



# Educación, currículum y pedagogías para el aprendizaje en México

María del Refugio Magallanes Delgado  
Norma Gutiérrez Hernández  
Josefina Rodríguez González  
COORDINADORAS



# **Educación, currículum y pedagogías para el aprendizaje en México**

# Educación, currículum y pedagogías para el aprendizaje en México

María del Refugio Magallanes Delgado  
Norma Gutiérrez Hernández  
Josefina Rodríguez González  
COORDINADORAS



# Índice

Agradecimientos especiales	9
Prólogo	11
<i>María del Refugio Magallanes Delgado, Norma Gutiérrez Hernández y Josefina Rodríguez González</i>	
El desarrollo profesional docente: el rostro de la competitividad académica en posgrados en educación en Zacatecas	21
<i>María del Refugio Magallanes Delgado, Norma Gutiérrez Hernández y Josefina Rodríguez González</i>	
El diseño curricular: una historia de despojos e inconsistencias en la formación docente	39
<i>María Antonieta Ilhui Pacheco Chávez</i>	
Experiencia institucional en el diseño curricular del Plan de estudios de la Licenciatura en Comunalidad de la Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca	55
<i>Sara Yessenia Ángeles Guevara</i>	
Interpretaciones de las y los alumnos sobre la finalidad de la evaluación docente de la Universidad Autónoma de Querétaro	65
<i>Beatriz Elena Muñoz Serna</i>	
Pensar la enseñanza del arte. Reflexiones sobre planes de estudio y programas de materia en la Facultad de Artes y Diseño	75
<i>Roberto Caamaño Martínez, Ady Carrión Parga y Francisco Quesada García</i>	

D.R. © 2020 María del Refugio Magallanes Delgado, Norma Gutiérrez Hernández  
y Josefina Rodríguez González

Primera edición, 2020.

Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”  
Jardín Juárez 147, Centro Histórico, C.P. 98000, Zacatecas, Zacatecas.

ISBN: 978-607-8627-19-6

Arlequín Editorial y Servicios, S.A. de C.V. / Editorial Página Seis, S.A. de C.V.  
Teotihuacan 345, Ciudad del Sol, C.P. 45050, Zapopan, Jalisco.

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, existente o por existir, sin el permiso previo por escrito del titular de los derechos correspondientes.

Impreso y hecho en México / *Printed and made in Mexico*

La asignatura de Historia de México I en el mapa curricular del COBAEZ. Análisis de sus transformaciones, 1987-2017 <i>Yolanda Solís Castañeda</i>	89
Pedagogía teatral <i>clown</i> : una mirada hacia una educación alternativa en un entorno colaborativo <i>Laura Jurado Guevara, Sebastian Pantoja Rein y Andrés Mauricio Mora Sánchez</i>	103
Desarrollar un ambiente lúdico para la enseñanza-aprendizaje de una lengua y una cultura a través del uso del soporte de los souvenirs <i>Delphine Pluvinet y María del Carmen Tatay Fernández</i>	121
Educación nutricional para mejorar hábitos alimentarios en comunidades del Estado de Zacatecas <i>Aida Margarita Rodríguez Rodríguez, Irais Castillo Rangel y Daniel Manzanero Rodríguez</i>	135
La Geografía en educación secundaria. Método para cultivar la educación ambiental en las y los adolescentes <i>Itzel Amalia Maya Castruita</i>	147
La enseñanza-aprendizaje del tema de la Revolución Mexicana desde la vida cotidiana <i>Juan Cristóbal Félix Pichardo</i>	157
La evaluación formativa como factor fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de la asignatura de Historia <i>Marcela Alba Santoyo y Aracely García Pérez</i>	169
Semblanzas curriculares	183

## AGRADECIMIENTOS ESPECIALES

El programa de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente adscrito a la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” hace un agradecimiento especial a las siguientes instituciones por el apoyo otorgado para la realización de la presente obra:

CONSEJO ZACATECANO DE CIENCIA,  
TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN (COZCYT)

MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES  
HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS  
Unidad Académica de Docencia Superior  
Universidad Autónoma de Zacatecas

CUERPO ACADÉMICO EN CONSOLIDACIÓN  
«Farmacología biomedicina molecular» (UAZ-CA 175)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ  
Instituto de Ciencias Educativas  
Facultad de Psicología

## Prólogo

En México, cada vez es más frecuente y sólido el protagonismo de la y el docente en la investigación e intervención educativa. Su presencia no es producto del azar, es una consecuencia natural del aumento de posgrados en educación con orientación profesionalizante, la desconcentración de los mismos en el país, la existencia de sociabilidades formales, como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), entre otras, que reclama la colaboración y la toma de conciencia del rol de profesora-investigadora y profesor-investigador, lo cual alude a dos funciones educativas: enseñar e indagar sobre la práctica para transformar las cosas de manera reflexiva y crítica.

Otros elementos sustantivos en este viraje profesional de las y los docentes son las reinterpretaciones que se hacen al campo de estudios de la educación desde la vertiente cultural del currículo y de la pedagogía como portadores y distribuidores de prioridades sociales del mundo global. Asimismo, el hecho de entender el currículum como una construcción cultural y campo práctico en el que es posible reorganizar una serie de destrezas educativas para incidir en lo instituido, sin dejar de reconocer nuevas funciones sociales de la escuela, se ha dibujado el camino de la autonomía curricular. Se ha iniciado el tránsito del carácter prescriptivo en las relaciones escolares emanadas del clásico triángulo pedagógico, que entrañaba preocupaciones de la didáctica y la planeación curricular, a la comprensión de la educación y el acto educativo como realidades sociales que se desarrollan en determinado contexto sociohistórico, el cual posee una intencionalidad política, económica y filosófica.

Esta tesitura, *Educación, currículum y pedagogías para el aprendizaje en México*, reúne el esfuerzo de las y los docentes-investigadores de diversas instituciones de educación superior como la Universidad Autónoma de Zacatecas, el Centro de Actualización del Magisterio

de Zacatecas, la Universidad Autónoma Metropolitana Iztalapa, la Universidad Autónoma de Querétaro, la Universidad Autónoma de Oaxaca, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Caldas y la Universidad Nacional de Colombia, que asumen como modo de vida mejorar la práctica docente, emprender la producción colectiva de conocimiento, elaborar relatos que contribuyen a la construcción de una identidad, y pugnar por la creación de un nuevo orden cultural y político basado en la igualdad y el respeto a la diferencia. Asimismo, cada capítulo da cuenta del arraigo con lo local, del reconocimiento de las experiencias y compromiso con la comunidad, pero sin perder de vista el entramado *glocal*, esto es, una educación que combine los elementos propios con los que están fundamentando las políticas educativas a nivel mundial.

En este contexto epistémico e institucional, el libro *Educación, currículum y pedagogías para el aprendizaje en México*, inicia con el análisis del vínculo entre desarrollo profesional docente y competitividad académica desde el estudio de caso de los posgrados en educación en Zacatecas, presentado por María del Refugio Magallanes Delgado, Norma Gutiérrez Hernández y Josefina Rodríguez González. Las autoras sostienen que la profesionalización del oficio de la enseñanza desde un enfoque democrático genera la ruptura entre prácticas docentes que tienden a la reproducción y propicia formas y procesos de sociabilidad, en los cuales el profesorado, frente a grupo o en funciones directivas, adquiere destrezas para la reflexión, indagación, colaboración y observación sistémica de su entorno escolar.

Con base en la perspectiva glocal se asume que la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD), adscrita a la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas «Francisco García Salinas», se distingue por tener un currículo que desarrolla competencias esenciales para la vida, coloca al alumnado y a la escuela al centro, promueve la enseñanza inclusiva en la comunidad escolar y la educación multicultural como derecho y contexto de aprendizaje.

Los hallazgos de su investigación revelan que la matrícula de estudiantes de 2013 a 2016 para los programas en educación se incrementó y diversificó, mientras que el comportamiento del mercado laboral del profesional de la enseñanza representa el 86% de

la población establecida en la entidad; los ingresos reales percibidos permanecen constantes, por lo que la profesionalización se convierte en un incentivo tanto para los individuos que participan en el sector como para las instituciones que los absorben.

Para María Antonieta Ilhui Pacheco Chávez, las y los maestros de educación básica en México han sido despojados de uno de los más importantes saberes: el diseño curricular. El proceso de centralización de las tareas de diseño de planes, programas de estudio y materiales educativos tuvo su origen en el Porfiriato y aún prevalece. Los cambios generados en el mundo no influyeron en el sistema educativo mexicano, éste ha sido incapaz de promover la formación de profesores de educación básica en la planeación, generación y renovación curricular acordes con las necesidades de una sociedad plural y en constante transformación.

La autora sostiene que el diseño curricular es una actividad estratégica, sistemática, deliberada y fundamentada a través de la cual se definen las bases del qué, para qué y cómo se ha de aprender, enseñar y evaluar a lo largo de un trayecto educativo que involucra a los diversos actores de la educación. De igual manera, afirma que un docente capacitado en el diseño curricular evalúa con base en toda una fundamentación socio-histórica, filosófica, pedagógica, psicológica, legal e institucional.

Esta carencia se debe, por una parte, a que no se imparte el diseño curricular en los últimos planes y programas de estudio normalistas. Frente a la centralización curricular, las y los docentes son operadores eficientes de programas y materiales educativos. En el vaivén político de la educación, un profesorado consumidor de currículo sufre un proceso de alienación, en consecuencia, la tarea de dar sentido a los conocimientos para el logro de un bien social se reduce y desdibuja los fines de la escuela y la educación.

Sara Yessenia Ángeles Guevara presenta los fundamentos epistémicos, filosóficos e información empírica que dieron vida al programa de Licenciatura en Comunalidad en la Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca en el 2016. Fomentar y reconocer las formas de pensar y vivir, así como en la organización de las comunidades originarias de esa entidad, son los ejes articuladores que conceptualizan el modo de vida comunitaria. *Comunalidad* es la palabra que explica

una geografía específica y la cotidianeidad de una comunidad, la comprensión del suelo y de la naturaleza, pero también es una forma de resistencia a la adopción de estilos de vida occidentales.

Los pilares fundamentales de la Comunalidad son la tierra, el trabajo, la autoridad y la fiesta. La tierra, también conocida como el territorio, es el espacio en el que la naturaleza y el ser humano se conectan; el tequio y la ayuda mutua son dos formas de trabajo comunal; la autoridad no es una persona o un cargo, sino todas aquellas personas que están en el territorio; y la fiesta acontecen los momentos en que se vive la expresión de la identidad. Las competencias profesionales están orientadas a la formación en cuatro pilares de la Comunalidad: Naturaleza, Organización comunal, Producción y Reproducción, y Goce. Al compartir las condiciones socioculturales y los proyectos etnopolíticos de las comunidades es imprescindible la erradicación de la discriminación y exclusión social.

En este orden de ideas, Beatriz Elena Muñoz Serna visibiliza la opinión que tiene el alumnado del profesorado del programa educativo Licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma de Querétaro, a través de los resultados que arrojó el cuestionario de evaluación docente que respondió el estudiantado para atender la premisa de que evaluar a las y los profesores, es evaluar las relaciones de enseñanza-aprendizaje que se dan en el aula.

Si bien, la autora discute sobre la confiabilidad y validez del instrumento de evaluación docente, infiere que los resultados pueden ser utilizados para tomar múltiples decisiones que acarrear numerosas consecuencias en el personal docente. Un elemento sustantivo de la evaluación es que el estudiantado deja al descubierto las representaciones que éstos construyen y comparten de sus profesoras y profesores, las cuales suelen ser funcionales en la vida social diaria. Las representaciones sociales como universos de opinión se ven influenciadas por el contexto en el que se encuentran las personas, además, poseen tres valores: simbólico, asociativo y expresivo.

Roberto Caamaño Martínez, Ady Carrión Parga y Francisco Quesada García sostienen que pensar la enseñanza del arte en la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México representó en 1970 un paso contundente para la profesionalización de la misma. El Plan de estudios de 1971 fue el medio para convertir

la formación del artista plástico en una formación plenamente universitaria. El proyecto de profesionalización de la enseñanza del arte se concretó con la integración de las tradicionales carreras de Pintura, Escultura y Grabado, en una licenciatura común bajo el término de Artes Visuales. La discusión sobre la relevancia del lenguaje visual como elemento transversal fue la ruptura entre el mito académico de formar artistas y situar al arte con la intencionalidad de la época.

Los autores explican que los ideales de la Licenciatura en Artes Visuales enfrentó un ajuste en 1973. Los arreglos de ese año dejaron a la Facultad a medio camino entre la *plasticidad* y la *visualidad*. En el 2013 se presentó una reforma al Plan de estudios: se abandonó la idea de un primer año de fundamentos generales, comunes a todas las áreas; se propuso el conocimiento de la peculiaridad de los campos disciplinares, seguida de dos etapas formativas denominadas Estrategias metodológicas y Proyecto personal. La ausencia de condiciones de colaboración en la Facultad de Artes y Diseño ha dejado como saldo la carencia de programas de asignatura claramente desarrollados y desglosados. El reto es superar la excesiva diversificación de las cátedras en aras de fortalecer la estructura propuesta por el Plan 2013 y establecer condiciones para el desarrollo artístico y académico desde la peculiaridad cultural del profesorado y el estudiantado.

La problematización de las reformas curriculares en la educación media superior fue abordada por Yolanda Solís Castañeda para el caso de la asignatura de Historia de México I, en el subsistema del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas (COBAEZ). La mirada retrospectiva en el análisis, 1987-2017, sirvió para situar la añeja tendencia sexenal: hacer reformas a los planes de estudios en aras de impregnar los mapas curriculares con un toque distintivo. La primera manipulación se da en el terreno constitucional para justificar la evolución de la escuela al ritmo de las exigencias de la industrialización, la cual concluye con la reivindicación de los saberes útiles frente a un conjunto de saberes de menor envergadura socioeconómica.

La autora sostiene que la implementación del modelo educativo del 2016, por otro lado, en el 2017 en los planteles del COBAEZ no se efectuó de manera eficiente debido a que el profesorado no fue capacitado para la transición. Dos consecuencias inmediatas fueron el aumento en el índice de reprobación y el bajo rendimiento labo-

ral de las y los docentes. La asignatura que se impartió en el primer plan de estudios del COBAEZ, 1989, fue «Historia de México en el contexto universal I», en el tercer semestre. En 1993, se denominó «Historia de México I», en su transición al modelo constructivista de 1993, y se impartía en segundo semestre, destacando la teoría de la Historia y algunos conceptos nuevos como «protohistoria», «prehistoria», «historia regional» y «microhistoria». En el 2008, el contenido de la asignatura de Historia de México se mantuvo casi sin sufrir modificaciones importantes, pese a la implementación del modelo por competencias.

Desde la riqueza cultural y académica del recinto universitario de Caldas Colombia, Laura Jurado Guevara, Sebastian Pantoja Rein y Andrés Mauricio Mora Sánchez, proponen la necesidad de pedagogías y procesos educativos alternativos que generen espacios de aprendizaje y formación que contribuyan a la recuperación de valores culturales, pero sobre todo, al replanteamiento de los encuentros y desencuentros corpóreos desde el *juego* y la *improvisación* en el marco de teórico del aprendizaje colaborativo.

Las autoras y el autor, asumen que el cuerpo es portador de una historia desde la cual cada persona es capaz de contribuir al aprendizaje propio y al de los demás; plantean que el surgimiento de la expresión más interna y natural de la identidad tiene su origen en el *clown* —ese ser que se lleva dentro—, en una exploración intuitiva de la risa. Este modelo fue aplicado por animadores e integrantes de un colectivo artístico denominado «Ubuntu», en el grupo de trabajo integrado por niños y jóvenes de doce años en adelante, del Nido Colibrí, Vereda la Floresta del municipio de Villamaría, Caldas, y el Teatro Punto de Partida en la comuna Cerro de Oro, en Manizales, Caldas. Se plantean 3 etapas en esta pedagogía liberadora del *clown*: descubrimiento, búsqueda y nacimiento.

En este tenor, Delphine Pluvinet y María del Carmen Tatay Fernández recuperan la experiencia adquirida en la aplicación del taller *Souvenir*: aprender jugando sobre lenguas y culturas, estrategia que se fundamenta en la sugestiopedia, la cual consiste en eliminar las barreras mentales inconscientes que dificultan el aprendizaje. El contacto directo, la manipulación y el uso del *souvenir* se orientó a desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión auditiva,

comprensión lectora, producción oral y producción escrita), insertas en un marco de referencia cultural en el que se abordan temas tan diversos como el arte, la gastronomía, la geografía, la historia, la literatura y los medios de transporte.

En este taller, la serie de dinámicas están basadas en la ludolingüística (o lingüística recreacional), cuya finalidad es enseñar/aprender/divertir. En el eje lingüístico, a través de postales el alumnado creó temas, investigó y habló de la cultura de otro país. El eje cultural se subdividió en 5 grandes líneas temáticas: el arte, la gastronomía, la geografía, la historia y los medios de transporte, como generadoras de nuevos conocimientos. En el eje lúdico, la variedad y colorido de los íconos culturales permiten el traslado con la imaginación a otras ciudades y países, creando el ambiente lúdico propicio para el binomio enseñanza-aprendizaje.

La preocupación de educar a la infancia en buenos hábitos alimenticios para la vida, llevó a Aída Margarita Rodríguez Rodríguez, Irais Castillo Rangel y Daniel Manzanero Rodríguez, del Área de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Zacatecas, desde el programa de la Licenciatura en Nutrición, a dar cuenta de la malnutrición como problema global en la actualidad, misma que reclama una educación nutricional en dos campos: información de alimentos y nutrientes, y mejora de hábitos alimentarios para mantener la salud.

El siglo xx representa un parteaguas en la relación existente entre alimentación, patologías y la conceptualización de los requerimientos nutricionales de la población, pero sobre todo, en las formas de visibilizar el problema social de la desnutrición por los organismos internacionales y el surgimiento de instituciones especializadas que orientan las políticas de Salud Pública. Las estrategias educativas a implementar en los espacios escolares tienen como objetivo ayudar a las personas a lograr mejoras sostenibles en sus prácticas alimentarias, es decir, a empoderar a la población para que logren tomar el control de su propia alimentación y salud.

Por tal motivo, los procesos de intervención nutricional comunitaria desarrollados por la Licenciatura de Nutrición, de 2013 a 2018, se incrementaron notoriamente, de 112 personas beneficiadas en el 2013 a 2 610 en 2018. Este crecimiento se debió a que el equipo de

interventores aumentó y el universo de beneficiarios se abrió desde preescolar a universidad, implementándose en sectores no escolarizados que consideró a adultos de empresas, empleados de gobierno, amas de casa y adultos mayores.

Educación para el cuidado ambiental llevó a Itzel Amalia Maya Cas-truita a reconocer que en el ámbito escolar, en lo que concierne a la asignatura de Geografía en nivel secundaria, el profesorado puede generar situaciones ecológicas que favorezcan el estudio de la realidad medio-ambiental en el alumnado para que sean capaces de tomar conciencia y generar acciones en beneficio del planeta. La educación ambiental debe entenderse como una función formativa en la escuela, por ende, las y los estudiantes, como futuros ciudadanos, han de tomar conciencia de la manera de entender y modificar su relación con el entorno y el medio.

Con el supuesto de que la escuela es un entorno habitado por el alumnado, la autora da cuenta de las percepciones que tienen sobre la educación ambiental en la Secundaria «José María Rodríguez», del Ojo de Agua de la Palma, en Guadalupe, y la Secundaria «Constituyentes de 1917», en Jerez de García Salinas, ambas del estado de Zacatecas. Con base en encuestas realizadas en estos dos planteles, se concluyó que el estudiantado y el profesorado no valoran la función formativa de la asignatura de Geografía. Más aun, no se ha incorporado de manera sistemática el tema de la educación ambiental, además de que los esfuerzos de las y los docentes de estas escuelas son aislados.

La preocupación de lo que sucede en la educación secundaria hizo que Juan Cristóbal Félix Pichardo analizara los procesos de la enseñanza-aprendizaje de la historia. Con datos empíricos, sostiene el caso del tema de la Revolución Mexicana del libro de Historia de México de tercer grado, desde uno de los enfoques de la Escuela de los *Annales*: la vida cotidiana, entendida como la historia de los cambios y continuidades en comunidades sociales dentro del marco de la vida real y material, sin menoscabar la influencia de los grandes acontecimientos.

Con esta perspectiva, y en aras de fisurar la barrera existente entre la historia vivida y los contenidos de la historia nacional, se hizo una intervención en la Escuela General «José María Vázquez», del municipio de Fresnillo, Zacatecas, específicamente en el grupo de tercero

«D», durante los meses de marzo a abril de 2017, a partir de objetos, lugares, canciones, alimentos e historias familiares.

Los hallazgos y resultados fueron importantes. El alumnado modificó la percepción que tenía de la asignatura de Historia en múltiples sentidos. La enseñanza del contenido se alejó de la memorización de fechas, nombres y acontecimientos del pasado, dando paso a la comprensión y explicación del presente, tomando como conocimientos previos lo vivido por otras personas. De igual manera, se reconocieron y asumieron como protagonistas de la historia, o bien como actores históricos, a las niñas y niños, a las mujeres, a las personas de la tercera edad y del común; y el espacio histórico se entendió como el lugar en el cual ellas y ellos se desenvuelven día a día.

Por último, Marcela Alba Santoyo y Aracely García Pérez, parten de la premisa de que no se puede comprender la enseñanza sin tener en cuenta la evaluación, la cual condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La práctica evaluativa permite mejorar los niveles de desempeño del alumnado y del profesorado, así como la calidad de las situaciones didácticas que se plantean para lograr el aprendizaje. La guía de observación, el diario de clase, la rúbrica y la lista de cotejo son instrumentos que favorecen una evaluación formativa.

En esta tesitura, la enseñanza de la Historia va ligada a una enseñanza formativa que busca que las y los educandos analicen el pasado para encontrar explicaciones del presente y entender la actuación de las sociedades ante determinadas circunstancias temporales y espaciales. Mediante las estrategias de enseñanza y de evaluación se intenta que el estudiantado formalice sus concepciones acerca de la Historia, desarrolle la empatía, el pensamiento y la conciencia histórica. Con este viraje didáctico, nos encontramos en la antesala del rompimiento del aprendizaje superficial para la evaluación.

A manera de cierre, es importante destacar que, si bien, persiste el profesorado que se siente presionado por la tarea diaria y por los programas especiales que se implementan en sus planteles escolares, que se limitan a cumplir y ejecutar, también es cierto que están las y los docentes que, mediante la investigación, ponen en crisis la tarea de la maestra y el maestro carcelero-ejecutor, las reglas de la escuela y toda la lógica de la escolarización vertical; sin embargo, esta co-existencia

es la que alienta a la profesionalización y la competitividad docente en los posgrados en educación en México.

María del Refugio Magallanes Delgado  
Norma Gutiérrez Hernández  
y Josefina Rodríguez González  
Docentes Investigadoras  
Universidad Autónoma de Zacatecas

## El desarrollo profesional docente: el rostro de la competitividad académica en posgrados en educación en Zacatecas

María del Refugio Magallanes Delgado  
Norma Gutiérrez Hernández  
Josefina Rodríguez González

### Introducción

En los años noventa, los teóricos europeos de la educación y del currículo afirmaron que las reformas educativas eran una voluntad política incierta y frágil sin la profesionalización del oficio de la enseñanza desde un enfoque democrático. Este supuesto político criticaba, entre otras cosas, la individualización de las trayectorias formativas de los integrantes de la comunidad escolar, entre las y los docentes, y una profesionalización anquilosada en la reproducción.<sup>1</sup> En este viraje se hacía necesario mejorar la competitividad docente desde las instituciones de educación superior formadoras de profesoras y profesores y revisar los programas de pregrado y posgrado.

La profesionalidad docente democrática incluye el dominio de una competencia para la enseñanza relacionada con destrezas de reflexión, indagación, autoevaluación, observación sistemática, simulación y colaboración para la mejora de la práctica; ya era tiempo de dejar atrás la visión técnica, dominante y ciertamente más limitada, centrada de manera exclusiva en el dominio de competencias para la intervención.<sup>2</sup>

Esta investigación problematiza y contextualiza el desarrollo profesional docente desde el resto que tiene los posgrados en México: la

---

1 Philippe Perrenoud (1998). «A dónde van las pedagogías diferenciadas. Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos».

2 Manuel Fernández (2004). «El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización».

formación de recursos humanos para la competitividad académica del siglo XXI y la situación de los posgrados en educación en Zacatecas para enfatizar la relevancia de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD). Este posgrado profesionalizante se propone incidir en el desarrollo sustentable de la educación estatal y nacional a través de la formación integral en educación de un sector amplio de la sociedad: el o la docente que se desempeña en funciones directivas, el profesorado frente a grupo y las personas egresadas de la universidad que desean ingresar al mercado laboral de la educación básica y en programas de licenciatura, desde un enfoque glocal.

Lo *glocal* se asume como un currículo que desarrolle competencias centrales para la vida, para la escuela al centro, para la promoción de la enseñanza inclusiva en la comunidad escolar y para la educación multicultural como derecho y contexto de aprendizaje.<sup>3</sup>

Este vínculo de la MEDPD con la sociedad zacatecana se fundamenta en la existencia de un mercado laboral sostenido de y para los profesionales de la enseñanza que se desempeñan en espacios laborales públicos y privados que evalúan el mérito académico especializado; en la formación y actualización como medios para que el profesorado redefine su perfil docente y sus trayectos profesionales, obtenga incrementos salariales directos y reconocimiento social, tal como propone la Ley de Servicio Profesional Docente, y los principios filosóficos y pedagógicos de los organismos económicos y humanitarios internacionales.

## La formación docente y calidad educativa en México

Por la globalización y la movilidad socioeconómica actual, la matrícula de graduados a nivel universitario ha ido en aumento, esto exige una mayor demanda en la apertura de oportunidades de posgrado; aunado a esto, la necesidad de ofrecer educación de calidad se generaliza por intervención de organismos internacionales como

3 Massimo Amadio, Renato Operti y Juan Carlos Tedesco (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI*.

el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), entre otros.

Desde 1998, la UNESCO, en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, propuso diez principios que en la actualidad siguen vigentes:

- A. El acceso para todos los que tienen capacidades y preparación adecuada.
- B. Una vocación, no solo de enseñar, sino también de educar.
- C. La utilización de formas variadas de intervención para atender las necesidades de educación para todos y a lo largo de toda la vida.
- D. Una misión de vigilancia y estímulo.
- E. Tener una función ética de orientación en periodo de crisis de valores.
- F. Desarrollar, a través de todas sus actividades, una cultura de paz.
- G. Desarrollar redes.
- H. Desarrollar un modelo de gestión en el doble principio de la autonomía responsable y la transparencia a la hora de rendir cuentas.
- I. La voluntad de explicitar los niveles de calidad y pertinencia.
- J. Tener como principio axiológico trabajar por la unidad en la diferencia y complementariedad.<sup>4</sup>

Asimismo, se reconoció a la enseñanza a nivel superior como elemento imprescindible para el desarrollo educativo.<sup>5</sup> Por su parte, el Ministerio de Educación de Chile, en 2002, propuso cuatro políticas para este ámbito: «Mejoramiento de la calidad, equidad en el acceso, la regionalización o fomento del desarrollo regional, y la internacionalización de la educación superior».<sup>6</sup>

Precisamente, en ese mismo año, el 80 % de los posgrados se encontraba en los países más industrializados, mientras que el 20 % en el resto del mundo, sin embargo, un millón de personas anualmente

4 Sonia Reynaga Obregón (2004). «Los posgrados: una mirada valorativa», p. 41.

5 *Ibidem*.

6 *Ibidem*, p. 42.

ingresaba a ellos.<sup>7</sup> En los países donde se localizaba la mayor cantidad de estudiantes de posgrado eran Estados Unidos, Francia, Alemania y Reino Unido. En países como China y Malasia, un estudio realizado en 2006 por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), reveló que la matrícula se duplicó en educación superior,<sup>8</sup> lo que significa que la demanda por ingresar a estudios de posgrado, si bien no es proporcional, sí aumenta considerablemente.

En México, la situación es similar. Según Teresa Pacheco,<sup>9</sup> en el periodo del 2000 al 2007, la tasa de crecimiento anual de la población escolar del posgrado en México en todas las áreas de conocimiento osciló entre el 6.15 % y el 6.51 %, ocupando la educación pública el 56%. En años recientes, el padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) mencionó que en 2014 egresaban de educación superior 244 300 estudiantes, sin embargo, apenas el 13 % alcanzaba el nivel de doctorado,<sup>10</sup> dado que un problema detectado en todos los niveles educativos del país es, sin duda, la eficiencia terminal.

Desde los años 80, la OCDE advertía una diversificación en los posgrados,<sup>11</sup> es decir, que se ofrecieran y adaptaran según las necesidades de la población. La finalidad de los posgrados radica en que:

La formación de profesionales de alto nivel e investigadores en México está íntimamente vinculada con la necesidad de fortalecer la investigación y el desarrollo tecnológico en una orientación por lograr mayor desarrollo económico y social, bajo una modelo de mayor autonomía e interdependencia de las ciencias, la tecnología y las humanidades.<sup>12</sup>

7 María de los Ángeles López Romero (2002). «Los estudios de posgrado en el mundo», p. 66.

8 UNESCO (2006). *Compendio mundial de educación 2006*.

9 Teresa Pacheco Méndez (2011). «La formación de doctores en educación en la UNAM (2000-2009)».

10 Ignacio Arroyo Arroyo, Janet del Carmen Coronado Hernández y Ana Laura Morales Flores (2016). «La perspectiva de los posgrados en México y su desarrollo».

11 Víctor Martiniano Arredondo Galván (2003). «La situación actual del posgrado en México».

12 Fernando González Vega (2004). «Modelos y criterios de evaluación y diseño de programas de los posgrados en humanidades», p. 144.

Ante la demanda actual, tanto laboral como académica, es necesario el surgimiento de espacios aptos para capacitar y profesionalizar a los y las aspirantes con educación integral, de calidad y con pertinencia social, es decir, ya no basta con una educación básica de nivel superior, en muchos casos se requiere contar con grados superiores, como los de Maestría o Doctorado, esto se debe, según Ardití,<sup>13</sup> por la expansión de la matrícula universitaria en las décadas precedentes y, a su vez, por la exigencia de una mayor competitividad.

Con esta intención, el artículo 2° de la Ley Orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) señala que el principal objetivo es apoyar la investigación científica básica y aplicada, así como la formación de grupos de investigadores e investigadoras en todas las áreas del conocimiento,<sup>14</sup> impulsando de esta manera a quienes aspiran a un posgrado y dar seguimiento oportuno hasta su conclusión. Asimismo, la apertura y crecimiento de los posgrados debe ir encaminado a la previsión y solución de problemáticas sociales y a atender estratégicamente las necesidades en cuanto a surgimiento de áreas de oportunidad.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, se anteponía a la educación como uno de los ejes rectores para el crecimiento de México.<sup>15</sup> En 2014, el Director General del CONACYT mencionó en un mensaje que, hoy en día, la generación y aprovechamiento de nuevas ideas, innovaciones y conocimientos se reconocen como bienes fundamentales para incrementar la productividad, competitividad y prosperidad;<sup>16</sup> mientras que en el Tercer Foro Internacional sobre Educación, celebrado el 2015 en Corea, entre varios de los temas a tratar, prevaleció el de formar docentes mejor capacitados y competitivos, así como ofrecer educación de calidad con utilidad para la vida, es decir, apostar a la educación mejorando la formación docente.

En contraste, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en 1999 hacía mención

13 Benjamín Ardití (2004). «El posgrado la excelencia como vocación: dos decálogos».

14 Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión (2014). *Ley Orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*.

15 Raúl Junior Sandoval Gómez, Jesús Manuel Reyes García y José Luis Tapia Cardona (2005). «Análisis de la oferta educativa en nivel de maestría en México».

16 Ignacio Arroyo Arroyo, Janet del Carmen Coronado Hernández y Ana Laura Morales Flores (2016). *Op. cit.*

de las áreas del conocimiento donde se encontraban los programas de excelencia del país, siendo el 54 % las ciencias naturales y exactas, mientras que solo entre el 10 % y 12 % correspondía al área de ciencias sociales, educación y humanidades.<sup>17</sup>

En el 2014 existían 1,827 programas de posgrado reconocidos por el PNPIC: 1 049 de maestría y 570 de doctorado.<sup>18</sup> La mayoría de los programas se encontraban en las áreas de ciencias sociales e ingenierías; para ser precisos, estas representaban más del 75 % del total de estudios de posgrado en el país;<sup>19</sup> en ese mismo año un diagnóstico elaborado por el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado,<sup>20</sup> arrojó una base de datos donde se registraron 10 678 programas de posgrado que se imparten actualmente.<sup>21</sup>

De este registro, solo una décima parte de ellos están adscritos al PNPIC, por lo que no todos los estados cuentan con estudios públicos de maestría y doctorado de calidad; de igual manera hay una amplia gama de opciones en instituciones privadas, pero estas tampoco cuentan con el reconocimiento del CONACYT, lo que obliga a los aspirantes a cambiar su lugar de residencia, pues la mayor oferta de posgrados se encuentra en el centro del país y en unas pocas ciudades del interior.

## La situación de los posgrados en Zacatecas

Las opciones de posgrado profesionalizante en educación son escasas en México, ya que solo siete estaban acreditados por el PNPIC, según reveló un estudio realizado en 2013: Estado de México, Puebla, Michoacán, Nayarit, Veracruz, Yucatán y Quintana Roo. En el estado de

17 Víctor Martiniano Arredondo Galván (2003). *Op. cit.*

18 USON (2014). *Programas de Posgrado de Calidad (PNPIC)*.

19 UNAM (2015). *El posgrado de la UNAM en cifras. Reporte de avances y perspectivas 2015*.

20 Medardo Serna González, José Manuel Cabrera Sixto, Ricardo Miguel Pérez Munguía, Mario Salinas Rivera (coords.) (2013). *Diagnóstico del posgrado en México. Ocho estudios de caso*.

21 Benjamín Alcaraz-Anguiano, Luz Álvarez-Iturriaga, Christopher Estrada-Barahona, et al., Ruiz y Morfín (2015). *Diagnóstico del posgrado en México. Región Centro-Occidente*.

Zacatecas, según el informe de 2015, las instituciones de educación pública cuentan con 32 programas de maestría y 8 programas de doctorado, mientras que las instituciones privadas tienen 17 programas de maestría y 4 programas de doctorado. De los 61 programas de posgrado en la entidad, solo 8 están acreditados por el PNPIC, de los cuales 4 (3 maestrías y 1 doctorado) se encuentran en el área de Humanidades y Ciencias de la Conducta.<sup>22</sup>

El número de aspirantes a ingresar a un posgrado durante 2015 en el estado de Zacatecas a nivel maestría fueron: 1 020 en instituciones públicas, 110 a nivel doctorado. En lo que respecta a la educación privada, en nivel maestría fueron 490 los aspirantes, y a nivel doctorado 203.<sup>23</sup> Los números muestran que hay más estudiantes interesados en cursar una maestría en escuelas públicas, sin embargo, en el caso del doctorado son más los y las solicitantes a ingresar en instituciones privadas.

