

CLAVE	SIGNIFICADO
AD	Acto director
AS	Acto subordinado

De esta manera, estas herramientas del Análisis conversacional nos permiten identificar el tipo de interacción entre las educadoras (sean titulares o de docentes en formación) y sus alumnos; permitiéndonos documentar el papel que están viviendo los alumnos en estos intercambios verbales cotidianos, como objetivación de la ciudadanía que se construye en el aula. ¿Los alumnos de educación preescolar participan en la construcción de la ciudad?

En este trabajo se plantea un fragmento de las conversaciones analizadas, por cada una de las tendencias identificadas, desarrollando cómo se articulan estas últimas con la formación ciudadana

### La tendencia *instruccional*. La anulación del ciudadano.

La formación ciudadana, implica la necesidad de vivir un espacio público en el que sus integrantes sean sujetos activos en el análisis, evaluación y la toma de decisiones para la construcción del espacio público. El aula de preescolar es uno de los primeros espacios públicos en el que se encuentran los niños de cuatro a seis años. Observemos su participación, mediada por la intervención de la educadora:

No	Intercambio Verbal <sup>24</sup>	No. actos	Tipo de acto (Implicación)
1	Educadora: ¡Todos sentados!	2	Indica/Indica (AD)
2	¡Brazos cruzados!	1	Indica (AD)
3	¡Boca cerrada!	1	Solicita (AS)
	Mariana: Maestra...		

<sup>24</sup> Audio grabación de 00:21.11. Aula de tercero grado de educación preescolar

4	Educadora: ¡Dije todos sentados/ y callados;	1	Indica (AD)
5	Mariana: Es que/ mi mamá me...	1	Indica (AD)
6	Educadora: No he preguntado que dudas tie-	2	Explica (AS)
7	nen las mamitas, /por favor a su lugar/ que voy	1	Indica (AD)
8	a explicar y/ luego no entienden	1	Indica (AD)
9	Mariana: Si maestra.	2	Indica (AD)
10	Educadora: Ponemos el candadito en la boca,/	1	Responde (AS)
11	para que me puedan escuchar.	1	Indica (AD)
12	AS: Siiiiii [A coro]	1	Indica (AD)
13	Educadora: ¿Qué les dije del candadito?	1	Responde (AS)
14	AS: Que nos pusiéramos el candadito	1	Pregunta (AD)
15	Educadora:¡ Pues ya guarden silencio;/	1	Responde(AS)
16	Les voy a repartir unas hojas de colores,/ no se	1	Indica (AD)
17	vale pedir de otro color./ En ellas van a	1	Indica(AD)
18	dibujar /las figuras que voy a poner en el piza-	1	Indica (AD)
19	rrón.	1	Indica (AD)
20	Alberto: ¿No puedo dibujar otra cosa?	1	Indica(AD)
21	Educadora: ¿Y el candado?/ ¡No;/ No pueden	1	Pregunta (AS)
22	dibujar otra cosa./ Es importante para que	2	Pregunta (AD) Indica (AD)
23	aprendan los nombres de estas figuras.	2	Indica (AD), Explica (AD)
24	Alberto: Bueno/	1	Explica (AD)
25	Educadora: Pongan atención. / Así se hace un	1	Responde (AS)
26	cuadrado./ ¿Cómo se llama?	2	Indica(AD) Indica (AD)
27	AS: Cuaadraadoo [ Pocas voces]	1	Pregunta (AD)
28	Educadora: Ya quítense el candadito /¿Cómo se	1	Responde (AS)
29	llama?	1	Indica (AS)
30	AS. Cuaadraadoo [A coro]	1	Pregunta (AD)
31	Educadora: Ahora....	1	Responde (AS)
	Salvador: Maestra...	1	

32	Educadora: Pon atención Salvador	1	Indica (AD)
33	Salvador: Es que...	1	Solicita (AS)
34	Educadora: Ahora vamos a hacer un círculo.	1	Indica (AD)
35	Salvador: Maestra /allá en la ventana...	1	Explica (AS)
36	Educadora: ¡Tienes que mirar el pizarrón; No	1	Indica (AD)
37	hay nada importante en la ventana.	2	
38	Salvador: Es que en la ventana hay un cuadrado	1	Solicita (AS)/ Explica (AD)
39	Susana: Siii,/ hay muchos cuadrados	1	Indica (AD)
40	AS. Siii, si, si	1	Indica (AD)
41	Educadora: Si,/ si,/ si es cierto,/ pero a ver /les	2	Explica (AD)
42	estaba diciendo que /éste es un círculo. /	3	Evalúa (AD) / Indica (AD)
43	¡Eduardo, pon atención; /¿A dónde vas?	4	Evalúa (AD)
44	Eduardo: Quería ver si en el patio había cuadra-	2	Evalúa (3)(AD)/ Indica(AD) Indica (AD)
45	dos.	2	Indica (AD)
46		1	Indica (AD) Pregunta (AD)
47			Explica (AS)
48			
49			
50			
51			
Total de actos de habla		61	

Ante una interacción en la que del total de actos de habla (61) 40 le corresponden a la educadora, es decir el 65% de la emisión de mensajes. De esta cantidad el 75% (30) corresponden a actos de habla indicativo, 5 son preguntas (12.5%) y 2 son explicativos (5%). Si consideramos la implicación de los actos de habla tenemos que de sus 40 actos de habla 35 (87.5%) son Actos Directivos. Contrastando con los alumnos, los cuales emitieron 21 mensajes (considerando que es un grupo de al menos 30 alumnos) que corresponde al 35% de la interacción. De éstos actos

de habla solo 4 (19%) corresponden a actos directivos que no fueron generados por la intervención de la educadora, sino que los niños fueron capaces de generarlos a pesar del predominio del habla de la educadora. ¿Podemos pensar que en este ejemplo existe la participación infantil en la construcción de lo público? A pesar de los principios pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios de Educación Básica, los cuales exigen centrar el proceso en el protagonismo de los alumnos, lo cual implica generar ambientes de aprendizaje en el que sea posible la construcción de una interacción donde el liderazgo de los docentes se redefine en función de potenciar sujetos activos y críticos, este ejemplo pareciera contradecir dichos principios y, por supuesto desde la intervención de la educadora, se anula por completo a los alumnos como constructores de lo público. A pesar de la tendencia disciplinar (como control de los comportamientos), predominantemente instruccional (reducida al cumplimiento de instrucciones). Los niños logran construir resquicios de posibilidad al final del intercambio.

### Formación pastoral: el buen ciudadano

En esta tendencia, coexiste la perspectiva instruccional con la “transmisión de Información. Refiere a propósitos de transmisión de contenidos académicos o avisos, y no requieren más que la respuesta de escucha o prefijos de apoyo del segundo interlocutor.”(Villalta, 2009) denota la imposición lo que el docente titular o en formación impone a los niños. En primera instancia se plantea que nadie puede hablar sin que haya levantado la mano primero, pero este acuerdo que podría generar la posibilidad de la escucha no es acompañado con una intervención que explote la capacidad de reflexionar de los niños y de crear preguntas. Presentamos un ejemplo al respecto:

N.P	INTERCAMBIO <sup>25</sup>	NO. ACTO	TIPO DE ACTO
1	M.- ¡A ver ya! /A la cuenta de dos ya todos están en su	2	Indica/Indica/Indica (AD)

<sup>25</sup>Audiograbación 00:15:19. Grupo Tercero de preescolar.

2	lugar./ uno... dos... / A ver chicos vamos a empezar/ les voy	2	3)
3	a hacer una pregunta bien interesante/ Alexis tu paleta ya	2	Indica/Indica (AD2)
4	está en el color amarillo/ si no me haces caso vas a bajar al	1	Indica/Indica (AD2)
5	color rojo/ y mañana no vas a tener premio A ver, ahora si	1	Indica (AD)
6	ya vamos a empezar/ ¿Ustedes saben lo que es una carta?/	2	Indica (AD)
7	Levantamos la mano/ y no gritamos si queremos partici-	2	Indica (AD)/ Pregunta
8	par/ ¿Qué es una carta Abril?	1	(AD)
9	Abril.- Estee, /es algo que lo envuelves en un paquete	1	Indica/Indica (AD 2)
10	M.- ¿Qué se envuelve en un papel?/ ¡Christopher! Chris-	2	Pregunta (AD)
11	topher.- Que se llevan algo en la caja	2	Responde (AS)
12	M.- ¿Que se llevan algo en la caja?/ ¿Danny que es una	2	Pregunta/Indica (AD 2)
13	carta?	1	Responde (AS)
14	Danny.- Un dibujo en la carta /para nuestras mamás	2	Pregunta/Pregunta
15	M.- ¡Un dibujo en la carta para nuestras mamás!/ Muy	1	(AD2)
16	bien/ ¿Lander?	1	Responde/Explica (AS2)
17	Lander.- Porque le ponen un corazón y luego los pegan	1	Indica/Evalúa (AD2)
18	M.- ¿Alli?...	2	Pregunta (AD)
19	Allison.- que lo envuelves con un papel	2	Responde (AS)
20	M.- Que lo envuelves en un papel/ ¿Pamela?	2	Pregunta (AD)
21	Pamela.- Que a veces/ cuando vas a regalar una carta se la	1	Responde (AS)
22	tienes que ir a dar /y cuando no quieres ya no	2	Evalúa/Pregunta (AD2)
23	M.- ¿Isaac?	1	Responde (AS2)
24	Isaac.- Las metemos en un buzón /y luego el cartero las	3	Explica (AS2)
25	recoge	1	Pregunta (AD)
26	M.- Ah ¡muy bien!/ oigan/ Alexis... ¿y para que nos sirven	1	Responde/Explica (AS2)
27	las cartas?	3	Evalúa/indica/ Indica
28	Pamela.- Para regalárselas a un compañero	2	(AD3)
29	M.- Alexis/... ¿tú te llamas Alexis?/ para que nos sirven las	3	Pregunta (AD)
	cartas Alexis?/ ¿Quién le quiere ayudar a Alexis?		
	As.- yo... yo...		

30	M.- Hay yoyos /no!/ Michael /¿para qué nos sirven las car-	1	Responde
31	tas?	1	Indica/Pregunta/Preg.
32	Michael.- para mandárselas a un amigo	2	(AD3)
33	M.-¿Para mandárselas a un amigo?/ para que nos sirven,	2	Pregunta (AD)
34	Yosgart?	1	Responde (AS2)
35	Yosgart.- para escribirle algo / y dejarlas en el buzón /y ahí	1	Indica/Pregunta/ Indica
36	el cartero se las lleva a las personas		AD3)
37	Pamela.- O se lo podemos mandar en compu...		Pregunta (AD)
38			Responde (AD)
39			Pregunta/Pregunta
			(AD2)
			Responde/Explica (AS)
			Explica (AS)
			Explica (AS)
Total de actos de habla		55	

Dentro de esta conversación, el número total de actos de habla corresponde a 55, de los cuales 40 fueron protagonizados por mí, en este caso la docente y 47 por el resto del grupo, podría pensarse que nuevamente es una conversación equilibrada pues no existe numerosa diferencia entre un número y otro. Sin embargo, al tomar en cuenta que el total de alumnos corresponde a un total de 28 niños y la docente es únicamente una, este total de intercambios toma importancia, esto me dice que pudieron haber participado aproximadamente en dos ocasiones todos los alumnos pero tristemente al revisar la conversación me percaté de que la participación de los alumnos corresponde en repetidas ocasiones a los mismos alumnos, en donde aproximadamente a la mitad del grupo no se le es tomado en cuenta. Claramente se muestra que dentro de esta aula quien se ha apropiado de la palabra es la docente, es quien decide quien participa y quien no, quien decide que es lo que se va a hacer y cómo. En constantes ocasiones la docente protagoniza los intercambios truncos al limitar las participaciones de los alumnos y silenciando a

quienes quieren participar cuando no se ha hecho mención de su nombre, de tal manera que en el aula habla quien yo digo y únicamente cuando yo lo solicito.

De acuerdo al tipo de intervención la educadora en constantes ocasiones indica, pregunta, y explica; los niños no tienen oportunidad de decidir qué es lo que quieren hacer, la educadora en todo momento está dando indicaciones de lo que van a realizar, solicita a cada instante su atención dejando ver a los niños que a ellos solamente les corresponde poner atención a quien está enfrente, es decir, a la maestra. La docente evalúa que lo que ella dice es lo correcto, en ocasiones poco toman en cuenta las participaciones de los niños y no toma como inicio sus respuestas es decir, si ellos no responden lo correcto, se le pregunta a otro de los alumnos. La evaluación por parte de los alumnos es inexistente, las participaciones de los alumnos son ignoradas si no responden lo que se espera, se continua cuestionando a los alumnos hasta llegar a la respuesta esperada y, en ocasiones se realizó las preguntas únicamente a los alumnos que están distraídos para llamar la atención, como si el hecho de participar fuera un castigo hacia su mala conducta.

Así, el desarrollo de este intercambio con los alumnos es corroborar información es decir son "Intercambios Instruccionales. Refiere a propósitos de verificar, por parte del profesor, el dominio de contenidos de asignatura del alumno" ----- (2009). Esto provoca que las preguntas generadas por la educadora sean resueltas mediante una respuesta válida para ella. No hay opciones de argumentación, la respuesta es correcta o incorrecta.

La respuesta como acto subordinado está presente en todo el intercambio por parte de los alumnos, pero ante los ojos de la educadora, se ha trabajado y aprendido.

En este ejemplo, se promueve una ciudadanía en donde los niños tienen muy poca posibilidad de participación autónoma, aquí los niños están en todo momento esperando escuchar por parte de la maestra qué hacer, cuándo y cómo; no tienen la apertura y posibilidad de generar ellos mismos, de ser y escoger entre opciones, Zemelman (1998), de tener iniciativa; para ellos

existe siempre quien está al frente y quien tiene el poder y la razón, quien va a autorizar y aprobar sus conductas dejando en ellos inseguridad para su desarrollo social futuro estarán esperando siempre a quien les diga y autorice lo que deben ser y hacer.

En esta tendencia, lo que está haciendo la escuela es contribuir a la formación de ciudadanos que no son capaces de pensar, crear y mucho menos de participar en la sociedad, pues desde pequeños estamos limitando a estos niños a hacer lo que alguien más dice dejándoles el mensaje, "Las cosas son de una forma en específica y deben aceptarlas porque siempre permanecerán así" es decir, si retomamos los tres modos de racionalidad de los modelos de educación ciudadana estaríamos dentro de la racionalidad técnica, *la racionalidad técnica está vinculada a los principios de control y certeza. Su interés constitutivo de conocimiento reside en "controlar al mundo ambiental objetivado"* (Apel, 1979, pág. 224). Entonces, si reflexionamos sobre ello llegamos a la conclusión de que estamos siendo parte de la formación de ciudadanos que se apegarán a la cultura legítima, Bourdieu (1977), siendo la escuela y la intervención docente los garantes de la formación de buenos ciudadanos que se limitan a ejecutar lo dado mediante la labor pastoral de que en su momento detenta el poder. En las dos tendencias presentadas hasta el momento parece ser que la relación mediada por las educadoras está fundamentada en una concepción donde:

El término niño pareciera tener un significado obvio, no obstante, los investigadores enfrentan numerosos problemas para definirlo, la mayoría de las veces lo han considerado como un ser incompleto, en proceso de convertirse en adulto e integrarse a la sociedad; el niño es entendido en términos de lo le falta y no de lo que es; se le ve como formándose, más que como siendo, Archard (2005), pág. 81.

Si al niño de educación preescolar se le considera como un ser incompleto y carente, es comprensible que también se piense que es incapaz de elegir entre opciones y por tanto, participar en la construcción de lo público. Contestar preguntas con respuestas unívocas o adecuarse a las

instrucciones para la realización de tareas planeadas por los educadores ¿podemos considerarlo como espacios de participación infantil?

## La construcción del nosotros: los niños como actores

La participación infantil es multidimensional, implica diversos factores y requiere de diversos niveles de intervención docente. Sin embargo, el ambiente de aprendizaje que la educadora pueda generar para potenciar la participación de los niños en la construcción del nosotros es fundamental, veamos el siguiente intercambio:

N.P	INTERCAMBIO <sup>26</sup>	No. ACTO	TIPO DE ACTO
10	M: ¿Vamos a trabajar con...?	1	Pregunta (AD)
11	As: ¿Con proyectos?	1	Pregunta (AS)
12	M: Fíjense /dónde estamos	2	Indica (AD)Pregunta (AD)
13	Alma: En el salón de ciencia y arte	1	Responde (AS)
14	M: ¿Y qué es lo que venimos a hacer aquí?	1	Pregunta (AD)
15	As: Experimentos, /ciencia,/ pintamos,/ máscaras, planta-	4	Responde (AD 4)
16	mos nuestros arbolitos,/ usamos plastilina,/ ¡maestra los	2	Responde (AD 2)
17	dientes que hicimos!	1	Responde (AD 1)
18	Iker:¡ Maestra/ yo quiero trabajar con plastilina¡	1	Solicita (AD) Indica (AD)
19	M: Vamos a preguntarle a los demás con que quieren tra-	1	Indica (AD)
20	bajar /recuerden que debemos de escuchar la opinión de	1	Explica (AD)
21	todos	1	Indica (AD)
22	Arturo: Yo mejor quiero ver cómo va mi arbolito	1	Indica (AD)
23	Susana: Si con plastilina	1	Indica (AD)
24	Esteban: Con los sellos maestra	1	Indica (AD)
25	As. Si mejor con los sellos	2	Evalúa (AD) Explica (AD)

<sup>26</sup>Audiograbación 00:17:11. Grupo Primero de preescolar.

26	M: Muy bien /entonces como la mayoría quieren trabajar	2	Indica (AD) Explica (AD)
27	con eso,/ vamos a utilizar sellos /y en otra ocasión hare-	2	Pregunta (AD)
28	mos algo con la plastilina, /está bien lker?	1	Responde (AS)
29	Iker: Ajam	2	Indica (AD) Indica (AD)
30	Javier: Mira maestra Jenny,/ te puedes sentar aquí a mi	2	Indica (AD) Explica (AD)
31	lado./ ¡Mira/ mi enlace tiene una J de Jaguar como tu nom-	1	Evalúa (AD)
32	brej /¿Verdad?	3	Evalúa (AD2)Explica (AD)
33	M: Si, /que inteligente,/ mi nombre también empieza con	1	Explica (AD)
34	la J/ pero también puede ser J de jirafa	1	Indica (AD2)
35	M: Les voy a entregar papeles para que puedan usar sus	2	Indica (AD2)
36	sellos /y se van a repartir todo, /está bien?	3	Indica (AD2)
37	Arturo: Oye/ nos debes de dar para todos,/ es importante	1	Explica (A2)
38	para que hagamos nuestros proyectos	1	Pregunta (AD)
39	M: ¿Qué colores quieren usar?	1	Responde (AD)
40	Erika: Yo quiero del rosa que está allá	1	Indica (AD)
41	Arturo: Pero ese es de la otra mesa Erika	2	Pregunta (AD2)
42	M: ¿Y eso te impide tomarlo? /¿Apoco ya se les olvido lo	1	Responde (AS)
43	que debemos hacer?.	2	
44	As: Compartir	1	
45	Erika: ¿Te presto de mi rosa/ y tú me prestas del azul que	3	
46	tienes?	4	
47	Esteban: Si	1	
48	Alberto: Maestra /oye/ yo lo quiero hacer así con la mano	2	
49	M: Ok/ entonces /deja el sello y/ remángate las mangas,		
50	alguien lo quiere hacer con la mano?		
51	As: Yo,/ yo		
Total de intercambios		62	

En este intercambio, la cantidad de actos de habla que tienen la docente y los alumnos es mucho más equilibrada que en las tendencias anteriores, pues ella emite 23 mensajes (37%) y los niños de 39 (63%). Además de que la participación de los alumnos incluye a todo el grupo, la maestra se dirige de manera individual a cada uno de tal forma que todos expresan lo que quieren e hicieron durante su estancia en el aula. Se puede observar que no es el típico caso de la educadora que tiene el poder de la palabra dentro del aula; ella únicamente participa para que los turnos se respeten, es una moderadora y no una figura de poder que impone verdades. Dentro de esta conversación resulta interesante que no existe la presencia de intercambios truncos, es decir, la educadora no limita sus participaciones, toma en cuenta cada comentario que los niños le mencionan y cuestiona una y otra vez a los alumnos para que ellos puedan seguir argumentando con sus propias palabras a partir de lo que ellos conocen. Acepta y recupera las propuestas de los niños, no busca modificar sus ideas o pensamientos dándoles explicaciones o facilitándoles las respuestas. Como podemos observar dentro de los actos que corresponden a los niños, el tipo de intervención que predomina es el acto directivo en forma de indicación, explicación o respuesta. Es decir, los niños responden a la docente y su respuesta da pauta a seguir la conversación, no se hacen presentes en constantes ocasiones preguntas con una única respuesta, con respuestas ya dadas en donde el niño tenga el temor de acertar o equivocarse al responder.

Al analizar el tipo de intervención que se hace presente dentro de esta conversación, que la educadora escasamente indica a los niños que es lo que tienen que hacer. También, existe una evaluación compartida entre alumnos y la docente. Esta situación brinda a los niños la seguridad y confianza sobre lo que están decidiendo hacer y lo que ya realizaron.

Como podemos darnos cuenta la mayoría de los alumnos son capaces de elegir la acción a realizar. Incluso proponen una alternativa a lo planteado por la educadora. Por lo tanto, podemos interpretar que el tipo de ciudadanía que se promueve en este, "es autónoma" porque los niños son capaces de realizar y emprender actividades por sí mismos, partiendo de la interacción con

su contexto social y reforzando con sus propios intereses, además de que la intervención de la docente favorece este mismo desarrollo, pues la educadora no llega al aula con un monólogo preparado, no llega a llenar de información a los niños, por el contrario da apertura a que sean ellos quienes den información, quienes tengan la mayor oportunidad de hablar dentro y fuera de las diferentes aulas. . Entonces, al hablar de los tres modos de racionalidad de los modelos de educación ciudadana podemos ubicar que este tipo de formación ciudadana plantea importantes posibilidades para el desarrollo de la participación infantil. Sin bien no llega a ser una racionalidad emancipatoria, pues ésta *"...está basada en los principios de crítica y acción. Apunta a criticar a aquello que es restrictivo y opresivo y simultáneamente a apoyar la acción que sirve a la libertad y al bienestar individual"* (Giroux, 1992, pág. 241). En el aula aún no se llega a este nivel de discusión, sin embargo, la posibilidad que tienen los niños para participar en la construcción del espacio público que es el aula, es notable. Además habría que destacarse también que en este ejemplo, los niños son dos años más pequeños que los que participan en los intercambios de las dos tendencias anteriores.

Así, dentro del trabajo desarrollado en esta tendencia, el niño es tomado en cuenta para todo, aquí el adulto no es el responsable de decidir por él, pues el protagonista es el niño y su voz es escuchada, lo que permite tomar en cuenta sus intereses, pensamientos y sentimientos. Retomando a Sánchez (2007), quien menciona que:

*... Cada sujeto infante debe tener la oportunidad de autorrealizarse y de afrontar la empresa del diálogo creativo con otro, de ser reconocido en lo público como parte protagonista... el "infante", etimológicamente el que no habla debería tener en cada situación que le compete la posibilidad de tomar la palabra... es momento de revalorar nuestro hacer y abrirnos a la posibilidad de dejarnos interpretar por aquel que no habla, y entonces es una invitación ética a escucharlo (p. 170).*

Es decir, debemos poner gran atención en la manera en que visualizamos a los niños y de esta forma dejaremos de cultivar mentes bajo una lógica pastoral y prescriptiva y, propiciar la posibilidad de que tanto ellos como niños y nosotros como adultos, podamos ser sujetos con historia y vida propia y no como seres producto de lo dado.

Esta tendencia ejemplifica lo opuesta a una escuela tradicional, a la escuela en donde la maestra es quien dice que se hace y como se hace, en donde el niño memoriza casi en su totalidad los contenidos y muy pocas veces los pone en práctica, una escuela que se limita a reproducir los planes y programas sin tomar en cuenta a los niños, sus deseos, intereses y sentimientos, una escuela en donde vemos y pensamos a los niños como seres incapaces, que no pueden pensar y tomar decisiones por ellos mismos, que no pueden hacerse responsables de sus actos y decisiones, que simplemente no son nada si no tiene a un adulto a su lado que les diga que, cómo y para qué hacer las cosas.

Sumando a esto otro cuestionamiento aún más importante, que pasaría con la educación de nuestros niños si esta tendencia fuera la que predominara, donde la principal preocupación es la formación de individuos, de ciudadanos que se desvuelvan en su sociedad, que ejerzan acciones importantes tanto en su presente como en un futuro ya sea a corto, mediano o largo plazo como la de actuar con democracia y justicia. Si bien la escuela no es la única institución que contribuye a la formación de la ciudadanía en una sociedad y que por tato, por sí sola no puede llegar muy lejos, su papel en estos procesos formativos es crucial. La razón es que la escuela tiene como una de sus metas desarrollar, en la niñez, juventud, aquellas habilidades y actitudes que les permiten entender y aprender a vivir en sociedad, promoviendo el respeto y la defensa de los derechos humanos, así como la valoración y práctica del ideal democrático al que debería aspirar toda sociedad. (Ocampo, 2008, pág. 840)

Como bien se menciona la formación de ciudadanos no solo es trabajo de la escuela. Sin embargo, es un espacio fundamental para vivir la participación en la construcción de lo público.

Para ello es fundamental que la perspectiva del profesor con características fundamentales de compromiso social y cultural, unido al cuestionamiento sobre su propia práctica, el estudio de la enseñanza y unido también a los procesos de transformación, son maneras efectivas de lograr la participación crítica y ciudadana de los protagonistas del aula.

## REFERENCIAS

---

Arciga Hernández. (2013) El poder del diálogo: creación anulada (Ponencia) Primer Congreso Internacional de Transformación Educativa.

Archard, D. (2005) Filosofía de la niñez. Nueva York, Childhood

Bourdieu, P & Passeron J.(1977) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México, Siglo XXI.

Giroux, H. (1992) Teoría y resistencia en educación. México: Siglo XXI-UNAM.

Monroy Rivas E. (2013) El vínculo afectivo en la formación valoral: vivencia construida a través del cuento (Tesis inédita de maestría) Escuela Normal de Ecatepec, México. 40-63 pp.

Ocampo, A (2008) "Las subjetividades como centro de la formación ciudadana". En <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=64770317>

Villalta, P (2009). *Análisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en la sala de clase*, Santiago Chile. Estudios pedagógicos.

Zemelman, H. (1998). crítica, epistemología y educación. *Ciclo de Conferencias Magistrales investigación institucional desde el enfoque crítico social*, (pág. s/p). México.

## Educación Inclusiva: Una mirada desde la interculturalidad para la paz

Sandra Patricia Castro Pliego

*Universidad Autónoma Indígena de México*

### RESUMEN

La presente ponencia se inscribe en el eje temático: Educación para la paz, afectividad, emociones, valores y relaciones sociales, en la cual se exponen avances parciales de la investigación de tesis de Maestría en Educación para la Paz y Convivencia Escolar que tiene como objetivo identificar y describir las percepciones y las prácticas docentes del profesorado de una escuela primaria acerca de la educación inclusiva. La indagación se plantea desde la perspectiva cualitativa, enfocada desde la etnografía para la paz. La población en la que se sustenta el presente estudio consta de cinco docentes frente a grupo, tres directivos de la escuela regular y el personal de la USAER (psicólogo, maestra de apoyo, trabajadora social, maestro de comunicación y directora de la USAER). Como primer apartado se bosqueja el planteamiento del problema, las preguntas y los objetivos de la investigación; en el segundo apartado se abordan los conceptos clave para la presentación de esta ponencia; en el tercer apartado se analizan e interpretan los avances de las entrevistas y observaciones realizadas al grupo denominado “docentes frente a grupo”. Y por último se abordan las conclusiones parciales de lo hasta ahora investigado.