Un estudio sobre la demanda de posgrado en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), realizado en 2010, reveló que solo el 20 % de alumnos y alumnas con título de licenciatura se encontraban estudiando un posgrado, y de las personas interesadas en cursar una maestría, el 24 % mostró inclinación en hacerla sobre educación. Entre las razones que impulsan a los y las estudiantes a hacer una maestría sobresalen la superación personal y las aspiraciones a conseguir mejores oportunidades laborales.<sup>24</sup>

Esta motivación personal se ha matizado. Indicadores como las reformas curriculares implementadas en las licenciaturas de la UAZ desde principios del presente siglo, que han incorporado ejes terminales enfocados a la habilitación docente; los datos cuantitativos de los estudios de seguimiento de egresados y egresadas dan cuenta de la presencia de profesionales universitarios en la esfera educativa; por lo cual, la demanda por la profesionalización docente en posgrados se ha incrementado. Esta apertura del mercado laboral de la enseñanza estuvo influenciada por la Reforma Educativa de 2013 y por los acuerdos y lineamientos de la Ley del Servicio Profesional Docente,

22 UNAM (2015). *Op. cit.*

23 *Ibidem*.

24 Domingo Cervantes Barragán (2013). *Factibilidad y pertinencia de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos*.

que ponderan la formación de un nuevo perfil docente, el cual se sustenta en el mérito académico como proceso.

Existen actualmente en Zacatecas quince Instituciones de Educación Superior (IES) que ofrecen 33 programas de posgrado en educación: 7 doctorados, 22 maestrías y 4 especialidades. Estas quince IES se dividen en dos grupos: públicas y privadas. Las IES públicas son cuatro, se trata de la Universidad Pedagógica Nacional 321, la Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho», el Centro de Actualización del Magisterio y la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Las IES privadas son 11: la Universidad Autónoma de Durango (campus Zacatecas), Escuela Superior de Pedagogía, Universidad de la Sierra Madre, Universidad Iberoamericana para el Desarrollo, Instituto Mexicano de Estudios Pedagógicos, Instituto de Formación de Estudios Superiores, Universidad del Desarrollo Profesional, Universidad Autónoma de Fresnillo; Instituto de Ciencias, Humanidades y Tecnologías de Zacatecas; Centro de Investigación para la Administración Educativa y el Instituto Universitario del Centro de México (campus Zacatecas).<sup>25</sup>

La Universidad Sierra Madre-campus Zacatecas (USM) ofrece la Maestría en educación superior, que incluye la capacitación de docentes de educación media y superior. La Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) oferta la Maestría en educación, que está enfocada en el uso de las tecnologías y capacitación de recursos humanos. La Universidad de Desarrollo Profesional (UNIDEP) cuenta con la Maestría en educación *online*, es decir, que no se realiza de manera presencial.

Las características de estas IES privadas son una oferta educativa azarosa debido a una matrícula cuatrimestral muy baja que no justifica la contratación de recursos humanos, la ausencia de núcleos académicos integrados por profesores y profesoras de tiempo completo con trayectoria académica avalada por instancias nacionales como el Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras y tener el reconocimiento de profesor o profesora perfil PRODEP, que otorga

la Secretaría de Educación Pública, a través del Programa para el Desarrollo Profesional Docente.

En las IES privadas prevalece el profesorado de perfil universitario que se desempeña como docente de asignatura que presta sus servicios profesionales por periodos semestrales o cuatrimestrales; las universidades no poseen una infraestructura propia, es decir, rentan edificios particulares que no son idóneos para la docencia por la composición del espacio y permanecen poco tiempo con el mismo domicilio.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN-321) implementó en el 2011 y 2015 las Maestrías en Educación Básica y en Educación Media Superior respectivamente, ambas tienen una duración de dos años y se desarrollan tres módulos por semestre. La modalidad *b-learning* (enseñanza en plataforma y asistencia presencial por seis horas al concluir cada módulo) favorece la masificación de la matrícula y problemas de eficiencia terminal.

Los dos posgrados operan con un profesorado integrado en su mayoría por docentes comisionados, de tiempo parcial que laboran en otras IES y otros de tiempo completo. Este núcleo de profesores y profesoras no está articulado en Cuerpos Académicos y, en el mejor de los casos, intenta reproducir los planes y programas de la UPN-Ajusco; pero al no contar ligas de generación y aplicación de conocimiento que impacten directamente en los temas de investigación del alumnado, el esfuerzo de reproducción académica es fallido y se hace evidente con tasas de titulación muy bajas.

El Centro de Actualización del Magisterio (CAM) tiene dos maestrías, la primera en Intervención para el Desarrollo Educativo y la segunda en Educación Histórica, ambas enfocadas en la educación básica. La Benemérita Escuela Normal de Zacatecas «Manuel Ávila Camacho» ofrece igualmente la Maestría en Educación, con el objetivo de la superación profesional en todos los niveles educativos de nivel básico. Por su dependencia con la Secretaría de Educación Pública, el núcleo docente tiene una trayectoria formativa normalista tradicional que no pondera la generación de conocimiento en el campo de la educación con miras a la profesionalización integral.

Por último, la Universidad Autónoma de Zacatecas cuenta con cuatro maestrías vinculadas a la educación: Maestría en Matemática Educativa, Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas,

25 Carla Beatriz Capetillo Medrano y Marcelina Rodríguez Robles (2016). «Consideraciones sobre la formación en los posgrados en educación».

Maestría en Humanidades y Procesos Educativos y Maestría en Informática y Tecnología Educativa. Cabe resaltar que las dos primeras se encuentran reconocidas por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

## El desarrollo profesional docente en Zacatecas

En Zacatecas, el comportamiento del mercado laboral del profesional de la enseñanza (egresados de licenciaturas o posgrados en educación), refiere que este sector representa el 86 % de la población ocupada en la entidad frente a otros trabajadores de los tres sectores económicos, pese a que los ingresos reales percibidos permanecen constantes, por lo que la profesionalización se convierte tanto en un incentivo para los individuos que participan en el sector como para las instituciones que los absorben debido a los requerimientos de competitividad establecidos en el sistema educativo.<sup>26</sup>

Gráfica 1. Zacatecas: Trabajadores y ocupaciones en Zacatecas 2005-2012



Fuente: Miguel Esparza Flores, Pedro Plata Pérez y Sergio Félix Ramírez (2016). *Op. cit.*

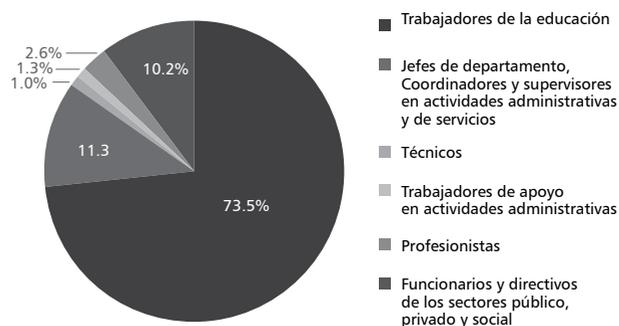
El 86 % de los egresados de alguna carrera de licenciatura en educación se encuentran laborando en su área de desempeño. De 50.9 % de los ocupados corresponden a docentes de educación primaria, mientras 24 % laboran como educadores o docentes de preescolar. La participación de los mentores de secundaria representan el 8.2 % y únicamente el 0.4 % se vinculan a la enseñanza de la educación a nivel superior. Es importante mencionar que 9 % de los profesionistas se encuentran ocupados en puestos directivos y en actividades

26 Miguel Esparza Flores, Pedro Plata Pérez y Sergio Félix Ramírez (2016). *El mercado laboral de los profesionales de la enseñanza en el estado de Zacatecas.*

vinculadas a mandos medios y responsabilidades administrativas en general dentro del mismo campo de la profesión.<sup>27</sup>

La tendencia de la ocupación de los egresados de alguna licenciatura en educación evidencia una perspectiva de crecimiento del 0.7 % promedio a nivel de trimestre, lo que significa que anualmente durante los años considerados se alcance una tasa del 3.0 %. Esta pauta del empleo viene acompañada de un salario promedio de 10 500 pesos al mes que corresponde fundamentalmente a los profesionales con mayor estabilidad en el empleo y a que pudiera existir una correspondencia entre el nivel de remuneración, calificación laboral y competencia en el trabajo.

Gráfica 2. Zacatecas: Distribución de los ocupados con Maestría en Educación, 2005-2012



Fuente: Miguel Esparza Flores, Pedro Plata Pérez y Sergio Félix Ramírez (2016). *Op. Cit.*

Los ocupados con maestría, por su parte, registran un aumento promedio trimestral de 0.1 % que se traduce en una variación anual en el empleo de 0.6 %. Esta dinámica es menor a la de la licenciatura debido a que el total de ocupados con formación de maestría es relativamente bajo, además del hecho de que la oferta educativa de este nivel de estudios, aunque es diversa, parece no ajustarse al tipo de ocupaciones existentes en el sector de la educación.

Pese a esta situación del mercado laboral, la posibilidad de acceder a puestos de trabajo de dirección (misma que permite ingresos

adicionales) o el incremento que ofrecen las instituciones privadas en relación con el nivel de formación superior, estimulan a la profesionalización de las y los docentes normalistas y de las y los universitarios de planteles públicos o privados.<sup>28</sup>

Si bien, el empleo tiende a crecer en este campo de la profesión, bajo la incorporación de la oferta total de egresados se percibe que existe un superávit en el sentido de que, anualmente, el número de egresados excede la cantidad de empleos que se generan, lo que exige mayores competencias laborales, nuevas habilidades y actualización permanente por efecto de los cambios en la demanda laboral y de la saturación de la misma por los cambios medidos en el comportamiento del empleo, como ocurre en el caso de la licenciatura.<sup>29</sup>

En esta tesitura, la MEDPD al prever las necesidades de los mercados laborales, contribuye la inserción o permanencia del egresado al ámbito educativo desde tres ejes formativos: desarrollo educativo, sociedad contemporánea y cultura y comunicación. La articulación de los ejes se realizó desde los lineamientos del modelo educativo contemporáneo en nuestro país, con las últimas vanguardias en política educativa, atendiendo a las necesidades académicas formativas de quienes laboran en la educación básica.

Asimismo, el diseño curricular flexible, congruente, con objetivos claros y alcanzables, promueve la investigación aplicada, dando respuesta a las necesidades educativas y socioeconómicas del estado en primera instancia, ya que se impulsa la proyección del mismo a la internacionalización.

Se pretende que un maestro en educación cuente con los conocimientos teóricos, metodológicos, así como con las habilidades necesarias, para traducir estos conocimientos en proyectos de investigación aplicada que tengan un impacto en la docencia, la investigación y la administración educativa.<sup>30</sup>

28 *Ídem.*

29 *Ídem.*

30 Nancy Leticia Hernández Reyes (2004). «La evaluación curricular para el rediseño de programas de posgrado». pp. 131-132.

27 *Ídem.*

En este contexto, la MEDPD se sustenta en un núcleo académico de alto nivel profesional que destaca por poseer reconocimientos como, por ejemplo, contar con un perfil deseable (PRODEP), pertenecer al sistema nacional de investigadores e investigadoras (SNI) y tener cuerpos académicos consolidados y en consolidación que desarrollan líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC), que articulan al proyecto curricular de la maestría e impactan directamente a un sector específico de la sociedad, así como en el profesorado estatal, regional y local.

La MEDPD pondera la educación como un medio para el desarrollo humano, económico y político del individuo, y asume a la docencia como una competencia profesional para la enseñanza y el aprendizaje de calidad; reconoce los cambios de las políticas educativas, además de la problemática y realidad social para sostener su vinculación y pertinencia con el entorno.

Los objetivos y metas contemplan profesionalizar a docentes en activo o a aquellos que aspiren a incorporarse al quehacer del campo educativo para un desarrollo sustentable, formar para el desarrollo, planeación y gestión escolar estratégica; capacitar en el manejo de estrategias didácticas, herramientas teórico-metodológicas y comunicativas; generar una cultura de la evaluación educativa; habilitar la comprensión de la realidad social y la elaboración de propuestas de intervención educativa; fortalecer los cuatro pilares de la educación; y promover valores culturales como medios para interpretar y respetar la diversidad, y provocar la inclusión educativa.

Los créditos de este Plan de estudios se diseñaron con base en los lineamientos SATCA (Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos), lo cual posibilita la movilidad y enriquecimiento formativo del alumnado en cualquiera de los seminarios disciplinarios y optativos de cualquiera de los tres ejes. Los seminarios consideran docencia, actividades de aprendizaje individual y /o trabajo de investigación supervisado según sea su naturaleza.<sup>31</sup>

El Plan comprende los siguientes tipos de seminarios: investigación, disciplinarios y optativos, los cuales son graduales e indepen-

dientes entre sí, excepto el de titulación. Los seminarios disciplinarios y optativos se organizaron con base en los ejes formativos: desarrollo educativo, la sociedad contemporánea y cultura y comunicación. La MEDPD cuenta con 29 materias disciplinares y optativas en las que se asumió que el currículo es una construcción cultural que organiza las prácticas educativas que se fundamentan en una realidad previa que se asienta en comportamientos políticos, didácticos, administrativos, económicos, supuestos y teorías parciales, creencias y valores que fomentan tradiciones pedagógicas e interacciones de poder.<sup>32</sup>

Hasta el momento, los indicadores que se establecen para medir la trascendencia, cobertura y evolución del programa son: los perfiles de la planta docente, el número de estudiantes y las áreas del conocimiento atendidas, la eficiencia terminal, así como la inserción de las y los estudiantes egresados en el mercado de trabajo.

Las opciones que tienen las y los estudiantes de la MEDPD para obtener el grado se tomaron de los lineamientos del PNPC para el posgrado profesionalizante, como lo son la tesina, el proyecto de intervención y la memoria profesional. El posgrado asume que las y los aspirantes, al ser más competitivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pueden intervenir eficientemente en la gestión educativa de los proyectos institucionales de cualquier nivel escolar, tal y como lo demanda la normatividad educativa nacional.

## Conclusiones

La revisión de la función de la actualización continua del profesorado a fines del siglo xx mostró la necesidad de hacerla coherente con las renovaciones en curso de los sistemas educativos y redefinir la profesionalidad docente mediante la enseñanza de competencias (Perrenoud, 2004), que contribuyan al logro de las reformas educativas desde la escuela, entendida esta como comunidad de aprendizaje en la que es posible alcanzar una autonomía curricular y capacidad de gestión educativa, institucional y pedagógica.

31 Luis Núñez Gornés (2010). *El sistema de asignación y transferencia de créditos académicos*.

32 José Gimeno Sacristán (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*.

Las instituciones de educación involucradas en el desarrollo de la competitividad docente necesitan la adopción de estrategias formativas que sirvan como capacitación para la intervención en la toma de decisiones y así propiciar estrategias generadoras de nuevas estrategias formativas.

Transitar por las reformas educativas dependientes de una voluntad política incierta y frágil es un reto. Las bases de una nueva metáfora del docente, la de agente de desarrollo curricular para el aprendizaje sustentable, para discutir algunas posibilidades y opciones de la formación a través del desarrollo curricular en una escuela en reforma, están en ciernes en los posgrados en educación zacatecanos.

## Referencias

- Arditi, Benjamín (2004). «El posgrado y la excelencia como vocación: dos decálogos», en *Omnia*, Núm. 20, 85-89. [En línea: <http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2015/03/10.pdf>]. (Recuperado: 30 de abril de 2016).
- Alcaraz-Anguiano, Benjamín, Luz Álvarez-Iturriaga, Christopher Estrada-Barahona, et. al (2015). *Diagnóstico del posgrado en México. Región Centro-Occidente*. Ciudad de México: COMEPO.
- Amadio Massimo, Renato Operti y Juan Carlos Tedesco (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI*. Suiza: UNESCO, Oficina Internacional de Educación.
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano (2003). «La situación actual del posgrado en México», en *Omnia*, Núm. 19, 101-108. [En línea: [http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant\\_omnia/Esp\\_16/15.pdf](http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/Esp_16/15.pdf)] (Recuperado: 30 de abril de 2016).
- Arroyo Arroyo, Ignacio, Janet del Carmen Coronado Hernández y Ana Laura Morales Flores (2016). «La perspectiva de los posgrados en México y su desarrollo», en *Revista electrónica de la COEPEs*. [En línea: <http://www.revistacoepesgo.mx/revistacoepes14/la-perspectiva-de-los-posgrados-en-mexico-y-su-desarrollo>] (Recuperado: 30 de abril de 2016).
- Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión (2014). *Ley orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. Ciudad de México: Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión. [En línea: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/243.pdf>] (Recuperado: 30 de abril de 2016).
- Capetillo Medrano, Carla Beatriz y Marcelina Rodríguez Robles (2016). «Consideraciones sobre la formación en los posgrados en educación: contexto, orientaciones, problemáticas y retos», en *FILHA*, Núm. 14. [En línea: <http://docenciasuperior.uaz.edu.mx/revista-filha>] (Recuperado: 30 de abril de 2016).
- Cervantes Barragán, Domingo (2013). *Factibilidad y pertinencia de la Maestría en humanidades y procesos educativos*. Zacatecas: UAZ.
- Esparza Flores, Miguel, Pedro Plata Pérez y Sergio Félix Ramírez (2016). *El mercado laboral de los profesionales de la enseñanza en el estado de Zacatecas*. Zacatecas: Unidad Académica de Economía, UAZ.
- Fernández, Manuel (2004). «El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización», en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 8, Núm. 1, 1-20.
- González Vega, Fernando (2004). «Modelos y criterios de evaluación y diseño de los posgrados en humanidades», en *Omnia*, Núm. 20, 143-156. [En línea: <http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2015/03/16.pdf>]. Recuperado: 30 de mayo de 2016).
- Gimeno Sacristán, José (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Valencia: Morata.
- Hernández Reyes, Nancy Leticia (2004). «La evaluación curricular para el rediseño de programas de posgrado», en *Omnia*, Núm. 20, 127-141. [En línea: <http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2015/03/15.pdf>]. (Recuperado: 30 de mayo de 2016).
- López Romero, María de los Ángeles (2002). «Los estudios de posgrado en el mundo», en *Revista de enseñanza universitaria*, Núm. 20, 65-74. [En línea: [http://institucional.us.es/revistas/universitaria/20/art\\_5.pdf](http://institucional.us.es/revistas/universitaria/20/art_5.pdf)]. (Recuperado 30 de mayo de 2016).
- Medina Lozano, Lidia y Salvador Moreno Basurto (2013). *Cuadro comparativo de posgrados profesionalizantes acreditados por el PNPC*. Zacatecas: UAZ.
- Núñez Gornés, Luis (2010). *El sistema de asignación y transferencia de créditos académicos*. México: ANUIES. [En línea: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/921/1/images/satca.pdf>]. (Recuperado: 30 de mayo de 2016).
- Pacheco Méndez, Teresa (2011). «La formación de doctores en educación en la UNAM (2000-2009)», en *Revista iberoamericana de educación superior*, Vol. 2, Núm. 4. [En línea: <https://ries.universia.net/rt/printerFriendly/54/239>]. (Recuperado 30 de junio de 2016).

- Perrenoud, Phillippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Graó.
- Perrenoud, Phillippe (1998). «¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos», en *Revista Educar*, Núm. 22-23, 11-34 [En línea: <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20680>]. (Recuperado el 30 de julio de 2016).
- Reynaga Obregón, Sonia (2004). «Los posgrados: una mirada valorativa», en *Revista de la educación superior*, Núm. 124, 39-54. [En línea: [http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista124\\_S3A3ES.pdf](http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista124_S3A3ES.pdf)]. (Recuperado 30 de junio de 2016).
- Sandoval Gómez, Raúl Junior, Reyes García, Jesús Manuel y Tapia Cardona, José Luis (2005), «Análisis de la oferta educativa en nivel de maestría en México», en *UPIICSA XIII*, vol. V, 38.
- Serna González, Medardo, José Manuel Cabrera Sixto, Ricardo Miguel Pérez Munguía, Mario Salinas Rivera (coords.) (2013). *Diagnóstico del posgrado en México: ocho estudios de caso*. Ciudad de México: COMEPO.
- UNAM (2015). *El posgrado de la UNAM en cifras. Reporte de avances y perspectivas 2015*. Ciudad de México: UNAM.
- UNESCO (2006). *Compendio mundial de la educación 2006, Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal: UNESCO [En línea: [http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ged06\\_es.pdf](http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ged06_es.pdf)]. (Recuperado 30 de julio de 2016).
- USON (2014). *Programa nacional de posgrados de calidad (PNPC)*. Ciudad de México: Universidad de Sonora. Recuperado de [http://investigacion.uson.mx/docto-posg/estadisticas\\_pnpc\\_dic2014.pdf](http://investigacion.uson.mx/docto-posg/estadisticas_pnpc_dic2014.pdf)

## El diseño curricular: una historia de despojos e inconsistencias en la formación docente

María Antonieta Ilhui Pacheco Chávez

### Introducción

A lo largo de la historia, los maestros de educación básica en México han sido despojados de uno de los más importantes saberes: el diseño curricular. Una de las múltiples causas se debe a un largo proceso de centralización de las tareas de diseño de planes, programas de estudio y materiales educativos. Si bien, este proceso dio inicio desde el Porfiriato y se comenzó a acentuar con el libro de texto gratuito; fue en 1993, a través de los artículos 12, 47 y 48 de la Ley General de Educación, cuando esta tarea quedó completamente en manos de las autoridades federales de la Secretaría de Educación Pública. Es decir, se quitó tanto a los estados, a las escuelas y a los maestros la práctica y la facultad de establecer y desarrollar de manera fundamentada, sistemática y autónoma propósitos, contenidos y enfoques de enseñanza que permitieran a los alumnos —bajo un determinado contexto social— alcanzar aquellos aprendizajes que garantizaran un desarrollo pleno y vida digna.

Esta condición, a pesar de que no representó un problema de envergadura mientras los currículos continuaron enfocados en la adquisición y uso de saberes bajo un modelo de producción centrado en la especialización y la jerarquización laboral, sí entraron en crisis cuando, a raíz de la crisis económica y avance en los derechos sociales en los setentas, se migró a modelos de producción innovadores, flexibles y de búsqueda de alta rentabilidad, así como de la extensión de los derechos educativos a una población estudiantil diversa.

A partir de entonces varios países comenzaron a incorporar e implementar currículos basados en el aprendizaje de conocimientos,

habilidades y valores que posibilitaran a los individuos a innovar y resolver problemas de manera colaborativa, considerando sus particularidades culturales, condiciones económicas y formación docente.<sup>1</sup> No obstante, a pesar de estos cambios a nivel internacional, el sistema educativo mexicano fue incapaz de promover la formación de profesores de educación básica habilitados en la planeación, generación y renovación curricular acordes con las necesidades de una sociedad plural y en constante transformación. Al contrario de otros países, en México se centralizaron aún más las decisiones curriculares en manos de la federación. A la par, se abandonó una sólida formación en diseño curricular en aras de un mayor control del qué, para qué y cómo enseñar y evaluar.

Es por ello que en este trabajo se busca analizar los factores que han incidido en la ausencia de una formación en diseño curricular sólida y las consecuencias que esto ha tenido en el desempeño de las y los maestros de educación básica en el país y sus funcionarios.

## El diseño curricular y su importancia en la formación docente

El diseño curricular es una actividad estratégica, sistemática, deliberada y fundamentada a través de la cual se definen las bases del qué, para qué y cómo se ha de aprender, enseñar y evaluar a lo largo de un trayecto educativo y que involucra a los diversos actores de la educación.<sup>2</sup> Como actividad encaminada a la reflexión y toma de decisiones en torno a una serie de operaciones intencionadas y dirigidas hacia la construcción de oportunidades de aprendizaje permite al maestro comprender cómo su trabajo diario se encuentra inmerso en un todo articulado, complejo, normado, vivo y en constante cambio. De ahí que formar al docente en diseño curricular incide de manera profunda en el funcionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en

la organización escolar, pues el docente cobra consciencia de que su acción cotidiana forma parte de una serie de operaciones intencionadas y dirigidas que le posibilita la construcción de propuestas que atiendan a las necesidades y problemáticas del hoy, en general, y de sus alumnos, en particular.

Un docente capacitado en el diseño curricular evalúa con base en toda una fundamentación socio-histórica, filosófica, pedagógica, psicológica, legal e institucional qué conocimientos y experiencias aplicar; modela situaciones; intuye las consecuencias e implicaciones de lo planteado; en fin, reflexiona sobre los pros y contras de lo que se le propone enseñar y de lo que evalúa al analizar su contexto. Es decir, es capaz de aplicar una serie de principios orientadores que le posibilitan definir la coherencia, congruencia, secuencia, pertinencia, relevancia y viabilidad del currículo y su enseñanza.<sup>3</sup> Así que, conocer las bases y estrategias del diseño curricular posiciona al docente en todo un marco fundamentado que le posibilita situar al aprendizaje y tomar de manera autónoma las mejores decisiones en el aula. Es una herramienta que apoya a articular y, en este sentido, ayuda a una de las principales críticas que hacen los alumnos al fragmentado mapa curricular con el que aprende pues «arma el rompecabezas de lo que será su futuro objeto de trabajo: la enseñanza de determinados contenidos y materias escolares en contextos particulares».<sup>4</sup>

## La formación docente en México y sus limitantes

Si bien, el diseño curricular es un elemento nodal para la planeación educativa, para la gestión escolar y para situar el aprendizaje en los diversos contextos educativos, su enseñanza ha sido limitada o fragmentada en los últimos planes y programas de estudio de la Escuela Normal. Muchos han sido los factores que influyeron en esta decisión, como la centralización de las tareas de diseño en manos de

1 Norman Goble y James Porter (1977). *The changing role of the teacher. International perspectives*, p. 58.

2 Se retoma el concepto de diseño y análisis curricular del Buró Internacional de Educación. IBE (2013). *Glossary of Curriculum Terminology*, p. 17.

3 Véase Dirección de Enlace y Vinculación (2014). «Principios básicos del análisis y diseño curricular en el marco de la Subsecretaría de Educación Básica», pp. 6-13.

4 Vezub, Lea (2007). «La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad» p. 9.

la federación, el control sindical, la ausencia de una política coherente, sistemática y planificada en formación y promoción docente,<sup>5</sup> así como las reformas, que más que construir un consenso entre los normalistas han sido medianamente negociadas entre la federación y las cúpulas educativas estatales, en donde se ha mal valorado tanto a la teoría como a la práctica.<sup>6</sup>

Todos estos factores han hecho que se conciba al docente más como el último eslabón de una cadena de operativización de los planes y programas de estudio de la escuela básica que como un profesional de la enseñanza capaz de reflexionar y generar soluciones educativas. Esta perspectiva limitada sobre el papel del docente llevó a que en los planes y programas de estudio de la Educación Normal, el diseño curricular quedase reducido al conocimiento del plan de estudios y a la planeación didáctica en el aula y no en una reflexión fundamentada de las necesidades sociales o de algo tan esencial como si lo planteado en los programas de estudio propuestos por la federación cumplen con los principios legales o de congruencia, coherencia, pertinencia, relevancia o viabilidad para las condiciones de los educandos. Los planes de estudio de la Escuela Normal, como se puede apreciar en el Cuadro 1, reflejan cómo se fue limitando este conocimiento:

Cuadro 1: El diseño curricular en los Planes de estudio de la Escuela Normal, 1984-2018.

Plan de estudios	Perfil de docente que se pretende formar	Asignaturas relacionadas con el diseño curricular	Sentido de formación con relación al diseño curricular
1988	Educador con amplia cultura científica y de investigación docente así como conocedor de las técnicas didácticas y psicología educativa.	Diseño curricular (6º sem)	Revisión de la teoría curricular con el fin de fundamentar y diseñar propuestas curriculares en distintos ámbitos de acción.
1997	Profesor con amplio dominio de contenidos, habilidades comunicativas, didácticas y de investigación con una ética e identidad docente para responder a condiciones sociales.	Propósitos y contenidos de la educación básica I (1º sem)	Análisis de fines, contenidos, enfoques y recursos que plantea el plan y los programas de estudio de la primaria con el fin de que se considere y comprenda como un todo congruente, articulado, unitario y de carácter nacional que debe de enseñarse secuencialmente por norma administrativa.
		Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje (6º sem)	Análisis de procedimientos para la planeación en el aula considerando los factores que intervienen en la clase, la utilidad que representa su enseñanza y sus limitaciones, así como la importancia de considerar las condiciones reales del medio, Se pretende que se reconozca a la planeación como un recurso para la enseñanza y no como un requisito burocrático o un medio de control administrativo.

5 Hugo Aboites (2012). *La medida de una nación*, p. 98.

6 De acuerdo con Ramón Larrauri (2005). En «La reforma curricular de la educación normal: percepción de su discurso educativo en el Estado de México» (p. 121), se trataba de una negociación entre la federación y los estados, sin embargo, la toma de decisiones era vertical y simulada la mayoría de las veces.

2012	El docente es un agente ético de transformación social con competencias genéricas y profesionales que le posibilitan diseñar planeaciones didácticas; aplicar de manera crítica el plan y programa de estudios; generar espacios de aprendizaje formativos e incluyentes; vincular la institución con el entorno, y utilizar la evaluación e investigación educativa para intervenir y enriquecer su labor docente.	Planeación educativa (2º sem)	Análisis de modelos de planeación docente con el fin de realizar planeaciones didácticas acordes con la propuesta curricular de la educación básica, el contexto, elementos didácticos y características del grupo y del entorno escolar. La planeación no se puede llevar a cabo solo como una actividad técnica limitada a llenar formatos, sino que traduce intenciones educativas que son el resultado del análisis de varios componentes.
		Adecuación curricular (3º sem)	Interpretar sentido del plan y programas de estudio para flexibilizar el currículo, las metodologías y los proyectos integradores, tomando en cuenta los requerimientos culturales, lingüísticos y particulares de sus alumnos.
2018	Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender; que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente; que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje; que asume responsabilidades legales y éticas para el bienestar de los alumnos; que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.	Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje (2º sem.)	Análisis de los fundamentos teóricos, metodológicos y técnicos que permitan al docente planear, evaluar y diseñar actividades que aborden los contenidos curriculares de los planes y programas vigentes teniendo en cuenta el papel que el docente tiene como mediador entre los temas de cada una de las áreas de conocimiento y las condiciones individuales y contextuales de los alumnos. La planeación se concibe como un acto de prevención que se diseña pensando en los alumnos, los materiales, el grado escolar, los aprendizajes previos y los enfoques de las asignaturas.

Fuente: Elaboración propia con base en los Planes de estudio de primaria-educación básica para la Escuela Normal y los programas de estudio de las asignaturas relacionadas con el diseño curricular.

El docente pasó de ser un educador de amplia cultura e investigador educativo teórico con un sentido social, a un conocedor de sus alumnos y un medio para conseguir la eficacia educativa.<sup>7</sup> Con esta transformación, la actividad de enseñar y el docente perdieron en gran medida su carácter social y su capacidad de decidir autónomamente. La ausencia de una perspectiva amplia sobre el docente en los planes y programas de la Educación Normal, además de reducir el diseño curricular a la planeación didáctica, convirtió al docente en «operadores eficientes de programas y materiales educativos»<sup>8</sup> en la que el currículo nacional y sus materiales son vistos como algo dado desde arriba y con carácter normativo. De manera que el docente quedó limitado a las tareas de adecuar, ajustar, interpretar u operativizar didácticamente el mandato del plan de estudio, sin considerar que también se requiere de una visión reflexiva, crítica y totalizadora del proceso educativo.

La falta de visión sobre la labor educativa como un todo, convirtió a la planeación didáctica —según las críticas que hacen los mismos programas de estudio de 1997 y 2012— en un «requisito burocrático o en un medio de control administrativo», o bien, en una «actividad técnica limitada a llenar formatos». La ausencia de sentido que se dio y da a esta tarea, que es tan solo una aparte de las tareas del diseño curricular, se expresa en algunos estudios que se han hecho sobre la formación del magisterio, donde se apunta que «existe falta de interés por cumplir el proceso didáctico de la planeación como una estrategia de prevención de lo que tiene que hacerse para evitar la improvisación».<sup>9</sup> En otros, la planeación didáctica se reduce a hacer formatos. Afortunadamente, la práctica lleva a concebirla con otro sentido, tal y como explicó un normalista:

La primera vez que hice mi planeación fue bastante desesperante porque no sabíamos cómo [hacerla]: que es un formato, que lo quiere de tal forma la maestra, que lo quiere de la otra... Y

- 7 Lilia Figueroa (2000). «La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición», pp. 117-142.
- 8 Juan Manuel Rendón (2017). «La reforma educativa y la formación docente inicial. Nuevas tensiones, viejas pretensiones», p. 260.
- 9 Melitón García y Valencia (2014). «Nociones y prácticas de la planeación didáctica desde el enfoque por competencias de los formadores de docentes», p. 21.

creo que fue un poco «vicio», porque desde el primer momento se le dio más enfoque a los formatos, a las formalidades que al contenido. Y en los siguientes semestres así fue. Y cuando hubo un cambio [...] ahí sí fue un choque tremendo, (...) Y cuando llega alguien y nos dice: «es que eso no importa, lo importante es cuál es tu tema, para qué lo quieres hacer». Ahí sí, es un choque, que dices «auch».<sup>10</sup>

Sin embargo, la práctica no es suficiente. De acuerdo con Eduardo Mercado, los normalistas requieren de bases teóricas que les permitan pasar de lo anecdótico a la evaluación de su práctica y a la construcción de acciones de mejora con respecto a los fines educativos. Otras afirmaciones parecidas son las que se expresan en las opiniones que un estudio del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) reunió sobre el Examen del Servicio Profesional Docente en particular del apartado referido a la evaluación argumentada. De acuerdo con este trabajo, los maestros opinaron que «no quedaba claro el propósito de la etapa y su pertinencia», o bien, «no conta(ban) con cursos o apoyos que (los) orientaran».<sup>11</sup>

Lo que revela una falta de formación docente en este sentido, pero también evidencia el desconocimiento de los distintos niveles de concreción curricular por parte de los diseñadores del examen, quienes solicitaron en la planeación documentada aspectos que corresponden a una planeación anual y no a una de aprendizaje esperado.<sup>12</sup> Además, como bien apuntaron algunos maestros entrevistados, el hecho de que los maestros no pudieran sacar el plan y programas de estudio, mostró que las instancias de evaluación conciben al diseño curricular como un asunto de memoria y no de reflexión. Por su parte, María

10 Apreciación de un normalista, citada en Alicia Carvajal y Maricela Villegas (2009). «La práctica en la formación inicial de profesores de educación primaria: consideraciones múltiples», pp. 190-191.

11 INEE (2016). *Evaluación del desempeño desde la experiencia de los docentes. Consulta con docentes que participaron en la primera Evaluación del desempeño 2015*, pp. 36 y 55.

12 Lo solicitado en los rubros: Contexto interno y externo de la escuela y Diagnóstico del grupo, corresponden a una planeación más general y no a una específica para diseñar un plan de clase, para desarrollar un aprendizaje esperado o un contenido programático. SEP/CNSPD (2015). *Guía para la elaboración de la Planeación didáctica argumentada*, p. 9.

Eugenia Reyes, al revisar las prácticas reflexivas en torno a la planeación que realiza el magisterio, señala que la falta de:

(una) revisión sistemática y rigurosa no sólo de los aspectos que integran la competencia didáctica del estudiante, requieren también la claridad conceptual para el diseño, la aplicación y la interpretación de instrumentos de diagnóstico en institución asignada, grupo de práctica, familia del alumno y profesores tutores; la búsqueda teórica de propuestas que expliquen la realidad y las problemáticas detectadas en el grupo de práctica y, finalmente, el reconocimiento conceptual y metodológico de propuestas para analizar la práctica docente.<sup>13</sup>

## Consecuencias de una limitada formación en diseño curricular

La falta de una formación docente sólida en diseño curricular, aunada a la falta de una práctica regular en aquellos ámbitos educativos externos al aula, ha limitado la capacidad del magisterio de tomar decisiones, a la vez que ha restringido su acción colectiva para cuestionar desde el diseño curricular los planes y programas que la federación le propone. Se podría decir que esta limitada formación incide en distintos ámbitos educativos.