**Palabras clave:** inclusión para la paz, diversidad educativa, percepción docente

## Introducción

---

Esta ponencia presenta avances parciales del avance de la investigación de tesis inscrita en el programa de la Maestría en Educación para la Paz y Convivencia Escolar. El interés surge de la necesidad de identificar y reconocer las percepciones<sup>27</sup> y prácticas docentes del profesorado de la escuela primaria en relación a la educación inclusiva, con la finalidad de reflexionar sobre la importancia del docente en la construcción de una escuela inclusiva para la paz.

La población en la que se sustenta el presente estudio consta de cinco docentes frente a grupo, tres directivos de la escuela regular y el personal de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, USAER, en la escuela primaria “Lic. Benito Juárez”<sup>28</sup> del municipio de Tianguistenco, Estado de México. Para la presente ponencia sólo se aborda el grupo denominado “docentes frente a grupo.”

El presente trabajo aborda el tema de la educación inclusiva desde el concepto que promueve la UNESCO (2005) retomado por Echeita y Ainscow (2011) y las dimensiones de la educación inclusiva de Booth y Ainscow (2002); los aportes teóricos de Sandoval (2013) acerca de la interculturalidad para la paz en nuestro país, asimismo se retoma el concepto de diversidad educativa que elabora Pascual (2014).

---

<sup>27</sup> Para el presente trabajo, se asume la noción de percepción que expone Luz Vargas, quien reconoce que “a través de la vivencia, la percepción atribuye características cualitativas a los objetos o circunstancias del entorno mediante referentes que se elaboran desde sistemas culturales e ideológicos específicos construidos y reconstruidos por el grupo social, lo cual permite generar evidencias sobre la realidad.” (Vargas, 1994, p. 50). La autora hace una revisión de esta noción a través de distintos campos disciplinarios como la psicología y la antropología para reunir evidencia de que la percepción integra aspectos de lo biológico y lo social, de la conciencia y del inconsciente que construye significado de acuerdo al momento histórico-social y a experiencias previas.

<sup>28</sup> El estudio solo contempla al turno matutino de esta escuela. La población escolar es de aproximadamente 1590 alumnos de primero a sexto grado, laboran 38 docentes frente a grupo, 9 maestros de apoyo en distintas áreas (educación física, educación artística, educación para la salud, personal de USAER) y tres directivos (secretario escolar, subdirector escolar y director escolar).

Como primer apartado se bosqueja el planteamiento del problema, las preguntas que guían la investigación así como sus objetivos; en el segundo apartado se abordan los conceptos clave que sustentan el trabajo, educación inclusiva, diversidad e interculturalidad para la paz; en el tercer apartado se analizan e interpretan los avances de las entrevistas y observaciones realizadas con los profesores de grupo. Y por último se comparten conclusiones parciales del trabajo de investigación en curso.

### **La educación inclusiva, del proyecto al aula.**

---

Hablar de educación inclusiva es un hecho insoslayable en las agendas internacionales de los países latinoamericanos. Varios acontecimientos mundiales; Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), Declaración de Educación Para Todos (1990), Conferencia Mundial, sobre las Necesidades Educativas Especiales (1994) y las Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos (2005); han dejado en claro la necesidad de promover un modelo de educación para todos, sustentado en la satisfacciones de las necesidades de aprendizaje, justicia social y equidad.

La educación inclusiva en nuestro país es visualizada como una política educativa que tiene como centralidad la transformación de los procesos educativos del centro escolar, enfocado en la atención de la diversidad, visualizado desde un enfoque socioeducativo, es decir, parte del supuesto que los hechos y situaciones se estudian a partir de la interacción de los sujetos y los contextos.

La educación inclusiva, tiene como antecedente, la integración educativa, su finalidad está centrada en dar acceso a los alumnos etiquetados con necesidades educativas especiales<sup>29</sup> (NEE), asociadas prioritariamente con alguna discapacidad<sup>30</sup> al sistema educativo, su filosofía se fundamenta en el principio de normalización, este, implica proporcionar los servicios y ayudas técnicas

---

<sup>29</sup> " se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje" (SEP, 2009, p. 15)

necesarias a la población escolar a la que va dirigida para que puedan tener una vida ordinaria. Su centralidad está en la atención del individuo.

Ahora bien, el cambio del modelo de atención de integración educativa a educación inclusiva ha traído una transformación conceptual, procedimental y actitudinal que involucra de manera directa a los docentes como los actores principales en esta nueva política pública educativa.

La implantación de la educación inclusiva en el trabajo de los profesores frente a grupo ha presentado diversos desafíos. Su implementación requiere, además de su diseño, integrar a los docentes a un nuevo modelo de enseñanza y convivencia que propicie los cambios pedagógicos necesarios para el logro de los objetivos propuestos.

A partir de las observaciones realizadas como maestra de apoyo en la escuela primaria “Lic. Benito Juárez” se advierte que existe en el profesorado una falta de claridad sobre el concepto de educación inclusiva. Cuando se evoca el concepto de educación inclusiva se apuntala a “ciertos alumnos” y las deficiencias que se perciben “del individuo” y no los factores que obstaculizan su aprendizaje y participación.

En las prácticas cotidianas, se diferencia la atención de los alumnos que se consideran que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, generando segregación y exclusión, repercutiendo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los educandos. Se advierte que los docentes se encuentran en un proceso de transición del modelo de integración educativa al modelo de educación inclusiva, sobre el cual aún tienen dudas, a pesar de que tienen la disposición de asumir el cambio, por lo que surgen los siguientes cuestionamientos: ¿Qué percepciones tiene el profesorado sobre de la educación inclusiva desde los estudios para la paz? ¿Cómo se

---

<sup>30</sup> La discapacidad de acuerdo al glosario de la SEP, con base en el CIF, menciona que es un término que engloba deficiencias, limitantes en la actividad y restricciones a la participación, refiriéndose a los aspectos negativos de la interacción entre el individuo (con una condición de salud) y los factores contextuales de ese mismo individuo (factores personales y ambientales)

refleja esta manera de concebir la educación inclusiva para la paz desde el quehacer cotidiano de los profesores?

La dificultad para comprender y llevar a la acción los valores que promueve la educación inclusiva, como la valoración de la diferencia, entendida ésta como el enriquecimiento de las capacidades, habilidades y experiencias de los educandos para el bien común, la equidad y justicia social; se producen tensiones que en ocasiones producen desigualdad y segregación, por lo que, se considera que la perspectiva de Educación para la paz resulta pertinente en este estudio para analizar y visibilizar a la escuela como espacio de convivencia pacífica para todos.

Esta indagación cobra relevancia porque el conocer las percepciones y las prácticas de los docentes nos permite comprender nuestra realidad y promover la transformación de los procesos educativos con la finalidad de dejar atrás actos discriminatorios y de exclusión con luces hacia espacios educativos cada vez más abiertos a todos, escuelas en las cuales los alumnos sean acogidos respetando su identidad personal y social.

### **De la integración educativa a la educación inclusiva para la paz**

---

*La educación para todos*, eslogan emanado de la *Declaración Mundial de la Educación para Todos* realizado en Jomtien, Tailandia (1990) establece un cambio significativo en el proceso educativo, postula universalizar la educación y fomentar la equidad, teniendo como prioridad el aprendizaje. Esta declaración, considera a la educación como un derecho inalienable de todas las personas, este supuesto lo retoma de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).

Jomtien (1990) trae consigo la construcción de políticas educativas en los países latinoamericanos que vigorizan la universalización y la obligatoriedad de la educación básica para todos, con la finalidad de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los educandos, a su vez marca la necesidad de visibilizar a grupos que se consideran vulnerables, es decir, aquellos sectores de la pobla-

ción que por su condición de sexo, edad, capacidad u origen étnico se encuentran en riesgo de ser excluidos y discriminados.

En 1994, la *Declaración de Salamanca* vuelve la vista hacia uno de los grupos más vulnerables, las personas con discapacidad. Los postulados de esta declaración se toman en cuenta en muchos países y México no es la excepción, se habla de la necesidad de brindar una atención educativa para todos, con énfasis en los niños y niñas que presentan alguna discapacidad, a este programa educativo se le denomina, integración educativa.

La integración educativa, tiene como finalidad promover el acceso de los alumnos etiquetados con “necesidades educativas especiales” a las escuelas llamadas regulares, este enfoque se centra en el otorgamiento de apoyos y recursos que debe recibir el alumno, estas necesidades se derivan de la identificación de sus deficiencias, definidas como pérdidas o anormalidad de alguna estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. (SEP, 2009, p. 80)

La integración educativa en nuestro país, parte de los siguientes principios filosóficos: El respeto a las diferencias, para la SEP (2009) “las diferencias se deben a diversos factores, unos externos y otros propios de cada sujeto; pueden considerarse un problema que se resolvería homogenizando a los individuos, o con una característica que enriquece a los grupos humanos” (p. 42).

El derecho humano e igualdad de oportunidades, por el hecho de ser personas tenemos derechos y obligaciones, esto para Munter (2000), este término se fundamenta en que “todos los centros están en condiciones de ofrecer una enseñanza de calidad que brinde las mismas posibilidades a todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, de sus características físicas, de su sexo, raza o clase social” (p. 8)

La normalización, es el tercer principio filosófico que implica proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación o rehabilitación y las ayudas técnicas para alcanzar una buena calidad de vida y las oportunidades para el desarrollo de sus capacidades.

Sin embargo, el modelo de integración educativa fue insuficiente y excluyente, sus medidas compensatorias promovían la etiquetación y la rehabilitación como medios más efectivos para dar cabida a toda la población.

Por lo tanto, en las Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos. UNESCO (2005) se plantea a la educación inclusiva como una política de los estados para promover el acceso de todos los niños a una educación de calidad desde una perspectiva social, cultural y educativa. Echeita y Ainscow (2011), retoman el concepto de estas orientaciones para definir a la educación inclusiva como:

*...proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas... (p. 1)*

Este proceso, centra su atención educativa en la interacción que tiene el sujeto con los contextos, es decir, parte del paradigma social, coloca la mirada en los entornos en los que se desenvuelve la persona (escolar, áulico y socio-familiar) responsables de generar barreras para el aprendizaje y la participación<sup>31</sup>, se asume que las dificultades surgen de esta interacción.

Se aboga por la transformación de los contextos en sus dimensiones de cultura, política y práctica (conceptos que se retoman posteriormente). Se reconoce que la educación debe ser entre todos y para todos, lo que implica asumir la diversidad como un elemento que enriquece los procesos educativos.

---

<sup>31</sup> El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, surgen de la relación que existe entre la interacción de los sujetos de aprendizaje y los contextos, se concretan en los procesos educativos que reflejan políticas, culturas y prácticas en el cual se ponen en juego valores y se gestan actitudes que perjudican o benefician el proceso educativo del alumnado (SEP, 2011, p. 54-58)

A partir de los elementos que nos brindan las nociones anteriores, se hace necesario para la presente investigación retomar la noción de interculturalidad para la paz para comprender y analizar la relación que se establece entre los maestros y los alumnos de la escuela primaria “Lic. Benito Juárez”, para lo cual se considera necesario dar cuenta de la vinculación entre la interculturalidad para la paz y la educación inclusiva.

Para explicar la línea de interculturalidad para la paz, iniciamos con la noción de interculturalidad que es conceptualizada por Hidalgo (s/a) como:

*...aquella que respeta las diferencias, evidencia la situación de asimetría existente entre las culturas...es aquella que invita a una actitud crítica, que busca suprimir estas casusas por métodos políticos, no violentos...sólo de esa manera la apuesta final por la democracia, la paz y la justicia serán posibles. Es aquella que asume la diversidad como riqueza y enfrenta la desigualdad. (Citado en Jiménez, 2012, p. 253)*

Ahora bien, la Educación para la paz se concibe como un “proceso educativo, dinámico continuo y permanente, fundado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto...que ayude a las personas a develar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia” Jares, (2012), p. 55.

Este paradigma teórico tiene su origen hacia la segunda mitad el siglo XX, posterior a la segunda guerra mundial teniendo como mayor exponente al noruego Johan Galtung quien comienza a plantear los referentes teóricos que lo sustentan. Establece los conceptos de paz negativa,<sup>32</sup> paz

---

<sup>32</sup> Hace énfasis en la ausencia de guerra, de violencia directa (agresión física). Es decir, la no-guerra.

positiva<sup>33</sup> y violencia estructural<sup>34</sup>, estos dos últimos orientados a la comprensión y posterior transformación de las estructuras violentas, hacia la acción por el cambio social de justicia.

La noción de interculturalidad para la paz integra las dos vertientes que se venían trabajando por separado y que potencian una relación con los “otros” como iguales, en este sentido representa una ruptura con posturas clasistas, racistas, xenofóbicas,

*...supone una crítica a las estructuras capitalistas y todas sus formas de producción de desigualdades, injusticias, opresión y explotación generadoras de inequidades culturales, por lo que el encuentro cultural acrítico poco incide en las relaciones culturales desiguales. Sandoval, (2013), p. 21.*

La educación inclusiva y la interculturalidad para la paz se vinculan a través de varios conceptos que las unen, uno de ellos es la concepción de la diversidad como una riqueza.

Para la presente investigación se retoma el concepto de diversidad educativa y se define, según Pascual (2014) como una demanda que “invita a asumir la “multiplicidad de identidades” en cada educando con una “clara riqueza pedagógica” (Ferrer, 1998, en Sánchez Carreño & Ortega de Pérez, 2008). Asimismo recoger su perfil distintivo y diferenciado de sus experiencias, capacidades, valores, ritmos evolutivos, modalidades de aprendizaje y aspiraciones” (p. 232)

Dentro del paradigma de la interculturalidad, la diversidad genera otras categorías que nos permiten dar cuenta de la relación entre ambos conceptos; la identidad provee a las personas de una base para decidir, elegir y comprometerse con otros, manteniendo a la vez la seguridad y los

---

<sup>33</sup> El concepto de paz positiva es inseparable del concepto de justicia a todos los niveles; internacional, social e inter-personal. La paz se sitúa no sólo en relación a la guerra armada, porque hay muchas formas de guerra: cultural, económica, política, social, etc. En última instancia, la injusticia social que normalmente nace de un deseo de poder, produce una situación que es la semilla de la guerra. (Días citado por Lederach, 2000, pp.35-36)

<sup>34</sup> Esta se refiere a las fuerzas y estructuras invisibles, que se consideran raíz de la violencia directa, como la represión, explotación, marginación, etc. (Salazar, 2012, p. 74)

límites personales (UNESCO, 2008, pp. 31-32) esto quiere decir que la diversidad implica preguntarnos: ¿quién soy?

Otro referente en común de la interculturalidad para la paz y la educación inclusiva es la crítica hacia la exclusión -entendida como un rechazo o separación de algunas personas por características definidas<sup>35</sup>- y la desigualdad<sup>36</sup>; de tal manera que, las barreras para el aprendizaje y la participación se relacionan en un entramado de dimensiones que permiten dar significación desde la educación inclusiva (culturas, políticas y prácticas)

La cultura inclusiva, se relaciona con la creación de una comunidad escolar que desarrolle valores inclusivos; las políticas inclusivas se refieren a la serie de estrategias que implementa el centro escolar para mejorar el aprendizaje, Booth y Ainscow, (2002), p. 16).

En la práctica inclusiva convergen las dimensiones de cultura y política. Por lo tanto es necesario abordarla en concatenación con sus componentes. Se entiende por práctica docente, "...las actividades cotidianas que los maestros realizan al interior de los centros educativos Booth et al., (2002). Para Echeíta (2008), dichas prácticas no sólo apuntan a las actividades pedagógicas, sino a la forma en que los docentes interactúan entre sí y con los alumnos, así como a todas las acciones que permiten que una escuela se organice y estructure para funcionar de forma adecuada" García et al., (2011), p. 2.

La práctica docente es tema nodal para el desarrollo de una educación inclusiva. En el plan y programa de estudio de la escuela primaria 2011<sup>37</sup> se orienta hacia el desarrollo de la calidad educativa, pone énfasis en los procesos y acciones para avanzar hacia la equidad, esto se fortalece con los doce principios pedagógicos, entre los que destacan: *planificar para potenciar el aprendizaje;*

---

<sup>35</sup> Se entiende por exclusión social a la separación de ciertas personas de un grupo social por identificar cierta característica social, económica, escolar o cultural como desventaja que generando marginación y segregación.

<sup>36</sup> Se entiende por desigualdad a la distribución desigual de oportunidades y recursos.

<sup>37</sup> El plan y programa es el documento rector que contiene los propósitos y principios educativos que rigen la educación básica.

*trabajar en colaboración para construir el aprendizaje; evaluar para aprender y favorecer la inclusión para atender a la diversidad.*

La planificación es el proceso que guía el trabajo docente, para la SEP (2010a) "...la planeación del trabajo docente deber a tomar en cuenta el qué (aprendizajes esperados), el cómo (actividades a desarrollar), el cuándo (tiempos) y el "con qué" (materiales), así como favorecer la evaluación sistemática y permanente..." (p. 21)

Dentro de la planificación, se define la metodología y la evaluación, se refiere a la manera en que el docente aborda los contenidos, respeta los estilos de aprendizaje, la promoción del trabajo colaborativo, se valora la realización de ajustes razonables y la integración del niño de manera activa en su aprendizaje, realizando una valoración con base en los temas vistos en clases verificando que resulte motivadora, continua y formativa (Cedillo, Romero y Escalante, 2011)

La práctica educativa al ser realizada por los actores educativos, los docentes, implica la autorreflexión "...hay que admitir con sinceridad cualesquiera errores o fallas en el trabajo, porque eso forma parte de reconocer que hay problemas. El mejoramiento es imposible sin la facultad de admitir los errores" Schmelkes (1994), p. 80.

La escuela y los docentes requieren mirar desde otra perspectiva la diversidad y asumirla como una ventaja pedagógica, desde esta perspectiva surge la necesidad de una intervención docente responsable.

Por lo anteriormente expuesto se define a la educación inclusiva desde el paradigma de la interculturalidad para la paz como el proceso educativo que tiene como finalidad analizar y criticar propositivamente las culturas, políticas y prácticas del sistema educativo para acoger a todos los educandos visualizando a la diversidad como una oportunidad para enriquecer el proceso educativo.

## Avances de la investigación

---

Este estudio parte de una metodología cualitativa que tiene objetivo la comprensión de las prácticas sociales a través de la praxis del investigador, Sandín (2003) sostiene que "...cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos...algunos de sus datos pueden ser cuantificados pero el análisis en sí mismo es cualitativo" (p. 121). En esta investigación en curso se busca describir comportamientos observables, mediante la incorporación de la voz de los docentes acerca de la educación inclusiva a través de sus experiencias expresadas en lo que dicen y hacen.

Asimismo, desde los estudios para la paz, Sandoval (2013) propone a la etnografía para la paz como una estrategia metodológica que apoya las investigaciones desde este enfoque pacífico, por lo tanto:

*La etnografía en sus dimensiones de enfoque, método y de texto en los estudios para la paz, se puede considerar como toda aquella investigación que se realiza de manera directa con los sujetos u objetos de estudio, es decir, que tiene como base el trabajo de campo; reporta realidades objetivas y subjetivas relacionadas con las perspectivas de paz... Las reflexiones se realizan mediante el análisis crítico del observador y los sujetos sociales, lo observado y el contexto... (p. 17)*

Esta perspectiva de etnografía para la paz hace un llamado a la descolonización de conocimiento, es decir, ser liberados de asumir una posición acrítica, por lo tanto...

*...cuestiona lo investigado a través del giro epistemológico propio del paradigma de los estudios para la paz; mantiene explícita la orientación de conocer las concepciones y las prácticas de la paz, los conflictos, las violencias, la interculturalidad para la paz, la democracia, los derechos humanos, etc. (Sandoval, 2013, p. 17)*

Para la presente investigación se utiliza el enfoque etnográfico como base para la indagación de la percepción y la práctica de los docentes en relación a la educación inclusiva, para su análisis se rescata la voz y prácticas de tres grupos de actores, los docentes frente a grupo, el personal de la USAER y los directivos. Para esta ponencia se ofrecen resultados parciales del análisis de la práctica y percepción de los docentes frente a grupo para ello se utilizó la entrevista a profundidad y se realizaron observaciones en las aulas de grupo así como la revisión documentos.

### Educación inclusiva en la percepción y la práctica de los docentes frente a grupo

La educación inclusiva como política educativa pretende dar una respuesta educativa a todos los alumnos, pero en la realidad cotidiana, la discusión se vive a partir de que al docente se le pide trabajar con todos; pero a la vez dar una respuesta individualizada lo que genera desconcierto.

Ante la pregunta: ¿qué entiende usted por educación inclusiva? Las respuestas son heterogéneas:

*...aquellos niños que no tienen, o más bien, les faltan algunas habilidades por desarrollar que nosotros busquemos los elementos, las técnicas, las formas, las dinámicas que para poderlos incluir en el trabajo que desarrollan los niños, que si pueden hacerlo, que pueden lograrlo. (E1, MRG, 27/abril/2015)*

La profesora percibe que la educación inclusiva se asocia a la deficiencia, la rehabilitación y la “normalización”, estos son conceptos del modelo médico de la Educación Especial, conciben que la “problemática” se centra en el individuo y por lo tanto es el sujeto a quien se le deben brindar los apoyos y recursos educativos para compensar su déficit y pretender que sus interacciones sean “similares al resto del grupo”.

La siguiente respuesta se orienta hacia otro sentido:

*...como que todos los niños tienen las mismas oportunidades de aprendizaje y que bueno así lo debemos entender los maestros, todos los niños a lo mejor no tienen las mismas capacidades y habilidades, nosotros tenemos que apoyar en ese proceso (E1, NRS, 07/mayo/2015)*

Para este caso, la docente reconoce que todos tenemos las mismas oportunidades de aprender, esto se sostiene desde la concepción de la igualdad de oportunidades.

La siguiente respuesta nos ofrece otro marco de interpretación:

*Para mí la educación inclusiva, sería el tomar en cuenta a todos los niños, no excluirlos pero tomarlos en cuenta y también aprovechar todo lo que ellos tienen, no solamente es integrarlos en algún equipo de trabajo o en lo que es el grupo, sino que aprovechar de cada uno de ellos sus talentos o también ver que, necesitan ellos que se pueda compensar con las particularidades de los otros niños, enriquecer el trabajo de grupo a través de los talentos que cada uno tiene. (E1, MAGS, 11/mayo/2015)*

Esta profesora percibe que la exclusión es una barrera que limita el disfrute de oportunidades en el aula educativa, para ella es importante no restringir las interacciones y la participación del alumnado, considera fundamental el trabajo en equipo para aprovechar sus capacidades, es decir, considera que todos tiene talentos y concibe a las diferencias como elemento enriquecedor de los niños para el enriquecimiento del trabajo en el grupo.

### Así se perciben los docentes la diversidad educativa

---

Pensar en cómo la escuela y los actores que inciden en ella reconocen, atienden e incluyen la diversidad implica pensar en cómo se ha asumido lo diverso y la diferencia en este espacio (Guzmán, 2011, p. 85). A continuación se presentan las respuestas de las docentes al ser cuestionadas sobre lo que, a partir de su experiencia entienden por diversidad educativa:

*A todos aquellos niños que están dentro de un -este sí- dentro de un centro escolar y que están dispersos vaya por grado, diferentes grados que pero habrá niños sordos, habrá otros que sean mudos, hay otros que son discapacitados, hay otros que, -este- tienen problema de atención -este- hay otros que tienen problemas de aprendizaje, problemas de conducta. (E1, MRG, 27/abril/2015)*

La docente percibe que la diversidad educativa se empalma con la deficiencia, desde este enfoque se entiende que esta última está asociada por causas primordialmente orgánicas, se coloca énfasis en organizar y agrupar las distintas categorías de los trastornos, la cual condiciona el aprendizaje y consecuentemente conlleva la detección precisa del trastorno y la atención especializada del “alumno”.

La integración escolar es otra categoría a destacar, en México se le concibe como una política educativa que consiste en que las personas denominadas con discapacidad tengan acceso a la escuela.

Retomando la pregunta sobre qué comprende por diversidad educativa, otra profesora responde:

*...la podemos tratar desde diferentes situaciones sociales, económicas... de donde pueden venir nuestros alumnos y que bueno nosotros como maestros, tenemos que luchar con todas esas diferencias y poder llevar a cabo esta calidad educativa. (E1, NRS, 07/mayo/2015)*

La docente percibe que la diversidad también proviene de procesos de desigualdad, situación con la que los docentes lidian cotidianamente.

*...son las diferencias individuales, son las particularidades de cada niño yo te decía un término que sería abundancia para mí la diversidad es como tener muchas cosas en un grupo, muchas*

*características de cada niño, que eso se pueda aprovechar para el bien común. (E1, MAGS, 11/mayo/2015)*

La docente percibe las diferencias como un elemento que enriquece el grupo, con ideas y pensamientos, es decir, permite que florezca la propia personalidad del alumno, su sentir y pensar, como una forma de fortalecer el bien común, a esto le llamamos identidad, Sobre esta misma pregunta ¿qué comprende por diversidad? Una profesora más responde:

*...los alumnos son completamente diferentes que no todos aprenden de la misma forma, es decir, tienen varios canales de aprendizaje, en otro momento ustedes nos habían comentado que había niños que aprenden de manera kinestésica, visual, también eso nos lleva de la mano.. (E1, LMTT, 29/abril/2015)*

La docente percibe que los canales preferentes de la información son señal inequívoca de la diversidad que existe en el aula, pues se percata que todos los alumnos requieren de diversos estímulos para construir su conocimiento.

## Barreras para el aprendizaje y la participación

---

Como se comentó con anterioridad, este concepto es amplio, su estudio nos invita a cuestionar nuestras formas de mirar y actuar frente a las necesidades y los retos de la escuela, cuando se le preguntó a las docentes sobre ¿cuáles son las barreras a las que se han enfrentado a lo largo del ciclo escolar? Comentaron lo siguiente:

*...la poca comunicación con los padres de familia, la falta de conocimiento del maestro de aula, de saber cómo tratar a mi alumno, saber cómo poder conducirlo de como poder modificar algunos estándares de aprendizaje, de cómo poder sacarlo adelante, pero otro factor importante es el tiempo con cuarenta y tres alumnos dos de mis chicos si requiere un poco de más atención por parte de mí. (E1, NRS, 07/mayo/2015).*

La docente percibe que existe escasa comunicación con algunos padres de familia, esto limita el consenso de ideas para el mejoramiento del aprendizaje del alumno. La docente comenta que la falta de tiempo debido a la cantidad de alumnado que tiene en el aula y las constantes comisiones acorta los tiempos en los cuales interactúa con sus alumnos.

De acuerdo a lo comentado por la docente, ella expuso que requiere actualización (formación permanente) para la aplicación de estrategias que le den herramientas para trabajar con los alumnos.

Una docente más, nos ofrece su respuesta sobre las barreras para el aprendizaje y la participación:

*...Yo, que no atiendo esa diversidad, entonces yo quiero que trabajen a la par con los demás y no debe ser así, en mi caso es la paciencia, la tolerancia, este, a la mejor me atrevo a decir el respeto a la individualidad, yo quiero que todos trabajen igual...su nivel de aprendizaje, no me gusta esperarme que el niño que tarda en trabajar termine (E1, MRG, 27/abril/2015)*

La docente percibe que su actitud es un elemento que produce barreras para el aprendizaje, y ella misma realiza la autorreflexión y autocrítica sobre porque se concibe de esa manera.