En cuanto al ámbito del aula y la escuela, si bien hay un grupo nutrido de maestros y colectivos docentes que se han preparado y han adquirido experiencia en diseño para situar la enseñanza a las necesidades de un México cultural y socialmente heterogéneo,<sup>14</sup> muchos maestros se han convertido —debido a las condiciones de formación y de trabajo— en consumidores de currículo. Es decir, en docentes que se caracterizan por:

13 María Eugenia Reyes (2013). «La práctica docente reflexiva en las escuelas normales», p. 250.

14 CNTE (2013). *Análisis y perspectivas de la Reforma educativa*, pp. 8 y 9, 163-167.

- A. Ejecutar planes y programas cuyos fines les resultan ajenos o distantes al no haber participado en su diseño o consulta.
- B. Reproducir estrategias didácticas diseñadas por otros profesionales de la educación para una población educativa urbana, como si fueran recetas o listas de cotejo que hay que seguir o llenar.
- C. Emplear materiales o recursos producidos por la industria editorial y la misma SEP dirigidos a una población estudiantil «estandarizada» sin reflexionar sobre sus fines y función en los procesos educativos situados.
- D. Seleccionar aquellos elementos curriculares que le serán útiles para realizar su labor con base en una racionalidad procedimental:<sup>15</sup> esto es, basado en procedimientos, rutinas, costumbres o hábitos espontáneos que atienden a lo mucho uno o dos criterios.

Estos criterios en ocasiones pueden estar relacionados más con la publicidad, cultura o consejos de colegas, que con criterios estrictamente pedagógicos y contextuales. Asimismo, en muchas ocasiones, esta racionalidad procedimental atiende a criterios de racionalidad sustancial encaminados a maximizar el logro de satisfactores en el plano individual (ahorro de tiempo o esfuerzo en las tareas educativas; recibir estímulos salariales o bien evitar problemas con las autoridades escolares) que en la maximización de un bien social como lo es el aprendizaje de los alumnos.

Un profesor consumidor de currículo ha sufrido un proceso de alienación, pues su tarea de dar sentido a los conocimientos para el logro de un bien social ha quedado reducida a la aplicación de estrategias y recursos creados por otros donde se han desdibujado los fines de la escuela y el sentido de «para qué educar». El maestro consumidor de currículo, en una sociedad con una educación estandarizada, se ve empujado a comprar materiales y pagar servicios, enriqueciendo, por una parte, a la industria editorial y una serie de instituciones educativas privadas y públicas que le generan insumos.<sup>16</sup>

A su vez, la ausencia de una formación, discusión, investigación y práctica en el diseño curricular ha creado un vacío en algunas de

las tareas de la SEP a nivel federal y estatal que se han evidenciado durante los procesos de reforma. Ejemplo de ello es cuando se abren foros de consulta para pedir la opinión a los maestros. Si bien, suele haber «un desprecio intencionado a la riqueza de las experiencias y las propuestas innovadoras» del magisterio por parte de las autoridades educativas, también es cierto que muchas propuestas tienen problemas de coherencia y congruencia: avalan o reafirman los enfoques de enseñanza de los planes vigentes pero apuntan que existen problemas tanto de gestión, recursos o capacitación para su cumplimiento o, bien, hacen propuestas dirigidas al fortalecimiento de determinadas asignaturas. Sin embargo, son pocas las propuestas que hacen críticas contundentes desde marcos curriculares pertinentes.

Algunas de estas críticas se centran en el sentido que debe darse a la educación: la importancia de retomar las bases filosóficas y legales o la necesidad de descentralizar la construcción del currículo, pues fomenta prácticas poco relevantes para las necesidades del país. En menor medida aparecen aquellas críticas que, a partir de un profundo análisis curricular, abordan los distintos elementos de los planes y programas o los criterios legales que estos deben tener. Por ejemplo, en los foros de 2014, ninguna de las críticas hicieron visible la ilegalidad de los programas de estudios de 2011, que adolecían de propósitos específicos para cada asignatura y sus unidades, incumpliendo así el artículo 47 de la Ley General de Educación.

La falta de una cultura alrededor del diseño curricular también ha vuelto mucho más omisa a la autoridad para transparentar ante la sociedad y el magisterio los criterios que rigen su política, así como los procesos de construcción del currículo. Si hacemos un recuento, la última reforma en que se hizo un planteamiento pedagógico de este tipo fue en 1978.<sup>17</sup> Con el resto de las reformas, se han formulado sus lineamientos sobre la marcha o a escasos meses de la publicación de los nuevos planes y programas. En casos más extremos, los ha mantenido en un completo hermetismo, como fue el caso de la reforma curricular de 1993, en que la centralización de tareas y verticalidad en la toma de decisiones por parte del subsecretario, Olac Fuentes

<sup>15</sup> Véase Herbert Simon (1998). «De la racionalidad sustancial a la procesal», pp. 130-171.

<sup>16</sup> Antonia Candela (2017). «Impacto de la fallida reforma educativa en el sistema de educación básica de México: Alternativas», p. 344.

<sup>17</sup> Ernesto López (2010). «La política curricular de la SEP para la educación secundaria: análisis comparativo de las reformas de 1993 y 2006», pp. 16-23.

Molinar, quien dejó a los equipos de trabajo de cada una de las asignaturas en tensión al tener que presentar al magisterio un programa de estudios que había recibido unas horas antes.

Tampoco la autoridad federal ha elaborado documentos que fundamenten la política de diseño curricular o expliciten los conceptos que emplea, por lo que en un mismo programa, por ejemplo, es posible encontrar que un concepto tenga diversos significantes o, bien, incorpore aquellos que están de moda. Sin duda, todas estas experiencias de diseño curricular muestran algunas deficiencias del sistema y un problema de capacitación, así como de política pública, para llevar a cabo una tarea tan sustantiva como es definir y construir acuerdos democráticos sobre el qué, cómo y para qué enseñar.

A manera de conclusión: los retos de la formación en diseño curricular tendrán que realizarse con base en la reforma de la educación básica de 2017, así como la de las normales:

reconoce que la autonomía profesional es una dimensión relevante de la profesionalización de los docentes que implica que estos cuenten con la capacidad de tomar decisiones pertinentes fundamentadas en sus conocimientos pedagógicos y disciplinares, así como en una comprensión profunda de los contextos particulares en los que se desenvuelven.<sup>18</sup>

Sin embargo, como se ha visto, esto requiere de una formación profesional y una constante práctica y reflexión sobre los componentes del diseño curricular. No es posible que se evalúe y se finque la responsabilidad al magisterio en sus tareas cuando se les ha limitado y estandarizado en la toma de decisiones. Mientras no exista una política pública clara y democrática en torno al diseño curricular, a nuestros docentes no les quedará más remedio que seguir siendo consumidores de currículo o «agitadores sociales.» La demanda de una mayor autonomía la han señalado las propias normales durante el proceso de consulta llevada a cabo para su última reforma.

18 INEE (2018). *Directrices para mejorar las Políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*, p. 42.

Asimismo, habría que considerar que una práctica efectiva de estos aspectos requiere una visión no estandarizada de la educación y de cambios profundos en materia legal que otorguen al magisterio la capacidad de decidir como un colectivo consciente y comprometido con la educación. Para que ello suceda, se requeriría algo más que formación, como sucede con la reforma de los artículos 12, 21, 47 y 48 de la Ley General de Educación, que sujeta y no da a los maestros el papel que deberían tener en materia curricular.

## Referencias

- Aboites, Hugo (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México historia de poder, resistencia y alternativa 1982-2012*. Ciudad de México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Universidad Autónoma Metropolitana/ Itaca.
- Candela, Antonia (2017). «Impacto de la fallida reforma educativa en el sistema de educación básica de México: Alternativas», en *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular*. Ciudad de México: UPN. 323-355
- Canedo, Catalina y Catalina Gutiérrez (2016). *Mi primer año como maestro. Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente*. Ciudad de México: INEE.
- CNTE (2013). *Análisis y perspectivas de la Reforma educativa*. Ciudad de México: CNTE.
- Carvajal, Alicia y Maricela Villegas (2009). «La práctica en la formación inicial de profesores de educación primaria: consideraciones múltiples» en *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte*, México: UPN. 183-208.
- Dirección de Enlace y Vinculación (2014). «Principios básicos del análisis y diseño curricular en el marco de la Subsecretaría de Educación Básica», en material del *Diplomado Competencias para el diseño de programas de estudio de Asignatura estatal*. Ciudad de México: SEP.
- Figuerola, Lilia (2000). «La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición» en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. xxx, Núm. 1, 117-142.

- García, Melitón y Marisol Valencia (2014). «Nociones y prácticas de la planeación didáctica desde el enfoque por competencias de los formadores de docentes» *Ra Ximhai*, Vol. 10, Núm. 5, 15-24.
- Goble, Norman y James Porter (1977). *The changing role of the teacher. International perspectives*. París: UNESCO/IBI.
- Herbert, Simon (1998). «De la racionalidad sustancial a la procesal», en *Naturaleza y límites de la razón humana*. Ciudad de México: FCE.
- IBE (2013). *Glossary of Curriculum Terminology*. Gineva: IBE-UNESCO.
- INEE (2018). *Directrices para mejorar las Políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*. Ciudad de México: INEE.
- Larrauri, Ramón (2005). «La reforma curricular de la educación normal: percepción de su discurso educativo en el Estado de México», en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. xxxv, Núms. 1-2, 89-126.
- López, Ernesto (2010). «La política curricular de la SEP para la educación secundaria: análisis comparativo de las reformas de 1993 y 2006». *Tesis de Maestría en Políticas Públicas Comparadas*. Ciudad de México, FLACSO.
- Medrano, Verónica, Ángeles, Eduardo y Miguel Ángel Morales (2015). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. Ciudad de México: INEE.
- Mercado, Eduardo (2007). «Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal» en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 12, Núm. 33, 487-512.
- Rendón, Juan Manuel (2017). «La reforma educativa y la formación docente inicial. Nuevas tensiones, viejas pretensiones», en *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular*. Ciudad de México: UPN.
- Reyes, María Eugenia (2013). «La práctica docente reflexiva en las escuelas normales», en *La escuela normal. Una mirada desde dentro*. Ciudad de México: UNAM/ISSUE. 223-267.
- Ruiz Cuéllar, Guadalupe (2012). «La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente», en *REIFOP*, 15 (1), 51-60.
- SEP (2018). «Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica», publicado en el *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, reforma del 3 de agosto del 2018.
- SEP (2018). *El modelo educativo escuelas normales*. Ciudad de México: SEP.
- SEP (2018). *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. Ciudad de México: SEP.
- SEP (2017). *Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica. Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. Ciudad de México: SEB/SPÉC.
- SEP (2013). *Programa del curso. Adecuación curricular. Tercer semestre*. Ciudad de México: Dirección General de Educación Superior.
- SEP (2013). *Programa del curso. Planeación educativa. Segundo semestre*. Ciudad de México, Dirección General de Educación Superior.
- SEP (2012). «Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de Maestros de Educación primaria», publicado en el *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, reforma del 12 de agosto del 2012.
- SEP (2002). *Plan de estudios 1997, Licenciatura en Educación Primaria, 4a reimp.* Ciudad de México: SEP.
- SEP (2002). *Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria. 1er semestre*. Ciudad de México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública
- SEP (2001). *Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria. 6° semestre*. Ciudad de México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública.
- SEP (1988). «Acuerdo número 134, por el que se establece el plan de estudios para la formación de docentes en educación primaria a nivel de licenciatura», publicado en el *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, reforma del 30 mayo 1988. [En línea: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4742365&fecha=08/06/1988](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4742365&fecha=08/06/1988)].
- SEP/CNSPD (2015). *Guía para la elaboración de la Planeación didáctica argumentada*. Ciudad de México, SEP.
- Vezub, Lea (2007). «La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad» en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 1. [En línea: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>]. (Recuperado: mayo 2017).

# Experiencia institucional en el diseño curricular del Plan de estudios de la Licenciatura en Comunalidad de la Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca

Sara Yessenia Ángeles Guevara

## Introducción

El origen del trabajo nace de la inquietud de un grupo de académicos de poder volver vivencial una práctica académica y hacer académica una práctica vivencial, aunado al convenio firmado entre la Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca (UABJO) y la Asociación Civil Comunalidad.

La Licenciatura en Comunalidad se ha diseñado y orientado a partir del diagnóstico recuperado de la información obtenida de empleadores, especialistas y aspirantes de nueve comunidades del estado de Oaxaca, así como los resultados de la investigación documental realizada del contexto geográfico, demográfico, económico y social a nivel estatal y regional. Derivado de este diagnóstico, surgieron los siguientes planteamientos: ¿cómo abordar el diseño de una licenciatura bajo el enfoque de la Comunalidad? ¿Qué fundamentos y principios epistemológicos y filosóficos deben caracterizar a este programa?

En ese sentido, considerando los resultados de los Estudios de Pertinencia y Factibilidad, el Programa de licenciatura se diseñó desde y para la Comunidad, es decir, un Programa Educativo que fomentara la vida comunitaria, respetando los lineamientos del Modelo Educativo UABJO.

El Programa Educativo tiene como propósito formar profesionales integrales sensibles al ámbito comunitario que respalden, fortalezcan y promuevan el razonamiento comunal.

En ese sentido, consideramos que la Licenciatura en Comunalidad es una oportunidad para que la Universidad gire la mirada a las

comunidades, y cumpla con su compromiso y responsabilidad con la sociedad Oaxaqueña. Es un programa educativo que busca fomentar y reconocer las formas de pensar, vivir y organización de las comunidades originarias del estado de Oaxaca, este Programa Educativo busca, como lo menciona Maldonado, «brindar una educación de calidad que fortalezca la vida comunitaria, así como formar a jóvenes para que asuman responsable el destino de sus comunidades».<sup>1</sup>

## Diseño curricular para entender las formas de estar y pensar de la comunidad

En septiembre del año 2016, la Rectoría de la UABJO dio anuencia para que el Centro de Evaluación e Innovación Educativa (CEVIE de la UABJO) y el comité curricular encabezado por el Mtro. Jaime Martínez Luna, dieran inicio al proceso de diseño curricular de una licenciatura bajo la perspectiva de la «Comunalidad» y que entendiera las formas de estar y pensar de nuestras comunidades. Para ello, se organizaron múltiples reuniones de trabajo colaborativo a fin de elaborar los Estudios de Pertinencia y Factibilidad, con los cuales se da evidencia de la importancia y viabilidad de ofertar un nuevo Programa Educativo, para posteriormente recaer en el diseño del documento del Plan de estudios.

La pertinencia y factibilidad tocan dos puntos importantes, por un lado, la congruencia entre las expectativas del contexto y la oferta educativa, y por el otro, la cuestión institucional, que tiene que ver con la misión y visión de la Institución y los objetivos que persigue el nuevo programa, los recursos y procedimientos.

Los Estudios de Pertinencia y Factibilidad son investigaciones previas que se efectúan para la creación de un nuevo Plan de estudios. Estas investigaciones se realizan con el fin de establecer la congruencia entre la oferta educativa y las necesidades sociales.<sup>2</sup> Para Díaz-Ba-

rriga, lo anterior constituye un análisis previo, mediante el cual se observan las características, condiciones del contexto social, político y económico, del educando y de los recursos disponibles requeridos.<sup>3</sup>

A través de estos estudios se sustenta la construcción de una oferta educativa pertinente al entorno geográfico, demográfico, económico y social de la institución. El diseño de un nuevo Plan de estudios debe estar apoyado por estudios y criterios que garanticen su pertinencia y factibilidad (Lope y Magaña, 2000). De acuerdo con estos autores, estos estudios deben mostrar que es necesario crear el nuevo proyecto y que, además, existen las condiciones para poder desarrollarlo.

Para llevar a cabo los Estudio Pertinencia y Factibilidad se realizó una investigación documental y estadística de las condiciones geográficas, demográficas, económicas y sociales e institucionales, así como del estado actual de la Comunalidad a nivel estatal y regional, en distintas fuentes de información.

De igual forma, se realizó una investigación de campo a través de la aplicación de cuestionarios a empleadores, especialistas y aspirantes (quienes se encontraban cursando el último semestre del bachillerato en las 9 comunidades) con el objetivo de evidenciar la pertinencia académica para desarrollar este nuevo proyecto. Se plantearon las siguientes interrogantes clave: ¿Considera importante que la UABJO oferte una carrera profesional en el área de la Comunalidad? ¿Cuál es el nivel de importancia para la existencia de profesionales en el área de la Comunalidad? ¿Considera pertinente que la UABJO oferte una carrera profesional en el área de la Comunalidad?

A continuación, se muestran los resultados generales que arrojaron los instrumentos aplicados:

Indicador	Resultado
Importancia de ofertar la Licenciatura	Para el 100% de especialistas, empleadores y aspirantes encuestados es importante ofertar un Programa Educativo en esta área
Nivel de importancia de la existencia de profesionales en el área	Se obtuvo que el 100% de especialistas, empleadores y aspirantes indicaron que era muy importante formar profesionales en esta área.

1 Benjamín Maldonado Alvarado y Carlos Luis Maldonado Ramírez (2018). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca*, p. 125.

2 Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (2017). *Modelo Educativo UABJO 2017*, p. 37.

3 Frida Díaz-Barriga Arceo (2013). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*.

- Pertinencia y factibilidad de la Licenciatura en Comunalidad

Tanto aspirantes, empleadores y especialistas coincidieron que a través de esta licenciatura se podrían atender algunas de las necesidades existentes en el estado de Oaxaca y que además la UABJO reunía con los componentes educativos mínimos (docentes, administradores, recursos materiales, entre otros) para poner en marcha este proyecto educativo.

Con base en lo anterior, así como en los estudios en su conjunto, se puede observar que es necesario crear una propuesta que atienda las necesidades de las comunidades originarias del estado, es muy importante no solo desde la perspectiva de los empleadores y especialistas, ya que también desde los mismos estudiantes surge la inquietud de generar proyectos con y para sus comunidades.

## Comunalidad

Durante los últimos treinta años, en Oaxaca se ha conceptualizado el modo de vida comunitaria. *Comunalidad* es la palabra que explica la cotidianeidad de una comunidad. Intelectuales comunitarios, desde su práctica social, han explicado el significado de la integralidad comunitaria en una geografía específica que caracteriza a Oaxaca.

La *Comunalidad* puede definirse como la forma de pensar y organizarse de algunas de las comunidades del estado de Oaxaca que se resistieron a la adopción de estilos de vida occidentales. A estas formas de vida y de estar en la tierra, que se fundamentan en la pertenencia y comprensión del suelo y la naturaleza, se les ha llamado Comunalidad,<sup>4,5</sup> dentro de esta visión, el ser humano, la naturaleza y todo lo que nos rodea forman parte de un todo, somos las relaciones mismas, no polos de esas relaciones,<sup>6</sup>

Son cuatro los pilares fundamentales de la Comunalidad:<sup>7</sup> la tierra, el trabajo, la autoridad y la fiesta.<sup>8</sup> El territorio es el espacio en el que

4 Jaime Martínez Luna (2015). «Conocimiento y Comunalidad», p.100.

5 Benjamín Maldonado Alvarado y Carlos Luis Maldonado Ramírez (2018). *Op. cit.*, p. 66.

6 Raimon Panikkar (1979). *Myth, Faith and Hermeneutics*. New York: Paulist Press.

la naturaleza y el ser humano se conectan. La autoridad, tiene que ver con el sistema de organización social de las comunidades, desde esta perspectiva no es un individuo o un cargo, sino todas aquellas personas que están en el territorio. El tequio y la ayuda mutua son dos formas de trabajo comunal; el primero se realiza en beneficio de la comunidad, la ayuda mutua es un trabajo gratuito y moralmente obligatorio en beneficio familiar. Por su parte, la fiesta es la concreción del trabajo, son los momentos en que se vive la expresión de la identidad en varios aspectos como la música, danza, comida, etcétera, la fiesta no es otra cosa que el goce, el festejo de la vida misma.

La comunidad no solo es la base de un sistema de pensamientos de los pueblos originarios. Comunalidad es un modo de vida, la totalidad cotidiana de la comunidad, es una forma de ser y estar en el mundo. Es la palabra que engloba la vida cotidiana de los pueblos, es el reconocimiento de la forma concreta del ser humano.

## Diseño del Plan de estudios

Con base en la definición de Comunalidad, la complejidad que engloba esta forma de pensamiento y de organización de una comunidad, así como de su concepción del mundo, tuvimos el reto de adentrarnos en el diseño de este Plan de estudios. Sin duda, un proceso diferente en contraste con procesos de diseño o reformas curriculares de las Ciencias de la Salud, Bellas Artes o Ciencias exactas, y que se han asesorado en el CEVIE de la UABJO.

La primera etapa que abarcó el diseño de este Plan de estudios, fue la fundamentación, apartado en el cual se especificaron las necesidades del contexto social que atendería este Programa, así como la definición de la profesión, su campo de acción y de intervención.

Una vez justificada la creación de esta nueva oferta, se procedió con el establecimiento de la filosofía del Programa Educativo, para la redacción de estos enunciados se sostuvieron múltiples reuniones a fin de poder establecer una filosofía acorde con el pensamiento comunal y que, a su vez, se ajustara a los lineamientos que enmarcara nuestro modelo educativo. La filosofía de la licenciatura quedó defi-

nida en términos de formación de profesionales integrales sensibles al ámbito comunitario que respalden, fortalezcan y promuevan el razonamiento comunal.

Por su parte, la definición de los de Perfiles académicos (perfil de ingreso y egreso), fue la primera etapa en la que se tuvieron que hacer adecuaciones, ya que el Modelo Educativo UABJO, se sitúa bajo el enfoque en competencias profesionales. Por tanto, el planteamiento de los perfiles profesionales tenían que elaborarse bajo este enfoque, sin embargo, el comité curricular se oponía a ello; la razón estribaba en su concepción de competencias, por lo que se optó por darles una capacitación a fin de explicarles que este enfoque no era contrario al pensamiento comunal, que se podía trabajar con él sin perder la esencia del proyecto, de tal forma que se redactaron competencias profesionales orientadas a la formación en los cuatro pilares fundamentales que sostienen a la Comunalidad: Naturaleza, Organización comunal, Producción y Reproducción y Goce. Estos pilares dieron cabida a determinar los Campos de Formación que darían estructura al mapa curricular de este Plan de estudios. Sin duda, esta etapa fue la que más demoró y que más debate académico causó.

¿De qué manera enmarcar el pensamiento comunal en una pequeña estructura dividida en campos y unidades formativas sin dejar a un lado que el objetivo de este proyecto era pensar en las comunidades? Considerando este punto, se decidió estructurar un mapa curricular con cinco campos de formación, cada campo con unidades formativas planteadas bajo la perspectiva de la vida comunitaria. A fin de contar con elementos de flexibilidad curricular, estas unidades formativas se cursarían a partir de quinto semestre, así como el establecimiento de actividades extracurriculares y prácticas comunitarias que fortalecieran la formación profesional del licenciado o licenciada en Comunalidad.

Cabe mencionar que, para la construcción de la filosofía del Programa Educativo, del perfil de egreso y del mapa curricular se rescataron los resultados de los Estudios de Pertinencia y Factibilidad, como lo menciona Tejeda, la pertinencia se ve reflejada en la forma en

cómo el Programa da respuesta a las necesidades del contexto a partir de los propósitos de formación y de la misma estructura curricular.<sup>7</sup>

El establecimiento de los créditos académicos se realizó mediante el Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Este Sistema crediticio que adopta el Modelo Educativo UABJO, permitió establecer horas clase (HC), horas de trabajo supervisado (HTS) y horas de trabajo independiente (HTI), de esta forma la carga crediticia se orientó a HC, que para este Programa se entendieron como las horas efectivas en que el estudiante tiene el acompañamiento del profesor, no necesariamente en un aula. En tanto, las HTS, se entendieron como aquellas en las que el estudiante realiza prácticas con asesoría de un profesor.

## Conclusiones

En una sociedad democrática, como en la que nos encontramos actualmente, que lucha contra la discriminación, la participación directa de los pueblos originarios y de profesionales (docentes) es imprescindible que compartan las condiciones socioculturales y los proyectos etnopolíticos de las comunidades.<sup>8</sup> Para poder lograr que un proyecto educativo de esta magnitud sea posible debe existir una sinergia entre las autoridades comunitarias y educativas, la comunidad y los estudiantes, debemos enfocarnos en reconocer nuestra realidad para buscar la comprensión de otras.

Siguiendo a Briseño, la educación comunitaria debe surgir de entender la vida comunal y tiene por objetivo, no solo fortalecer los fundamentos, sino comprender y analizar dichas formas en el contexto en el que se encuentran inmersas en la actualidad las comunidades originarias.<sup>9</sup> Dado el contexto cultural del estado de Oaxaca la Universidad debe voltear la mirada hacia las comunidades, a sus

7 Rafael Tejeda Díaz (2016). «La pertinencia de la oferta en la educación superior», p. 5.

8 Bruno Baronet (2015). «La educación Zapatista como base de la autonomía en el sureste mexicano», p. 720.

9 Julieta Briseño Roa (2013). «La formación de educadores comunales», p. 31.

problemáticas, y buscar la manera de generar de forma conjunta Programas Educativos que fomenten la vida comunal y ayuden a la resolución de sus problemáticas.

La UABJO sigue siendo la Universidad con mayor absorción de egresados de Educación Media Superior en el estado de Oaxaca, procedentes de las ocho regiones del estado. Sin embargo, no hay un solo Programa Educativo que aborde de manera directa las problemáticas de sus contextos. Como lo menciona Maldonado,<sup>10</sup> debe existir una formación sólida de los estudiantes en su propia cultura para que, posteriormente, aprendan elementos de otras culturas y desarrollen un contraste entre ambas formas de aproximarse a la realidad.

Siguiendo a Maldonado, entendemos entonces el rol tan importante que debe jugar el estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que concordamos con Ruíz, cuando afirma que el nuevo rol del estudiante se centra en la autonomía y en la responsabilidad de su aprendizaje basado en situaciones reales,<sup>11</sup> por ello, esta nueva propuesta busca el reconocimiento desde la complementariedad, desde el trabajo colaborativo que posibilite un intercambio de saberes, herramientas y experiencias. Es con los otros al intercambiar, laborar y hablar como aprendemos.

Por su parte, las IES deben dar apertura a formas de pensamiento comunitario y asentar desde sus Modelos Educativos las exigencias formativas para abordar el desarrollo de propuestas educativas que permitan comprender sus realidades sociales.

La Licenciatura en Comunalidad permitirá articular lo educativo con la realidad social, es una propuesta centrada en el pensamiento, organización y formas de expresión de la vida comunitaria de los pueblos originarios de Oaxaca. Este nuevo programa busca formar profesionales que comprendan sus formas de pensamiento, así como sus necesidades, para proponer alternativas de bienestar comunal a través del reconocimiento de lo propio y la vinculación con otra forma de expresión.

## Referencias

- Baronet, Bruno (2015). «La educación zapatista como base de la autonomía en el sureste mexicano», en *Educação & Realidade*, Vol. 40, Núm. 3, 705-723. [En línea: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317239877005>].
- Briseño Roa, Julieta (2013). «La formación de educadores comunales», en *Cuadernos del sur, revista de Ciencias Sociales*, Año XVIII, Núm. 34, 29-38.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida (2013). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. Ciudad de México: Trillas.
- Díaz, Floriberto (2007). *Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. Ciudad de México: UNAM.
- Maldonado Alvarado, Benjamín y Carlos Luis Maldonado Ramírez (2018). «Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos», en *Sinética. Revista Electrónica de Educación*, Núm. 50.
- Martínez Luna, Jaime (2015). «Conocimiento y Comunalidad», en *Bajo el volcán, año xv*, Núm. 23, 99-112.
- Panikkar, Raimon (1979). *Myth, Faith and Hermeneutics*. New York: Paulist Press.
- Ruíz Iglesias, Magalys (2012). *Enseñar en términos de competencias*. Ciudad de México: Trillas.
- Tejada Díaz, Rafael (2016). «La pertinencia de la oferta en la educación superior», en *Cognosis, Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*, vol. 1, Num. 3.
- Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (2017). *Modelo educativo UABJO 2017*. Oaxaca: UABJO.

10 Benjamín Maldonado Alvarado y Carlos Luis Maldonado Ramírez (2018). *Op. cit.*, p. 12.

11 Magalys Ruíz Iglesias (2012). «Enseñar en términos de competencias»

# Interpretaciones de las y los alumnos sobre la finalidad de la evaluación docente de la Universidad Autónoma de Querétaro

Beatriz Elena Muñoz Serna

## Introducción

Las políticas educativas actuales en nuestro país solicitan a las instituciones de educación superior una constante evaluación, a través de diferentes medios, del quehacer docente. Evaluación de pares, autoevaluación docente, evaluación a través de superiores y, el más utilizado por las instituciones, la evaluación docente a través de cuestionario respondido por alumnas y alumnos, es el método más común para evaluar a los profesores y es el tema en el que se enfoca esta investigación.

En la Universidad Autónoma de Querétaro, la finalidad de la evaluación docente es «conocer a través de la opinión de los alumnos, cual es el estado del desempeño docente, para que la institución implemente acciones y políticas que eleven la calidad del proceso y del producto de la actividad docente».<sup>1</sup> El cuestionario en el que se basa la evaluación docente para elevar la calidad de la actividad educativa está dividido en 5 bloques, con un total de 18 preguntas, y se responde a través de la escala de Likert. Se aplica al final de cuatrimestre o semestre, según sea el caso del programa educativo, y por cada una de las materias que cursa el alumno en cada ciclo escolar.

Para lograr el desarrollo de esta investigación, empearé por discernir entre evaluación docente y evaluación al desempeño docente. Keteetele, mencionado en Rueda,<sup>2</sup> define la evaluación como «el proceso que consiste en recoger un conjunto de informaciones pertinen-

---

1 UAQ (s.f.). *Evaluación al desempeño docente*.

2 Mario Rueda (2006). «Evaluación de la labor docente en el aula universitaria».

tes, válidas y confiables, y en examinar el grado de adecuación entre este conjunto de informaciones a fin de fundamentar las decisiones». Mientras que Ardoino<sup>3</sup> nos dice que «evaluar a los profesores es evaluar las relaciones de enseñanza-aprendizaje, pero considerando la particularidad de los estudiantes, quienes, aun estando en grupo, nunca son uniformes y estarán cada uno con su historia, su competencia, sus dificultades, así como la formación académica que lo está moldeando profesionalmente. De esta forma, puedo hacer una distinción entre evaluación docente y evaluación al desempeño docente. Evaluación docente la defino como “la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el aula”, mientras que evaluación al desempeño docente es “la evaluación que tiene que ver con las diferentes actividades que realiza el docente en su institución educativa como la docencia, la tutoría, la investigación, la gestión escolar, etc.”».

La justificación de esta investigación surge de varias preguntas que me generan inquietud. Desde mi trabajo como docente frente a un grupo, cuando llega el momento de recordarles a los alumnos que tienen que evaluar a sus profesores, me pregunto: ¿cómo interpretan los alumnos y alumnas las preguntas del instrumento de evaluación docente? Si existen diferentes interpretaciones, ¿afectan estas los resultados de la evaluación docente?, ¿existe un impacto en la confiabilidad y validez del instrumento de evaluación docente al interpretar de diferentes formas las preguntas?

## La evaluación como objeto de investigación

En los últimos años, las investigaciones en relación a este tema han ido incrementando. Elizalde y Reyes<sup>4</sup> presentan los elementos claves que se pueden implementar en el proceso de la evaluación docente, basándose en tres puntos importantes: qué evaluar, para qué evaluar y quiénes realizarán la evaluación. Para ellos, las diferentes formas

3 Jacques Ardoino (2000). «Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación», pp. 23-37.

4 Leticia Elizalde Lora y Rafael Reyes Chávez (2008). «Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes».

en que se puede recopilar información es por medio de la opinión de los estudiantes, siendo esta la más utilizada por las universidades; también se encontró que la evaluación hecha por pares académicos, directivos y, por supuesto, las autoevaluaciones, son prácticas comunes dentro de los procesos de evaluación de los profesores. Se encontró que la evaluación docente que tiene más demanda es la que se lleva a cabo por medio del cuestionario que recoge la opinión de los alumnos. Los resultados que dan cuenta los investigadores son con respecto a la calificación que se da en el producto de la evaluación docente, ya que los mismos presentan un resultado por promedio y esto representa un inconveniente, por ser una calificación global y no especificar áreas de oportunidad, siendo más provechoso si el resultado se diera por dimensiones o por medio de bloques.

En lo referente a la confiabilidad y validez del instrumento de evaluación docente, en un estudio de revisión bibliográfica realizado por Acevedo y Olivares,<sup>5</sup> nos dicen que «la evaluación requiere de métodos que permitan valorar e incentivar la labor docente, y que es importante contar con herramientas apropiadas para la toma de decisiones». Recalcan que la técnica más utilizada para evaluar la docencia es el cuestionario de opinión estudiantil porque el estudiantado es la razón de ser de la docencia, es decir, sin discentes, no hay docentes. Otro punto importante que mencionan es:

Los resultados se utilizan para tomar múltiples decisiones, acarreamos numerosas consecuencias en el personal docente, que pueden incentivar o desmotivar su accionar: por ello, es obligatorio contar con instrumentos fiables y válidos para reunir información precisa y exacta sobre el fenómeno, pero su evaluación debe estar libre de prejuicios e improvisaciones, las cuales nacen cuando no existe un proceso riguroso de trabajo y de análisis.<sup>6</sup>

La confiabilidad, de acuerdo a Acevedo y Olivares,<sup>7</sup> contiene dos elementos muy importantes: «unanimidad y estabilidad». La unani-

5 Raciél Acevedo Álvarez y Maritza Olivares Miranda (2010). «Fiabilidad y validez en la evaluación docente universitaria», pp. 1-38.

6 *Ibidem*, p. 2.

7 *Ibidem*, p. 4.

midad hace referencia al grado, de acuerdo de la población estudiantil conforme el valor al cuerpo docente, en un ítem cualquiera del cuestionario. La estabilidad en los cuestionarios de evaluación docente se comprueba a través del tiempo, cuando se evalúa la instrucción con la opinión del estudiantado, en segmentos separados por meses, semestres u años. A manera de conclusión, Acevedo y Olivares<sup>8</sup> dicen que no todos los cuestionarios que se han utilizado en el transcurso de la historia, cumplen con los índices de calidad y ajuste estadístico como para ser utilizados en la evaluación del profesorado. Por tal motivo, es importante que los instrumentos de evaluación docente se encuentren actualizados para la toma de decisiones del servicio docente.

Para saber cómo se forma una opinión, la Teoría de las Representaciones Sociales de Sergio Moscovici ayudará a analizar las opiniones de los alumnos. A través de las respuestas ofrecidas por los alumnos, y del análisis de las mismas, podremos conocer cuál es su forma de ver e interpretar la evaluación docente, además de cómo utilizan los alumnos el proceso de evaluación. En relación a las líneas anteriores, Rodríguez<sup>9</sup> dice que dichas representaciones son socialmente construidas, culturalmente correctas en su propio sentido y funcionales en la vida social diaria. Pero ¿cómo se genera una opinión? La opinión se genera en un contexto cultural específico y través de la interacción de los integrantes de ese grupo social, el cual se sitúa en el sentido común de ese grupo o sociedad y en la vida diaria de sus integrantes. Motivo por el cual la época (o el tiempo) juega un papel importante, ya que la época es influenciada por el entorno social, la política, la economía, el idioma predominante, incluso por el tema de moda del momento. Es decir, intervienen una serie de factores que aportan en la conformación de las opiniones.