## Práctica docente

---

Es el quehacer cotidiano del profesor (a) que permite organizar las actividades cotidianas con la finalidad de guiar su actuar docente, este apartado da cuenta de la observación que se realiza en el salón de cuarto grado, grupo D.

Con el objeto de observar la práctica docente y cómo organiza ésta, se le solicitó a la docente su planificación quincenal (O1, LMTT, 9/abril/2015)

La profesora tiene a la mano su planificación docente en la que se plantean los aprendizajes esperados a lograr para esta quincena de trabajo; las actividades, los materiales y recursos didácticos, está dividida por asignaturas, cuenta con un apartado denominado “adecuaciones curriculares”, así como un espacio referente a la evaluación (Observación, 25/abril/2015)

Estos elementos son mencionados por la SEP (2010) como necesarios para desarrollar una clase, guían nuestras acciones. El término denominado “adecuaciones curriculares” ya no se utiliza debido al cambio de modelo educativo (de integración educativa a educación inclusiva) ahora se le conoce como “ajustes razonables”<sup>38</sup>

De igual manera al observar el proceso de enseñanza-aprendizaje en clase se apreció lo siguiente:

*La profesora estaba apoyando de manera verbal e individual en el escritorio al alumno ALVT sobre las fracciones, al preguntarle las razones del trabajo individual con el alumno, respondió: -se le está dificultando este tema, y yo le estoy explicando con ejemplos- posteriormente la docente se dirige a todos, les pregunta de manera general si quieren repaso para comprender el tema, se dirige a una alumna y al no obtener respuesta, se dirige al grupo en general y solicita si alguien le apoya para que le explique a su compañera (como apoyo para lograr un mayor entendimiento) la docente posteriormente se dirige a otro alumno para hacerle una pregunta con respecto al tema, el alumno no responde y la maestra le dice -no importa que te equivoques-. Al preguntarle a la docente el por qué les preguntó a estos alumnos en específico sobre el tema, la docente menciona que es porque a estos alumnos suele dificultárseles más los contenidos que al resto del grupo. (Observación, 25/abril/2015).*

En el fragmento aquí expuesto, se identifica que la docente utiliza el apoyo individualizado como un recurso que permite apoyar al alumno en la construcción del conocimiento.

<sup>38</sup> Este concepto se refiere a las medidas específicas que tienen como objeto la accesibilidad en casos particulares, se orienta la modificación de los contextos y están articulados a las necesidades del alumno (a) y no a la inversa (SEP, 2011b, p. 76)

La docente también hace uso de la explicación entre pares como una manera de buscar que los alumnos construyan su conocimiento este hecho implica trabajar en equipo reconociendo los errores como oportunidades para aprender,

Después de la explicación verbal sobre el tema de fracciones los alumnos utilizan su material recortable del libro de texto de Matemáticas para resolver por sí mismos los ejercicios que se plantean, la maestra les menciona que ese ejercicio les va a permitir darse cuenta a cada uno de ellos sobre el aprendizaje que realizaron, la mayoría de los pequeños se notan concentrados en la actividad mientras que algunos se notan distraídos (Observación, 25/mayo/2015).

En el segmento recuperado, se observa que la docente utiliza el libro de texto como herramienta para apoyar el aprendizaje aunque no queda claro si la retroalimentación es significativa para todo el alumnado, porque se homogeniza la actividad.

## Conclusiones parciales

---

A partir de los resultados parciales de la investigación es posible concluir que en el **grupo de docentes frente a grupo**, en relación a la *educación inclusiva*, los objetivos de la educación inclusiva resultan contradictorios para los profesores. Se perciben los conceptos de deficiencia, rehabilitación, normalización que hacen referencia al modelo compensatorio y rehabilitador de la integración educativa en el que centra su mirada en las dificultades del alumno; por otra parte también hay docentes que perciben a la igualdad de oportunidades, la no exclusión, el trabajo en equipo y el trabajo en grupo concernientes para la descripción de la educación inclusiva.

En relación a la *diversidad educativa*, los docentes la asocian con deficiencia, desigualdad, estos términos provocan que se visualice al “otro” que es “diferente a mí” como algo que poco enriquece el grupo. Por otra parte, también existen profesores que visualizan las diferencias como

elemento enriquecedor y los estilos de aprendizaje como una manifestación de esta diversidad que está presente en el grupo.

En cuanto a las *barreras para el aprendizaje y la participación* los docentes entrevistados manifiestan que existe poca comunicación, falta de tiempo, desconocimiento de estrategias para diversificar el aprendizaje, y gratamente sorprende la autorreflexión de una de las docentes, acerca de su práctica docente, lo que permite reconocer la importancia del profesorado como personas que sienten, piensan, sueñan y están comprometidas en la construcción de un colectivo.

En la **práctica docente**, la *planificación docente* como eje rector permite organizar el actuar educativo, el apoyo individualizado es un recurso que permite apoyar la construcción de aprendizajes y la retroalimentación entre pares es una manera de promover la apropiación del conocimiento.

A partir de este análisis parcial de lo investigado, se comprende que la Educación para la paz ha permitido reconocer que la educación inclusiva es un proceso en el cual, los docentes son actores principales para identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, siendo necesario recuperar su voz. Es preciso reconocer que existen percepciones y prácticas que obstaculizan el reconocimiento de la diversidad y la convivencia, pero que a la vez también existen voces que promueven prácticas cotidianas de convivencia que potencian las capacidades y habilidades de la gente que los rodean repercutiendo en el proceso educativo.

Por lo tanto puedo concluir de manera parcial, que la *escuela inclusiva para la paz* es aquella institución donde los actores educativos abren espacios de diálogo para reflexionar y cuestionar las percepciones que se presentan en el colectivo, abriendo a la autocrítica para buscar la manera de indagar los factores que generan tensiones en los procesos educativos y que repercuten en la práctica, cada actor desde sus propias funciones, con la finalidad de mejorar la respuesta educa-

tiva que brindan a todos los educandos, asumiendo la diversidad y aprovechándola en beneficio de la comunidad escolar.

## Bibliografía consultada

---

Bello, Juan. (2013). "Educación Intercultural. ¿Trabajar con los Diferentes o las Diferencias?" Revista Científica Ra Ximhai, Universidad Autónoma Indígena de México, ISSN. 1665-0441. Enero-Abril.

Booth, T. y Ainscow, Mel. (2002). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.

Echeita, G. y Ainscow. M. (2011). "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente". [En línea] Recuperado el 15 de abril de 2015, de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf)

García, Ismael; Romero, Silvia, y Escalante, Liliana (2011). "Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula" (GEPIA). En *XI Congreso nacional de investigación educativa* (pp. 1-11). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

García, L. y G. A. González (2011). "Las practicas docentes en educación especial en Iztapalapa, distrito federal, una próxima etnográfica", ponencia. *XI Congreso Nacional de investigación educativa*. México D.F

Guzmán, Maricruz (2012). "La atención a la diversidad y la construcción de la diferencia: entre las posibilidades e imposibilidades de la inclusión educativa" En *Diálogo entre la interculturalidad y la inclusión* México: Editorial Torres Asociados

Jares, Xesús (2012). *Educación para la paz*, España: Editorial Popular

Jiménez, V. (2012). *La educación para la paz. Una visión ética de la interculturalidad. En Diálogo entre la interculturalidad y la inclusión*. México: Torres Asociados

Lederach, John Paul (2000). *El abecedario de la paz y los conflictos*. España: Catarata

Muntaner, J. J. (2000). "La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4 (1) Recuperado el 11 de marzo de 2015 de <http://redalyc.org/www.redalyc.org/articulo.oa?id=56740103>

UNESCO (2005). *Directrices sobre políticas de inclusión en la Educación*. París; UNESCO

Pascual, Anaida (2014). "Pedagogía de las diferencias y la equidad...desde y hacia una educación cultura inclusiva de paz positiva e integral", en *Revista Ra Ximhai*, vol. 10 N° 2 enero-junio 2014, México: Universidad Autónoma Indígena de México

Sandín, M<sup>a</sup> Paz (2003), *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.

Salazar, Irma y Sandoval, Eduardo (2012). "La educación para la paz" en Paz, Conflictos y Ciudadanía. Editora EAE, España. Capítulo III, pág. 70-89.

Sandoval, Eduardo (2013) "Etnografía para la paz, la interculturalidad y los conflictos." *Revista de Ciencias Sociales* (Cr) [en línea], Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15329875001> ISSN 0482-5276[Fecha de consulta: 6 de abril de 2015].

Sandoval, Eduardo (2013), *Educaciones Interculturales en México*, Buenos Aires: Estudios Sociológicos (pp. 9-44).

SEP (2009). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, México: SEP

----- (2010a). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio, Planeación didáctica para el desarrollo*, México: SEP

----- (2010b). *Modelo de atención de los Servicios de Educación Especial*, México: SEP

----- (2011). *Orientaciones Para La Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo de la Escuela Regular (USAER) En Las Escuelas de Educación Básica*, México: SEP

Schmelkes, Silvia (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, México: OEA

UNESCO (2005) Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos]. Paris: UNESCO, (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz*, Chile: UNESCO

Vargas, Luz (1994). "Sobre el concepto de percepción." *Alteridades*: UAM Iztapalapa (pp. 47-53)

#### Fuentes etnográficas:

García, Araceli. Entrevista realizada el 11 de mayo de 2015. En el municipio de Tianguistenco, Estado de México. Entrevistador: Sandra Patricia Castro Pliego

Rivera, Maribel. Entrevista realizada el 27 de abril de 2015. En el municipio de Tianguistenco, Estado de México. Entrevistador: Sandra Patricia Castro Pliego

Ruiz, Norma. Entrevista realizada el 7 de mayo de 2015. En el municipio de Tianguistenco, Estado de México. Entrevistador: Sandra Patricia Castro Pliego

Toledo, Leslie. Entrevista realizada el 29 de abril de 2015. En el municipio de Tianguistenco, Estado de México. Entrevistador: Sandra Patricia Castro Pliego.

# ¿Qué educación y que paz? Una reflexión ética para fundamentar la acción pedagógica

Donovan Adrián Hernández Castellanos

UVM TLALPAN

## I. Modernidad, educación y violencia

---

En el siglo XVII, Jan Amos Komenský o Comenius, por su nombre en latín, consideró como factor constitutivo de su *Didáctica Magna* una meta o ideal político: la cooperación de las naciones; es decir, el avance hacia una *federación de los pueblos*. De tal modo que junto al uso de imágenes para la didáctica, el interés por las ciencias naturales basado en la observación e inducción, y la obligatoriedad de la educación primaria, la experiencia moderna de la educación se ligó contundentemente a un programa social: eliminar la violencia del proceso educativo. La educación -aquella unión de teoría, práctica y crisis postulada por Comenius- hizo suyo un *télos* inmanente, esta vez regulado por la idea de la paz mundial. Si el fundador de la pedagogía moderna, instaurador de una discursividad paidocéntrica, caracterizó a la educación como el arte de hacer germinar las semillas interiores en el espíritu de los estudiantes, su criterio político asumió que esto último se lograría únicamente con la consecución del ideal federalista de la paz. El sueño anfictionico de Comenius no sólo lo hace un precursor significativo del constructivismo contemporáneo, también lo sitúa dentro de una experiencia epocal cuya genealogía cruza por el kantiano planteamiento en torno a la *Paz perpetua*, de cuño ilustrado; modelo cosmopolita de regulación inter-

estatal de aquella *insociable sociabilidad* que acompaña, según la opinión del filósofo de Königsberg, a la humana especie.<sup>39</sup>

Pese a esta promesa progresista de un avance paulatino hacia mejor, sabemos que los caminos de la modernidad transitarían largamente por la noche de la violencia política. Entre otras cosas, el siglo XX mostró que el Estado -organización pensada por Hobbes para salvaguarda de la seguridad vital del ciudadano- no sólo podía vulnerar derechos y garantías individuales sino que podía disponer, con gesto soberano, de tecnologías dirigidas específicamente al exterminio en masa de seres humanos. El proceso de racionalización del capitalismo, cuyo “ascetismo intramundano” dirigía a la modernidad hacia una jaula de hierro (Weber), también aplicaría la industrialización al “trabajo de la muerte” (Kojéve, 2006) cuyo resultado irrevocable es el genocidio. Si bien, según el argumento foucaultiano, el racismo de Estado del nacionalsocialismo introdujo la vida de las poblaciones dentro de sus tecnologías biopolíticas, lo cierto es que también diseñó y aplicó un dispositivo de poder *necropolítico*. A juicio de Achille Mbembe (2011), pensador poscolonial a quien la teoría social debe éste planteamiento, la *necropolítica* fue constituida en Occidente durante el período de la expansión colonial europea; lo que hace del período colonial, sus enfrentamientos y resistencias, un antecedente relevante de las *guerras totales*: la serie de actos beligerantes que instauraban “estados de excepción” permanentes, destrucción de infraestructuras civiles, e indistinción entre combatientes y no combatientes; estado de anomia generalizada donde los enfrentamientos principales se libraban en medio de ciudades densamente pobladas. La Segunda Guerra Mundial, en este sentido, debe ser analizada como la aplicación de métodos de exterminio previamente ensayados sobre poblaciones en África,<sup>40</sup> pero ésta vez ejecutados sobre poblaciones europeas.

---

<sup>39</sup> El lector encontrará una historia conceptual sumamente esclarecedora sobre la invención de la paz en las semánticas de la política en el libro de Germán A. De la Reza, 2009.

<sup>40</sup> No olvidemos que fueron los ingleses quienes inventaron la ominosa tecnología de los campos de concentración; ingeniería de contención de cuerpos y fuerzas de racionalidad aterradora.

## Un axioma educativo

---

Dado este contexto,<sup>41</sup> el filósofo Theodor W. Adorno sostuvo, en una conferencia emitida por la Radio Hesse el 18 de abril de 1966, que el ideario educativo contemporáneo se erige sobre un imperativo: “La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación.” (Adorno, 2003: 80) Su estatuto de axioma la hace preceder a cualquier proposición en este rubro y es a tal grado innecesario fundamentarla que todo requerimiento al respecto “tendría algo de monstruoso ante la monstruosidad de lo sucedido.” (*ídem*) Lo ético y lo político preceden así a lo educativo. Dicho de otro modo, toda educación es una educación *contra* la barbarie. La enunciación de Adorno tenía algo de desesperado, pues la premura de este axioma radicaba en que *lo monstruoso* del genocidio no había penetrado suficientemente en la conciencia de los hombres; signo de “que la posibilidad de repetición persiste en lo que atañe al estado de consciencia e inconsciencia de estos.” (*ídem*) La pregunta es si esta consciencia ha penetrado ya en el psiquismo de nuestros contemporáneos.

¿Compulsión a la repetición o pulsión de muerte? La agresividad persistente nos muestra que Auschwitz no fue meramente una amenaza de recaída en la barbarie, de la que tanto se presume en días de Adorno como ahora, sino que el exterminio industrial de masas *fue* la recaída en la barbarie de la que el proceso civilizatorio debía precavernos.

Lo terrible no es únicamente que Auschwitz haya ocurrido, como un acontecimiento pasado y finiquitado –por lo tanto, históricamente muerto- que puede emblemizarse y esgrimirse como argumento en la agresión de otros pueblos actualmente; para Adorno lo terrible consiste en que “la barbarie persiste mientras perduren en lo esencial las condiciones que hicieron madurar esa

<sup>41</sup> ¿De ruptura? Hannah Arendt argumentó que la experiencia totalitaria fue una ruptura radical con los valores de la modernidad, a tal grado que nos legó un mundo “sin herencia” (Arendt, 2003); vale decir, sin coordenadas de orientación dentro del terreno de la acción. Adorno, por su parte, sostendría junto a Horkheimer que el totalitarismo forma parte del despliegue dialéctico de la razón en la modernidad, generando su extremo opuesto: la barbarie tecnológica del genocidio (Adorno y Horkheimer, 2005). ¿Cuáles serían las consecuencias de este debate para la educación y su vínculo con la paz?

recaída.” (Adorno, 2003: 81) El simple hecho de que el genocidio haya ocurrido es expresión de una tendencia social extremadamente poderosa. El descubrimiento freudiano de que la civilización engendra por sí misma la anticivilización podría aportar, con su énfasis dialéctico, luces en el malestar de la humanidad ante un mundo regulado; pero sobre todo en la necesidad de centrarnos en la educación en la infancia para evitar la formación de personalidades autoritarias, capaces de cosificar a los otros. Un avance para evitar la furia de lo irracional reside en estudiar los mecanismos que vuelven a los hombres capaces de actos de inhumanidad, mostrárselos y lograr una mayor consciencia sobre ellos. En México nos enfrentamos a un problema como el de Adorno. Pese a las diferencias, el contexto de barbarie es tal que podríamos parafrasear su lema y afirmar: la primer exigencia en la educación es que no se repita Ayotzinapa, que no se repitan masacres en donde los derechos humanos sean violentados (cadena de mando mediante o no). En México, como ayer en Alemania, las condiciones de la barbarie persisten sin que hayan sido incorporadas en la conciencia de los hombres. Es en este contexto en el que tiene sentido hablar de una *educación para la paz*; la cual, menos que una transversalidad en las competencias genéricas, debería ser un horizonte normativo de integración social. Si la única posibilidad de resistir a la destrucción del individuo por el peso de la colectividad, y así impedir que el *principio Auschwitz* se replique compulsivamente, es la autonomía del sujeto (aunque ello nos obligue a forzar un retorno del sujeto en la filosofía), ello se debe a que la “educación en general carecería absolutamente de sentido si no fuese educación para una autorreflexión crítica.” (Adorno, 2003: 80) Cualquier debate en torno a ideales educativos es vano comparado con la necesidad ética de impedir que la masacre de civiles continúe.

## II. La paz en la educación contemporánea

La Escuela Nueva desde sus inicios sostenía la necesidad de una racionalidad dialógica basada en la mutua comprensión y fraternidad. Como Jesús Palacios ha demostrado, la nueva educación abandona el autoritarismo disciplinario para centrarse en los intereses espontáneos del niño,

potenciar su actividad, libertad y autonomía. Teóricamente, la Escuela Nueva se sostiene sobre la psicología del desarrollo infantil y aporta una nueva filosofía de la educación que aseguraría que la nueva educación “sería capaz de formar para la paz, la comprensión y el amor.”

La piedra angular de esta nueva educación, de Rousseau a nuestros días, radica en la confianza absoluta en la naturaleza del niño. De ahí que los valores sostenidos por esta formación discursiva soliciten un mayor respeto de la autonomía y autogobierno de los niños, capaz de coexistir con la supresión de la autoridad adulta en el ámbito escolar. Lección de emancipación fundamental que se sostiene sobre la idea de que la libertad no es arbitrio sino autorregulación y coregulación (Sutherland); pues un niño que es libre nunca siente necesidad de rebelarse. De ahí que Thrang-Thong argumentara que la organización de la educación pone en juego “las necesidades de la sociedad” con las “exigencias del niño y su desarrollo” (*Apud* Palacios, 1984). De generarse las condiciones adecuadas, el acto educativo podría realizarse como un acto cooperativo – bajo la dirección del maestro-, la relación de aprendizaje sería una relación de camaradería y el papel del pedagogo sería el de un auxiliar del libre desarrollo del niño. Entre otros, los pedagogos libertarios de Hamburgo abalaban la “difuminación del papel del maestro”; difuminación que, con sus diferencias de grado, replicaron las experiencias alternativas de Summerhill en Inglaterra, Montessori en Italia y la Escuela del Pueblo de Freinet en Francia. Frente a la educación basada en la enseñanza vemos desplazarse en nuestros días el papel central del acto educativo hacia el aprendizaje. Cambio positivo, toda vez que redundaría en un modelo cooperativo y solidario de aprendizaje, donde la ética del discurso activaría las clases y escuelas como grupos y comunidades de indagación de la verdad.<sup>42</sup> De ahí que, en opinión de Palacios, la educación sea “entendida por el movimiento de la Escuela Nueva como un proceso para desarrollar cualidades latentes en el niño y la misma naturaleza infantil más que para llenar su espíritu con otras cuali-

<sup>42</sup> Ver Apel, 1991. Habermas y Apel han sido quienes, desde la filosofía alemana, han formulado las condiciones ideales del acto comunicativo (Habermas) y las condiciones pragmático-trascendentales de las comunidades de indagación (Apel). Ambos, pese a sus diferencias teóricas, parten de condiciones políticas que excluyen otras formas de interlocución no sustentadas en la hegemonía dialógica y sobre todo asumen aspectos eurocéntricos en sus perspectivas, las cuales deben contestarse desde un análisis de las relaciones de poder entre los participantes de la forma diálogo del discurso con enfoque poscolonial.

dades”; de igual modo, “es imprescindible que el niño pueda asimilar de manera directa e inmediata aquello que le rodea, sin imposiciones ni mediaciones propias de los adultos.” (Palacios, 1984)

Este impulso libertario y radical se comprende si consideramos la Europa en ruinas que los viejos valores patrióticos fueron incapaces de salvar. Sólo así se comprende la exigencia freinetiana de formar hombres libres en lugar de esclavos obedientes, capaces de ir al matadero a la menor indicación del fascismo (Cfr. Freinet, 1979: 20).

### Educación, ¿para qué paz?

---

De este modo, los programas contemporáneos de la “educación para la paz”, surgidos de la Unesco y órganos diplomáticos como la ONU, están informados por una serie de experiencias contestatarias de gran valor educativo y altísimo contenido social. Ésta modalidad pedagógica trata el concepto de *paz* más allá de su semántica oposición a la *guerra* (regulada por protocolos de derecho internacional), y la adentra en la experiencia cotidiana de países que en América Latina, África y Medio Oriente requieren modalidades de convivencia capaces de resolver la alta conflictividad social (sobredeterminada con clasismo, racismo, sexismo y especismo, al menos) con medios no-violentos.

No obstante, en las condiciones actuales ¿cuáles son las posibilidades de un programa de ese tipo? Las críticas de Freinet a las escuelas tradicionales continúan vigentes: el universo escolar se vive como una esfera separada de las necesidades sociales; pero las modalidades de la Escuela Moderna de Freinet eran una crítica adecuada de la educación en las sociedades industriales, ¿qué pasa con nuestras sociedades post-industriales? En México, continúa siendo claro que los programas educativos relegan a la nación a una esfera de capitalismo de dependencia; lo que no sólo confirma la *colonialidad del poder* (Quijano), sino que relega los niveles de desarrollo por debajo de las demás naciones latinoamericanas. Los debates educativos se han anclado en la

*sinécdoque educativa* que confunde los medios (evaluación) con los fines (educación). La ideología inmanente a las pruebas estandarizadas homologa realidades nacionales desiguales, comparando países de libre mercado como Finlandia con naciones de desarrollo inequitativo como México. En realidad vemos surgir nuevas tecnologías de gobernanza globales centradas en el requerimiento neoliberal de evaluar desempeños, índices de competitividad y productividad. Estas tecnologías implementan el *principio empresa* como nueva modalidad de relación consigo mismo: el sujeto administra sus recursos en tanto empresa. De ahí que los docentes tiendan a sujetarse a sistemas de evaluación y control de rentabilidad dentro de una mercantilización generalizada de la educación y la vida cotidiana. Apenas encontramos una relación social que no genere valor de cambio. El consumismo hedonista del éxtasis de la comunicación se ha extinguido (Baudrillard, 2008), en su lugar nos enfrentamos al emprendedor que subsume toda relación social en un marco de competencia con el objetivo de generar ganancias que le permitan agenciarse condiciones de seguridad elemental que actualmente se han vuelto servicios privados. El sujeto contemporáneo es un sujeto de rendimiento, que vive autoexplotando sus propias capacidades al borde del *burn-out* permanente (Cfr. Han, 2014).

### III. Conclusión: para una pedagogía crítica

---

Si incluso la solidaridad desinteresada tiene que generar hoy día plusvalor, ¿de qué educación y de qué paz estamos hablando? La educación para la paz sostiene la necesidad de formar en valores y principios éticos basados en la convivencia, la cooperación y el civismo; de tal modo que el trinomio paz, no-violencia y educación para la tolerancia se enfrenta a un maremágnum que hace del *emprendedor* la subjetividad predominante. En este contexto, ¿qué relevancia tienen los valores morales en la vida cotidiana? Dado que nuestras posibilidades de transformar la realidad objetiva (relaciones sociales y políticas) son escasas, debemos centrarnos en modificar la realidad subjetiva. Sin embargo, frente a los hechos de violencia política vividos en el país muy probablemente llegaríamos a la misma conclusión que Adorno: “No creo que sirviese de mucho apelar

a valores eternos, pues, ante ellos, precisamente quienes son proclives a tales crímenes se limitarían a encogerse de hombros; tampoco creo que ayudara gran cosa una tarea de ilustración acerca de las cualidades positivas de las minorías perseguidas. Las raíces deben buscarse en los perseguidores, no en las víctimas, exterminadas sobre la base de las acusaciones más mezquinas.” (Adorno, 2013: 81-82) Tenemos que llegar a la consciencia social y crítica de que los únicos responsables de nuestra recaída en la barbarie son quienes, sin capacidad de autorregulación, descargan su odio y agresividad sobre las víctimas; y que las víctimas, como muestra la larga historia de persecuciones, son agredidas por ser percibidas socialmente como más débiles y más felices que el agresor. “Esa insensibilidad es la que hay que combatir; es necesario disuadir a los hombres de golpear hacia el exterior sin reflexión sobre sí mismos.” Estoy seguro de que la difuminación del maestro en la educación contemporánea está en el origen de las angustias y resistencias de miles de docentes respecto al constructivismo. Hay buenas razones para temerla porque, efectivamente, “una de las condiciones del terror sádico-autoritario está ligada con la desaparición de la autoridad.” (Adorno, 2003: 84) Pero más terrible y angustiante que dicha desaparición sería nuestra incapacidad para formar individuos capaces de autorregulación y autonomía; es decir, sujetos autosuficientes “capaces de resistir si los poderes constituidos les ordenan reincidir (en actos criminales), mientras estos lo hicieran a nombre de un ideal cualquiera, en el que ellos creyeran a medias o, incluso, en el que no creyeran en absoluto.” (*Ibidem*, 83) Por lo tanto, ni la disciplina de antaño ni el laxismo posmoderno de la educación líquida: la educación para la paz debe colocar en su centro normativo una ontología social que muestre que nuestras vidas son, de hecho, vulnerables y que las condiciones de mi propia subsistencia requieren la presencia de otro, incluso de otros que quizá nunca conoceré. Por lo tanto, requerimos una ontología extática que muestre que mi existencia, en cierto modo, depende de otros fuera de mi alcance; que la vida es un acto de cooperación entre desconocidos, en suma. Debemos reconocer también que todo proceso de formación de sujetos (y estos siempre son procesos inacabados) también requiere de cierta violencia que ejerzo sobre mis pulsiones y que otros ejercen sobre mí: las

normas que me hacen surgir también me violentan en esa fuerza generadora y reiterable; por ejemplo las normas de género coercionan y a la vez habilitan a los sujetos del género. Si esto es así, ¿qué pasa con la presunción educativa hacia la no-violencia? Como sostiene Judith Butler, la agresión es una dimensión ineludible de la convivencia humana; por ese motivo, “la no violencia, cuando y donde existe, implica una vigilancia agresiva de la tendencia de la agresión a surgir como violencia. Como tal, la no violencia es una lucha” (Butler, 2010: 234), constituyendo así una de las tareas éticas actuales y por-venir del acto educativo. De este modo, la educación para la paz habilita una ontología social del sujeto que se opone enfáticamente a la ontología individualista del neoliberalismo imperante. Es, como tal, una *negación* del orden existente. En el camino de tratar de eliminar las violencias intolerables del presente, de eliminar los rasgos sádico-autoritarios de los verdugos, debemos “promover una educación que ya no premie como antes el dolor y la capacidad de soportar los dolores.” (Adorno, 2003: 88) Hay que retomar la vieja lección de la filosofía: la angustia no debe reprimirse. “Cuando la angustia no es reprimida, cuando el individuo se permite tener realmente tanta angustia como esta realidad merece, entonces desaparecerá probablemente gran parte del efecto destructor de la angustia inconsciente y desviada.” (Ídem) Tenemos que hacerlo, pues las ejecuciones sumarias, los feminicidios, el ecocidio y el bullying son efectos de una angustia desviada y de un masculinismo soberanista capaz de cosificarlo todo. Sólo una educación basada en una ontología social puede ofrecernos alternativas actualmente para resolver los conflictos abiertos por la gobernanza global, porque la paz tiene que lograrse a través de una contraglobalización cooperativa.