8 *Ibidem*, p. 26.

9 Rodríguez, Tania (2007). «Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales», pp. 157-188.

## Metodología

La metodología que se utilizó para recabar la información fue un cuestionario de preguntas abiertas, que sirvieron para conocer las diferentes interpretaciones que tienen los alumnos de ciertos ítems del instrumento de evaluación docente. El cuestionario se conformó en tres secciones: la primera de ellas solicita información personal y académica, como sexo, edad, semestre, programa académico al que pertenece el participante, etcétera; la segunda parte consiste en responder 3 preguntas que fueron tomadas del instrumento de evaluación docente; y la tercera parte se orientó en preguntas para conocer su perspectiva de la evaluación docente. Este trabajo se enfoca en la pregunta «¿cuál es la finalidad de la evaluación docente?», para conocer si los alumnos comprenden cual es el propósito del por qué evalúan a sus maestros.

Los participantes en esta investigación se describen en la siguiente tabla.

Tabla 1. Áreas de conocimiento de las y los informantes

Área académica de conocimiento	Ciencias Exactas	Ciencias naturales	Humanidades
Facultad	Ingeniería	Ciencias Naturales	Lenguas y Letras
Programa educativo	Licenciatura en Ingeniería Civil	Licenciatura en Nutrición	Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés
Semestre	8° y 9°	7° y 8°	8°
Participantes	46	41	42

El paradigma en el cual se desarrollará esta investigación es el cualitativo, con enfoque en el Método hermenéutico. De acuerdo a Martínez<sup>10</sup> es «cuando hablamos de descubrir el significado conjunto de toda expresión de la vida humana, como son los actos, los gestos, el habla, los textos y los comportamientos humanos, el método hermenéutico es necesario cuando la acción o el comportamiento

10 Miguel Martínez Miguélez (2006/2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*.

humano se presta a diferentes interpretaciones». De acuerdo a Kvale, citado por Martínez, «las formas propias de recabar información en el método hermenéutico son por medio de un cuestionario, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos».<sup>11</sup>

Las respuestas a las preguntas del cuestionario aplicado darán la interpretación que ofrecen los estudiantes a las preguntas en las que enfocó esta investigación. De igual manera, se conocerá cuál es el valor que le otorgan a dichas preguntas, reflejando de esta forma el significado las mismas.

La investigación hermenéutica se encuentra implícita en este trabajo. Martínez<sup>12</sup> dice que la elección del enfoque y de la metodología, el tipo de preguntas que se formulan, así como la recolección y en el análisis de los datos, implican una actividad interpretativa. Al recolectar la información, se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas, donde los alumnos exponen su punto de vista, opinión y criterio, algunas de sus respuestas son de forma concreta y sencilla, mientras que, en otras, sus respuestas son muy descriptivas acerca de lo que para ellos representa cada una de las preguntas del cuestionario que se les aplica.

Los resultados se analizaron a través de la Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovichi, por medio de su Teoría del Núcleo Central. Las *Representaciones Sociales* las define Mora<sup>13</sup> como «universos de opinión», es decir, las opiniones que se ven influenciadas por el contexto en el que se encuentra la persona. La Teoría del Núcleo Central, de acuerdo a Rodríguez,<sup>14</sup> tiene tres características o tipos de valores que tipifican la centralidad de cada una de las representaciones mentales que tiene el individuo, y estas son:

1. El valor simbólico, el cual es proporcionado por un elemento central que no puede ser cuestionado sin afectar la significación de la representación.

11 *Ibidem*, p. 95

12 *Ibidem*, p. 101

13 Martín Mora (2002). «La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovichi».

14 Rodríguez Salazar, Tania (2007, *Op. cit.*

2. El valor asociativo, toda representación social está vinculada a un amplio número de representaciones, ya que no pueden estar aisladas en su totalidad.
3. El valor expresivo, que se manifiesta a través de la frecuencia con la que se presenta esa representación.

Cómo podemos ver, las opiniones ofrecidas por los alumnos y alumnas en esta investigación, tienen un valor simbólico, asociativo y expresivo desde su formación y contexto académico, el cual se permea durante toda su formación. El análisis de los resultados, a través de esta teoría, nos permite ver cuál es la representación que tiene mayor inferencia en la evaluación docente. Los resultados obtenidos difieren y convergen entre los estudiantes del mismo programa y entre los diferentes programas educativos. El gran abanico de respuestas da cuenta, no solo de las diferentes interpretaciones que ellos ofrecen, sino también de lo que para ellos es significativo en lo que esperan que sea la finalidad de la evaluación docente. Algunas de las categorías que sobresalen en esta investigación por área académica de conocimiento, de mayor a menor presencia, se ofrecen en la tabla 2.

Tabla 2. Categorías

Ciencias Exactas	Ciencias naturales	Humanidades
Desempeño	Lo bueno y lo malo	Desempeño
Calidad	Capacidad	Mejor

Para los alumnos de la Licenciatura en Ingeniería Civil del área de Ciencias exactas, la finalidad de la evaluación docente va enfocada en la categoría de *desempeño*. A través de las siguientes opiniones ofrecidas por los alumnos y alumnas, podemos ver su sentir, el cual va desde «conocer su desempeño en el curso», así como «chechar cuál es su desempeño laboral y ver si son aptos para el trabajo». En relación a las dos primeras opiniones ofrecidas por los estudiantes en esta área, podemos considerar que se encuentran dentro de lo que se espera sea la finalidad de la evaluación docente. Otra categoría que resalta es la de *calidad*, por ejemplo, «mejorar la calidad de la escuela» y «que mejoren la calidad».

En contraste, en su forma más punitiva de ver la evaluación docente, prevaleció lo siguiente: «Debería ser que se actualicen a quienes les hace falta. Que se vayan quienes no tienen la capacidad, ni la humanidad ni profesión ni amor a su trabajo. Y que se queden de quienes podemos aprender mucho». Otra de las respuestas es: «A nosotros nos evalúan para comprobar que somos acreedores de pasar la materia entonces la finalidad de evaluarlos es que ellos hallan aprendido o reforzado su conocimiento y que la forma de transmitirla sea la correcta». En relación a estas dos últimas opiniones ofrecidas por los alumnos, podemos ver que la finalidad de la evaluación docente dista mucho de lo que se espera que sea.

Para los alumnos y alumnas del área de Ciencias de la salud, del programa educativo Licenciatura en Nutrición, la finalidad de la evaluación docente se enfoca en su mayoría en la categoría de lo *bueno* y lo *malo* de los profesores. Algunas de las respuestas que ofrecieron son: «Para conocer sus puntos buenos, y sobre todo los malos, estos son áreas de oportunidad para crecer y mejorar todos como parte de la universidad», otros argumentan que hay que «mejorar, que vean en qué están mal y puedan modificar». Una segunda categoría que prevalece en los alumnos y alumnas es la *capacidad* del maestro. Por ejemplo, «ver la capacidad de enseñanza, las prácticas y/o estrategias que se ven reflejadas en el aula», así como para otros es «conocer su capacidad para enseñar a sus alumnos». Otra categoría que prevalece es la *opinión*, con las siguientes apreciaciones: «poder dar nuestro punto de vista de si nos gusta la manera en que nos imparten el conocimiento» y «que el alumno exprese su opinión respecto a lo que mire del docente». Por último, un alumno ofreció su opinión a través del siguiente comentario: «el bono de docencia».

En el área de Humanidades, de la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés, la categoría que más prevaleció fue el *desempeño*. Algunas de las opiniones que ofrecen los estudiantes son: «Que conozcan cómo es su desempeño en el aula de clases, es una retroalimentación de los alumnos hacia el docente para mejorar, quitar agregar cualidades del mismo profesor para/por la clase» y de una forma sencilla y concreta, «conocer su desempeño». Una segunda categoría que prevalece en esta área es la de *mejor*, a través de las siguientes opiniones: «tener mejores docentes» y «saber que realmente

evolucionan y aprenden para brindar lo mejor a sus alumnos». Por último, aparecen una serie de opiniones que no se pueden categorizar, debido a la gran diversidad de comentarios que ofrecen, como los siguientes: «La finalidad es saber si son aptos y tienen los conocimientos necesarios para enseñar», así como «se supone que esto ayudará a la institución ya que es parte de un proceso de mejora continua. Aunque en un principio la finalidad puede parecer el ofrecer las mejores herramientas a los alumnos, también forma parte de los requisitos de la institución para estar bajo un conjunto de normas y de esta manera puede no tener una finalidad que ser un simple requisito».

## Conclusiones y reflexiones

Como podemos ver en la presentación de resultados, las tres áreas académicas de conocimiento, convergen en sus opiniones, pero también difieren. Cada una de las áreas le da importancia a diferentes categorías que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Lo que para unos es más valioso, para otros no lo es. La Teoría del Núcleo Central me permitió agrupar las diferentes opiniones, pero a la vez reconocer cual es la representación que tienen los alumnos y alumnas de la evaluación docente, para algunos es el desempeño, para otros lo bueno y lo malo.

Puedo concluir que la opinión que ofrecen los alumnos depende de su contexto académico, es decir, su área académica de conocimiento, la cual influye en sus opiniones y la forma en que ven la finalidad de la evaluación docente. Mostrando de esta forma, que pueden verse comprometidos los resultados y, por consiguiente, la confiabilidad y validez de la evaluación docente. También, hay que mencionar que se vislumbra una actitud negativa, y a veces punitiva, en la forma en que los alumnos interpretan la finalidad de la evaluación docente.

## Referencias

- Ardoino, Jacques (2000). «Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación». En Rueda Beltrán, Mario y Frida Díaz Barriga. *Evaluación de la docencia, Perspectivas actuales. (4ª reimpresión)*. Ciudad de México: Paidós. 23-37.
- Acevedo Álvarez, Raciél y Maritza Olivares Miranda (2010). «Fiabilidad y validez en la evaluación docente universitaria», en *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, Vol. 10, Núm. 1, 1-38. [En línea: [www.redalyc.org/pdf/447/44713068009.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/447/44713068009.pdf)]. (Recuperado: 21 de noviembre 2016).
- Elizalde Lora, Leticia y Rafael Reyes Chávez (2008). «Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes», en *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial, vol. 10*. [En línea: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-elizaldereyes.html>].
- Martínez Miguélez, Miguel (2006/2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa. (2ª reimpresión)*. Ciudad de México: Trillas.
- Mora, Martín (2002). «La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici», en *Athena Digital, Núm. 2*. [En línea: <https://atheneadigital.net/article/view/n2-mora>]. (Recuperado: 16 de mayo de 2016).
- Rodríguez Salazar, Tania (2007). «Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales». En Rodríguez, Tania y García, María (coord.). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. 157-188.
- Rueda, Mario (2006). «Evaluación de la labor docente en el aula universitaria», en *Perfiles educativos, Vol. 29, Núm. 116*, 137-142. [En línea: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v29n116/v29n116a8.pdf>]
- UAQ (s.f.). *Evaluación al desempeño docente*. [En línea: <http://dda.uaq.mx/index.php/coordinacion-de-orientacion/orientacion-evaluacion>]. (Recuperado: 5 de marzo de 2016. ).

## Pensar la enseñanza del arte. Reflexiones sobre planes de estudio y programas de materia en la Facultad de Artes y Diseño

Roberto Caamaño Martínez  
Ady Carrión Parga  
Francisco Quesada García

### Una historia añeja

Cuando en diciembre de 1970 el Consejo Técnico de la Escuela Nacional de Artes Plásticas —hoy Facultad de Artes y Diseño— aprobó el Plan de Estudios de la Carrera en Artes Visuales (en adelante, Plan 1971), la institución dio un paso contundente hacia la profesionalización de la enseñanza del arte como parte integral del contexto universitario, el cual tuvo una buena acogida por parte de las autoridades de la Universidad Nacional Autónoma de México, por lo que el proyecto fue aprobado por el Consejo Universitario en marzo de 1971.<sup>1</sup>

Si bien, en sentido estricto, los estudios profesionales existían en la Escuela Nacional de Artes Plásticas desde finales de los años sesenta, no es sino hasta la instauración de la Licenciatura en Artes Visuales que la institución presentó un proyecto en el que se consideró explícitamente el contexto universitario al que pertenece. En cierta medida, con el Plan 1971 la institución se reconoció plenamente como una institución universitaria, capaz de establecer vínculos con otras escuelas, institutos y facultades de la Universidad, para concretar la formación de sus egresados.<sup>2</sup>

- 1 Archivo del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (en adelante IISUE). Fondo Consejo Universitario (en adelante CU). Comisión Permanente (en adelante CP). VIII Comisión del Trabajo Docente. Caja 11. Exp. 37. 16 de febrero de 1971.
- 2 Escuela Nacional de Artes Plásticas (1970). «Plan de Estudios de la Carrera en Artes Vi-

El Plan 1971 fue ideado por Manuel Felguérez, Carlos Ramírez Sandoval y Luis Pérez Flores,<sup>3</sup> y formaba parte de un proyecto institucional que transformaba radicalmente la enseñanza en la Escuela Nacional de Artes Plásticas. Dicho proyecto asumía la necesidad de acercar la formación artística al perfil de profesionista propuesto por la Universidad Nacional Autónoma de México. De este modo, el Plan 1971 puede verse como una vía para convertir la formación del artista plástico en una formación plenamente universitaria.<sup>4</sup>

El proyecto de profesionalización de la enseñanza del arte se concretó, entonces, con la integración de las tradicionales carreras de Pintura, Escultura y Grabado, en una licenciatura común bajo el término *artes visuales*. Este término implicaba el descrédito de los campos disciplinares como áreas de conocimiento, los cuales eran reemplazados por una formación integral que fuera, en cierta medida, más general, y permitiera al egresado ubicarse como un profesionista en amplio sentido, en lugar de un pintor, un escultor o un grabador, en el sentido tradicional.

Se trata, pues, de un cambio sustancial en el enfoque de la formación de los artistas, en el que es posible ver un cambio de paradigma.<sup>5</sup> Es posible reconocer así que el Plan 1971 buscaba distanciarse de la enseñanza tradicional, impartida hasta entonces en la escuela y derivada en gran medida de sus inicios como Academia de San Carlos, en la cual la estructura de la enseñanza se justifica con precisión a partir del desarrollo de habilidades y la práctica de procedimientos, en correspondencia con áreas y materiales específicos.<sup>6</sup>

suales. Escuela Nacional de Artes Plásticas. Aprobado por el H. Consejo Técnico en la sesión permanente celebrada los días 16 y 17 de diciembre de 1970», p. 3.

3 Roberto Garibay (1990). *Breve historia de la Academia de San Carlos y de la Escuela Nacional de Artes Plásticas*, p. 49.

4 Al respecto ver Ady Carrión (2007). «De la idea al misterio: Gilberto Aceves Navarro en la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM» pp. 9-25; y Blanca Gutiérrez Galindo (2007). «Investigación y artes visuales», pp. 1-7.

5 Según la teoría de Thomas S. Kuhn, las condiciones para aceptar un nuevo paradigma son dos: «En primer lugar, el nuevo candidato a paradigma tiene que dar la impresión de que resuelve algún problema sobresaliente y reconocido por todo el mundo que no se pueda abordar de otro modo. Y, en segundo lugar, el nuevo paradigma ha de prometer conservar una parte relativamente amplia de la capacidad concreta de resolución de problemas que se ha acumulado en la ciencia merced a sus predecesores». Thomas S. Kuhn (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*, p. 294.

6 Sobre la enseñanza tradicional en la Academia de San Carlos ver Eduardo Báez Macías (2005). *La enseñanza del arte en la Academia de San Carlos, siglos XVIII y XIX*; y Aure-

El Plan 1971, respondiendo a un nuevo paradigma, el de la *visualidad*, establece otra estructura caracterizada por la identificación de principios o fundamentos, los cuales implican una búsqueda de generalización que, a su vez, propicia la esquematización de métodos y conocimientos, con lo que se resuelven generalidades, pero se desatienden las vías de desarrollo particulares por campo o, incluso, por estudiante. Para ello, se planteaba:

romper con el viejo mito académico de que este tipo de escuelas debe estar dedicado a la formación de artistas. Con este nuevo programa se trata de situar al egresado de la ENAP en la especialidad de Artes Visuales, abriéndole una diversidad de posibilidades dentro del mundo actual, ya que la obra de arte se sitúa en relación con la intencionalidad de la época.<sup>7</sup>

Asimismo, se enfatizaba que: «Con este programa se actualiza el lenguaje, o sea, un medio de expresión y de comunicación».<sup>8</sup> Dicho *lenguaje visual*, era impartido a través de una serie de asignaturas en las que las y los estudiantes debían aprender «las leyes de visualidad, mediante análisis de los problemas de la percepción».<sup>9</sup> Se implementó así un cambio radical en la enseñanza artística, que es posible ver como un enfrentamiento en el que las artes plásticas ceden terreno ante las artes visuales.<sup>10</sup>

El Plan 1971 se implementó con gran fuerza institucional, a pesar de la oposición de algunos sectores y de las dificultades materiales a las que se enfrentaba. Su puesta en marcha trastocó radicalmente la estructura académica de la escuela, a tal grado que incluso hasta fechas muy recientes era posible reconocer sus efectos (su influencia y su espíritu) en nuestra institución. De ahí que resulte un momento

lio de los Reyes (coord.) (2010), *La enseñanza del arte en México*.

7 Escuela Nacional de Artes Plásticas (1970). *Op. cit.*, p. 2.

8 *Ídem*.

9 *Ídem*.

10 Como ejemplo, valga señalar el oficio que el Jefe del Departamento de Dibujo Publicitario de la ENAP hace llegar al entonces director Roberto Garibay Sida, así como el fuerte rechazo a sus observaciones, lo que llevó al Consejo Técnico de la ENAP a emitir un «enérgico VOTO DE CENSURA» debido a «su actitud poco universitaria». Estos documentos constan en el Archivo del IISUE. CU. CP. VIII Comisión del Trabajo Docente. Caja 11. Exp. 37. Anexo al acta de la sesión del 16 de febrero de 1971.

sumamente importante en la historia de la hoy llamada Facultad de Artes y Diseño (en adelante, FAD), digno de ser analizado puntualmente.

Llama la atención que este cambio radical en la enseñanza del arte se presenta en un documento más cercano a un manifiesto artístico que al de un programa educativo, el cual, en concordancia con los procedimientos propios de la UNAM, fue revisado y discutido en la Comisión de Trabajo Docente del Consejo Universitario, hasta ser aprobado definitivamente en marzo de 1971. El filósofo Ricardo Guerra, quien por entonces presidía dicha comisión, hizo diversas observaciones al Plan de estudios. En particular, señaló que «se encontró que en el plan hay una serie de aspectos que no han sido suficientemente desarrollados».<sup>11</sup> En este sentido, el Consejo Universitario permitió la puesta en marcha de un plan de estudios para el que no había programas de materia, objetivos ni contenidos específicos. Simplemente se aprobó bajo la condición de que dichos materiales se incluyeran a la brevedad posible.

No fue sino hasta julio de 1973 que se presentó el documento *Síntesis de programas y objetivos pedagógicos del currículum del Plan de Estudios de la Licenciatura en Artes Visuales*<sup>12</sup> el cual establecía los contenidos de las asignaturas de la Licenciatura en Artes Visuales. Al revisar dicho documento, resulta evidente que no se trata simplemente de una adenda al documento de 1971, sino que introduce cambios sustanciales que permiten considerarlo un proyecto *distinto*, por lo que en adelante nos referiremos a este documento como los ajustes de 1973.<sup>13</sup>

Tenemos así que, por un lado, el Plan 1971 se presenta como una enunciación de ideales sin condiciones reales de implementación. Mientras que, por otro lado, los ajustes de 1973 establecen las con-

diciones de operación de un nuevo proyecto académico, en cierta medida más realista, pero sin presentarse como un nuevo plan de estudios ni como un ajuste o actualización al vigente. De modo que, tal como lo reconoció en 2003 el Grupo Coordinador del Proceso de Autoevaluación de la FAD, al revisar el Plan de 1971 nos enfrentamos con «un plan que no terminó nunca de consolidarse como tal, sino que sólo se propuso a modo de principios».<sup>14</sup>

El quiebre entre el proyecto de 1971 y el de 1973, así como la ambigüedad que se genera en la estructura académica, ha sido señalado en diversas ocasiones al interior de la FAD. En el *Informe de la Autoevaluación que los profesores de la licenciatura hacen al Plan de Estudios de la Lic. en Artes Visuales de la ENAP*, publicado en 2003 por el grupo citado líneas arriba, se reconoce que:

El plan de estudios que se organiza en 1971, para 1973 sufre los primeros ajustes de carácter administrativo que echan por tierra parte substancial del proyecto académico. Los talleres que pretendían trabajar a partir de la colaboración estrecha de varios académicos y con ello integrar en un mismo espacio, problemáticas y herramientas metodológicas diversas, que según el proyecto alcanzarían integración en la mente de los alumnos y en la obra que estos realizaran en los talleres integrales, desaparecieron como posibilidad. Y, en cambio, se impone un orden de carácter administrativo donde el conocimiento se estructura por ciclos anuales y por grupos académicos, donde cada grupo es atendido por un solo responsable.<sup>15</sup>

Los ajustes de 1973 establecieron las condiciones para hacer operativa la estructura propuesta en términos casi ideales en el Plan 1971, pero en la práctica concretaron un proyecto híbrido en la escuela, a medio camino entre la *plasticidad* y la *visualidad*, cuya estructura considera «tres etapas pedagógicas, a saber, introducción, experimentación visual y principios de la investigación teórico-visual. A partir de esto, se pretendió borrar los límites de las áreas clásicas: Pintura, Escultura y

11 Ricardo Guerra. Archivo del IISUE. CU. CP. VIII Comisión del Trabajo Docente. Caja 11. Exp. 37. Acta de la sesión del 2 de marzo de 1971.

12 Escuela Nacional de Artes Plásticas (1973). *Síntesis de programas y objetivos pedagógicos del currículum del Plan de Estudios de la Licenciatura en Artes Visuales. Aprobado por el Consejo Técnico de la ENAP en su sesión del 15 de junio de 1973*. IISUE. CU. CP. VIII Comisión del Trabajo Docente. Caja 11. Exp. 37.

13 Así se plantea en Roberto Caamaño Martínez et al (2003). *Informe de la Autoevaluación que los profesores de la licenciatura hacen al Plan de Estudios de la Lic. en Artes Visuales de la ENAP*. Al respecto, también se reflexiona en Ady Carrión (2007). *Op. cit.*, pp. 32-47.

14 *Ibidem*.

15 *Ibidem*.

Estampa.<sup>16</sup> Sin embargo, a pesar del gran esfuerzo de organización y estructuración operativa que implicó el documento de 1973, hemos de señalar que, tal como lo plantea su título, tan solo presenta las *síntesis* de los programas de materia, como una suerte de guía inicial que debería completarse con la entrega de los programas de asignatura definitivos, los cuales jamás se integraron.

En gran medida, el objetivo —propuesto por el Plan 1971— de formar un profesional de las artes visuales estaba vinculado a la desaparición de las áreas tradicionales, así como a la presentación de los conocimientos en términos de fundamentos o principios generales, cimentando lo que entonces se concebía como un único lenguaje visual, afín a todos los campos tradicionalmente englobados bajo el término de artes plásticas. De ahí que, bajo esta concepción, se construya con facilidad un primer año. En cambio, el intento por aplicar la idea de un *lenguaje visual con principios generales* a la totalidad de la enseñanza profesional del arte es notoriamente improcedente, y la consecuencia es que se dejan desarticulados los niveles intermedio y terminal. De este modo, al desarrollar la idea de los fundamentos de las artes visuales, los ajustes de 1973 concedieron especial atención a la primera etapa pedagógica del programa al reconocer que:

La estructura general del Plan de Estudios contiene un curso de iniciación que será cubierto durante los dos primeros semestres y cuya función consiste en que el estudiante de primer ingreso reciba una información *panorámica* que le permita formarse un criterio *general* acerca de los contenidos y posibilidades que ofrece la carrera.<sup>17</sup>

En los dos primeros semestres se planteaba un enfoque *panorámico* y *general*, imposible de aplicar al resto de la enseñanza, que de algún modo se quedaba fuera del esquema. Este enfoque panorámico retomaba planteamientos del histórico *Vorkurs* elaborado por Johannes Itten para la Bauhaus en 1919, e impartido por él mismo hasta 1922. El énfasis que los ajustes de 1973 conceden al primer año de

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> Escuela Nacional de Artes Plásticas (1973). *Op. cit.*, p. 1. Cursivas nuestras.

la licenciatura y la consecuente desatención a las etapas pedagógicas intermedia y terminal, fue también materia de reflexión en el proceso de autoevaluación realizado en 2003. Entonces se señaló que:

De estas etapas pedagógicas, sólo alcanza a desarrollarse la primera, en la que se define y a través de la cual se trasluce la propuesta académica que se pretendió desarrollar. Su organización a modo de tronco común da pie al desarrollo de la especialidad en Diseño y al poco tiempo genera la carrera de Diseño Gráfico, lo que es posible gracias al enfoque general del proyecto que se orienta hacia el geometrismo (moda artística del momento), el arte cinético y la intención de construir un artista integral que incluía su formación como diseñador, con lo que se muestra una visión parcializada de las condiciones y diversidad propositiva de aquellos años. De esta situación se deriva el intento por concentrar en el primer año elementos de visualidad comunes a las artes y al diseño, así como postergar la formación y trabajo de taller hasta el tercer semestre.<sup>18</sup>

## Un problema actual

Desde la implementación de los ajustes de 1973 a la fecha han transcurrido 43 años en nuestra institución, con grandes cambios y actualizaciones. Sin embargo, a pesar de los diversos ajustes a nuestra licenciatura, no es hasta la más reciente, correspondiente a la *Actualización del Plan de Estudios de la Licenciatura en Artes Visuales 2013* (en adelante Plan 2013), que podemos aseverar que la institución logra desplazar definitivamente la estructura instaurada por el proyecto de la *visualidad* en 1971. La actualización lograda en 2013 ha permitido abandonar finalmente la idea de un primer año de fundamentos generales, comunes a todas las áreas, proponiendo en su lugar la peculiaridad de los *Campos Disciplinarios* como asunto central en una

<sup>18</sup> Roberto Caamaño, et al. (2003). *Op. cit.*

primera etapa formativa, que justamente lleva este nombre, pero no en las posteriores. Las subsecuentes etapas formativas de esta estructura corresponden a *Estrategias Metodológicas* y *Proyecto Personal*<sup>19</sup> en las que la atención se centra en las y los estudiantes, involucrando a un tiempo sus conocimientos, su sensibilidad y sus habilidades.

De este modo, el abandono de uno de los puntos clave del proyecto de la visualidad, el *curso de iniciación*, que ligaba nuestra institución a las búsquedas de la emblemática *Bauhaus*, permite reconocer la complejidad que implica la condición actual del arte como sistema.<sup>20</sup> Resulta así posible cuestionar el paradigma de la *visualidad* representado por la *Bauhaus* y vigente durante tantas décadas en la FAD.

Tenemos así que el Plan 2013 permite superar el obstáculo que implicó la apuesta por la *visualidad* que caracterizó al Plan 1971 y que los ajustes de 1973 no alcanzaron a desechar. De este modo, nos encontramos actualmente con un plan de estudios que:

implica un desplazamiento de la noción del arte como pieza a la concepción del arte como proyecto, como sistema. Asimismo, se transitaría de un plan de estudios que asigna la mayor importancia al trabajo del artista, a un plan de estudios que se concentra en la formación del alumno.<sup>21</sup>

En el Plan 2013 se plantea que las «áreas dejan de ser la guía, para asumir el proyecto personal como el factor que orientará la ruta crítica o viaje pedagógico de cada alumno.»<sup>22</sup> Sin embargo, reconocemos que a la fecha no se ha podido superar la organización por talleres, lo que se presenta como uno de los retos a enfrentar por la comunidad académica de la FAD.

Es posible reconocer que, en términos políticos, el Plan 2013 presenta un objetivo muy concreto, que implica fortalecer la condición institucional, al establecer condiciones que permitan la colaboración

19 Escuela Nacional de Artes Plásticas (2013). *Plan y programas de estudio de la Licenciatura en Artes Visuales. Tomo I*, p. 40.

20 Sobre la condición sistémica e interdisciplinaria del arte, ver Ana María Martínez de la Escalera (2004). «Interdisciplina»; Juan Acha (1979). *Arte y sociedad: Latinoamérica. El sistema de producción*; y Boris Groys (2014). *Volverse público*.

21 Escuela Nacional de Artes Plásticas (2013). *Op. cit.*, p. 38.

22 *Ibidem*, p. 40.

al interior de la FAD. Sin embargo, pareciera que, tal como sucedió en aquel 1973, a pesar del extenso documento que implica el Plan 2013<sup>23</sup> (con más de 700 páginas), las asignaturas se siguen presentando en términos de síntesis programática. De tal modo que, a la fecha, seguimos ayunos de los programas de asignatura claramente desarrollados y desglosados, que permitan a los docentes tener claridad sobre los contenidos a impartir y las estrategias de enseñanza, así como sobre la ubicación de las materias en la estructura general del Plan de estudios.

En este sentido, es posible decir que, tal como sucedió en 1973, hoy día contamos con una pertinente estructura propuesta (establecida en el Plan 2013), aunque carecemos de la estructura operativa (los programas de asignatura) que confiera coherencia a dicha estructura propuesta y permita su eficiente implementación. Por otro lado, el Plan 2013 se presenta como una propuesta que «sugiere una modificación sustancial, pero se sustenta íntegramente en los recursos disponibles, enfocándose en nuevas posibilidades de coordinación».<sup>24</sup> En ocasiones anteriores hemos señalado que:

El plan de estudios de la ENAP con ser tan viejo, por un lado obstaculiza la adquisición de recursos económicos, que sólo se pueden gestionar y en su caso otorgar con base en las condiciones descritas en el mismo plan. Por otra parte ha permitido, ante su debilitamiento, desarrollos diversos, hasta casi las versiones individuales. Esta diversidad, paradójicamente, lo regresa al campo de juego, y nos presenta una escuela rica en propuestas y vías para la enseñanza. Hoy por hoy, la licenciatura en Artes Visuales se puede valorar contabilizando sus individualidades. La tarea será que cada docente estructure su propuesta en condiciones de colaboración para así definir un sentido institucional más claro.

Así como la escuela ha devenido en una multiplicidad de líneas académicas que son, a mi forma de ver, su mayor riqueza, la

23 La versión digital del documento *Escuela Nacional de Artes Plásticas (2013)*, se compone de dos tomos, el primero consta de 127 páginas y el segundo de 595 páginas, ambos en formato pdf.

24 Escuela Nacional de Artes Plásticas (2013). *Op. cit.*, p. 39.

Universidad ha procurado ya de tiempo atrás que los alumnos, al menos en el nivel de maestría, integren su currícula de materias en al menos dos programas de posgrado, lo que genera incertidumbre en los resultados pero se proyecta, como toda investigación, sobre el terreno de lo posible.<sup>25</sup>

Si bien, la diversidad de nuestra institución es evidencia de su riqueza y complejidad, hemos de insistir, como se ha hecho anteriormente, en la necesidad de coordinar los esfuerzos para desarrollar un proyecto efectivo a nivel institucional. En textos anteriores, señalamos que:

la diversidad metodológica que generó el problema de lo fronterizo no puede ser incluida directamente. Imaginemos un Plan de Estudios que trata de integrar tanto nuevos materiales (plásticos) como procedimientos tipo el collage, los ensambles o el objeto ya hecho (*ready-made*), el objeto encontrado, el objeto en movimiento (arte cinético), el arte óptico, el arte de concepto, el ambiente, el *happening*, el *performance*, el arte del cuerpo (*body-art*), el arte de la tierra (*land-art*), el arte efímero, la instalación, el video-arte, el arte multimedia, el arte correo, el arte objeto, etc.

Intentarlo así nos llevaría a una dispersión institucional donde el intercambio de experiencias académicas entre los docentes, por incontrastables, resultará sumamente difícil y por lo mismo la vida académica institucional tenderá a desaparecer y con ello las posibilidades de enriquecimiento y transmisión de la información entre generaciones, tanto de docentes como de los alumnos.<sup>26</sup>

Enfrentado a este problema y reconociendo su contexto específico, el Plan 2013 busca recuperar la experiencia de los docentes de la FAD, estableciendo una estructura que ordena y da cabida a las diferentes propuestas académicas de sus profesores. La propuesta del Plan 2013 plantea así una dinámica para integrar «en una estructura común

25 Francisco Quesada García (2003). «¿Y si mejor colaboramos?», p. 3.

26 Francisco Quesada García (2002). «Lo escultórico como vía para la enseñanza de las Artes Plásticas».

y colegiada los esfuerzos que hoy parecen dispersos, en beneficio de los alumnos y en aras de promover con ello el aprovechamiento óptimo de la oferta académica de nuestra escuela».<sup>27</sup> En este sentido, reconocemos que la fortaleza fundamental de este plan radica en su correspondencia con la realidad de la FAD, pues recoge la diversidad que caracteriza la práctica docente actual en nuestra institución. Ello nos pone ante una perspectiva distinta de lo sucedido en 1971, cuando el proyecto educativo implicó un desplazamiento radical de la planta docente, orillando a gran número de maestros a renunciar, lo que repercutió en una falta de experiencia y, derivado de ello, una incapacidad para llevar adelante el proyecto. Al respecto, Manuel Felguérez —uno de los artífices del Plan 1971— ha señalado:

Creo que a los miembros del Consejo Técnico se nos pasó la mano pues nos inventamos una serie de materias relacionadas con el cinetismo para las cuales nunca conseguimos a los maestros adecuados. Realmente no había en México artistas con conocimientos científicos ni científicos que se interesaran suficientemente en las artes plásticas.<sup>28</sup>

Al parecer, en 1971 no existían los docentes que la propuesta imaginaba como imprescindibles, mientras que los docentes que sí existían, fueron considerados prescindibles. De este modo, nos enfrentamos a un momento histórico en el que la implantación del Plan 1971:

supuso la desintegración de la planta docente. Cerca del 40% de los profesores se separaron de la escuela, sufrieron un hostigamiento que los suponía arcaicos, retrógradas y conservadores, incapaces de promover las formas del arte que se desarrollaban exitosamente en otras latitudes. El cambio de plan de estudios se estructuró bajo supuestos profundamente idealizados, que justificaban la desaparición de las clases de dibujo de la currícula de materias y la transformación radical de los talleres en pos de áreas de diseño. Se vendieron caballetes y se compraron restira-

27 Escuela Nacional de Artes Plásticas (2013). *Op. cit.*, p. 38.

28 Manuel Felguérez (1999). «La computadora y la creación artística», p. 46.

dores. Se suprimieron las áreas y el conocimiento asociado a ellas se reduce a casi nada, bajo el epíteto de *adiestramiento técnico*. Cuando, tres años después, se vuelve a reestructurar el plan ante lo incoherente del planteamiento anterior, el daño está hecho. El menosprecio que se cierne sobre los profesores permanece. La escuela se ha desintegrado sin dejar rastros suficientes.<sup>29</sup>

## A modo de discusión final

Ante esta situación de incertidumbre estructural, largamente padecida por docentes y estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales, el Plan 2013 propone un orden posible a través de la experiencia propia de la planta docente, destacando la importancia de considerar la actualidad del fenómeno del arte y de su enseñanza. Si bien, entendemos que resulta crucial reconocer la diversidad de propuestas que caracterizan a los docentes de la FAD, consideramos al mismo tiempo indispensable el ubicarlas en una condición contextual común, que reconocemos tiene que ver actualmente con el fenómeno de la interdisciplinariedad. Nos enfrentamos entonces al reto de atender al viejo problema de falta de programas, abordándolo en relación a una nueva estructura. Y tenemos que enfrentar este reto considerando con precisión las peculiaridades del fenómeno artístico y las condiciones de actualidad de nuestra institución. De este modo, resulta indispensable que, como docentes, hagamos un esfuerzo reflexivo para reconocer la condición común en la que impartimos nuestras asignaturas específicas. Es imprescindible superar la excesiva diversificación de nuestras cátedras en aras de fortalecer la estructura propuesta por el Plan 2013, reconociendo que la vía de peculiarización<sup>30</sup> que requiere la formación artística no será determinada por nosotros los docen-

29 En torno a este fenómeno se ha reflexionado anteriormente en Francisco Quesada García (2006). «Continuidad en la ruptura», p. 5.