## Bibliografía

---

Adorno, Theodor W. (2008) “Educación después de Auschwitz” en *Consignas*. Amorrortu. Buenos Aires, pp. 80-95.

Apel, Karl Otto (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Paidós. España.

Arendt, Hannah (2003). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Trad. Ana Poljak. Península.

Baudrillard, Jean (2008). "El éxtasis de la comunicación" en Hal Foster (coord.), *La posmodernidad*. Kairós. Barcelona, pp. 187-197.

Butler, Judith (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós. España.

De la Reza, Germán A. (2009). *La invención de la paz. De la República cristiana del Duque de Sully a la sociedad de naciones de Simón Bolívar*. UAM/Siglo XXI. México.

Freinet, Celestin (1979). *La educación moral y cívica*. LAIA. Barcelona.

Han, Byung-Chul (2014). *La sociedad de la transparencia*. Herder. Madrid.

Kojève, Alexander (2006). *La idea de la muerte en Hegel*. Leviatán. Buenos Aires.

Mbembe, Achille (2011). *Necropolítica*. Melusina. España.

Palacios, Jesús (1984). *La cuestión escolar*. LAIA. Barcelona.

Sutherland, Alexander (1973). *Hablando sobre Summerhill*. Editores Mexicanos Unidos. México.

## Buscando una reorientación ética en la enseñanza de las ciencias

Clara Ivet Guerrero Flores, Sylvana Padilla Ramírez,  
María Leticia García Zárate y Mónica Alcázar Campos

*Escuela Primaria José Ma. Morelos y Pavón  
Grupo Escolar Simón Bolívar*

### INTRODUCCIÓN

---

La educación básica se encuentra en una etapa de transformación que la ha llevado a transitar nuevos caminos, en donde se cuestiona la escuela tradicional y se proponen cambios importantes que parten del propósito mismo de la educación, esto conlleva a que en las distintas asignaturas se reorienten los enfoques y contenidos, los procesos de enseñanza y el papel que deben asumir docentes y estudiantes.

En el caso específico de las áreas científicas los Planes y Programas enfatizan el abordaje de contenidos con vinculación a la vida personal, cultural y social de los alumnos, con la finalidad de no ver el conocimiento científico como algo ajeno, lejano e inalcanzable, además de relacionarlo con el desarrollo tecnológico y el ambiente. Establece también que se debe estimular la participación activa de los alumnos en la construcción de sus conocimientos y en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores. Este último punto constituye el interés central de nuestro trabajo.

Las actitudes y valores a desarrollar que se privilegian curricularmente son: Curiosidad e interés por conocer y explicar el mundo, apertura a nuevas ideas y aplicación del escepticismo informado, autonomía para tomar decisiones, consumo responsable, capacidad de acción y participación, respeto por la biodiversidad, responsabilidad y compromiso, entre otros; aunque conside-

ramos que son aspectos importantes, la experiencia nos ha dejado ver que no es suficiente para crear una ética de la responsabilidad y el respeto por la vida, pues seguimos instalados en la visión positivista de la ciencia en donde el conocimiento es la máxima aspiración ya que es sinónimo de poder. Es en esta lógica que proponemos como una alternativa de la nueva práctica educativa la incorporación de una ética humanista, en donde el conocimiento científico efectivamente es derivado de situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes, respetando el enfoque experimental y vivencial, pero cuyo propósito sea que los saberes nos lleven a respetar todo cuanto nos rodea, no en un afán de dominio y posesión, sino como una alternativa de mejorar la calidad de vida en todas las dimensiones: Personal, familiar de la comunidad, del país y del mundo.

Aquí los sujetos se posicionan como un agente de cambio con una visión humanista y responsable con el medio y los semejantes.

## EL DEBATE

La ciencia es una poderosa disciplina que ha definido la vida del ser humano en el planeta desde la antigüedad. El conocimiento científico se venía considerando como absoluto e incuestionable, sin embargo desde hace más de medio siglo se ha entablado un debate sobre el método científico y su validez, y ha quedado claro que no es único e infalible y que puede considerarse verdad, mientras no se demuestre lo contrario. En esta lógica se considera que la ciencia es una actividad que prioriza la transformación representacional y material de nuestro mundo.

REPRESENTACIONAL	MATERIAL
1) Constituye una forma de ver el mundo.	7) Su principal objeto de estudio es la materia (en toda su expresión)
2) Se genera conocimiento a partir del planteamiento y resolución de preguntas	8) Ciencia y tecnología en conjunto han cre-

3) Se explica y se conoce todo a partir de modelos.	ado un hábitat para el ser humano, que a través de la transformación de los recursos ha simplificado su estancia en el planeta.
4) El modelo de representación del mundo cambia conforme avanza el tiempo	
5) Ha constituido un lenguaje particular para explicar los distintos fenómenos.	9) Las acciones científicas no se orientan sólo a la naturaleza, sino también a los seres humanos y la sociedad que integran.
6) Métodos de aproximación a distintos fenómenos que exigen una explicación objetiva de la realidad	10) Intereses vs valores éticos

Lo presentado hasta el momento es parte de la justificación del por qué en los últimos tiempos se han llevado a cabo tantas transformaciones en la forma de la enseñanza de las ciencias, en este momento histórico lo que se demanda a través de los Planes y Programas de Estudio oficiales se desentrañará en el siguiente apartado.

## LA CIENCIA EN LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO 2011

El mapa curricular de educación básica de México considera una serie de campos de formación, a nosotros nos concierne: **Exploración y comprensión del mundo natural y social**. En este campo se integran diversos enfoques disciplinares relacionados con aspectos biológicos, históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, geográficos y científicos. Es considerado de manera oficial como la base de formación del pensamiento crítico, lo que permitirá aproximarse a distintos fenómenos que exigen una explicación objetiva de la realidad.

Incorpora la perspectiva de explorar y entender el entorno mediante el acercamiento sistemático y gradual a los procesos sociales y fenómenos naturales, en espacios curriculares especializados conforme se avanza en los grados escolares, resaltando de la visión multidimensional del currículo. En los diferentes niveles educativos se destinan espacios curriculares para el abordaje de las disciplinas científicas:

NIVEL EDUCATIVO	ESPACIOS CURRICULARES
PREESCOLAR	<p><b>Campo formativo: Exploración y conocimiento del mundo:</b> Se centra en el desarrollo del pensamiento reflexivo, y busca que los niños pongan en práctica la observación, formulación de preguntas, resolución de problemas y la elaboración de explicaciones, inferencias y argumentos sustentados en las experiencias directas; en la observación y el análisis de los fenómenos y procesos perceptibles que les ayudan a avanzar y construir nuevos aprendizajes sobre la base de los conocimientos que poseen y de la nueva información que incorporan. La comprensión del mundo natural que se logra durante la infancia, sensibiliza y fomenta una actitud reflexiva sobre la importancia del aprovechamiento adecuado de la riqueza natural y orienta su participación en el cuidado del ambiente.</p>
PRIMARIA	<p>En la educación primaria se continúa el estudio de estos campos con las asignaturas de <b>Exploración de la Naturaleza y la Sociedad</b>, en primero y segundo grados, aquí es donde se establecen las bases para el desarrollo de la formación científica básica.</p> <p><b>Ciencias Naturales</b>, de tercero a sexto grados: Los estudiantes se aproximan al estudio de los fenómenos de la naturaleza y de su vida personal de manera gradual y con explicaciones metódicas y complejas, y buscan construir habilidades y actitudes positivas asociadas a la ciencia. La cultura de la prevención es uno de sus ejes prioritarios, ya que la asignatura favorece la toma de decisiones responsables e informadas a favor de la salud y el ambiente; prioriza la prevención de quemaduras y otros accidentes mediante la práctica de hábitos, y utiliza el análisis y la inferencia de situaciones de riesgo, sus causas y consecuencias. Relaciona, a partir de la reflexión, los alcances y límites del conocimiento científico y del quehacer tecnológico para mejorar las condiciones de vida de las personas.</p>
SECUNDARIA	<p>Ciencias I (con énfasis en Biología),                      Ciencias II (con énfasis en Física) y                      Ciencias III (con énfasis en Química);</p>

## **EL ENFOQUE DIDÁCTICO:**

---

La asignatura de ciencias pone énfasis en los contenidos, que ha de promover el profesor y las estrategias didácticas que ha de seguir para configurar la formación científica básica que implica que niños y jóvenes amplíen de manera gradual sus niveles de representación e interpretación respecto de fenómenos y procesos naturales, acotados en profundidad por la delimitación conceptual apropiada a su edad, en conjunción con el desarrollo de habilidades, actitudes y valores. De manera específica este enfoque persigue:

1. Desarrollar de manera integrada los contenidos desde una perspectiva científica a lo largo de la Educación Básica, para contribuir al desarrollo de las competencias para la vida, al perfil de egreso y a las competencias propias de la asignatura.
2. Abordar los contenidos desde los contextos vinculados a la vida personal, cultural y social de los alumnos con el fin de que identifiquen la relación entre ciencia, desarrollo tecnológico y el ambiente.
3. Promover la visión de la naturaleza de las ciencias como una construcción humana, cuyos alcances y explicaciones se actualizan de manera permanente.
4. Estimular la participación activa de los alumnos en la construcción de sus conocimientos científicos, aprovechando sus saberes y replanteando cuando sea necesario.

La formación científica de la educación básica presenta los llamados Estándares Curriculares de Ciencias presentan la visión de una población que utiliza saberes asociados a la ciencia, que les provea de una formación científica básica al concluir los cuatro periodos escolares. Planteando cuatro categorías básicas:

1. 1. Conocimiento científico.

2. 2. Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología.
3. 3. Habilidades asociadas a la ciencia.
4. 4. Actitudes asociadas a la ciencia.

Se ha buscado la progresión a través de los estándares de Ciencias, que implica:

- Adquisición de un vocabulario básico para avanzar en la construcción de un lenguaje científico.
- Desarrollo de mayor capacidad para interpretar y representar fenómenos y procesos naturales.
- Vinculación creciente del conocimiento científico con otras disciplinas para explicar los fenómenos y procesos naturales, y su aplicación en diferentes contextos y situaciones de relevancia social y ambiental.

## LO QUE SE ESPERA:

---

De manera gradual y específica y considerando lo expresado en el enfoque los alumnos tendrán que desarrollar:

HABILIDADES	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Búsqueda, selección y comunicación de información.</li><li>2. Uso y construcción de modelos.</li><li>3. Formulación de preguntas e hipótesis.</li><li>4. Análisis e interpretación de datos.</li><li>5. Observación, medición y registro.</li><li>6. Comparación, contrastación y clasificación.</li></ol>
-------------	---

	<p>7. Establecimiento de relación entre datos, causas, efectos y variables.</p> <p>8. Elaboración de inferencias, deducciones, predicciones y conclusiones.</p> <p>9. Diseño experimental, planeación, desarrollo y evaluación de investigaciones.</p> <p>10. Identificación de problemas y distintas alternativas para su solución.</p> <p>11. Manejo de materiales y realización de montajes.</p>
ACTITUDES Y VALORES	<p>Relacionados con la ciencia escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Curiosidad e interés por conocer y explicar el mundo.</li> <li>• Apertura a nuevas ideas y aplicación del escepticismo informado.</li> <li>• Honestidad al manejar y comunicar información respecto a fenómenos y procesos naturales estudiados.</li> <li>• Disposición para el trabajo colaborativo.</li> </ul>
	<p>Vinculados a la promoción de la salud y el cuidado del ambiente en la sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consumo responsable.</li> <li>• Autonomía para la toma de decisiones.</li> <li>• Responsabilidad y compromiso.</li> <li>• Capacidad de acción y participación.</li> <li>• Respeto por la biodiversidad.</li> <li>• Prevención de enfermedades, accidentes</li> </ul>
	<p>Hacia la ciencia y la tecnología</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de la ciencia y la tecnología como actividades de construcción colectiva.</li> <li>• Reconocimiento de la búsqueda constante de mejores explicaciones y soluciones, así como de sus alcances y limitaciones.</li> <li>• Reconocimiento de que la ciencia y la tecnología aplican diversas formas de proceder.</li> <li>• Valoración de las aportaciones en la comprensión del mundo y la satisfacción de necesidades, así como de sus riesgos.</li> </ul>

De manera general esto es lo que está establecido en los documentos oficiales, sin embargo no todo se reduce a ello, podríamos quedarnos en la dimensión de repetir el discurso oficial, pero ¿qué tipo de ciudadanos formaríamos? Y otro aspecto que surge a la luz ¿Qué problemáticas

enfrentan los docentes frente a grupo en la enseñanza de las ciencias en los distintos niveles educativos que conforman la educación básica?, ¿consideran que lo dictado de manera oficial es suficiente para formar ciudadanos éticamente responsables en lo concerniente a la formación científica? Y ¿Qué experiencias de su práctica docente son significativas y pueden darse a conocer para ser recuperadas por otros docentes?

## REORIENTACIÓN ÉTICA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

---

Asegurando que la historia es un vaivén de sucesos que nos ha situado en la llamada por Enrique Leff “crisis de civilización<sup>43</sup>” es necesario reorientar la mirada, replantear las finalidades de esa compleja pero fundamental tarea llamada educación. Como sostiene Freire: en momentos de envilecimiento y desvalorización la formación humana es una apuesta interesante, para lo que es ineludible asumir una postura vigilante contra todas las prácticas de deshumanización (en las cuales la educación científica puede llegar a caer dependiendo del enfoque que se maneje y lo que se pretenda transmitir), recordando que la ética es inseparable de la práctica educativa (el trabajo con niños, jóvenes o adultos la implica): “Como presencia en el mundo no puedo escapar a la responsabilidad ética de mi moverme en el mundo” (Freire: 1999: 20).

Como educadores la responsabilidad aumenta pues asumirse como sujeto de la producción del saber es convencerse que enseñar no es transferir el conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción ---fundamento del papel del docente como guía o facilitador--- y establece una relación básica de coexistencia: No hay docencia sin dicencia, ya que la función del maestro no tiene sentido si no se satisfacen las necesidades del educando. Ambos son sujetos en construcción: Al enseñar se aprende y al aprender se enseña.

---

<sup>43</sup> Crisis de civilización: Ha irrumpido en los últimos años en el mundo como una crítica a la degradación ambiental y humana generada por el crecimiento económico y en forma más generalizada por la racionalidad de la modernidad.

Sin embargo el ser maestro implica aparte de compromiso la necesidad de adquirir una serie de saberes indispensables en la práctica docente a continuación haremos un breve recorrido por lo que exige la labor de enseñar, y de manera enfática en el área de ciencias:

- Enseñar exige rigor metódico ya que en las condiciones de verdadero aprendizaje los educandos se transforman en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado. El objeto enseñado es aprehendido en su razón de ser (Dewey habla de educar en la vida real y Freire en la razón del ser).
- Enseñar exige investigación: No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza. Mientras enseñó continuo buscando e indagando.
- Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos: El educador debe respetar los saberes con los que llegan los educandos sobre todo si son de clases populares, ya que ello da la posibilidad de discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la experiencia que tienen, discutir la realidad concreta que hay que asociar a la materia cuyo contenido se enseña, esto es la identificación de ideas previas, sin embargo va más allá de solo eso, es dar razones para significar el conocimiento.
- Enseñar exige crítica: Entre los saberes derivados de la experiencia y los de procesos formales no existe una ruptura, sino una superación en medida que la curiosidad ingenua deja de ser para volverse curiosidad<sup>44</sup> crítica y luego epistemológica al aproximarse más al objeto cognoscible. Esto indica un cambio de cualidad, pero no de esencia.
- Enseñar exige estética y ética: Asumirse como mujeres y hombres que son seres históricos con la capacidad y responsabilidad de comparar, valorar, intervenir, escoger y decidir; la enseñanza de los contenidos no puede alejarse de la formación moral del educando.

---

<sup>44</sup> Inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos --- cultura---

- Educar es, sustantivamente, formar. Enseñar exige la congruencia de las palabras en el ejemplo.
- Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica: La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra movimiento dinámico, dialectico, entre el hacer y el pensar. La reflexión sobre la práctica, al percibirse como tal, se va volviendo crítica. Cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica. Todo este discurso encuentra ubicación y sentido en el marco de la propuesta de la evaluación formativa, la cual se hace de manera permanente y reflexiva de cada etapa del proceso enseñanza-aprendizaje con la intención de retroalimentar y mejorar la labor del maestro.
- Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural: Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños y con una figura determinante e influyente en los estudiantes, lo que tiene un compromiso ético implícito aún mayor.

La educación es sin duda la articulación de muchos elementos históricos, culturales, económicos, filosóficos, políticos y sociales que van jugando hasta conformar un Sistema Educativo que principalmente responde a los intereses y necesidades de los grupos en el poder, el profesorado constituye una pieza fundamental por ello resulta indispensable formar y actualizar al docente de acuerdo a las demandas de la época, de la asignatura que se imparte, de las corrientes pedagógicas contemporáneas, pero también a las metas personales. Hargreaves (1996), en su afirmación “cambian los tiempos, cambia el profesorado” nos permite visualizar a grandes rasgos la transición modernidad-postmodernidad, ubicándonos en las necesidades que hoy enfrentamos. El papel del profesor a través del tiempo ha ido cambiando, antes, en nuestro país era una figura muy respetada socialmente, el rol que desempeñaban era encargarse de enseñar todo a los

alumnos, estos solo se dedicaban a escuchar al maestro y por ningún motivo podían contradecir lo que el maestro les enseñaba. La realidad de hoy es distinta el alumno y el maestro se convierten en compañeros y aprenden y participan juntos en las diferentes actividades de las clases, en este modelo educativo el profesor es solo un guía, un facilitador y un aprendiz continuo y en materia científica la misión está enfocada en dos rutas: Por principio la actualización constante, pues aunque los principios teóricos no han variado mucho, la didáctica de las ciencias, los enfoques, la profundidad de los contenidos y la accesibilidad de la ciencia a la vida cotidiana si lo han hecho y exige que cualquier docente que trate estas temáticas esté al tanto y pueda garantizar el logro de los aprendizajes esperados y la formación de competencias científicas que marcan los Planes y Programas y que se delimitan en los rasgos deseados del perfil de egreso.

Por otro lado la visión crítica que debemos de desarrollar nos debe tener abiertos a la realidad histórica que vivimos y el tipo de personas que se requieren formar para superar las problemáticas que se presentan. Maestros éticos, que quieran y puedan formar futuros ciudadanos éticos, responsables de sus conocimientos, de sus decisiones y de sus acciones.

Al parecer el destino presagiado por Latapí nos ha alcanzado pues se ha hecho necesario formar a ese maestro del futuro que refiere en su obra, el cual "será gestor de aprendizajes significativos, traductor de deseos y aspiraciones de los jóvenes, animador y estimulador, y testigo activo de los valores humanos necesarios y de las utopías de un mundo de transformación. La sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información, los multimedia y las telecomunicaciones otorgarán a su profesión nuevos significados y roles" (2003:17), tal pareciera que los organismos internacionales escucharon el mensaje y es el perfil del docente que hoy se demanda, pero que aún en las posibles contrariedades del tiempo no se deja subsumirse en el sistema y no se calla, es más su grito de protesta está en su manera de actuar, en la transformación que propicia en sus estudiantes, en la apertura de mundo que logra provocar. En esta lógica merece la pena citar las palabras del gran escritor Octavio Paz, "*despertar*, adquirir conciencia de nuestra singularidad,

momento de reposo reflexivo antes de entregarnos al hacer --cuando soñamos que soñamos esta próximo el despertar --". Retomamos la palabra, *despertar*, para manifestar una necesidad del docente, ser conscientes de que nuestro trato es con seres humanos y que el proceso educativo requiere ante todo respeto por el otro y por nosotros mismos, exige saber quién es ese otro, y empleo la poética descripción de Paz del adolescente, como un sujeto presente en nuestra educación básica, para dimensionar las implicaciones de este compromiso:

*El adolescente, vacilante entre la infancia y la juventud, queda en suspenso un instante entre la infinita riqueza del mundo. El adolescente se asombra de ser. Y al pasmo sucede la reflexión: inclinado sobre el río de su conciencia se pregunta si ese rostro que aflora lentamente del fondo, deformado por el agua, es el suyo. La singularidad de ser --pura sensación el niño- se transforma en problema y pregunta, en conciencia interrogante... También el adolescente ignora las futuras transformaciones de ese rostro que ve en el agua: indescifrable a primera vista, como una piedra sagrada cubierta de incisiones y signos, la máscara del viejo es la historia de unas facciones amorfas, que un día emergieron confusas, extraídas en vilo por una mirada absorta. Por virtud de esa mirada las facciones se hicieron rostro y, más tarde, máscara, significación, historia" (2004:47).*

Esta descripción revela la grandeza del compromiso para con el otro, para con las y los adolescentes que nos encontramos diariamente en el aula, ellos, los que se construyen, los que buscan, los que cuestionan, los que aún no tienen máscara, pero que están buscando el despertar que les indique el camino a seguir, con cada mirada atenta, con cada tímida sonrisa, es un compromiso y una necesidad. A partir de ello cabe buscar las alternativas que el sistema ofrece para atender las necesidades de este mundo que avanza a un ritmo vertiginoso en aspectos científicos y tecnológicos, pero que reclama tornar la educación al sentido humano.

Ser maestro implica responsabilidad, no basta con tener un título, sino es preciso aceptar la tarea encomendada y elegida, con el compromiso de convertirse en guías ejemplares de los que

se encuentran en formación inicial, mostrando que como profesionales de la educación hay un proceso de actualización continua, apertura al cambio, y sobre todo desarrollo humano con miras a conformar una mejor sociedad inclusiva donde el aprendizaje sea un proceso movible, *mutuo* y razonado atendiendo a la diferencia, aprovechando al máximo los recursos disponibles y realizando las adecuaciones pertinentes que respondan a la innovación curricular demandada por las nuevas competencias docentes; esto como parte del reto que enfrentamos los educadores, donde la calidad se convierte en un proceso de mejora continua.

## ALGUNAS CONSIDERACIONES IMPORTANTES

---

Después de desarrollar dos discursos básicos del trabajo docente en el área científica: por un lado la parte oficial de los planes y programas y por otro el ético filosófico, vinculando la experiencia de las ponentes llegamos a algunas consideraciones importantes.

- La educación básica es una etapa única para enseñar a mirar el mundo con ojos científicos: los alumnos tienen la curiosidad fresca, el asombro a flor de piel y el deseo de explorar cuanto les rodea. Esto se convierte en potencial área de oportunidad para lograr los aprendizajes esperados y el desarrollo de habilidades y competencias e incrementa nuestro compromiso ético por formar seres con valores orientados al respeto y a la responsabilidad por sus propios conocimientos, decisiones y acciones con cuanto le rodea.
- Una manera de obtener buenos resultados es privilegiar la educación “vivenciada” o “in situ”, en donde los alumnos encuentren la ciencia en la cotidianidad y les sea accesible al formar parte de su experiencia diaria.
- Es indispensable acercar a los estudiantes a la investigación científica de un modo significativo y relevante, a partir de actividades creativas y cognitivamente desafiantes para pro-

propiciar un desarrollo autónomo y abrir oportunidades para la construcción y movilización de sus saberes y la configuración de un código valoral respetuoso.

- Existen una gran variedad de modalidades de trabajo que permitirán cumplir los propósitos. Por esta razón las actividades deben organizarse en secuencias didácticas que reúnan las siguientes características:
  - Contar con propósitos claramente definidos.
  - Partir de contextos cercanos, familiares e interesantes.
  - Considerar los antecedentes de los saberes, intuiciones, nociones, preguntas comunes y experiencias estudiantiles para retomarlos, enriquecerlos o, en su caso, reorientarlos.
  - Favorecer la investigación, considerando aspectos como la búsqueda, discriminación y organización de la información.
  - Orientarse a la resolución de situaciones problemáticas que permitan integrar aprendizajes con el fin de promover la toma de decisiones responsables e informadas, en especial las relacionadas con la salud y el ambiente.
  - Estimular el trabajo experimental, el uso de las TIC y de diversos recursos del entorno.
  - Fomentar el uso de modelos para el desarrollo de representaciones que posibiliten un acercamiento a la comprensión de procesos y fenómenos naturales, más no con el afán de dominio o pertenencia, sino como una alternativa de mejorar la calidad de vida inmediata.
  - Propiciar la aplicación de los conocimientos científicos en situaciones diferentes de aquellas en las que fueron aprendidas.

- Propiciar un proceso de evaluación formativa que proporcione información para retroalimentar y mejorar los procesos de aprendizaje.
- Considerar la comunicación de aquello que se espera de los estudiantes, previo a la realización de las actividades y la información de los resultados obtenidos en el proceso de evaluación, con base en los procedimientos desarrollados y los productos obtenidos.
- Privilegiar la toma de decisiones éticas, vía reflexión y análisis en donde se pongan en juego los conocimientos adquiridos y el código valorar de los sujetos.

La enseñanza de las ciencias es sin duda un tema inagotable y seguro que cada docente que se dedica a ello puede retroalimentar este trabajo y seguramente podrían surgir nuevos derroteros que lleven a caminos no imaginados incrementando los hilos de este tejido. Sin embargo los aspectos puestos en la mesa con esta ponencia son relevantes ya que dan cuenta de un proceso de recopilación de vivencias, de análisis teóricos y reflexiones en un cuerpo académico de colegas de distintos niveles educativos, que plasmando sus experiencias han identificado la necesidad de una reorientación ética en la enseñanza de las ciencias, esto no como un acto disidente como tal, sino como una oportunidad de cumplir con lo establecido en los Planes y Programas de Estudio, pero donde cada cual desde su espacio logre promover una ética científica de responsabilidad y respeto por el entorno (entendido por todo lo que nos rodea natural, social y cultural), no sólo con los valores de conservacionismo y utilitarismo que permea en el discurso oficial, en donde lo primordial es el uso racional de los recursos, sino una verdadera transformación de los valores y la conciencia de los sujetos, que más que acorde al sistema, sea equilibrado con la preservación de la vida en todas sus expresiones.

## FUENTES DE CONSULTA

---

COMENIO, Juan Amos (2003) *La Didáctica Magna*, México, Porrúa

CHAMIZO, Guerrero José Antonio (2008), *Evaluación de los aprendizajes en ciencias*, Ed. Esfinge, México

DEWEY John (1995). *Democracia y Educación*, España, Ed. Morata

HARGREAVES (1996), *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, España, Ed. Morata.

FREIRE Paulo (1999) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI

LATAPÍ, Sarre Pablo (2003), *¿Cómo aprenden los maestros?*, México, SEP

LEFF Enrique (2010), *Discursos sustentables*, México, Siglo XXI, 2ª edición

PAZ, Octavio (2004), *El peregrino en su patria*, México, FCE.

SEP (2011), *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, México.

SEP (2011), *Plan y Programa de Estudio Ciencias*, México.