30 Acuñamos este término para referirnos a un proceso en el que las y los estudiantes van rescatando peculiaridades propias de la circunstancia, intencionalidad y habilidades propias, para integrar un proyecto artístico que trasciende lo personal y se introduce en una comunidad específica.

tes, sino que debe ser propuesta y ejercida por las y los estudiantes, a través de sus proyectos personales. Enfrentados a este complejo estado de la cuestión, consideramos vital desarrollar conjuntamente una estrategia de reflexión en torno al contexto académico del que participamos y en el que estamos formando profesionales del arte con una visión artística propositiva. Dicha reflexión, consideramos, nos permitirá establecer condiciones fértiles para el desarrollo artístico y académico desde nuestra peculiaridad cultural. Este ensayo pretende ser una aportación inicial en esa búsqueda.

## Referencias

- Archivo del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. UNAM. Fondo: Comisión Permanente. VIII Comisión del Trabajo Docente. Sesiones del 16 de febrero y 2 de marzo de 1971.
- Caamaño Martínez, Roberto, Renato Esquivel Romero, Francisco Quesada García, Ignacio Salazar Arroyo y Juan Martín Vázquez Kanagúsico (2003). *Informe de la Autoevaluación que los profesores de la licenciatura hacen al Plan de Estudios de la Licenciatura en Artes Visuales ENAP* (CD-ROM). Ciudad de México: ENAP-DGEE-UNAM.
- Carrión Parga, Ady (2007). «De la idea al misterio: Gilberto Aceves Navarro en la ENAP». Tesis de Maestría en Historia del Arte. Ciudad de México: UNAM-FFYL.
- Escuela Nacional de Artes Plásticas (2013). *Plan y programas de estudio de la licenciatura en Artes Visuales. Tomo I*. Ciudad de México: UNAM-ENAP.
- Felguérez, Manuel (1999). «La computadora y la creación artística» en *Revista de la Universidad de México, Núm. 578-579*, 45-52.
- Garibay Sida, Roberto (1990). *Breve historia de la Academia de San Carlos y de la Escuela Nacional de Artes Plásticas*. Ciudad de México: UNAM-ENAP.
- Gutiérrez Galindo, Blanca (2007). «Investigación y artes visuales». Ponencia presentada en el *Tercer simposio «La investigación en arte y diseño»*. Ciudad de México: UNAM-ENAP, 14 noviembre 2007.
- Kuhn, Thomas S. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas. 3ª ed.* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Quesada García, Francisco (2002). «Lo escultórico como vía para la enseñanza de las artes plásticas» Ponencia presentada en la Escuela Nacional Preparatoria

(2002). *Memorias del Primer Encuentro de Profesores de Artes Plásticas*. Ciudad de México: UNAM-ENP.

Quesada García, Francisco (2003). «¿Y si mejor colaboramos?». Ponencia presentada en el *Primer Foro sobre Educación y Docencia Artística en las Artes Plásticas y Visuales*. Ciudad de México: ENPEG «La Esmeralda».

Quesada García, Francisco (2006). «Continuidad en la ruptura». Ponencia presentada en el *Congreso Nacional de Educación Artística*. Ciudad de México: Secretaría de Cultura del GDF.

## La asignatura de Historia de México I en el mapa curricular del COBAEZ. Análisis de sus transformaciones, 1987-2017

Yolanda Solís Castañeda

### Introducción

La educación media superior en México es obligatoria, según se señala en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el Capítulo I, sobre los derechos humanos y sus garantías, artículo 3ro, que a la letra dice:

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<sup>1</sup>.

La obligatoriedad de la educación media superior es relativamente reciente, se decretó a partir del año 2012, con una modificación al artículo 3º de la Constitución.<sup>2</sup> Este y otros cambios han ido transformando la Educación Media Superior en México en los últimos años. Han surgido múltiples instituciones del sector público y privado para satisfacer las necesidades y demandas educativas de la población.

El sistema educativo mexicano está supeditado a organismos que exigen la actualización y el cumplimiento de estándares internacionales, además, debe subsanar deficiencias y resolver problemas que aquejan a su población como el analfabetismo y los bajos niveles de

---

1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2014). *Diario oficial de la Federación*, reforma de septiembre de 2014. [En línea: [http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo\\_2014\\_constitucion.pdf](http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf)]. (Recuperado el 15 de marzo del 2018).

2 *Ídem*.

escolaridad, así como formar a ciudadanos productivos para el buen funcionamiento del país, es por ello que se actualizan los planes y programas de estudio, los mapas curriculares y los contenidos de las asignaturas, como mencionara Díaz Barriga hace unos años, y cuyo comentario sigue teniendo vigencia:

la importancia que actualmente tiene lo curricular y el consecuente desplazamiento de la didáctica es producto de varias causas, entre las cuales destaca la evolución de la escuela al ritmo de las exigencias del proceso de industrialización, en este caso, la «teoría curricular» constituye la expresión pedagógica de una teoría educativa específica de este proceso y en la que se reivindican los «saberes útiles», los cuales son necesarios para la vida productiva.<sup>3</sup>

## El subsistema COBAEZ frente al cambio curricular

En 2017, el COBAEZ, entró de lleno con un nuevo modelo educativo, el cual se planteó desde 2016; este cambio ocasionó una serie de reformas, tanto administrativas como académicas, y entre estas últimas se encuentran el mapa curricular, los programas y contenidos de asignaturas. Según comentarios del profesorado de los Colegios de Bachilleres, poco se sabía de las modificaciones que traería consigo este nuevo modelo; además, no se capacitó debidamente para su implementación, como consecuencia de ello, no se pudo efectuar de manera eficiente y los resultados esperados no han sido hasta ahora benéficos. Uno de los focos rojos a tratar era el aumento de los índices de reprobación del alumnado, así como el bajo rendimiento laboral por parte de los compañeros y compañeras docentes. Actualmente, gran parte del profesorado ha tenido que adoptar un nuevo modelo

3 Ángel Díaz Barriga (1999). *Didáctica y currículum. Convergencia en los programas de estudio*, p.13.

educativo, anterior a este, se implementaba el modelo centrado en competencias aplicado en 2008, el cual tenía vigente casi diez años.

Así surgió el interés como profesora de la asignatura de Historia de México I, de indagar sobre las reformas curriculares y los modelos educativos implementados en el COBAEZ, porque sería de utilidad para el personal que labora como docente del subsistema conocer el devenir de estas modificaciones, es decir, cómo se hicieron las adaptaciones cuando implementaron los pasados modelos educativos, desde el surgimiento del subsistema en el estado en 1987, hasta la última actualización en 2017, y dar a conocer si ha habido rupturas y continuidades entre un modelo y otro.

El Colegio de Bachilleres tiene su origen en 1969, bajo la adscripción de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT), inicialmente como Centros de Bachillerato Tecnológico, Agropecuario, Industrial y del Mar, con dos vertientes educativas: el bachillerato tecnológico y, posteriormente, el Bachillerato General.<sup>4</sup> Por decreto nació como un organismo dirigido desde el Estado en contraposición a las escuelas preparatorias de las universidades, con varias finalidades:

El Colegio de Bachilleres constituye otra de las cristalizaciones de los postulados de enseñanza media que integraron el «Acuerdo de Villahermosa», suscrito en abril de 1971, donde se gestó una nueva concepción de la enseñanza media superior, como un ciclo con características y funciones propias que no podía reducirse a constituir la antesala de la educación superior, sino que debería ser también un ciclo terminal cuyo acceso no podía limitarse a los que se proponen continuar hacia la educación superior.<sup>5</sup>

Empero, no fue sino hasta 1973 cuando se emitió el decreto presidencial de creación de este a nivel federal, como organismo descentralizado del Estado, con sede en la Ciudad de México.<sup>6</sup> A partir de ahí, el Colegio de Bachilleres inició sus actividades académicas en el

4 Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (2017). [En línea: [http://www.sems.gob.mx/en\\_mx/sems/antecedentes\\_dgb](http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgb)]. (Recuperado: 26 de octubre de 2017)

5 Diario Oficial de la Federación (DOF), reforma del 26 de Septiembre de 1973. p. 55.

6 Manual general de organización del Colegio de Bachilleres (2018).

centro del país, la actual Ciudad de México y su zona metropolitana, en febrero de 1974,<sup>7</sup> durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez.

La creación de este subsistema significó el origen de una institución educativa de nivel medio superior independiente de las universidades.<sup>8</sup> El Colegio de Bachilleres surge como otra opción de educación con el objetivo de:

Ofrecer una formación general a los egresados de secundaria, además de prepararlos para continuar con estudios superiores y capacitarlos para que pudieran incorporarse en las actividades socialmente productivas.<sup>9</sup>

En este sentido, la educación que definió a los Colegios se caracterizó por ser propedéutica y terminal, que al egresado se le expidiera un certificado de bachillerato como antecedente escolar de educación y un diploma que le acreditara una capacitación para el trabajo.<sup>10</sup>

La educación del bachillerato en nuestro país, actualmente se rige por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En Zacatecas, el Colegio de Bachilleres se fundó en 1987, es decir, 14 años después de ser decretado a nivel federal, bajo la dirección y organización de la maestra Ana María Yrma Maldonado.<sup>11</sup> Actualmente existen 40 planteles del COBAEZ registrados, sin embargo, algunos de ellos tienen extensiones, sumando un total de 45,<sup>12</sup> cuenta además, con dos instituciones privadas que están adscritas a él, lo que lo convierte en el subsistema con la mayor cobertura en cuestión geográfica a nivel estatal.

7 Secretaría de educación Media Superior (SEMS) (2016). [En línea: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/antecedentes\\_colbach](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_colbach)]. (Recuperado: 3 de Marzo de 2016).

8 Diario Oficial de la Federación (DOF), reforma de 1973, p. 55.

9 Secretaría de Educación Media Superior (2017).

10 Manual general de organización del Colegio de Bachilleres (2018).

11 Periódico Oficial del Estado de Zacatecas. (12 de agosto de 1987). Ley que crea el Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas. [En línea: [www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Zacatecas/wo85494.doc](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Zacatecas/wo85494.doc)]. (Recuperado: 8 de noviembre de 2017).

12 Secretaría de educación de Zacatecas (SEDUZAC) (2018). Oferta Educativa de Nivel Medio Superior. [En línea: [http://www.seduzac.gob.mx/portal/subsistema\\_media\\_superior.php](http://www.seduzac.gob.mx/portal/subsistema_media_superior.php)]. (Recuperado: 2 de Marzo de 2018).

## Los modelos educativos y mapas curriculares en el COBAEZ

Un modelo educativo podría entenderse, según Tünnermann, como la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo,<sup>13</sup> el cual está sustentado en la misión, visión y valores del mismo. Es por ello que la transición entre un modelo y otro implica una serie de cambios, entre ellos, las modificaciones al mapa curricular, pues en ocasiones ya no coinciden los objetivos o finalidades que deben ir encaminados a satisfacer las necesidades formativas de aquellos a los que está dirigido el programa<sup>14</sup>.

En el Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas desde su fundación en 1987, ha procurado satisfacer las demandas y necesidades de la población, así como las propuestas de los organismos internacionales, entre ellos la UNESCO que, en la «Declaración Mundial sobre la educación para el siglo XXI»<sup>15</sup> estipuló que:

El aprendizaje permanente, el desarrollo autónomo, el trabajo en equipo, la comunicación con diversas audiencias, la creatividad y la innovación en la producción de conocimiento y en el desarrollo de tecnología, la destreza en la solución de problemas, el desarrollo de un espíritu emprendedor, la sensibilidad social y la comprensión de diversas culturas.<sup>16</sup>

Para ello se ha generado una sucesión de cambios, ajustes, innovaciones y transformaciones en las condiciones educativas que a la par, como menciona Zoraida Vázquez, es de

13 Carlos Tünnermann (2008). *Modelos Educativos y académicos*. Nicaragua: Hispamer.

14 Jorge Palés (2006). «Planificar un currículum o un programa formativo».

15 *Ibidem*.

16 Carlos Tünnermann, *Op. cit.*, p. 17.

considerar la rémora que representa el sexenialismo presidencialista. El empeño del ejecutivo en turno de darle sello propio a la política, ha impuesto la tradición nefasta de cambiar las prácticas educativas cada seis años sin que medie un estudio de su pertinencia e impidiendo que los esfuerzos sean sostenidos.<sup>17</sup>

Como consecuencia, en el ámbito académico se pueden distinguir varios cambios en la aplicación de distintos modelos educativos, desde los mapas curriculares, los programas y contenidos de las asignaturas, que devienen de cierta manera de los cambios del gobierno federal, aunado a ello, se encuentran también las reformas a nivel internacional, sin dejar de lado los ajustes que se hacen como respuesta a las necesidades del contexto regional y local de cada plantel.

Los modelos educativos que han sido aplicados de 1989 al 2017 en el COBAEZ son cinco:<sup>18</sup>

- El modelo de 1989, centrado en el contenido.
- El modelo constructivista de 1993.
- El modelo educativo centrado en competencias de 2008.
- El modelo educativo con las reformas estructurales en 2012.
- El nuevo modelo educativo 2017, la escuela al centro o de aprendizajes esperados.<sup>19</sup>

El COBAEZ nació en un periodo de reformas y ajustes provocado por el cambio de presidente de la república, periodo en el cual, a pesar de que la prioridad era la economía, la educación se vio afectada de manera colateral:

17 Josefina Vázquez (s.f.). *La modernización educativa (1988-1994)*. [En línea: [historia-mexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/download/2463/1976](http://historia-mexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/download/2463/1976)]. (Recuperado: 10 de diciembre de 2017)

18 En teoría, porque hasta ahora las fuentes documentales no muestran la aplicación de los cinco en el COBAEZ, es decir, no se han podido obtener los programas ni mapas curriculares de los primeros modelos hasta el día de hoy. Esta información fue proporcionada durante una entrevista con quien hasta hace unos días fue el director académico de COBAEZ Ramiro Espino de Lara.

19 Ramiro Espino de Lara, Director Académico de Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas hasta diciembre de 2017. Entrevistado el 8 de diciembre de 2017 por Yolanda Solís Castañeda.

El sexenio de Salinas, centrado en la transformación económica del país, cuyos objetivos, prioridades y estrategias se definieron en el Plan Nacional de Desarrollo, 1989-1994, reconoció que la educación era parte del cambio «inevitable» exigido por las transformaciones mundiales para que una nación en vías de desarrollo pudiera «competir y avanzar en sus intereses, anticipando las nuevas realidades».<sup>20</sup>

El proyecto «modernizador de la educación», de 1989 a 1994, proponía mejorar la calidad del sistema educativo, elevar la escolaridad de la población, descentralizar la educación y fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo<sup>21</sup> poniendo en marcha el modelo de 1989, centrado en el contenido que fue empleado en los primeros años del COBAEZ, pero que fue remplazado por el modelo constructivista de 1993.

Una medida que incluía el ANMEB (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica) fue la intención de descentralizar el sistema educativo que, aunque ya se había planteado desde algunos años antes, ahora se sustentaba en una reforma profunda que señalaba que:

a partir de ahora corresponderá a los gobiernos estatales encargarse de la dirección de los establecimientos educativos con que la SEP ha venido prestando, en cada estado y bajo las modalidades y tipo, los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros incluyendo la educación normal, la educación indígena y los de educación especial.<sup>22</sup>

Estos cambios, aunque se plantearon principalmente para la educación básica, que para esos años solo abarcaba hasta secundaria, alcanzó a repercutir también en la educación media superior, pues en dicho acuerdo se ratificó:

20 Josefina Vázquez, *Op. cit.*

21 *Ibidem.*

22 Juan Bello (s.f.). *¿Modernización educativa para los pueblos indios? Una muerte anunciada*. [En línea: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/>]. (Recuperado: 23 de marzo del 2018)

la necesidad de realizar una reforma curricular «profunda» en la educación básica, con la [...] renovación total de programas de estudio y libros de texto para el ciclo escolar 1993-1994, así como, apuntalar el aprendizaje de las matemáticas enfatizando la capacidad para plantear y resolver problemas.<sup>23</sup>

Para 1994 aparecen asignaturas nuevas, como es el ejemplo de Historia de México I, que sustituyó a Historia de México en el contexto universal I, pero además se agregaron 11 materias y se quitaron 10, las cuales se sustituyeron por materias especializadas y más modernas, como se observa, las capacitaciones para el trabajo ahora respondían a necesidades laborales empresariales e incluyentes, que no se limitaban solo a materias de Corte y confección o Contabilidad, sino también a materias de Taquigrafía, Mecanografía, Introducción a los impuestos, Práctica documental y administrativa, que sustituye a Corte y confección por Taquigrafía y Mecanografía, incluso se da un enfoque humanista al incluirse temas con referencia a la cultura, los Derechos Humanos y la Política.

Con el Modelo Educativo centrado en competencias de 2008 y las reformas estructurales del 2012, la formación de las y los estudiantes a partir de la implementación del modelo tenía que estar orientada a que, durante su estancia en el nivel medio superior, logran desarrollar las competencias esperadas. Según Díaz Barriga, una competencia podría suponer la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad, y c) puestos en acción en una situación inédita,<sup>24</sup> el conjunto de competencias desarrolladas abonaría a la conformación de un perfil de egreso más completo para que así el alumnado contara, al final de sus estudios, con una preparación integral.

La última modificación importante en el sistema educativo en México fue la realizada en el año 2016, que no fue más que la continuidad de las reformas a la educación de 2012 que comenzaron en 2008. En 2014 se realizaron los «Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo de la Educación Media Superior»,

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> Ángel Díaz Barriga, *Op. cit.*

donde la Reforma Educativa se dispuso revisar el modelo educativo vigente de la EMS en su conjunto, para asegurar que esta llegue (ahora sí)<sup>25</sup> a las escuelas y aulas,<sup>26</sup> surgiendo así el Nuevo Modelo Educativo de 2017.<sup>27</sup>

## Transformaciones curriculares de la asignatura Historia de México

La asignatura que se impartió en el primer plan de estudios del COBAEZ que incluía temas de historia de México fue la de «Historia de México en el contexto universal I», dicha materia se ofertaba entonces en el tercer semestre. La particularidad de esta asignatura, como su nombre lo dice, es que brindaba al estudiante una contextualización sobre los acontecimientos que sucedían en el mundo y a la par, la relación de estos acontecimientos con los que sucedían simultáneamente en el país. La temporalidad iba de finales del siglo XVIII, iniciando con la gesta de la lucha de Independencia, hasta el gobierno de Porfirio Díaz, a principios del siglo XX, aunque el contenido iniciaba con una introducción al estudio de la Historia, una breve definición del concepto de la materia, de su objeto de estudio, así como de su importancia y utilidad.

La asignatura de «Historia de México I», en su transición al modelo constructivista de 1993, se impartía en segundo semestre,

<sup>25</sup> Aclaración mía.

<sup>26</sup> Nuevo Modelo Educativo (2016). «El Modelo Educativo en México: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa».

<sup>27</sup> Entre otros objetivos del Nuevo modelo aplicado en 2017 se plantean los siguientes: 1) fortalecer a la escuela poniéndola al centro del sistema educativo nacional; 2) mejorar la infraestructura educativa a partir de los programas Escuelas al CIEN y Bebederos escolares; 3) favorecer el desarrollo profesional del personal directivo y docente a partir de la evaluación de sus competencias y conocimientos, la identificación de sus fortalezas y debilidades y el desarrollo de sus capacidades, liderazgo y gestión escolar a partir de una estrategia de formación continua; 4) definir las principales características del nuevo modelo educativo y actualizar los planes y programas de estudio de la educación básica y el marco curricular común de la educación media superior; 5) promover acciones orientadas a una educación inclusiva y con mayor equidad; 6) fortalecer la vinculación entre la educación y el mercado laboral; y 7) reformar administrativamente a la Secretaría de Educación Pública. Jorgina Gaxiola (2016). *La Reforma..*

no en tercero como se sucedió en 1989. El contenido iniciaba con teoría de la Historia, la conceptualización de la misma, y se agregaron conceptos nuevos como «protohistoria», «prehistoria», «historia regional» y «microhistoria», sin embargo, aún no aparecen corrientes historiográficas como la escuela de *Annales*.

El contenido de la asignatura de Historia de México se mantuvo casi sin sufrir modificaciones importantes hasta la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) en 2008, con la implementación del modelo por competencias.

Una adecuación que se propuso hacer a los contenidos en las asignaturas del área de las Ciencias Sociales fue reconocer la interculturalidad y, por primera vez, la perspectiva de género para así fomentar el respeto a la diversidad y a la diferencia para lograr una convivencia armónica en el entorno social.<sup>28</sup> Sin embargo, solo se hace la propuesta en el programa, no explícitamente en los temas, que siguen siendo de corte político y tradicionalista, por lo que solo se sugiere la perspectiva de género en cuatro actividades de aprendizaje de un total de 29 a lo largo de todo el curso, pero es un comienzo. Se aboga también por la equidad y la diversidad étnica y cultural, empero, no hay manera de analizar si se fomentó verdaderamente por parte de los docentes en las aulas, hasta ahora —a diez años de la implementación de ese programa— no hay indicadores que nos den a conocer a ciencia cierta si se logró este objetivo de generar conciencia de género y respeto a la diversidad en los jóvenes del COBAEZ como resultado de la aplicación de dicho programa de estudios.

El contenido iniciaba con las categorías teórico-metodológicas para el estudio de la Historia, posteriormente, se estudiaban las escuelas de interpretación histórica: positivista, historicista, marxista y, ahora sí, *Annales*, sin embargo,

en la práctica se dificulta la buena comprensión de dichas corrientes historiográficas, pues su caracterización, en muchos de los casos, solo llega a una definición escueta y esquemática que

dificulta a los estudiantes distinguir claramente las diferencias cualitativas de cada una de dichas interpretaciones.<sup>29</sup>

Actualmente se analizan esas corrientes historiográficas y algunas otras, empero, es de considerar que el tiempo destinado para el análisis de las mismas no debe ser en promedio mayor a una semana para así poder cumplir con los tiempos preestablecidos, lo que sin duda deja lagunas, temas incompletos y confusos, situación que se sigue presentando desde hace treinta años en la asignatura. Como mencionan García y Lazarín, también depende de la profesionalización o actualización que en la materia tengan las y los profesores que imparten la asignatura,<sup>30</sup> pero sabemos que lamentablemente la gran mayoría del área de Ciencias Sociales en COBAEZ no tiene la formación de una licenciatura o especialidad en Historia, haciendo más difícil el manejo de los contenidos.

El programa cambia drásticamente de la concepción teórico-metodológica al poblamiento de América, siguiendo con las culturas del México Antiguo, la conquista, la época virreinal, y cierra con la Guerra de Independencia. La temporalidad que maneja es más corta, ya no se hacía explícitamente la asociación con acontecimientos universales, hacerlo de esa manera dependía del docente.

Con la propuesta de un nuevo modelo educativo en México, para el caso del Bachillerato, las modificaciones más notorias se dieron en el área de las Ciencias Sociales, el contenido de la asignatura de Historia de México I únicamente se redujo de VII bloques a V. No obstante, lo que lo hace un poco más innovador es la sugerencia de promover el desarrollo de habilidades socioemocionales y el abordaje de temas transversales de manera interdisciplinaria, además de rediseñar las estrategias de evaluación y generar materiales didácticos,<sup>31</sup> haciendo uso de la tecnología, mediante prácticas y consultas en internet, sin embargo, es un servicio del que carecen gran parte de los planteles del estado.

28 Secretaría de Educación Pública (2008). *Historia de México I, Series de Programas de Estudios*.

29 Blanca García y Federico Lazarín (2006). «La enseñanza de la historia en el Colegio de Bachilleres. Una perspectiva de estudio», pp. 361-379.

30 *Ibidem*.

31 Dirección General de Bachillerato (2018). *Historia de México*.

## Conclusiones

Se puede decir que lo que ha cambiado en el contenido de la asignatura de Historia de México I —además de la temporalidad a manejar— ha sido la anexión de escuelas historiográficas, sin embargo, continua demostrando un corte político y sigue siendo, en su mayoría, historia pragmática y oficial. En los programas se ha propuesto un enfoque con perspectiva de género, tolerancia hacia la diversidad y la inclusión, entre otras cosas, mas no ha sufrido modificaciones en los contenidos, por tanto, que se logren cambios y aprendizajes significativos, aterrizando las propuestas en los modelos educativos, depende únicamente del docente, no de los «cambios» en los contenidos de la asignatura, ya que básicamente solo se le ha cambiado el nombre, además de que los ajustes en el programa se quedan en el discurso y no se concretan en los temas, es decir que, hasta ahora, no hay indicadores reales ni de la aplicación ni de la evaluación de los objetivos planteados por los planes de estudio. Si el docente no tiene la formación y la iniciativa para aplicar estrategias didácticas, ni da un enfoque distinto a los contenidos, la asignatura seguirá siendo memorización de nombres y fechas por más que se siga «innovando» en el sistema educativo.

## Referencias

- Bello, Juan (s.f). *¿Modernización educativa para los pueblos indios? Una muerte anunciada*. [En línea: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178157566.pdf>]. (Recuperado: 23 de marzo del 2018)
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2014). *Diario oficial de la Federación*, reforma de septiembre de 2014. [En línea: [http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo\\_2014\\_constitucion.pdf](http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf)]. (Recuperado el 15 de marzo del 2018).
- Díaz Barriga, Ángel (1999). *Didáctica y currículum. Convergencia en los programas de estudio*, Ciudad de México: Paidós.

- Diario Oficial de la Federación (DOF) reforma del 26 de Septiembre de 1973. [En línea: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2362/5.pdf>].
- Dirección General de Bachillerato (2018), *Historia de México*. Ciudad de México: DGB.
- Espino de Lara, Ramiro (Director Académico de Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas hasta diciembre de 2017). Entrevistado el 8 de diciembre de 2017 por Yolanda Solís Castañeda.
- García, Blanca y Lazarín, Federico, (2006). La enseñanza de la historia en el Colegio de Bachilleres. Una perspectiva de estudio. En L. E. Galvan (coord.), *La formación de una conciencia histórica en México*. Ciudad de México: Academia Mexicana de Historia. 361-379.
- Gaxiola, Jorgina (12 de Julio de 2016). La Reforma Educativa, una transformación indispensable para México. *Excelsior*. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/opinion/opinion-del-experto-nacional/2016/07/12/1104366>
- Manual General de Organización del Colegio de Bachilleres (2018). [En línea: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/OD/SEP/Manuales/Man-ColBach.pdf>]. (Recuperado: 20 de enero de 2018).
- Nuevo Modelo Educativo (2016). «El Modelo Educativo en México: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa», en *Perfiles educativos*, Vol. 38, Núm. 154, 216-225. [En línea: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982016000400012&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400012&lng=es&tlng=es)]. (Recuperado el 08 de marzo de 2019).
- Palés, Jorge (2006). «Planificar un currículum o un programa formativo», en *Educación Médica*, Vol. 9, Núm. 2, 59-65.
- Periódico Oficial del Estado de Zacatecas (POEZ), (12 de agosto de 1987). *Ley que crea el Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas*. (Recuperado de: [www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Zacatecas/wo85494.doc](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Zacatecas/wo85494.doc)). Fecha de consulta 8 de noviembre de 2017.
- Secretaría de Educación Media Superior (SEMS) (2016). [En línea: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/antecedentes\\_colbach](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_colbach)] (Recuperado: 3 de Marzo de 2016).
- Secretaría de Educación de Zacatecas (SEDUZAC) (2018). *Oferta Educativa de Nivel Medio Superior*. [En línea: [http://www.seduzac.gob.mx/portal/subsistema\\_media\\_superior.php](http://www.seduzac.gob.mx/portal/subsistema_media_superior.php)]. (Recuperado: 2 de Marzo de 2018).
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008). «Historia de México I», en *Series de Programas de Estudios*. Ciudad de México: SEMS.

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (2017). [En línea: [http://www.sems.gob.mx/en\\_mx/sems/antecedentes\\_dgb](http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgb)]. (Recuperado: 26 de octubre de 2017).

Tünnermann, Carlos (2008). *Modelos Educativos y académicos*. Nicaragua: Hispamer.

Vázquez, Josefina (s.f). *La modernización educativa (1988-1994)*. [En línea: <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2463/1976>]. (Recuperado: 10 de diciembre de 2017).

## Pedagogía teatral *clown*: una mirada hacia una educación alternativa en un entorno colaborativo

Laura Jurado Guevara  
Sebastian Pantoja Rein  
Andrés Mauricio Mora Sánchez

### Introducción

Esta investigación es planteada desde un ejercicio de creación, descubrimiento y reflexión colectiva gestado a partir de la necesidad de comunicar y transformar las formas de concebir el conocimiento y los espacios de enseñanza-aprendizaje, partiendo de nuestros propios tejidos, cosmogonías y cosmovisiones.

Una vez realizado el reconocimiento del capital social dispuesto para la exploración de alternativas e introspectivas pedagógicas, retroalimentando y evaluando las experiencias, son llevadas a cabo reflexiones colectivas teniendo en cuenta los avances del mundo moderno, el olvido de tradiciones y las controversias que surgen con respecto a las dinámicas de cambio que como sociedad devienen ante un capitalismo, una globalización homogeneizante y un deterioro social en sus distintas formas, conllevando a una pérdida de los valores culturales que surgen como respuesta ante estas manifestaciones de decadencia, gestando necesidades de pedagogía y educación alternativa con las cuales se generen espacios de aprendizaje y formación como respuesta y resistencia a estas crisis.<sup>1</sup>

De igual manera, dentro de la educación tradicional, existe una verticalidad en los conocimientos y los cuerpos —*cuerpos lineales*: sin imperfección ni expresión— en una verticalidad donde el poseedor

---

1 José Chablé Cruz (2014). *La historia como medio para rescatar y fomentar las tradiciones y costumbres en los niños de nivel primaria* (tesina de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional: Campeche.

del conocimiento es solamente el educador y los alumnos solo son receptores de este.

En esta exploración encontramos, como un agente determinante y propositivo en los métodos pedagógicos, las actividades lúdicas, expresivas, creativas y de ocio, desde los encuentros y desencuentros corpóreos, pensando en el cuerpo y sintiendo el libre albedrío —como dueños de nosotros mismos—.

Luego del anterior hallazgo planteamos un aprendizaje colaborativo desde el *juego* y la *improvisación* como instinto natural, abrimos las puertas al descubrimiento y al aprendizaje circular, en un ambiente donde todos aportan al conocimiento a través de la diversión, la memoria, el encuentro y el contacto humano, como mencionaba Lecoq: «El cuerpo, cada cuerpo, es a su vez portador de una historia, su propia historia. El cuerpo que somos y desde el que percibimos y expresamos, es la memoria de nuestro viaje personal».<sup>2</sup>

En esta investigación nos encontramos con que los juegos dramáticos y el entretenimiento aportan, en gran medida, al surgimiento de la expresión más interna y natural de la identidad, y que a nuestro parecer da origen al *clown* —ese ser que llevamos dentro— en una exploración intuitiva de la risa. Risa liberadora, mediadora, necesaria y revolucionaria. «Tengo solo un Galpón... un lugar para crear... tengo solo un espacio... para esta nueva revolución... EL TEATRO».<sup>3</sup>

## La animación sociocultural: la herramienta de las posibilidades

Una de las distintas definiciones que se puede encontrar frente al concepto de animador sociocultural es la siguiente: «Son personas que facilitan propuestas dirigidas a diferentes grupos de población, con un fin positivo, a través de la creatividad y desde el marco del respeto y tolerancia» (Colectivo por una Educación Intercultural, 2010).<sup>4</sup>

2 Jaques Lecoq (2003). *El cuerpo poético*.

3 Eugenio Barba (2006). *Teatro, memoria e identidad*, p. 31.

4 Definición recogida por jóvenes que participaron del Diplomado en Animación Sociocultural, que formó parte del proyecto: Celebrando el bicentenario: «Tejiendo espacios

Este concepto se conecta al proceso de animadores e integrantes de un colectivo artístico que se desarrolla en esta investigación.

Se trata, entonces, de técnicas orientadas a la creación, realización y retroalimentación de actividades enfocadas a un aspecto comunitario y social que generan espacios de participación, los cuales, a su vez, permiten acercarse a la comunidad entendiendo las diversas experiencias que se desarrollan desde lo colectivo e individual, centrándose en cada una de las experiencias de los participantes, disponiendo de múltiples herramientas, técnicas y materiales.

Dentro de la animación sociocultural se desarrollan tres niveles de impacto, según el Manual para la Animación sociocultural (Colectivo por una Educación Intercultural, 2010), y son definidos de la siguiente manera: «1) personal, es decir que afecta a cada una de las personas involucradas en el proceso; 2) social, en la medida que se van transformando las familias, los barrios, las comunidades, hasta alcanzar a la sociedad civil; y 3) cultural, ya que se resignifican y reconstruyen las identidades culturales».

En el primer nivel se procura revalorar el potencial de cada persona, reconociendo sus competencias y permitiendo así que estas logren profundizar en el conocimiento externo, su contexto y su situación actual.

Durante el proceso que ha desarrollado *Ubuntu*,<sup>5</sup> las distintas actividades y ejercicios han permitido explorar, mediante el juego, la habilidad de jugar con los demás y jugar con uno mismo, siendo estos medios los que permiten reconocer las virtudes, fortalezas y herramientas con las que cada uno dispone, así como identificar cómo estas se pueden aprovechar en torno al quehacer artístico y a la construcción personal, poniendo en consideración al sujeto, llevando a un acto de revaloración del mismo y, además, reflexionar cómo este reconocimiento se aprovecha en el contexto o comunidad.

de participación social, recuperando nuestros valores y tradiciones» apoyado por INDESOL, que se llevó a cabo con jóvenes de los barrios de la Ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, de agosto a noviembre de 2010.

5 El Colectivo Artístico Ubuntu «Yo soy porque nosotros somos», nace en el 2015 como un laboratorio experimental de expresiones artísticas realizado y formado por estudiantes de la Universidad de Caldas y Universidad Nacional de Colombia; ha venido desarrollando diversos talleres, investigaciones y puestas escénicas que se gestan desde los conocimientos individuales hacia un entendimiento y apropiación colectiva.

Al permitir la exploración en un medio lúdico, libre y autónomo, con una pedagogía alternativa, con espacios de aprendizaje y creación, el individuo toma conciencia de sí mismo y de lo que lo rodea con una perspectiva crítica, abriendo las puertas a la interacción con los demás, al intercambio de ideas y a la capacidad para expresarse libremente.

Dentro de las actividades y estrategias, que como colectivo artístico y como animadores desarrollan, intentan involucrar e invitar a la participación en la vida del grupo y la sociedad, buscando siempre el trabajo colaborativo, propiciando espacios de creación en los cuales haya una buena convivencia en relación con los otros. A lo largo de las distintas actividades y talleres que se han realizado, se han evidenciado los espacios de interculturalidad que promuevan, interioricen y reconceptualicen el respeto, la tolerancia, la participación y la comunidad, ya que es este el sentido de Ubuntu, al ser integrado por estudiantes de diversos lugares y disciplinas. Es entonces, en este proceso, donde el grupo toma un papel importante en la identificación, el reconocimiento y el actuar de las personas participantes de los talleres y quienes los dictan.

En un tercer nivel se encuentra el aspecto de carácter cultural, el cual, desde la animación sociocultural, busca responder las distintas complejidades que surgen ante el mundo moderno y globalizado, así como las precariedades del desarrollo, la homogeneización de las distintas culturas, etcétera. Ante esto, se busca recuperar y promover los valores culturales que como comunidad se construyen, mediante estrategias para la consolidación de la identidad cultural en las personas, la recuperación de la historia, los valores, las prácticas y los distintos elementos culturales.

Según Ariel Casteo (Uruguay), la animación sociocultural «es una propuesta de aprendizaje a partir de vivencias lúdicas, de aprender a transformarnos y desarrollarnos personal y socialmente a través del juego. Se expresa en la práctica con una metodología que implica aprendizajes a partir de vivencias lúdicas que llevan a la reflexión profunda y a la acción transformadora».<sup>6</sup>

6 Manuel Pallarés Martí (1990). *Técnicas de grupo para educadores*.

Colectivo Artístico Ubuntu ha recorrido estos caminos en torno al juego, a la creación colectiva, participación, autogestión y auto organización, creando así estrategias desde espacios de participación y aprendizaje, en torno al simple hecho de disfrutar, compartir y aprender, conociendo y descubriendo nuestras diferencias. Estas propuestas emergen como respuesta ante los distintos cambios de la sociedad y que, con base a actividades lúdicas, han permitido que se replantee el papel del individuo en la sociedad; han desarrollado un compromiso como agentes de transformación, desarrollando el verdadero rol del animador y artista.

En las personas adultas, tanto el JUEGO como la reflexión sobre lo que «se juega» contribuyen a la toma de conciencia de la historia personal y colectiva. La vivencia lúdica y la reflexión sobre lo experimentado son posibilidades para profundizar acerca de cómo las personas están viviendo sus vidas y cómo se están relacionando consigo mismas, con sus familias y con su comunidad.

Aprender a través del juego es una propuesta que pretende fortalecer y evidenciar las cualidades, talentos y pasiones de cada persona, al mismo tiempo, es una estrategia que propone, mediante una reflexión y un actuar, que se afronten las debilidades y falencias, y que estas se superen, siendo factores indispensables para esto la imaginación y la confianza en uno mismo. En ese sentido, el aprendizaje se da a través del juego y su reflexión, siendo estas herramientas las que permiten entendernos como personas en nuestro contexto y entender cómo es que comprendemos este, tanto individual como socialmente. Entonces, es a partir del juego y la vivencia lúdica que se logra reestructurar la realidad, resignificarla y reflexionar acerca de ella, permitiendo así cuestionar y cuestionarse frente a la misma, para lograr comprender el contexto desde otra perspectiva y potencializar el desarrollo personal y colectivo.

## ¿Qué preparación tenemos para la vida aparte de la improvisación?

Afrontar el contexto, al estar inmersos en el tiempo y el espacio, es concebido como un deber innato; adoptando y optando por diversas maneras de acción entre las que se quiere visibilizar, en especial el reconocimiento de uno, del otro y de nosotros, llegando a fundamentar la investigación y la pedagogía realizada por el colectivo artístico en la definición de *Ubuntu*: «Yo soy porque nosotros somos». «Hay una vitalidad, una fuerza vital, una energía, que se traduce a través de ti en acción, y como hay un sólo tú en todos los tiempos, esta expresión es única. Y si la bloqueas nunca existirá a través de otro medio y se perderá».<sup>7</sup>

El devenir de la vida misma, afrontada sin elección, y los modelos pedagógicos, tanto académicos como de hogar, impartidos a través de normas y recetas preestablecidas, bloquean la pureza en las acciones y la empatía por la diversidad, además de que provocan una transición al *coverimiento* que se va desarrollando con el tiempo (con el *espacio-lugar* como gran influencia). Por lo anterior, se seleccionan las etapas de crecimiento, ligadas a la educación, el teatro y la sociedad, como fuente de orden de la evolución de los cambios relacionados con el actuar diario: El teatro y el jardín (natural-infantil); El teatro y el colegio (desarrollo-adolescente); y El teatro y la Universidad (proceso-adulthood).

Se toma como punto de partida la pureza y sensibilidad de un recién nacido en donde su sorpresa por el mundo fresco, colmado de experiencias nuevas, situaciones únicas y objetos innovadores se ven sesgadas en un futuro por la educación recibida y el momento histórico al que se ve sometido. Es entonces donde un mundo hostil obliga al personaje a ser precavido en las acciones, reprimiendo impulsos, deseos inocentes y controlar su creatividad alborotada.

En la siguiente etapa, generalmente, es llevado a competir por una serie de reconocimientos y avances promulgados tanto por la sociedad-mercado como por su núcleo más cercano, observando que su

forma de conducta está ligada al éxito de las actividades, premiando la ocultación de formas extravagantes de actuar, aptitudes particulares y obligando a racionalizar las expresiones y sentimientos con la homogeneización de la comunidad. Igualmente, con la contraparte de estimular un deseo por figurar mediante factores competitivos políticos y/o «educativos». «Las costumbres califican a los hombres, más por las acciones son dichosos o desdichados. Por tanto, no hacen la representación para imitar las costumbres, sino se valen de las costumbres para el retrato de las acciones».<sup>8</sup>

A un avanzado período, la persona comienza a convertirse en una herramienta para la sociedad, utilitaria y obediente a los lineamientos de desarrollo generales, promulgados por las ideas «productivas», acciones rentables y planeaciones exhaustivas, aún más eligiendo, en lo posible, ocultarse de sus deberes políticos y sociales o huirle al vivir una vida acción por acción, sintiendo el momento, prefiriendo dejar transcurrir entre planes y programas.

Una vida creativa es una cuestión riesgosa. Seguir el propio curso, no trazado por los padres, por nuestros pares, o por las instituciones, implica un delicado equilibrio de tradición y libertad personal, un delicado equilibrio de ser fiel a sí mismo y permanecer abierto al cambio.<sup>9</sup>

La pérdida de la sorpresa en el mundo dado es un «bajón» al descubrimiento como iniciativa de la vida, falta de experiencias, apto de acontecimientos y cubierto de *peros* para la transformación del mundo obligado a suceder. Allí es donde surgen actividades ligadas al contexto, a romper rutinas, a la libre improvisación de las acciones y creaciones, reconocer los cuerpos, mirarnos humanos, creativos, transgresores y con ello actores de cambio de la realidad.

Así, las ideas son uno de los recursos más preciados en nuestra época, tanto por la mercantilización de la cultura como por la valorización de la innovación; las variables de programación se encuentran

7 Agnes de Mille (1951). *Dance to the Piper*.

8 Aristóteles (1948). *El Arte Poética*.

9 Stephen Nachmanovich (2007). *Free improvisation - La improvisación en la vida y en el arte*.

conectadas al cuerpo, por lo tanto, allí parte la ruptura propuesta a las pedagogías convencionales, brindando espacios envueltos en alternativas para cuerpos y mentes en nuestras comunidades, denominados *Centros de experimentación corporal*.

En donde han sido creados diversos espacios amables para la observación de los comportamientos, hábitos e imaginarios de los y las participantes, y siendo los guías de este proceso, una parte «activa» de los talleres convierte a la observación en «observación participante», estrategia de investigación seleccionada y descrita entre otras en el libro de Valles «Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional», aportando tanto metodológica como fenomenológicamente a la construcción de una pequeña etnografía multicultural y pluriétnica de los asistentes, asiduos o inestables, influenciados por el transcurso de los componentes brindados para el reconocimiento de los factores identitarios de la comunidad.

Los anteriores espacios han tenido sedes momentáneas, por ejemplo, en contextos rurales como El Nido Colibrí, fundación dedicada a brindar oferta cultural a la Vereda La Floresta y alrededores de Villa María-Caldas vía a Llanitos, también en centros educativos tanto rurales como urbanos de educación media (primaria y bachillerato), así como en comunidades mediadas por fundaciones de teatro de la ciudad, como el Teatro Punto de Partida, teatro con amplia trayectoria en la ciudad de Manizales ahora con sede en el barrio Minitas. Estos espacios reciben apoyo, generalmente, de las Casas de la Cultura (centros de transformación social, concertados con el gobierno, afirmados en la inclusión de bibliotecas y ofertas de cursos de distintas expresiones artísticas en los barrios).

Dentro de la experimentación ejercida en ámbitos urbanos y rurales es premiado (y celebrado) el uso de dejos o tonadas regionales, giros locales, contracciones y deformaciones, los cuentos, fábulas, leyendas, novelas, cachos o chascarrillos, refranes, dichos, comparaciones y exageraciones, adivinanzas, trabalenguas y retahílas, jitanjáforas y jerigonzas, atrayendo el folklore colombiano a la experimentación.

Hay quienes desdeñan y aun menosprecian el habla popular, pero no son ellos los filólogos ni las gentes ilustradas, pues éstas y aquellos saben muy bien que en el lenguaje se refleja, mejor

que en toda otra expresión, la personalidad, el carácter, el sello distintivo de los pueblos.<sup>10</sup>

Sin olvidar el espacio abierto, libre y autónomo de retroalimentación, pedagógico propio y de creación colectiva del mismo colectivo artístico Ubuntu, con especial sede en las instalaciones de la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales, sin ser ella el único hogar del Colectivo, ni disponer de asistencia alguna, aparte del préstamo del espacio para las jornadas.

Educando humanos desde el ejemplo, la representación, la anécdota, la imaginación, la burla, los juegos dramáticos y/o de roles, el *clown*, la introspección y la exaltación de nuestras personalidades, permiten acompañar, guiar y compartir la inmersión de los participantes en el mundo que están realizando y descubriendo de forma colaborativa, además de las concepciones y limitaciones preestablecidas del mismo. Donde se inculca la importancia del estudio ligado al juego, además del lúdico estético (enfocado en actividades físicas) y crítico hacia los valores ético-morales impuestos.

El compromiso que tiene la comedia con el material probable y con el realismo, la obligan a que el personaje esté enfrentado a todo lo representativo del marco moral de su momento histórico y que, por otro lado, quede expuesto claramente el marco legal de los valores ideales de esa sociedad. Es decir, «lo que no se debe hacer» enfrentado a «lo que sí se debe hacer».<sup>11</sup>

Junto con juegos dramáticos que retratan la vida cotidiana, salida del lugar y tiempo exactos de las conductas «correctas», se opta por demostrar el poder de la improvisación en la toma de decisiones concurrentes en la vida diaria. Liberando la elección propia y simultánea se rompen tabúes sobre género, profesión, características socioeconómicas, físicas y demás en talleres colmados de asertividad, asociados al aspecto socio-afectivo y reflejados en el reconocimiento y las diferencias de uno con el otro y de nosotros en cada uno.

10 Guillermo Abadía Morales (1983). *Compendio general de folklore colombiano*.

11 Claudia Alatorre (1999). *Análisis del drama*.

La anécdota de una tragedia siempre nos va a mostrar una circunstancia extrema, donde la capacidad de decisión está muy condicionada o muy comprometida en interés verdaderamente encontrados.<sup>12</sup>

## Enfoque investigativo: Investigación Acción Participativa (I.A.P)

Como se menciona anteriormente, se trabajó con un enfoque de Investigación Acción Participativa, entendido como «un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar. Que así pasan de ser “objeto” de estudio a sujeto protagonista de la investigación controlando e interactuando a lo largo del proceso investigador, (diseño, fases, devolución, acciones, propuestas...) lo cual necesita que el investigador mantenga una participación directa frente a la comunidad.»<sup>13</sup>

Se aborda la metodología de investigación a través de un enfoque cualitativo, específicamente la Investigación Acción participativa (I.A.P), teniendo en cuenta que tiene por finalidad obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar. La relación entre investigador-investigado se transforma, poniendo en prioridad la producción de conocimiento de los sujetos que participan en la construcción del conocimiento social, reconociendo así a los sujetos que hacen parte de la construcción social y se organizan para la búsqueda de propuestas que transformen la realidad y su contexto actual; en ese sentido, cambia a los sujetos y su realidad, de tal manera que es una *pedagogía de la transformación*, como la llama Freire. Entendiendo esto, el investigador podrá adquirir una

<sup>12</sup> *Ibidem*.

<sup>13</sup> Tomás Alberich Nistal (2007). *Investigación-acción participativa y mapas sociales*, p. 41.

comprensión integral de los fenómenos que desea intervenir a través de la observación, la reflexión y la acción dialógica, dando una mayor capacidad y habilidad a la hora de llevar a cabo el acto investigativo.

Para la definición del diseño de investigación, se aborda inicialmente el concepto de *observación participante* a partir del siguiente acercamiento conceptual, el cual se adecua a las necesidades expresadas en el planteamiento investigativo. Fine, citado en Nistal, lo define como:

la interpretación del escenario, que describe las implicaciones teóricas a través del uso de viñetas, basadas en las notas de campo de observaciones, entrevistas, y productos de miembros del grupo. Él sugiere que la etnografía es más efectiva cuando se observa al grupo en estudio en escenarios que lo facultan a uno para explorar las rutinas organizadas del comportamiento.<sup>14</sup>

A partir de ahí, la observación participante posibilita acercarse directamente a la comunidad, permitiéndole observar un grupo social desde adentro, el cual logra identificar los elementos de un hecho social mediante métodos particulares, como entrevistas informales, observación directa, participación en la vida del grupo, análisis de discusiones colectivas, documentos personales, historias de vida y, desde la reflexión, la interpretación de dichas realidades.

## Los hallazgos: El *clown* que llevamos dentro

Para la recolección de la información brindada en las observaciones, las cuales fueron contrastadas por las experiencias subjetivas descritas por cada tallerista, se empleó la realización de notas de campo con enfoques subjetivos, pero de lineamientos definidos respecto a la singularidad de cada sesión y las particularidades afloradas de ellas, por lo tanto, son más de tipo «notas observacionales condensadas».<sup>15</sup>

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> Miguel Valles Martínez (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*.

Varios actores, directores y dramaturgos han escrito y descrito al *clown* como un ser que vive dentro de nosotros, en ocasiones este *clown* es una construcción propia que se adueña tanto, que después ya no es posible diferenciar entre el *clown* y el sujeto. Por otra parte, hay quienes describen al *clown*, o payaso, como un ser que habita y se gesta en nuestro interior. «¿Qué es ser payaso para ti? Ser payaso, trabajar en escena es un acto de amor, cada número, cada rutina, es solamente por diversión, para hacer reír, y eso es un acto de amor para mí y en estos tiempos eso es un acto de rebeldía, porque significa remesar con la risa, con amor —responde Petunia.»<sup>16</sup>

Se entiende por lo anterior, que el teatro *clown* ha sido uno de los pilares fundamentales de la experimentación del Colectivo Artístico Ubuntu, ya que como agente liberador permite que se rompan las barreras de la vergüenza y se traspasen hacia la emancipación del ser: «Liberar a través de la risa, no buscamos un mensaje anti nada, político, sino que la gente se ría y se empiece a liberar de la vergüenza, ver que al reírse somos todos iguales, no hay jerarquías cuando nos reímos y que todos somos humanos nada más. —Complementa Chato.»<sup>17</sup>

En la búsqueda de la transformación social, el *clown* es un ser trasgresor. Su naturaleza lo expone, en su cabeza no hay lugar para rangos ni obediencias que no vayan ligados a su impulso más interno e íntimo —con esto no queremos decir que el *clown* no esté dispuesto a ceder ni dejarse guiar, por el contrario, ya que su mente y cuerpo están en «disposición *clown*», por lo que siempre estará presto al juego, pero para él, no es posible traicionar sus propias sensaciones, sentimientos y conceptos del mundo—. Se observa que los juegos *clown* y la improvisación permiten que la persona se deleve, que su actuar, pensar y sentir venga de lo más profundo y no sea premeditado, que surja de su improvisación momentánea y natural; en la escena, frente al público, desnudo, vulnerables y con una nariz roja se revela quiénes somos realmente.

El concepto de diario de campo está directamente relacionado a la técnica de observación participante, según la comisión de prácticas de psicología de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

16 Javiera Silva Ábalos (2017). *Dar risa y vida al mundo*.

17 *Ibidem*.

de la Universidad de Zaragoza, que devela cómo esta experiencia por escrito favorece la adquisición y perfeccionamiento de competencias como: capacidad de observación, análisis, escritura, crítica, reconstrucción, y la disciplina necesaria para convertir la práctica en una posibilidad investigativa que genere nuevo conocimiento y, por ende, nuevas estrategias de intervención.<sup>18</sup> Siendo este instrumento una herramienta para el registro de datos del investigador de campo donde se anotan las observaciones de una forma precisa y detallada.

Como se mencionó anteriormente, el grupo de trabajo son niños y jóvenes de doce años en adelante, del Nido Colibrí, Vereda la Floresta, del municipio de Villamaría, Caldas, y el Teatro Punto de Partida en la comuna Cerro de Oro, en Manizales, Caldas

Se plantean 3 etapas para el aprendizaje y descubrimiento *clown*:

### Primera etapa

- *Descubrir*: En esta primera parte del taller se busca una exploración del *clown* y la risa en la escena teatral, mediante juegos de improvisación se va develando el origen *clown* de los participantes.
- *Hallazgo*: Se devela, a través de la observación participante y los diarios de campo, que los participantes atraviesan varias fases en el encuentro y descubrimiento de su ser *clown*. En principio el juego es la herramienta de acercamiento y liberación, generando confianza en cada uno de los estudiantes y del colectivo.

En las reflexiones finales, la mayoría de estudiantes expresan que ha sido una experiencia liberadora, que permite olvidarse de los problemas y generar un espacio íntimo de relación con los otros.

18 Olga Monistrol Ruano (2007). «El trabajo de campo en investigación cualitativa (II)».

## Segunda etapa

- *Buscar*: en esta segunda parte se iniciará un proceso de creación individual, que implique juegos de improvisación, investigación y creación individual; y creación colectiva, que hilen las historias. En este punto la colaboración de todos los participantes es esencial en la creación personal, ya que todos aportamos al proceso creativo.
- *Hallazgo*: con la confianza liberada, y el permiso del *ridículo*,<sup>19</sup> dado por los juegos y la relación con los demás participantes, se inicia un proceso de creación, donde los estudiantes aplican un *sentipensar* desde las herramientas dadas, para hacer una creación; lo más relevante y destacado fue el hallazgo de la imaginación creadora, la creación colectiva y la búsqueda propia para la construcción de una puesta en escena.

De igual manera, los estudiantes se enfrentan a la revelación ante un público —sus compañeros—, exponiendo sus perspectivas del mundo que habitan.

## Tercera etapa

- *Nacer*: antes de presentarse ante un público, el *clown* debe nacer, se creará un espacio sacro: de intimidad y encuentro personal, donde el *clown* se reconozca y sea legítimo por primera vez.
- *Hallazgo*: Este punto es de especulación para los investigadores, ya que, aunque se cierra con una charla final que permite vislumbrar algunos aprendizajes de los estudiantes, esta es una etapa muy personal, las reflexiones son íntimas y continuas; los estudiantes entran en un estado de reflexión sobre sí mismos y el mundo que habitan de manera profunda e introspectiva.

19 El ridículo, desde una perspectiva *clown*, es una expresión de libertad, donde se expone la humanidad cuando se es vulnerable, absurdo y risible.

## Conclusiones

Dentro de una pedagogía teatral *clown*, el encuentro con la risa es un espacio de creación e imaginación de mundos posibles, en la escena el juego y la diversión hacen orgánica la vivencia que se explota en un sinfín de posibilidades, estas posibilidades emergen de nuestro *sentipensar* más profundo, todo lo aprendido —formal e informalmente— cobra vida en el juego *clown*.

Sin embargo, para descubrir esta pedagogía y enseñarla solo se logrará por medio de la DIVERSIÓN. Si goza el público, los estudiantes también lo harán, «el *clown* es un navegante de las emociones» pero estas emociones se transitan entorno a la diversión; por ejemplo, si el *clown* pasa por una situación de conflicto, dolor y penuria va a sentirlo, jugar y «divertirse» intensamente, recurriendo a su imaginación, receptividad y diversidad. Es aquí y ahora donde emerge la libertad de poder ser y hacer.

Con la risa se genera empatía y se logra el reflejo e identificación con el otro, en la escena, cuando alguien se ríe por lo que sé hacer, es porque se suele sentir identificado, porque es tan absurdo e imaginativo que refleja lo verdaderamente humano, somos ante todo humanos expuestos y vulnerables.

Las decisiones que emergen en escena —en el juego e improvisación— son sinceras y libres ya que provienen del deseo y pulsión del momento, se toman las decisiones conscientes a nivel sensorial y corporal en comunión y complicidad con los otros, como seres únicos y diversos «estos juegos permiten que uno se sienta libre, que sea uno mismo»<sup>20</sup> y además que «los jóvenes intentan por el camino del *clown*: liberarse de un sistema de polaridades que los abrumba. Hablamos de blanco y negro, de hombre y mujer, de lindo y feo, de sano y enfermo».<sup>21</sup>

En este punto se observa que, a través de la lúdica —como lo propone la animación sociocultural— está la risa, la diversión y el juego que se desatan (en una parte inicial) en espacios íntimos,

20 Camilio Muñoz (2018). *Taller de clown*.

21 *Ibidem*.

sin interferencias, sin que nadie juzgue ni nos juzgue, con el fin de ritualizar el espacio-tiempo y lograr en los participantes la confianza de ser quienes son realmente; se busca la aceptación del ser frágil, ridículo e incluso *estúpido*. Después de un tiempo encontramos que el lugar ya no es relevante, que solo es necesario la complicidad entre las personas, los participantes de los talleres ya están dispuestos a jugar en cualquier parte, siempre y cuando tengan un ambiente de colaboración, es decir, que su compañero esté dispuesto y sea cómplice en su aprendizaje.

Al finalizar cada taller se realiza un círculo, en este espacio intercambiamos lo aprendido, compartido y percibido, es el momento de la palabra en libertad. Este momento se considera importante, ya que después de un proceso de creación y liberación mediante los talleres, la palabra es una herramienta que posibilita la manifestación de la diferencia y la subjetividad, llegando a la construcción como colectivo, propiciando la autorreflexión entre los participantes, tejiendo la posibilidad del encuentro y generando una retroalimentación a partir de nuestras vivencias —de lo que sentimos y vivimos—.

La experiencia *Ubuntu* permite el encuentro colaborativo para la creación y aprendizaje por medio de propuestas lúdicas, la risa, la improvisación y la diversión, además, se crean transformaciones que parten desde el reconocimiento de nuestra humanidad hasta el cambio social y cultural. La animación sociocultural expone el papel de los investigadores e integrantes del colectivo como agentes de cambio en una comunidad intervenida por el teatro *clown* y los juegos dramáticos que den la apertura a la resignificación y reivindicación de la diversidad cultural e identitaria. Siendo entonces la lúdica un instrumento que permite el acercamiento de la comunidad a los propósitos integrales que como colectivo se proponen, para de esta manera crear un vínculo entre la comunidad y el colectivo, ser vehículo y mediador de los intereses comunitarios, que se vislumbren de una forma espontánea y libre, que exploren en un espacio donde lo esencial es la persona pensada desde lo colectivo: «Yo soy porque nosotros somos».

## Referencias

- Abadía Morales, Guillermo (1983). *Compendio general de folklore colombiano*. Bogotá: Fondo de Promoción de la Cultura del Banco Popular.
- Alatorre, Claudia Cecilia (1999). *Análisis del drama*. Ciudad de México: Grupo Editorial Gaceta.
- Aristóteles (1948). *El Arte Poética*. Buenos Aires: Austral.
- Barba, Eugenio (2006). «Teatro, memoria e identidad». En E. P. Arístides Vargas, *Teatro, memoria e identidad*. Buenos Aires: EL INT PRESENTA.
- Colectivo por una Educación Intercultural (2010). *Manual para la Animación Sociocultural Colectivo por una Educación Intercultural*. Chiapas: n/a. [En línea: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/04/Manual-para-la-ASC-2010-Chiapas.pdf.pdf>]
- Chablé Cruz, José del Carmen (2014). *La historia como medio para rescatar y fomentar las tradiciones y costumbres en los niños de nivel primaria* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Campeche.
- De Mille, Agnes (1951). *Dance to the Piper*. Nueva York: New York Review of Books.
- Lecoq, Jaques (2003). *El cuerpo poético*. Barcelona: Alba.
- Monistrol Ruano, Olga (2007). «El trabajo de campo en investigación cualitativa (II)». *Nure Investigación*, Núm. 29.
- Moreira, C. (2018). *Taller de clown*. Entrevista del 20 de julio de 2018 por Laura Jurado Guevara, entrevistadora.
- Muñoz, Camilio (2018). *Taller de clown*. Entrevista del 11 de septiembre de 2018 por Laura Jurado Guevara, entrevistadora.
- Nachmanovich, Stephen (2007). *Free improvisation - La improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Nistal, Tomás Alberich (2007). *Investigación-acción participativa y mapas sociales*. [Recuperado del volumen 27]. n/a.
- Pallarés Martí, Manuel (1990). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: ICCB.
- Silva Ábalos, Javiera (2017). *Dar risa y vida al mundo*. Valparaíso: Fundación Teatromuseo del títere y el payaso.
- Valles Martínez, Miguel (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

# Desarrollar un ambiente lúdico para la enseñanza-aprendizaje de una lengua y una cultura a través del uso del soporte de los *souvenirs*

Delphine Pluvinet

María del Carmen Tatay Fernández

## Introducción

Este trabajo presenta el resultado de varios años de experiencia e investigación, a través del desarrollo de un taller titulado «*Souvenirs: aprender jugando sobre lenguas y culturas*», el cual hemos presentado en varios foros académicos para recoger datos e intercambiar ideas, tanto con los actuales como con los futuros docentes de lenguas. Por esta razón, el trabajo que hemos realizado hasta ahora consiste mayormente en la recopilación de datos sobre las experiencias vividas por los participantes durante estos talleres, así como en sus propias vivencias como profesores de lenguas, principalmente.

A partir de los datos recopilados, hemos ido modificando nuestros talleres a lo largo del tiempo y, sobre todo, estamos investigando con mayor profundidad algunas estrategias que se podrían implantar en una clase de lengua a través de soportes variados. Así mismo, estamos desarrollando un manual con un enfoque accional, ligado a las actividades que se llevan a cabo durante estos talleres, el cual incluye algunas dinámicas de clase surgidas a partir de la interacción con los propios participantes. Este trabajo está en sus inicios, por lo que en este artículo solo nos interesa centrarnos en la primera etapa de esta propuesta didáctica.

En un primer momento la parte medular de la propuesta era implementar diversas actividades en el aula, en las que el elemento clave son los *souvenirs*, organizados alrededor de tres ejes fundamentales en todo proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas:

el lingüístico, el cultural y el lúdico, con elementos tomados de la «sugestiopedia».

Hemos podido constatar, en base a estas experiencias previas, las grandes ventajas de esta estrategia, que son el contacto directo, la manipulación y el uso del *souvenir* orientado a desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión auditiva, comprensión lectora, producción oral y producción escrita), presentes en un marco de referencia cultural en el que se abordan temas tan diversos como el arte, la gastronomía, la geografía, la historia, la literatura y los medios de transporte.

En un segundo momento, explicaremos desde la perspectiva del desarrollo educativo cómo las bondades de las dinámicas propuestas tienen la posibilidad de ser adaptadas a cualquier tipo de grupo en cuanto a tamaño, idiosincrasia y nivel de lengua. Incluso explorar el uso de los *souvenirs* cuando nos referimos a la enseñanza-aprendizaje de lenguas para fines específicos.

Para finalizar, presentaremos algunos resultados de experiencias aplicadas, las cuales demuestran que el uso de este tipo de soportes en el desarrollo de las dinámicas propuestas, puede crear un ambiente en el que los estudiantes de lenguas se convierten en participantes activos y actores de su propio aprendizaje, quienes a través del *souvenir* se transportan a lugares diferentes, a los países de procedencia de cada *souvenir*, y aprenden potencializando el contexto cultural en el que este se desarrolla.

Si no es posible una inmersión lingüístico-cultural directa en la lengua meta, al menos los *souvenirs* nos permiten recrear en las aulas una experiencia cercana con la lengua meta y su cultura. Asimismo, los *souvenirs* nos permiten trabajar la conciencia intercultural de los estudiantes, promover la tolerancia y el respeto a la diversidad lingüística y cultural, revalorizando en el proceso la propia cultura de cada uno de los estudiantes que participan en esta experiencia.

Nuestro objetivo es promover un ambiente de enseñanza-aprendizaje basado en la premisa de que, mediante los *souvenirs* como recurso didáctico dentro de un contexto lúdico, se puede lograr un mayor impacto y beneficios positivos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras insertas en su contexto cultural, generando

una propuesta para innovar en el campo del desarrollo educativo en el área de lenguas y culturas.

Los *souvenirs* se convierten en una herramienta didáctica con la que se busca, a través de tres ejes transversales: el lingüístico, el cultural y el lúdico, motivar un aprendizaje efectivo de las lenguas y su contexto cultural a base de juegos y actividades lúdicas, con material auténtico: los mismos *souvenirs*.

Proponemos una serie de actividades de acuerdo con las propuestas de Anthony Mollica basadas en la ludo-lingüística (o lingüística recreacional) cuya finalidad es enseñar/aprender/divertir: «Bruno Munari ha argumentado que el juego es la forma correcta de saber, de comprender muchas cosas, de formar una mentalidad creativa. El juego requiere una participación global del individuo. El juego se comunica a través de los sentidos».<sup>1</sup>

Recurrimos al tacto para motivar al estudiante a hablar. Las actividades ludo-lingüísticas son aptas tanto para los adultos como para los niños, es decir que las actividades se adaptan a todo tipo de grupos. Todas las actividades en el salón de clase se pueden enseñar con la ludo-lingüística, tal como las actividades sugeridas *saludos desde ...*, *reconocer al intruso*, *memoramas*, *sopas de letras*, *crucigramas*, siendo siempre el *souvenir* nuestro hilo conductor.

La diversidad de actividades que presentamos nos permite ser incluyentes con los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos: para los alumnos visuales, actividades de carácter escrito; así como a los auditivos y kinestésicos, con actividades que implican clasificar y seleccionar los diferentes tipos de *souvenirs*.

Una de las grandes bondades del uso de los *souvenirs* en la clase de lengua es que se pueden acoplar a cualquier nivel educativo (para lo cual tenemos los testimonios de algunos de nuestros ex alumnos que ya lo han llevado a cabo en sus centros de trabajo), independientemente de su nivel de lengua, el tamaño del grupo o sus intereses de aprendizaje. La responsabilidad del docente será escoger el tipo de actividades que respondan a sus necesidades o adaptar las que se proponen a la idiosincrasia particular de su salón y sus estudiantes, independientemente de la lengua meta.

1 Anthony Mollica (s/a). «Ludolinguística e glottodidattica», p. 54.

En todas las actividades propuestas, mismas que se detallan a continuación, se interrelacionan los ejes transversales propuestos: el lingüístico, el cultural y el lúdico, teniendo como guía rectora para este taller algunas de las propuestas de la sugestiopedia.

### Eje Lingüístico

El objetivo final de la clase de lengua es lograr el aprendizaje de la lengua meta (LS o L2, y Español como LS y L2), tradicionalmente se enseñan los contenidos lingüísticos apoyados en un libro de texto y el cuaderno de ejercicios, con el propósito de desarrollar las cuatro habilidades: producción oral y escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora. Nuestra propuesta es hacer lo mismo valiéndonos de los *souvenirs*, quedando a criterio del docente si esto se hará para introducir la temática, desarrollarla o para evaluar cómo se ha avanzado.

El uso de los *souvenirs* está orientado a reforzar o motivar la construcción del vocabulario, las descripciones, los diálogos y narraciones. Para ello proponemos una serie de ejercicios lúdicos que servirán de guía para las actividades que se desarrollen en el aula según los objetivos particulares de cada unidad temática abordada.

### ¡Vamos a clasificar!

¿Qué es? ¿De qué material está hecho? ¿Para qué sirve? ¿De dónde es? Teniendo a su disposición una amplia selección de *souvenirs*, los estudiantes deben describir a sus compañeros los tipos de *souvenirs* y bajo qué criterios clasificarlos (tamaño, textura, forma, color, funcionalidad, etc.), y decidir qué tipo de *souvenirs* son: artísticos, deportivos, literarios, gastronómicos, religiosos, etcétera.

- *Reconocer al intruso*: Una vez clasificados los *souvenirs* se puede jugar a detectar qué elemento no correspondería a la clasificación sugerida —el *souvenir* intruso que no pertenece a ese grupo—,

debiendo explicarse las razones tanto para su inclusión como para su exclusión.

- *Memoramas, sopas de letras, crucigramas*: se pueden elaborar o contestar este tipo de juegos con el vocabulario que hace referencia a los *souvenirs*.
- *Saludos desde.../ Greetings from...*: utilizando las típicas postales que nos hablan de lugares donde se habla la lengua meta o que hacen referencia a un país o una ciudad, monumento, etcétera, se les pide a los alumnos que redacten una breve misiva. Pueden usar distintos tiempos verbales, ya sea para decirnos que estuvieron allí, que están en este momento o que lo visitarán próximamente.
- *¿Sabías qué?*: teniendo como punto de partida un referente cultural o varios de los plasmados en los *souvenirs*, por ejemplo la Torre Eiffel, la Torre de Pisa o la Estatua de la Libertad, los estudiantes organizados en equipos investigarán sobre el mismo y elaborarán una serie de preguntas y respuestas de datos relevantes sobre el tema propuesto. Además, se puede llevar a cabo un ejercicio de evaluación de los conocimientos adquiridos con un juego de *Verdadero o Falso*. Ejemplos: ¿Sabías que la Estatua de la Libertad es un regalo de Francia a la ciudad de Nueva York? ¿Sabías que la Torre Eiffel iba a ser demolida después de la Exposición Universal de 1889?
- *Itinerario de viaje*: un proyecto más largo y ambicioso es pedirle a los estudiantes que elaboren un itinerario de viaje, proponiendo qué lugares visitarán (ciudades, monumentos, etcétera), las opciones para el traslado (origen y destino), los medios de transporte, qué costo tendrá, horarios de visitas en los museos y sitios de interés turístico, qué comer, qué comprar, cuál es la mejor época para viajar; en fin, toda la organización de un viaje utilizando la lengua meta y los *souvenirs* como detonantes de los lugares a visitar. Para este ejercicio se podrá hacer uso del internet como nueva tecnología empleada en el aula donde los estudiantes estarán en contacto con precios reales para visitar determinados

monumentos, hoteles, transportes y tener así un conocimiento del nivel de vida en el otro país.

- *Basta o Stop*: este popular juego nos permite evaluar conocimientos iniciales o finales sobre un país o países donde se hable la lengua meta, con una sencilla dinámica, individual o por equipos, con tiempo medido o libre, con estos conceptos propuestos u otros a criterio del docente:

Basta o Stop						
	Reino Unido	España	USA	Francia	Italia	México
Artista						
Bebida						
Capital						
Ciudad						
Comida típica						
Medio de transporte						
Monumento						
Museo						
Objeto típico						
Personaje histórico						
Total de puntos						

### Eje cultural

El estudio de una lengua no es solamente gramatical sino también cultural. Como docentes en el campo de las lenguas estamos comprometidas con la enseñanza de la cultura como un binomio indisoluble; es por ello que proponemos 5 grandes líneas temáticas: el arte, la gastronomía, la geografía, la historia y los medios de transporte, como generadoras de nuevos conocimientos que amplían el horizonte

cultural de los países en los que se hablan las lenguas estudiadas; los *souvenirs* son nuestra guía perfecta, dado que un *souvenir* es, de forma innegable, un ícono cultural, un referente inmediato, que nos remite a su lugar de procedencia, independientemente que lo hayamos visitado o no.

### El arte

Diane Watt<sup>2</sup> aboga en su artículo sobre las bondades de usar el arte, en su caso el arte moderno, como parte de las estrategias en la clase de lengua, al poner en contacto a los alumnos con obras que son material auténtico. Para nuestra propuesta existen *souvenirs artísticos* que son reproducciones de famosas obras arquitectónicas, escultóricas, pictóricas, etcétera, con los que podemos realizar distintas actividades:

1. ¿Quién es el autor? ¿En qué museo o en qué lugar se encuentra?
2. Seleccionando cuadros de pintores famosos, los alumnos describen los colores, las formas y los objetos.
3. Se utilizan las figuras en los cuadros para crear diálogos, *role plays*, cómics, etcétera.
4. Las obras maestras de la escultura son el soporte para la descripción del cuerpo humano.

### La gastronomía

Los *souvenirs gastronómicos* son nuestro punto de partida para averiguar recetas, denominaciones de origen, las regiones en las que se producen determinados platillos (pasta, paella, croissant) o bebidas

2 Diane Watt (2004). *Using Modern Art to Teach Language and Culture to ESL Students*.

(té inglés, whisky escocés, champán francés, *chianti* italiano, tequila), cuáles son las palabras para denominarlas en la lengua meta u organizar una muestra gastronómica.

## La geografía

Cada uno de los *souvenirs* nos remite a su país de procedencia, sin que sea propiamente una lección de geografía, pero nos facilita el aprendizaje de la diversidad lingüística y cultural propia de los países en los que se habla la lengua meta. Uno de los ejercicios básicos es saber el lugar de procedencia del *souvenir*, qué sabemos de ese país o esa ciudad, en dónde se encuentra esa obra de arte, en qué museo, en dónde se come o se bebe eso. Este mismo ejercicio se puede hacer colocando las postales en el sitio correspondiente a la ciudad. Otro ejercicio de geografía es el siguiente: un alumno dice su nombre y con su inicial de su nombre tiene que buscar una ciudad que empiece con su misma letra, por ejemplo: Pablo = París; Laura = Londres; Robert = Roma; María = Madrid, etcétera; o de igual forma, se puede buscar la inicial del nombre propio con la inicial de algún *souvenir*. Dibujar la forma del país con una cuerda o con un marcador y situar los *souvenirs* que correspondan a su lugar de procedencia, de ser posible, a las ciudades a las que hacen referencia.

## La historia

Las obras de arte y los artistas, los castillos, palacios y monumentos, así como los grandes personajes históricos nos remiten a un contexto espacio-temporal; se debe conocer el periodo histórico en el que fueron realizadas y los personajes que las crearon. Hay *souvenirs* de gladiadores, de Dante Alighieri, de Napoleón, de Frida Khalo, etcétera, que se estudiarán en su ámbito histórico-cultural. Mención aparte merecen todos los *souvenirs* dedicados a la realeza europea, *The Royals*, en especial la británica, donde encontramos todo tipo de

objetos y/o recuerdos, con los rostros de las figuras más conocidas de las casas reales. Desarrollar una genealogía a partir de los *souvenirs*, puede ser tanto de forma presencial como a través de una investigación en internet, para aprender tanto las líneas sucesorias como las relaciones de parentesco.

## Los medios de transporte

Hay algunas ciudades en el mundo que son ampliamente reconocidas por tener un medio de transporte con características únicas, como es el caso de las góndolas venecianas, los *bateaux mouches* que recorren el Sena, los *double-deck* bus de Londres (autobuses de doble piso, los originales y durante mucho tiempo los únicos), los *yellow cab* de Nueva York y el *trolley* de San Francisco. Todos han sido plasmados en los *souvenirs* así como algunas de las expresiones lingüísticas asociadas a los mismos, como el *Mind the gap* del metro londinense (*the Tube*).

## Eje lúdico

Los *souvenirs* contienen de manera intrínseca la premisa de realizar las actividades de enseñanza-aprendizaje en un ambiente lúdico, tal como lo propone Aideé Silva en su obra que se traduciría en español como «El juego en la clase de lengua».<sup>3</sup>

En base a los resultados positivos logrados en los talleres impartidos en diversos foros académicos, podemos afirmar que estos objetivos sí se logran al introducir los *souvenirs* en el salón de clases, ya que por su variedad y colorido, por ser íconos culturales que nos trasladan con la imaginación a otras ciudades y países, se crea el ambiente lúdico propicio para el binomio enseñanza-aprendizaje.

3 Haydée Silva (2008). *Le jeu en classe de langue*.

Jugamos y aprendemos, en un contexto de sana competencia y rivalidad, sacamos al niño que todos llevamos dentro y participamos sin sentir que estamos siendo evaluados.

A través del juego, cubrimos los objetivos que nos habíamos propuesto en los programas académicos de cada materia, mismos que serán reforzados con este tipo de actividades que tienen como hilo conductor el uso de los *souvenirs*, pero todo ello inserto en un plano lúdico que motiva a un aprendizaje de los conceptos lingüísticos junto a los referentes culturales de la lengua estudiada, es decir, los tres ejes se combinan en las diferentes actividades propuestas.

Por último, enumeramos aquí una serie de elementos que se deben tener en cuenta, desde la nueva sugestiopedia, siguiendo las propuestas de Ferencich en relación al aula, los materiales, los participantes, etcétera.<sup>4</sup>

- *Los materiales*: la meta es involucrar el uso de los 5 sentidos en la clase, que se puede lograr con materiales coloridos, de distintas formas y tamaños, de origen diverso, a lo que responde el uso de los *souvenirs*. En este taller se propicia lo táctil y lo visual a la hora de clasificar y manipular los *souvenirs*, con los de carácter gastronómico se apela a los olores y sabores.

Podemos involucrar la comprensión auditiva si incluimos música evocativa de los países de origen de los *souvenirs*, incluyendo la música como referente cultural asociado al *souvenir* y a la lengua meta.<sup>5</sup>

En esta actividad, se puede presentar la pieza en versión musical, donde los estudiantes escuchen un tema y, a partir de allí, escriban la letra, favoreciendo así la producción escrita. A continuación, enumeramos algunas sugerencias para que los docentes elaboren actividades a partir de este ejercicio musical:

- Escribir un tema libre de acuerdo a la inspiración emanada de las notas musicales.

4 Roberta Ferencich (2010). *Suggestopedia Moderna, teoría e pratic*, p. 55.

5 Anne-Marie Boucher y Arlette Pilote (2006). *La culture en classe de français: guide du Passuer culturelle*, p. 120.

- Se proporciona la letra original y se trabajan distintos aspectos lingüísticos:
- Actividades gramaticales: indicar artículos, sustantivos, verbos, etcétera.
- Actividades de fonética.
- Actividad de asociación léxica:
  - Palabra /palabra; ejemplo, comer = restaurante.
  - Por complementariedad; ejemplo, fila, ticket, entrada, etcétera.
  - Por sinonimia (igualdad): galería, museo, pinacoteca.
  - Por antonimia (oposición): dulce – salado, alto – bajo.
  - Por hiperonimia (inclusión): medios de transporte = *bateaux mouche*, góndola, taxi, *tube*.
  - Hiponimia (extensión): escultor, literato, músico, pintor = artistas.
- *El aula*: para este tipo de actividades se debe romper con los modelos tradicionales para poder exhibir los *souvenirs* (el primer impacto visual tiene que ser por sí mismo un elemento de sorpresa que avive el interés) y facilitar que los alumnos tengan contacto directo con ellos, estimulando la participación, rompiendo la jerarquía entre docentes y alumnos, facilitando la movilidad dentro del aula y la dinámica de las distintas actividades propuestas.
- *Las actividades*: la propuesta de la sugestiopedia es que se tenga en cuenta la división del grupo de forma correcta para lograr que las actividades didácticas que se lleven a cabo sean

fructíferas para los objetivos involucrados en las mismas. Por ello, tenemos la facilidad de trabajar con los alumnos de forma individual, en pareja, en grupos pequeños (de 3 a 5 personas), por equipos, fomentando el aprendizaje cooperativo, tanto para realizar las actividades como para la corrección de los errores y la elaboración de las reglas.

Esas son las condiciones ideales para propiciar el mejor ambiente de enseñanza-aprendizaje, y en la medida de lo posible, debemos pugnar por hacer de ellas una de las bases de nuestra práctica docente y vigilar que se transformen las aulas, favoreciendo así el aprendizaje.

### *Modus operandi*

La selección de los *souvenirs* puede darse a partir de los que tenga el docente o los que puedan aportar los propios alumnos, lo que tiene la ventaja de permitirnos trabajar con material auténtico y con el que además existe un vínculo emocional es el recuerdo de un viaje, ya sea que la persona haya estado allí o que alguien que sí estuvo lo trajo como regalo para nosotros; otro recurso es buscar los *souvenirs* en internet y trabajar virtualmente con esas imágenes.

Las actividades propuestas son simplemente una guía de las que nosotras hemos realizado y que queda a discreción de cada docente adaptarlas a sus propias necesidades, tomando en cuenta el nivel de lengua (desde principiantes a avanzados), el tamaño del grupo, los objetivos concretos, etc.

En este punto debemos ser muy conscientes que podemos tener en nuestro grupo alumnos de carreras como Antropología, Bellas Artes, Gastronomía, Historia, Mercadotecnia, Turismo, con los cuales las actividades deben ser orientadas a los temas concretos de la lengua para propósitos específicos, propios de sus campos de estudio.

Docentes y alumnos deben definir las reglas del juego, si las actividades son con tiempo medido o libre, si se dan puntos, quién elabora las preguntas, si se trabaja en equipo o individualmente. No hay más límites que la imaginación y creatividad de cada aula. Ex-

tendemos una cordial invitación a nuestros colegas a probar alguna de las actividades propuestas en sus espacios académicos.

### Referencias

- Boucher, Anne-Marie y Arlette Pilote (2006). *La culture en classe de français: guide du Passuer culturelle*. Montreal: Publication de Québec Français.
- Derosas, Manuela y Paolo Torresan (coord.) (2011). *Didáctica de las Lenguas Culturas. Nuevas perspectivas*. Argentina: Sb International-Alma.
- Ferencich, Roberta (2010). *Suggestopedia Moderna, teoría e pratica*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Mollica, Anthony (s/f). *Ludolinguística e glottodidattica*. [En línea: <http://ludolinguistica.com/Images/016%20%20Ludolinguistica%20e%20glottodidattica.pdf>]. (Recuperado: 5 de Abril de 2019).
- Silva, Haydée (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris: CLE International.
- Watt, Diane (2004). *Using Modern Art to Teach Language and Culture to ESL Students*. [En línea: <http://iteslj.org/Lessons/Watt-ModernArt.html>]. (Recuperado: 23 de Abril de 2015).

# Educación nutricional para mejorar hábitos alimentarios en comunidades del Estado de Zacatecas

Aida Margarita Rodríguez Rodríguez  
Irais Castillo Rangel  
Daniel Manzanero Rodríguez

## Introducción

La buena salud es una consecuencia del estilo de vida donde mucho tiene que ver la alimentación, la cual no depende solamente de la disponibilidad de alimentos ni de los recursos económicos. Lo significativo de la alimentación en los seres humanos radica en que determina el crecimiento y desarrollo de niños y jóvenes, además de mantener o mejorar la salud de adultos y ancianos.

Como parte de un estilo de vida saludable se encuentran los hábitos alimentarios adecuados, para lo cual es imprescindible una educación desde la infancia para que los «buenos hábitos» se vuelvan costumbre de vida en la persona. En el caso de los jóvenes y adultos, la educación nutricional ayuda a mejorar la alimentación diaria en personas sanas o enfermas.

La malnutrición como problema global en la actualidad, crea la necesidad de educar a la población en todos los niveles, principalmente en temas de nutrición, enfocados a mejorar los hábitos alimentarios. La educación nutricional no es solamente dar información acerca de los alimentos y los nutrientes que contengan, es también proporcionar las herramientas necesarias a la población para mejorar los hábitos alimentarios y así mantener la salud o prevenir las enfermedades.

El Área de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Zacatecas, desde el programa de la Licenciatura en Nutrición promueve en los alumnos el apoyo a la sociedad realizando trabajo

comunitario mediante intervenciones nutricionales, las cuales se han enfocado en diversos grupos de población, abarcando desde niños hasta personas de la tercera edad.

## La nutrición en el devenir histórico

La importancia de la nutrición y su relación con la salud nació con el hallazgo de las vitaminas a finales del siglo XVIII, descubiertas por la relación de la carencia de ciertas sustancias, las cuales parecían ser las responsables de algunas patologías, como por ejemplo en Egipto, que comenzaron a darse cuenta de que la ingesta de hígado mejoraba problemas de visión nocturna; o como los marinos, que por la falta de consumo de algunas frutas, que ahora sabemos que son fuente de vitamina C, la tripulación padecía escorbuto. Muchos investigadores comenzaron a estudiar las sustancias que contenían los alimentos y su relación con algunas enfermedades que padecía la población en aquellos años.<sup>1</sup> A inicios del siglo XX, el desarrollo científico de la nutrición estuvo enfocado en el descubrimiento de las sustancias indispensables para la vida, específicamente en su etiología.

En América Latina no se presentaron epidemias como en Europa, por lo que los estudios se enfocaron principalmente para definir «la dieta normal» para las poblaciones y sus requerimientos nutricionales. El médico argentino Pedro Escudero es un ejemplo de los estudios realizados en el área de nutrición en los años 20, específicamente dirigidos a la dieta racional, enfermedades crónico-degenerativas, requerimientos de energía y otros nutrientes, además de comenzar a indagar sobre la desnutrición y carencias vitamínicas, sin ignorar el problema social, estableciendo diversos indicadores para la «vigilancia nutricional» basada en la creación de las cuatro Leyes de la Alimentación (cantidad, calidad, armonía y adecuación).<sup>2</sup>

1 Ignacio Jáuregui Lobera (2014). *La nutrición en la historia de la ciencia: «hms salisbury» y «training ship tsukuba» escenarios de los primeros ensayos clínicos*, p. 2149.

2 Daniel Levy y Alejandro Bosack (2001). *Cómo y porqué la alimentación influye sobre la salud*, p. 50.

El desarrollo de la nutrición en América Latina del siglo XX ha destacado por la preocupación y seguimiento del problema alimentario y nutricional de la población, respaldado por conferencias internacionales, organizadas en países como Chile, Uruguay, Brasil, Venezuela, Guatemala y Argentina, en las que se revisaron problemas como características de la alimentación, producción de alimentos, alimentación popular, estado nutricional de la población y consecuencias de la mala alimentación. Cabe destacar que, de 1948 a 1956, se realizaron cuatro conferencias organizadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) en las que, por primera vez, se trató el tema de la Educación Nutricional, además de otras problemáticas relacionadas con la alimentación.

El surgimiento de instituciones especializadas en nutrición, tanto en temas de salud como de investigación, comenzaron entre los años 40 y 50 en países como Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, Estados Unidos, Cuba y Chile. En México, destacó el trabajo de investigadores como Rene O. Cravioto, J. Calvo de la Torre y Salvador Zubirán, este último logró en los años 60 que se construyera en la Ciudad de México el Instituto Nacional de Nutrición donde, además de dar atención hospitalaria, se desarrollaron actividades de Salud Pública, Tecnología de Alimentos y Trabajos Comunitarios, y mediante los cuales se basaron para la creación de las publicaciones de los Cuadernos de Nutrición dirigidos por Héctor Bourges.<sup>3</sup>

Pedro Escudero fue el creador de la primera escuela especializada para los profesionales de la nutrición en el año de 1933, en la que los estudios estaban enfocados a la Dietética hospitalaria. La evolución de las escuelas de nutrición en América Latina ha logrado establecer planes de estudio más integrales, en los que se incluyen materias en áreas de Investigación, Clínica, Comunitaria, Tecnología Alimentaria, Servicio de Alimentación y Educación Nutricional. En la actualidad existen diferentes organismos y asociaciones dedicadas a los temas de la nutrición, mediante los cuales dan a conocer los

3 Héctor Bourges R, José M. Bengoa, Alejandro M. O'Donnell (2014). «Historias de la Nutrición en América Latina», p. 175.

avances y trabajos profesionales en la materia y a través de congresos, conferencias o revistas enfocadas en el área de estudio.<sup>4</sup>

## Educación, hábitos alimentarios e intervención nutricional comunitaria

Existe una diferencia entre la educación sobre la nutrición y la educación en materia de nutrición orientada a la acción, la cual está basada en las prácticas y que se define, según la American Dietetic Association (ADA), como una serie de «actividades de aprendizaje cuyo objeto es facilitar la adopción voluntaria de comportamientos alimentarios y de otro tipo, relacionados con la nutrición que fomentan la salud y el bienestar».<sup>5</sup>

De acuerdo a la FAO, la Educación Alimentaria y Nutricional consiste en una variedad de estrategias educativas, implementadas en distintos niveles, que tienen como objetivo ayudar a las personas a lograr mejoras sostenibles en sus prácticas alimentarias. De acuerdo a dicho organismo, se deben considerar los siguientes puntos:

- Tomar en cuenta las aspiraciones y sueños de las personas para mantener una vida saludable, además de conocer lo referente a su alimentación y el llevar una dieta adecuada.
- Empoderar a la población para que logren tomar el control de su propia alimentación y salud.
- Conocer las necesidades que tienen las personas y los factores que influyen en su alimentación.
- Que los individuos aspiren a mejoras pequeñas y llamativas en lo que hacen y perciben respecto a su alimentación.
- Involucrar a todas las personas que puedan ayudar o impedir cambios favorables.
- Llevar a cabo actividades educativas, participativas y realistas.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> American Dietetic Association (1996). «Position of the American Dietetic Association: nutrition education for the public», pp. 1183-1187.

- Incluir a todos los sectores que se consideren relevantes y mejorar sus capacidades.
- Influir en las decisiones que originen políticas que promuevan dietas saludables.
- Interceder por mejoras en el ambiente alimentario con la finalidad de dar opciones más saludables.

Los procesos de intervención nutricional comunitaria son mecanismos participativos enfocados en el desarrollo de la comunidad, que mediante la modificación y mejora de los hábitos alimentarios, basados en la educación nutricional, tienen como finalidad mejorar el estado nutricional y de salud de individuos y grupos.

En 1960, se creó en España, con el respaldo de la UNICEF, la OMS, la FAO, y el primer programa de educación nutricional llamado Educación en Alimentación y Nutrición (EDALNU) cuyo objetivo era mejorar la salud de la población mediante los hábitos alimentarios saludables. En su etapa inicial se hicieron estudios de epidemiología nutricional para diagnosticar la nutrición, hábitos y cultura alimentaria de los españoles, principalmente la población infantil. Se intervino en el medio escolar mediante la implementación de complementos alimenticios, en los comedores escolares con el diseño de minutas, y se introdujeron contenidos sobre alimentación, nutrición y salud en los programas académicos. A la par de estas acciones, se realizaron publicaciones y se elaboró la primera guía alimentaria española llamada la *rueda de los siete grupos* con el objetivo de facilitar una alimentación saludable. Con el paso de los años, las acciones están enfocadas a la problemática actual que se vive con las nuevas tecnologías, pero su filosofía de fondo es la misma.

Los hábitos alimentarios son comportamientos conscientes, colectivos y repetitivos que conducen a las personas a seleccionar y consumir ciertos alimentos en respuesta a influencias sociales y culturales, un proceso que comienza desde la infancia.<sup>6</sup> «En casi todos los países los factores sociales y culturales tienen gran influencia sobre lo que la gente come, sus prácticas alimentarias y los alimentos

<sup>6</sup> Fundación española de nutrición, 1 de Octubre del 2014 (FEN2014). [En línea: <http://www.fen.org.es/blog/habitos-alimentarios/>]. (Recuperado: 21 de Septiembre del 2018)

que prefieren».<sup>7</sup> La alimentación depende de varios factores: gustos, hábitos, disponibilidad, costumbres y creencias. La comida tiene muchos significados y los hábitos alimentarios de las personas están relacionados con su forma de vida. La modificación de hábitos es más sencilla en la población joven, porque a edades tempranas es cuando se pueden fijar conductas específicas. En los adultos se implementan programas de educación nutricional adaptados a las características de la edad, actividades y conocimientos del tema.<sup>8 9</sup>

En los resultados de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT) 2016 se menciona que la prevalencia de sobrepeso y obesidad de 5 a 11 años disminuyó de 34.4% en 2012 a 33.2% en 2016, mientras que en adolescentes de 12 a 19 años aumentó de 34.9% en 2012 a 36.3% en 2016 y en los adultos también aumentó de 71.2% en 2012 a 72.5% en 2016. Cifras realmente preocupantes, ya que nos indican que la población se encuentra en riesgo respecto a la posibilidad de padecer enfermedades crónicas.

## Metodología y resultados de estudio de caso: Licenciatura en Nutrición en Zacatecas

El trabajo de Educación Nutricional realizado en el Programa de la Licenciatura en Nutrición a partir de la UDI de Intervención en Nutrición Comunitaria se ha desarrollado en diferentes etapas, en las cuales, al principio, solo se intervenía a un solo grupo de población con los grupos completos, después se decidió diversificar abarcando diferentes grupos de población, dividiendo a los alumnos en equipos, lo que permitió llegar a mayor cantidad de personas. Los grupos beneficiados fueron preescolares, escolares, adolescentes en secundarias y preparatorias, universitarios, adultos de empresas, empleados de gobierno, amas de casa y adultos mayores. Para hacer el diseño de las

7 Michel Latham. «Capítulo 4. Factores sociales y culturales en la nutrición», en *Nutrición humana en el mundo del desarrollo*. [En línea: <http://www.fao.org>].

8 Consuelo López Nomdedeu (2014). *La educación nutricional en la prevención y promoción de la salud*, p.1.

9 Gonzalo E. Pardo (2010). «El Mate» *Hábito socio-cultural argentino*, p. 23

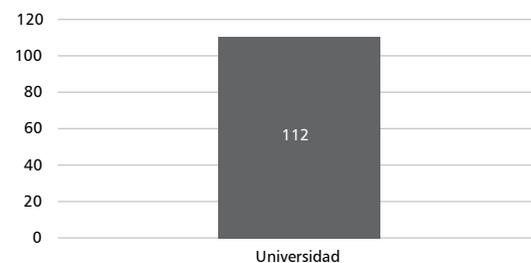
intervenciones se aplicaron encuestas basadas en hábitos alimentarios, actividad física, datos antropométricos y de identificación.

Al comenzar los trabajos de intervención en nutrición comunitaria en 2013, se tomó como referencia el trabajo de María del Pilar Mori Sánchez, con su «Propuesta metodológica para la intervención comunitaria» realizada en 2008, en la que propone las siguientes fases: Diagnóstico de la comunidad, Características de grupo, Evaluación de las necesidades del grupo, Diseño y planificación de la intervención, Evaluación inicial, Ejecución e implementación, Evaluación final y Diseminación de los resultados.

Con la experiencia obtenida, se decidió hacer algunos cambios a la anterior propuesta metodológica, quedando a partir del 2015 de la siguiente manera: Evaluación inicial, Diagnóstico de la comunidad, Características de grupo, Descripción de proyecto, Diseño y planificación de la intervención, Ejecución e implementación, Evaluación final y Diseminación de los resultados.

Con base al trabajo comunitario que se ha desarrollado en la Licenciatura en Nutrición, a partir del mes de Agosto del 2013, se presentan los siguientes resultados con la población que ha sido beneficiada con la Educación Nutricional.

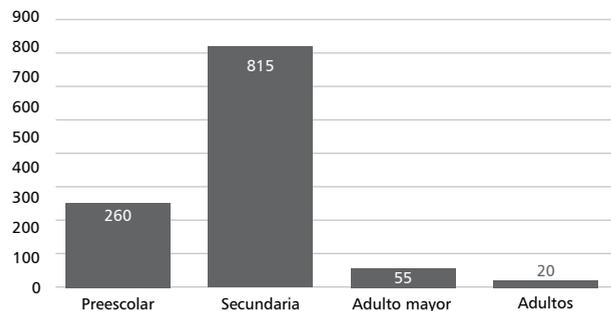
Gráfica 1. Intervención Nutricional 2013



Fuente: Elaboración propia.

En 2013, la intervención nutricional se realizó con 112 alumnos universitarios.

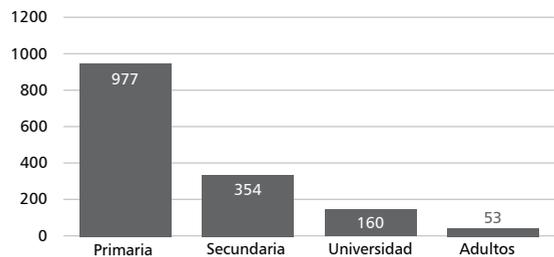
Gráfica 2. Intervención Nutricional 2014



Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de la población intervenida en el 2014 fueron alumnos de secundaria.

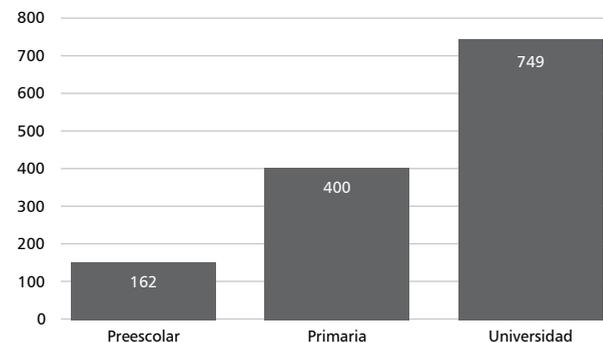
Gráfica 3. Intervención Nutricional 2015



Fuente: Elaboración propia.

En 2015 se trabajó con grupos de diferentes edades, principalmente con alumnos de primaria.

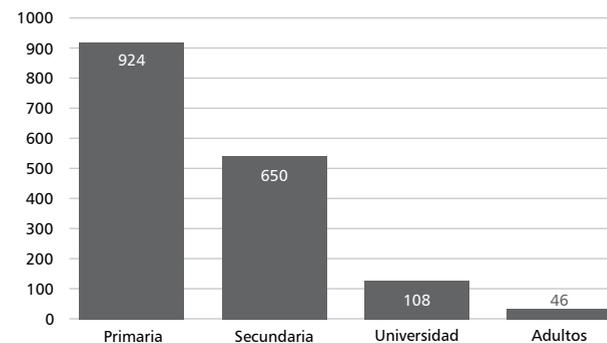
Gráfica 4. Intervención Nutricional 2016



Fuente: Elaboración propia.

Para 2016, la intervención se realizó en escolares y universitarios en su mayoría, en preescolares fue menor la población.

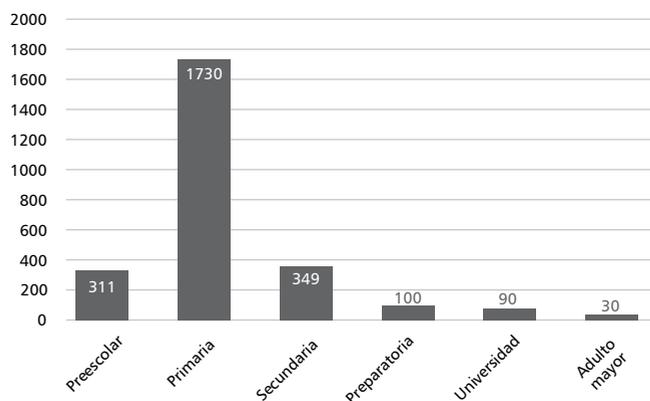
Gráfica 5. Intervención Nutricional 2017



Fuente: Elaboración propia.

En 2017 se enfocó el trabajo principalmente en alumnos de primaria y secundaria.

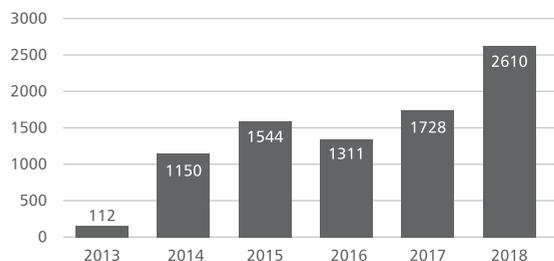
Gráfica 6. Intervención 2018



Fuente: Elaboración propia.

El trabajo de intervención se hizo en su mayoría con alumnos de primaria, aunque se abarcaron diferentes grupos de población.

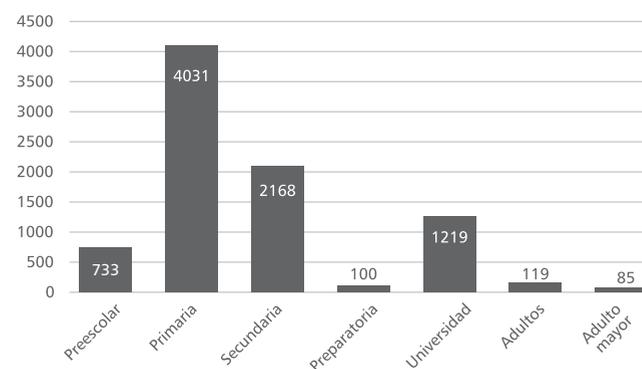
Gráfica 7. Población intervenida por año



Fuente: Elaboración propia.

Se ha logrado incrementar hasta 2610 personas intervenidas en el 2018.

Gráfica 8. Personas intervenidas por grupos de población.



Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de la población intervenida son alumnos de primaria y secundaria.

## Conclusiones

De acuerdo al trabajo realizado del 2013 al 2018 en la Licenciatura en Nutrición, desde la UDI de Intervención en Nutrición Comunitaria, se ha logrado educar a diferentes grupos y/o sectores de la población. Se logró incrementar de 112 personas intervenidas el 2013, hasta 2610 en el 2018.

Con el objetivo de mejorar los hábitos alimentarios, se ha logrado educar en diferentes niveles, como preescolar, primaria, secundaria, preparatoria, adultos y adultos mayores, a través de diversas actividades, orientaciones y talleres, cada una de ellas diseñada para el grupo de edad correspondiente.

La mayor parte de la población intervenida fueron alumnos de primaria y secundaria, ya que en las escuelas de este nivel se encuentra un mayor número de personas. Con base a lo anterior, se ha logrado trabajar en primarias de 455 alumnos, en contraste con las intervenciones con adultos y adultos mayores, con quienes se

trabaja en grupos pequeños, máximo de 30 personas, por lo que los porcentajes son menores.

Desde la perspectiva universitaria y el apoyo a la sociedad se crea conciencia en los alumnos al compartir sus conocimientos para el bienestar de la población a través de la educación nutricional.

## Referencias

- American Dietetic Association (2006). «Position of the American Dietetic Association: nutrition education for the public» en *J Amer Diet Assoc*, Núm 11.
- Bourges, Héctor, Bengoa, José, O'Donnell, Alejandro (2014). *Historias de la Nutrición en América Latina*. n/a: Publicación Sociedad Latinoamericana de Nutrición #1.
- Fundación española de nutrición (2014). «Hábitos alimentarios», en *FEN*. [En línea: <http://www.fen.org.es/blog/habitos-alimentarios/>]. (Recuperado: 21 de Septiembre del 2018).
- Jáuregui Lobera, Ignacio (2014). «La nutrición en la historia de la ciencia: “hms salisbury” y “training ship tsukuba” escenarios de los primeros ensayos clínicos», en *Trastornos de la Conducta Alimentaria*, Núm. 20, 2149-2171.
- Latham, Michael (2002). «Capítulo 4. Factores sociales y culturales en la nutrición», en *Nutrición humana en el mundo del desarrollo*. [En línea: <http://www.fao.org>]. (Recuperado: 30 de agosto de 2018).
- Levy, Daniel, Bosack, Alejandro (2001). *Cómo y por qué la alimentación influye sobre la salud*. Buenos Aires: Editorial Kier.
- López Nomdedeu, Consuelo (2014). «La educación nutricional en la prevención y promoción de la salud», en *Manual Práctico de Nutrición y Salud Kelloggs*. [En línea: [https://www.kelloggs.es/es\\_ES/nutrition/manual-de-nutricion.html](https://www.kelloggs.es/es_ES/nutrition/manual-de-nutricion.html)]
- Pardo, Gonzalo (2010). «*El Mate*» *Hábito socio-cultural argentino*. Argentina: Universidad FASTA.

## La Geografía en educación secundaria. Método para cultivar la educación ambiental en las y los adolescentes

Itzel Amalia Maya Castruita

### Introducción

En la actualidad vivimos en un mundo con un sinfín de problemas sociales que afectan a toda la humanidad: guerras por distintas ideologías políticas, la pobreza aumenta cada vez más en la población, así como la desigualdad social, luchas contra la discriminación, feminicidios, violaciones, inseguridad en general, conflictos de toda índole, pues con el crecimiento de la población también aumentan las necesidades de la misma. Entre los problemas importantes en el mundo moderno se encuentran las condiciones ambientales de este, situación que, para muchos, pasa desapercibida y a la cual no se le da la importancia que se le debería de dar.

Así pues, la problemática de este trabajo radica en la deficiente educación ambiental que se vive actualmente, pues el tema del cuidado ambiental resulta no tener sentido para mucha población. Resulta difícil hablar sobre la razón del por qué está descuidado en gran porcentaje este problema, a pesar de los altos números de contaminación en el planeta, y más aun con los resultados de estos, pues cada vez es más frecuente ver en la televisión fenómenos meteorológicos como tsunamis, terremotos, etcétera, todos estos como consecuencia de la contaminación.

Un ejemplo del poco cuidado ambiental que existe es el mal uso que se le da a uno de los componentes más importantes del planeta: el agua, la cual es cada vez más escasa, ya sea porque al menos 3 días a la semana lavamos nuestro carro con manguera, porque seguimos dejando la regadera abierta hasta que el agua se calienta, y así podría enumerar actos cotidianos que hacemos sin conciencia del daño

que le estamos causando al planeta. Pues según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en México, 2 millones 85 mil 208 hogares carecen de agua potable.

En tanto, de 32 millones 925 mil 270 hogares que reporta la Encuesta Nacional de los Hogares (ENH) 2016, en 22 millones 428 mil 142 de ellos (68 por ciento) se cuenta con dotación diaria de agua, mientras en 25 por ciento (8 millones 411 mil 920) la recibe cada tercer día, dos veces por semana, una vez cada siete días o de vez en cuando. El INEGI precisó, con base en la ENH 2016, que 4 millones 341 mil 53 hogares tienen suministro de agua cada tercer día, un millón 732 mil 243 la reciben dos veces por semana y un millón 305 mil 304 sólo la tienen una vez por semana.<sup>1</sup>

En el contexto en el que nos encontramos resultaría apropiado que los jóvenes, específicamente de nivel secundaria, recibieran orientaciones por parte de los docentes de la disciplina de Geografía acerca de cómo cuidar el medio ambiente desde una perspectiva educativa; como Sureda propone, se pueden aplicar en el campo educativo situaciones ecológicas, pretendiendo estudiar la realidad medio-ambiental,<sup>2</sup> haciendo del conocimiento del púber cuáles son las consecuencias que la contaminación trae consigo, dándose cuenta así, que cada uno de nosotros es afectado de manera directa o indirecta, de tal manera que ponga en juego reflexiones como las siguientes: ¿podríamos acaso responder algún día?, ¿con que nos bañaremos si el agua se acaba?, ¿cómo sobreviviremos a una escasez de alimentos masiva como resultado de grandes sequías? De esta manera, se busca generar que el alumnado participe de manera activa y eficaz en el cuidado del entorno que les rodea.

Por lo que, en el siguiente trabajo, hablaré acerca de la influencia que ejerce la labor docente, específicamente la asignatura de Geografía, en la perspectiva que tienen las y los adolescentes sobre el cuidado del medio ambiente y, por consiguiente, las acciones que

1 INEGI (2016). [En línea: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/regulares/enh/2016/default.html>]. (Recuperado: 05 de Octubre 2018).

2 Jaume Sureda (1989). *Pedagogía ambiental*.

toman en beneficio del planeta. Es un trabajo realizado mediante la metodología de Investigación Socio-Ambiental, la cual esta basada en la perspectiva y selección de proyectos ambientales en escuelas de educación básica<sup>3</sup> propuesto por Alexander Acosta, docente e investigador en Envigado, Antioquia, Colombia; y la metodología cualitativa, con ayuda de las entrevistas y encuestas realizadas para la recolección de la información.

Asimismo, con ayuda de lo registrado en el diario de campo en dos escuelas secundarias en los municipios de Jerez y Río Grande, del estado de Zacatecas, durante las jornadas de observación del proceso escolar, mediante encuestas y entrevistas a maestros y alumnos acerca de cómo los docentes abordan los temas en relación al cuidado ambiental y cómo impacta esto en la participación del alumno en la protección del medio ambiente.

## La educación ambiental: su función formativa en la escuela

El concepto de *educación ambiental* nace en la década de los sesenta en diferentes partes de Europa, impulsado por la UNESCO, a partir de la convicción de que la educación —la escuela— ha de tener un papel fundamental en la sensibilización del futuro ciudadano, debe permitir una toma de conciencia con respecto a la manera de entender y modificar su relación con su entorno y su medio,<sup>4</sup> es decir, el lugar donde se pueden tomar medidas importantes es en la escuela, espacio educativo que, desde épocas remotas, fue creado para «formar» a la población. Varios autores ven a la escuela como un lugar en donde se puede formar a los individuos, pues como lo dice Bourdieu, «se fabrican personas».<sup>5</sup>

3 Alexander Acosta (2017). *Metodología de investigación socio-ambiental: estrategia para mejorar la imagen de nuestra nación*.

4 Fernando Enríquez (2004.) *Educación ambiental. Propuestas para trabajar en la escuela. Laboratorio educativo*.

5 Pierre Bourdieu (1998). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*.

Es en las instituciones educativas donde resulta ser adecuada la orientación de una gran cantidad de alumnos por parte de los docentes, abordando temas sobre el espacio geográfico y cómo se pueden tomar acciones en beneficio de este, tomando en cuenta que hay escuelas incluso hasta con más de 30 niños por grupo, por lo que, debido a que la población estudiantil es muy amplia, gestionar actividades en las escuelas para que estos tengan una importante educación ambiental sería fenomenal para nuestro planeta.<sup>6</sup>

La asignatura de Geografía forma parte de los planes y programas de estudio, tanto del 2011 como del 2018, en educación básica, a la cual le compete tratar temas relacionados con el espacio geográfico en el que se habita y, por ende, cómo preservarlo. En educación secundaria, se cursa en primer grado Geografía de México y el mundo, donde uno de sus propósitos es que los alumnos logren asumir y fomentar formas de vivir como ciudadanos comprometidos con la sustentabilidad, la prevención de desastres y la convivencia intercultural, conscientes del efecto de sus acciones en el mundo en el que viven,<sup>7</sup> desde temas como la calidad de vida, el deterioro del ambiente y la sustentabilidad ambiental.

Sin embargo, hay un impedimento para que los adolescentes tomen conciencia en temas ecológicos desde la asignatura mencionada anteriormente, y es que los alumnos no le encuentran un significado realmente importante a la Geografía. Al ser docente en formación, específicamente de dicha materia, y gracias a las múltiples entrevistas realizadas en las dos escuelas secundarias que fueron el espacio de estudio de este trabajo, he podido darme cuenta del poco valor que los chicos le dan a esta asignatura; al llevar a cabo el análisis de la información arrojada de dichas encuestas, se muestra que la labor docente del maestro de esta especialidad ejerce una fuerte influencia en cómo los adolescentes perciben la asignatura.

Para comprender lo mencionado anteriormente, es importante destacar qué es el pensamiento geográfico de los adolescentes. El *pensamiento geográfico* ha sido definido por *National Research Council*

como el conjunto de habilidades cognitivas que comprenden formas declarativas, habilidades de percepción del conocimiento espacial y algunas operaciones cognitivas que pueden utilizar para analizar, comprender, transformar y producir nuevas formas de conocimiento espacial.<sup>8</sup>

Gracias al desarrollo de este pensamiento, los alumnos se visualizan como ciudadanos del mundo, conscientes de que sus acciones repercuten directa o indirectamente en el mundo que habitan, reforzando una educación ambiental y definiendo esta como el proceso permanente que prepara a los ciudadanos para la comprensión de los principales problemas del medio ambiente de la época contemporánea, proporcionando los conocimientos científicos-técnicos que permitan desarrollar la conciencia de la necesidad impostergable de proteger el entorno natural con actitudes y acciones que contribuyan a la búsqueda de soluciones para los problemas que se manifiestan, así como una consecuente protección, mejoramiento y transformación del ambiente que garanticen el pleno disfrute de la vida.<sup>9</sup>

Lamentablemente, las y los alumnos no desarrollan este pensamiento geográfico debido a cómo los docentes de dicha materia han abordado los temas en cuestión. Los adolescentes manifestaron en las entrevistas que han tenido clases de Geografía con un estilo sumamente tradicionalista y que, en cuestión de temas ambientales, no se les ha brindado la información necesaria, provocando en ellos que se pierda el interés, no solo por la asignatura, sino también por el cuidado ambiental.

Para cambiar esta percepción de las y los adolescentes es necesario que los docentes de Geografía orienten sus clases hacia la contextualización del alumno desde su espacio más cercano, dándole una fuerte importancia a los temas ambientales propuestos por el libro de texto. Un elemento importante por destacar es que, en el programa de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Geografía, se encuentra un propósito fundamental: participar de

6 Por ejemplo, en Zacatecas, en la escuela José Ma. Rodríguez, se ven grupos con cantidades de hasta 35 alumnos. Diario de Campo IMC (DCIMC), Escuela. José Ma. Rodríguez, 18 junio, 2018. p. 05.

7 SEP (2018). *Aprendizajes Clave Geografía 2018*.

8 Urquijo, Pedro y Bocco, Gerardo (2016). «Pensamiento geográfico en América Latina: retrospectiva y balances generales», p. 175.

9 Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) (1977). *Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental*, p. 18.

manera consciente en el espacio geográfico para proponer medidas que contribuyan a la conservación del ambiente y la prevención de desastres en México y en el mundo.<sup>10</sup>

Como se ha mencionado anteriormente, en los contenidos del libro de texto de Geografía, en secundaria, se ven temas relacionados al cuidado ambiental, por ejemplo, en el tema «Calidad de vida y deterioro del ambiente» o «Sustentabilidad ambiental» en donde uno de los aprendizajes esperados es que «el alumno argumente la importancia del consumo responsable, el uso de las tecnologías limpias y los servicios ambientales para contribuir a la sustentabilidad», pero, ¿cuáles han sido las actividades que proponen los maestros para abordar este tema?

En la secundaria José María Rodríguez del Ojo de Agua de la Palma en Guadalupe, Zacatecas, se realizó una entrevista a la docente titular de la asignatura de Geografía, en ella manifestó que, dentro de su planeación para tratar el tema del cuidado ambiental, realizó un proyecto que se basaba en relacionar al alumno con su contexto más cercano y participar activamente en mejorarlo. En una primera instancia, el alumno plasmó por escrito ¿qué es la contaminación?

Posteriormente, se le dio a elegir un tipo de contaminación que debía investigar de manera teórica para poderla explicar y analizar. Por último, el alumno propuso una serie de acciones para contribuir a erradicar las respectivas consecuencias del tipo de contaminación elegida. Todo esto sería evidenciado por medio de imágenes como muestra de que el alumno llevó a cabo las acciones propuestas.

El trabajo de uno de los alumnos fue sobresaliente, este consistía en la recolección de botellas de plástico. El alumno pintó una caja de cartón, con los colores azul y verde, la colocó en su casa, y cada que un miembro su familia tomaba en botella de plástico, la depositaba en la caja, después, una vez a la semana, pasaba a casa de sus vecinos para recolectar más botellas y así llevarlas a un lugar de reciclaje.



En el caso específico del alumno que realizó esta actividad, continuó con el reciclaje de botellas para posteriormente realizar la venta de las mismas, todo esto después de un mes de recolección en su colonia. Al platicar con la titular del grupo, mencionó que los estudiantes se sorprendieron al hacer este proyecto, ya que nunca se había realizado un proyecto ambiental. Las encuestas también arrojaron que, en toda la secundaria, de tres maestros de Geografía que había, solo ella había hecho esta actividad. Por otra parte, la docente también dejó en claro el grado de dificultad que tuvo que enfrentar, principalmente la falta de apoyo de sus compañeros docentes, quienes manifestaron una actitud negativa y antipática a la hora de conocer el proyecto.

Por otra parte, en la secundaria Constituyentes de 1917, en Jerez de García Salinas, se registró la forma en que el docente de la asignatura trató los temas del medio ambiente, pues al cuestionarle si dentro de su planeación proponía la realización de una actividad para abordar el tema de la calidad de vida y sustentabilidad ambiental, respondió lo siguiente: «no, maestra, aquí los alumnos no pueden hacer eso, no quieren, no les gusta y nada más es una pérdida de tiempo».<sup>11</sup> Esta respuesta me preocupó mucho, en especial en este municipio, ya que en él se realiza una de las ferias más importantes del país, que aunque es una fiesta que caracteriza al estado de Zacatecas y que puede llegar a recaudar muchos turistas, es evidente que, al término, los niveles de contaminación en las calles principales y en el centro son abundantes, por lo que resulta desconcertante que en este contexto los estudiantes no propongan acciones para preservar

10 SEP (2016). *Programa Educación Secundaria. Geografía*, p. 12.

11 Luis Salazar (2018). *Encuesta «Mi gusto por la Geografía»*.

su espacio geográfico, más aun cuando gracias a esta situación el docente puede contextualizar a sus alumnos desde una perspectiva integral basada en su realidad.

Debido a que el docente de esta secundaria no consideraba dentro de su planeación una actividad definida, activa y positiva en pro del cuidado ambiental, los alumnos presentaban un claro disgusto y falta de conocimiento en temas ecológicos, pues a uno de ellos se le interrogó: «¿a qué se refiere la sustentabilidad ambiental?», su respuesta fue «quién sabe»,<sup>12</sup> haciendo notar la falta de información acerca de este tema con respecto de lo planeado en el programa educativo de Geografía.

## Conclusiones

Las actividades y proyectos que los docentes de Geografía proponen a los estudiantes, en cuanto a temas ambientales, son relevantes para crear conciencia en los alumnos y con el objetivo de desarrollar en ellos un pensamiento geográfico, de tal manera que se logre, además de una educación social, una educación ambiental, pues esta implica la transmisión de conocimientos y de modelos, y se convierta en aquella educación que implique «capacitar para cambiar». Conforme más temprana sea esta educación en los adolescentes, será mucho mejor; de igual manera, es importante que los docentes tomen en cuenta la participación activa de los jóvenes al involucrarlos dentro de proyectos ecológicos que lleven a cabo en su localidad.

Gracias a este tipo de proyectos, se podrá tomar en cuenta la asignatura de Geografía como un medio para concientizar, desde un enfoque educativo, las implicaciones del cuidado del planeta, tomando acciones que contribuyan a la prevención de los riesgos que pueden suceder a causa del tópic ambiental que se vive actualmente, así como participar de manera informada y reflexiva en el espacio geográfico en el que habitan.

12 Manuel Martínez (2018). *Encuesta «Mi gusto por la Geografía»*.

Así pues, la asignatura de Geografía resulta un elemento fundamental y un método eficaz para que esto pueda llevarse a cabo, tomando en cuenta que, establecer como principio la participación de los escolares en la organización de sus experiencias de aprendizaje y darles la oportunidad de tomar decisiones y aceptar sus consecuencias, será decisivo en la educación ambiental de los mismos.

De igual manera, esta asignatura es un elemento integral en el proceso educativo ambientalista al momento de plantear y establecer una relación de las acciones del púber con la sensibilización por el medio ambiente, así como en la adquisición de conocimientos y la clarificación de los valores ambientalistas.

## Referencias

- Acosta, Alexander (2017). *Metodología de investigación socio-ambiental: estrategia para mejorar la imagen de nuestra nación*. Colombia.
- Bourdieu, Pierre (1998). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Ciudad de México: Taurus.
- Diario de Campo IMC (DCIMC). Escuela. José Ma. Rodríguez, 18 junio, 2018.
- Enríquez, Fernando (2004). *Educación ambiental. Propuestas para trabajar en la escuela*. Laboratorio educativo.
- INEGI (2016). *Encuesta Nacional de los Hogares*. [En línea: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/regulares/enh/2016/default.html>]. (Recuperado: 05 de octubre 2018).
- Martínez, Manuel (2018). *Encuesta «Mi gusto por la Geografía»*. n/a: EMPG.
- Urquijo, Pedro y Bocco, Gerardo (2016). «Pensamiento geográfico en América Latina: retrospectiva y balances generales», en *Investigaciones Geográficas: Boletín del Instituto de Geografía, Vol. 2016, Núm. 90*, 155-175.
- Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) (1977). *Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental, Tbilisi, URSS, 14-26 de octubre de 1977: informe final*. París: UNESCO.
- Salazar, Luis (2018). *Encuesta, «Mi gusto por la Geografía»*. n/a: EMPG.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *Aprendizajes Clave Geografía 2018*. Ciudad de México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa Educación Secundaria. Geografía*.

Ciudad de México: SEP.

Sureda, Jaume (1989). *Pedagogía ambiental*. Barcelona: CEAC.

## La enseñanza-aprendizaje del tema de la Revolución Mexicana desde la vida cotidiana

Juan Cristóbal Félix Pichardo

### Introducción

Actualmente, enseñar historia de México se ha convertido en todo un reto para las y los docentes que laboran en el nivel de secundaria del país. A las actuales generaciones, bisnietas de la televisión, nietas del internet e hijas de las redes sociales, poco o nada parece asombrarles. La revolución tecnológica de los últimos años ha cimbrado un sinnúmero de paradigmas y estructuras, trastocando todas las áreas del diario vivir.

De acuerdo con la presente investigación, temas como el de la Revolución Mexicana despertaban el interés de las y los adolescentes al escuchar: ejército, batallas, masacres, bombas, cañones y destrucción. Sin embargo, hoy en día, la nota cotidiana de los diarios y noticieros rebasa por mucho el contenido de los libros de texto.

Ante una realidad donde el conocimiento de las humanidades está cuestionado por los poderes económicos y su dudosa utilidad para el sistema de producción, ¿cómo hacer para recuperar la atención y el interés de las y los estudiantes en el aula y lograr que se sientan parte de la historia, a la que ven ajena y lejana? Como señala Cervera (2006), cuando dichos jóvenes opinan que «la historia sí les gusta pero que sus profesores la hacen aburrida con cuestionarios y resúmenes» (p. 276).

Por esta razón, el presente trabajo se orientó en coadyuvar, en la medida de lo posible, al fortalecimiento de la enseñanza-aprendizaje de la historia mediante la implementación de un enfoque que se considera idóneo para alcanzar dicho objetivo: la vida cotidiana, la cual, según Gonzalbo (2006), «es la historia de los cambios y continuidades

en comunidades sociales (no individuales) dentro del marco de la vida real y material, aunque nunca queda al margen de los grandes acontecimientos» (p. 31).

La importancia, en general, de la enseñanza de la historia y, en particular, de la enseñanza de la Revolución Mexicana en el tercer año de secundaria, se debe a que se tocan múltiples aristas de carácter social, político, pedagógico y cultural, por lo que es evidente que la complejidad que engloba la historia se convierte en una barrera de carácter cognitivo y emocional entre el alumnado y el hecho mismo, ya que no existe un puente que permita a las y los adolescentes visualizarse como parte del acontecimiento.

De ahí que el presente trabajo de intervención, centró su objetivo en generar estrategias para el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, a partir de una propuesta que permitiera enriquecer el aprendizaje significativo del alumnado, con actividades que les acerquen a los diferentes procesos históricos mediante objetos, canciones, comidas, entre otros, con las que los estudiantes se relacionan de manera cotidiana, y cuyos orígenes o usos se encuentran en el periodo de la Revolución Mexicana.

Por ello, fue necesario analizar la incorporación de la vida cotidiana desde la perspectiva de la didáctica y la aplicación correcta de la misma, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de la historia. La propuesta de incorporar el análisis y los estudios de elementos de la vida cotidiana (tradiciones, juegos, platillos, canciones u objetos), dando voz a personajes generalmente relegados u omitidos por los libros de texto, como lo son las mujeres, las y los niños, las personas de la tercera edad y del común, contribuirá para que el alumnado sea capaz de empatizar con la historia y sus protagonistas.

De esta manera, se atendería a lo que marca el Plan de Estudios 2011, el cual, pese a que señala que «también significa estudiar una historia total que tome en cuenta las relaciones entre economía, política, sociedad y cultura, con múltiples protagonistas que van desde la gente del pueblo hasta los grandes personajes» (SEP, 2011, p. 15), en realidad, poco o nada dice de las personas sin nombre, sin rostro.

## La vida cotidiana como enfoque didáctico de la historia

Teóricamente, este trabajo de intervención se remitió al surgimiento de la Escuela de los *Annales*, misma que inauguraría la historiografía francesa contemporánea, con el fin de puntualizar los elementos que integran la historia total y los distintos enfoques históricos que de ella se desprenden, dentro de los cuales se integra y/o deriva la línea de investigación Historia de la vida cotidiana.

El legado de *Annales* consiste en plantear una renovación en el objeto de estudio de la Historia, de tal forma que, a partir de esta propuesta francesa, se puede determinar que el objeto de Clío se refiere a la humanidad, en la cual quedan incluidos los hombres, mujeres, niñas, niños, personas de la tercera edad, etcétera; en contraposición con la historia política acontecimental. De esta manera, la Escuela de los *Annales*, nace contrariando los preceptos positivistas de la época, los cuales se centran en «afirmar que la historia se hace fundamentalmente a partir del estudio de los documentos y testimonios escritos, de los textos que son fuente y materia prima fundamental» (Aguirre, 2005, p. 51).

De aquí que, la historiografía de los *Annales*, con sus distintos enfoques, permita buscar nuevas alternativas para la instrucción de la historia, pues en el caso de que las y los docentes logren dominar la teoría y metodología para acercarse al objeto de estudio, les permitirá enseñar al alumnado a pensar históricamente y a encontrar significados dentro de los procesos históricos, para apropiarse de los mismos y codificarlos en una conciencia histórica.

Por otra parte, se hace mención de la corriente historiográfica de la vida cotidiana, para conceptualizarla y determinar la pertinencia de su implantación, dentro de la didáctica escolar, en un grupo de tercer grado de secundaria. Como se señaló con anterioridad, uno de los principales problemas al momento de tratar de enseñar historia, radica en que las y los alumnos no encuentran una aplicación práctica de la misma dentro de su rutina diaria y suelen relacionarla a situaciones que, desde su óptica, ocurrieron «hace mucho tiempo», a personajes destacados y que poco o nada tienen qué ver con la realidad que ellas

y ellos viven, «son acontecimientos importantes que no ocurren en los días normales, o bien, una especie de «concurso de popularidad e importancia (de los personajes)» (Carretero, 1996, en Díaz Barriga, 1998, p. 9). En este tenor, Gonzalbo (2006) señala cómo entre las personas en general, y muchos estudiantes, «se ha creado un divorcio entre la historia propia vivida y reconocida como pasado familiar o local y la historia nacional o universal, que es lo ajeno, aquello en lo que no participamos» (p. 22).

Por lo anterior, el presente trabajo, propuso incorporar el enfoque de la vida cotidiana dentro de la didáctica de la historia, con el fin de acercar a las y los alumnos a su estudio, desde un ángulo que les permita asumirse como protagonistas históricos, mostrando como personajes principales de la historia, no solo a las grandes personalidades, sino a personas del común; así como a sectores olvidados por la historia tradicional, como lo son las mujeres, las niñas, los niños, las personas de la tercera edad o los hombres del común.

La vida cotidiana se focaliza en el estudio de un amplio abanico de actividades, referentes a las relaciones sociales y familiares, el trabajo, la comida, los olores, el vestido, los sonidos, los valores, la educación, entre muchos otros que pueden ubicarse en las esferas de lo público y lo privado, pero que en su mayoría son realizadas por personas del común que, en general, son pasadas por alto en la historia, y que, a decir de Gonzalbo (2006), «son protagonistas de la historia de lo cotidiano; en este terreno son actores privilegiados las mujeres, los ancianos y los niños» (p. 26).

De esta manera, se puede decir que la vida cotidiana es una ventana abierta para introducirnos al escenario en donde silenciosamente, al amparo de lo cotidiano, se gestan las revoluciones, surgen los mitos, las creencias, las filias y las fobias que hacen de cada sociedad una singularidad.

Podemos concluir que, la vida cotidiana como parte de la nueva historiografía, puede resultar pertinente para incorporarse dentro de la didáctica escolar, con el fin de lograr que el alumnado construya un aprendizaje significativo (concepto que se abordará más adelante) en el tercer año de secundaria, a partir de su acercamiento a las cosas que le resultan familiares o cercanas, pues a las y los alumnos, a decir de Galván (2006), «les llama mucho la atención saber cómo se vestían

sus padres, madres, abuelas y abuelos, qué calzado utilizaban, cómo se peinaban, cómo se transportaban, a qué diversiones asistían, o bien, qué era lo que comían» (p. 237). Naturalmente, todo esto enmarcado dentro de un contexto histórico determinado.

Por otra parte, este trabajo está elaborado desde la óptica del constructivismo, por creer que es el modelo de aprendizaje más indicado para que las y los alumnos desarrollen sus propios aprendizajes y doten a la historia de un nuevo significado. Para tal efecto, se analizarán tres teorías sobre el aprendizaje, las cuales están cimentadas en el constructivismo: la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, la teoría sociocultural de Lev Vigotsky y la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, mismas que se busca concretar dentro de la siguiente tabla:

Tabla 1. Modelo constructivista

Teoría	Autor	Planteamiento
Desarrollo cognitivo	Jean Piaget	El aprendizaje como un proceso constructivo interno, personal y activo, tomando en cuenta las estructuras mentales del sujeto. El mecanismo de adquisición de conocimientos consiste en un proceso en el que la nueva información se concentra en las estructuras preexistentes, por lo que se modifican y reorganizan según un mecanismo de asimilación y acomodación.
Sociocultural	Lev Vygotsky	El aprendizaje se desarrolla a través de la interacción social, mediante la adquisición y el perfeccionamiento de habilidades cognitivas, como parte de su proceso de adaptación dentro del grupo social.
Aprendizaje significativo	David Ausubel	El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información «se conecta» con un concepto relevante («subsunor»), preexistente en la estructura cognitiva, con base en lo cual, la nueva información será aprendida significativamente, siempre y cuando el conocimiento previo, esté dotado de claridad y significado, para funcionar como ancla del nuevo conocimiento.

Fuente: Elaboración propia a partir de (Nieda & Macedo (1998); Ausubel (1983).

Como se puede advertir, las teorías de los autores estudiados tienen sustento en el constructivismo, el cual, desde la óptica de este trabajo de intervención, es la vía más pertinente para acercar al alumnado al estudio de la historia, para que con base en los conocimientos previos

que poseen, y los nuevos elementos a incorporar, sean capaces de construir nuevas estructuras, dotadas de significado y valor para ellos.

## Metodología y propuestas para la intervención

Fue necesario analizar la utilidad de la vida cotidiana desde una perspectiva didáctica, así como la aplicación correcta de la misma dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, y, sobre todo, desde los contenidos que maneja el libro de texto, puesto que a decir de Arzoz (2012), sin dejar de lado la importancia de otros factores que impactan en la educación, debe destacarse «el papel que juegan los libros de texto como un elemento excepcionalmente valioso y económicamente más viable para enfrentar los retos de la educación» (p. 672).

El trabajo de intervención se realizó en dos etapas: la primera, corresponde al acercamiento a las y los protagonistas del quehacer educativo, el profesorado del área de Historia, así como, a la comunidad estudiantil del tercer grado grupo «D», con los que se elaboró un diagnóstico, que amplió la visión a la problemática que se presenta dentro de las aulas, con respecto a la asignatura de Historia de México.

Para alcanzar el objetivo, se realizó el análisis del libro *Historia de México*, utilizado en la Escuela Secundaria General «José María Vázquez», del municipio de Fresnillo, Zacatecas, puesto que, de acuerdo con el instrumento aplicado en la etapa de diagnóstico, es la principal fuente de información histórica para las y los alumnos del grupo. La finalidad de dicho análisis consistió en estudiar cualitativamente el texto de enseñanza utilizado al interior de las aulas, ya que ahí se observaría el alcance de la vida cotidiana, su manejo, su ausencia o la pertinencia de su aplicación en el área educativa.

Se retomaron elementos de la puesta metodológica de González (2011), quien realiza un análisis de los libros de textos en el nivel de primaria, en la consideración de utilizar el marco situacional (persona, tiempo, lugar y circunstancia) en la enseñanza de la historia en el nivel básico. Partiendo de lo anterior, se analizó lo contenido en los siguientes apartados: en la lección 20, referente a la penúltima del tercer bloque, aparece el título de «Antesala de la Revolución»; mientras

que, en el cuarto bloque, las lecciones 22 «Panorama del periodo»; la lección 23, «Temas para comprender el periodo: ¿Cómo cambió México a partir de la Revolución Mexicana y las transformaciones mundiales?»; y la lección 24, de la cual solo se analizará una mínima parte del primer subtítulo «De los caudillos al surgimiento del PNR».

En la segunda etapa de esta investigación, se realizaron distintas actividades de intervención para acercar a los alumnos de tercer grado de secundaria al estudio de la historia a través de la vida cotidiana y, en específico, del tema de la Revolución Mexicana, con el fin de generar una conexión de su presente con el pasado. A partir de esta, se explica y justifica la realidad que actualmente viven; dicha temática se encuentra contenida dentro del programa de Historia II, para el tercer año de secundaria, y programada para trabajar los antecedentes al final del tercer bimestre; mientras que, el inicio, desarrollo y culminación, se efectuó en el cuarto bimestre, el cual se desarrolló durante los meses de marzo y abril 2017.

Respecto a la evaluación, esta —como ya se señaló— comienza con el diagnóstico previo, el cual, dio la pauta para la implementación de las estrategias didácticas acorde con las fortalezas y debilidades que se observaron en el grupo. Posteriormente, acompañando la implementación de las estrategias, se evaluó de manera continua el comportamiento, participación y compromiso de las y los alumnos dentro del desarrollo de las actividades, así como el aprendizaje desarrollado durante el proceso. Cabe mencionar que, la evaluación realizada va más allá de los parámetros numéricos tradicionales, pues lo que se busca en el alumnado es la adquisición de un aprendizaje crítico y reflexivo que le permita indagar y reflexionar sobre cualquier proceso histórico desde una nueva óptica.

En cuanto a la planeación didáctica, se elaboró con la finalidad de incorporar la vida cotidiana dentro de los contenidos oficiales. Se buscó en todo momento respetar los temas y aprendizajes esperados dentro del Plan de Estudios 2011, no obstante, para llegar a dichos objetivos la planeación se realizó mediante una vía distinta a la tradicional, es decir, a través de actividades y estrategias que tienen su sustento en el enfoque de la vida cotidiana.

Con el fin de abordar el tema de la Revolución Mexicana, la planeación quedó definida por ocho actividades, mismas que se

proyectaron para ser desarrolladas en doce horas y, con ello, buscar opciones distintas para que las y los alumnos emprendan cualquier investigación histórica escolar mediante la perspectiva de la vida cotidiana.

Al término de la intervención educativa, fue necesario aplicar un instrumento con el fin de indagar en el comportamiento del grupo, considerando que las y los alumnos, hasta antes de su implementación, mantenían una visión tradicional respecto al estudio de la historia, basada en la memorización de fechas importantes o en los nombres de personajes sobresalientes, todos en su mayoría pertenecientes a los ámbitos económicos y políticos.

Con este fin, se optó por aplicar la encuesta utilizada durante la etapa de diagnóstico, pues se considera que tras la implementación de la intervención, las y los alumnos cuentan con conocimientos desarrollados que les permiten un discernimiento mucho más amplio y consolidado sobre la temática.

## Resultados y conclusiones

De acuerdo con la interpretación de la encuesta y el análisis del desarrollo de las actividades, los resultados permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

La disposición de las y los alumnos, así como su relación con el docente, son factores determinantes para la realización exitosa de la intervención, por lo que se sugiere que para su futura implementación, de manera previa, se busquen estrategias de integración para lograr el pleno desenvolvimiento del grupo y del docente.

En cuanto a las estrategias de la intervención, el alumnado se mostró receptivo y participativo, lo que comprueba lo efectivo que es buscar alternativas novedosas, que rompan con las clases acartonadas al interior del aula, lo que permitió a las y los alumnos dotar de un nuevo significado a los contenidos curriculares.

Respecto a la incorporación de la vida cotidiana como enfoque para el estudio de la historia, la mayoría de las y los estudiantes lograron utilizarlo e incorporarlo a su proceso cognitivo, lo que les

permitió construir un puente entre el pasado y el presente a partir de elementos cercanos a ellas y ellos, como los son: objetos, lugares, canciones, alimentos y la historia familiar.

Con base en las estrategias de la intervención, las y los alumnos a partir de la vida cotidiana, se reconocen como protagonistas de la historia, al tiempo que identifican a los protagonistas relegados por la historia tradicional, por lo que ahora identifican a la niñez, a las mujeres, a las personas de la tercera edad y del común como actores históricos, a la par de los grandes personajes, sus necesidades y anhelos, como factores determinantes de las transformaciones sociales e históricas.

Por otra parte, mediante la incorporación de elementos de la vida cotidiana dentro de la línea del tiempo, se consiguió que el alumnado, en su mayoría, lograra empatarlos con el tiempo histórico, reconociendo a este como el mismo en el que se desarrollan acontecimientos de todo tipo, desde los grandes y notables hasta los cotidianos e íntimos, lo cual da al tiempo histórico un nuevo significado dentro del proceso cognitivo de las y los educandos.

En lo que se refiere al concepto de lugar, tras la implementación de la intervención y su evaluación, se observa que los alumnos lograron acercar un espacio lejano a través de elementos cercanos y significativos para ellos, las vías de comunicación, los ecosistemas, las construcciones, los lugares de donde provienen sus familiares o aquellos que conocen de forma directa. A partir de lo anterior, el alumnado percibe al espacio histórico como el lugar en el cual mujeres y hombres se desenvuelven día a día.

De acuerdo con la visión que la comunidad estudiantil alcanzó, la Revolución Mexicana dejó de ser solo un proceso político y militar, para convertirse en un movimiento social con raíces en las necesidades y anhelos de hombres, mujeres, personas de la tercera edad, niñas y niños que, sin tener un rostro o nombre dentro de la visión tradicional de la historia, conforman la fuerza vital del pueblo de México.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que se logró romper el cerco de la visión tradicional de la historia para dar paso a un nuevo enfoque, el de la vida cotidiana, a través del cual el grupo empatiza con los protagonistas históricos del común, con los cuales encuentran una mayor semejanza de acuerdo con el legado familiar que

rescataron mediante las entrevistas e investigaciones propias de cada intervención.

Dentro de las actividades propias de la intervención, es evidente que, para las y los alumnos, la asignatura pasó de ser una clase basada en la memorización de fechas, nombres y acontecimientos del pasado, y dio paso a la comprensión y explicación del presente, tomando como referencia lo ya vivido por otras personas con anterioridad; a partir de lo cual, y gracias a los conocimientos previos de los estudiantes, se logró la construcción de nuevos aprendizajes.

En cuanto a las fuentes de información, es evidente que, aunque se incorporó a la historia familiar como tal, el libro oficial continúa siendo la fuente de información histórica más utilizada por las y los alumnos, por lo que es necesario que, en oportunidades próximas, se busque fortalecer fuentes distintas que enriquezcan el acervo del alumnado.

Al analizar las conclusiones finales, se puede afirmar que el presente trabajo de intervención logró sus principales objetivos, sin embargo, es necesario reconocer que, durante su realización, se encontraron otras opciones y nuevas posibilidades por explorar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, lo cual es una invitación abierta para continuar indagando dentro del campo de los nuevos planes y programas de educación, sin perder nunca de vista que el proceso formativo es y será un camino inconcluso en constante cambio y adaptación.

## Referencias

- Aguirre, Carlos (2005). *La «Escuela de los Annales». Ayer, hoy y mañana*. Ciudad de México: Contrahistorias. La otra mirada de Clío.
- Ausubel, David (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. n/a: Fascículos de CEIF.
- Arzoz, A. J. (2012). «El libro de texto en México», en Barriga, R. *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. Ciudad de México: Colegio de México, SEP.
- Cervera Delgado, Cirila (2006). «El aprendizaje y la enseñanza de la historia de México en la escuela primaria. De los planes a la práctica», en Galván, Luz

- Elena (coord.), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia de México*. Ciudad de México: Academia mexicana de la historia. pp. 271-287
- Díaz, Frida (1998). «Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato», en *Perfiles Educativos*, Núm. 82, 1-15.
- Galván, Luz Elena (2006). *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia de México*. Ciudad de México: Academia Mexicana de la Historia.
- \_\_\_\_\_ (2006). «Teoría y práctica en la enseñanza de Clío», en Galván, Luz Elena (coord.), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia de México*. Ciudad de México: Academia mexicana de la historia. pp. 219-241.
- Gonzalbo, Pilar (2006). *Introducción a la historia de la vida cotidiana*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- González Barroso, Antonio (2011). «El marco situacional en la enseñanza de la historia en el nivel básico». En González Barroso, Antonio y Magallanes Delgado, María del Refugio, *Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de Zacatecas. pp. 29-52.
- Nieda, Juana, y Macedo, Beatriz (1998). *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*. Ciudad de México: SEP.
- SEP (2011). *Programas de Estudios 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Secundaria. Historia*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

# La evaluación formativa como factor fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de la asignatura de historia

Marcela Alba Santoyo  
Aracely García Pérez

La educación se ha vuelto un factor fundamental dentro de la sociedad en general, puesto que uno de sus propósitos es formar ciudadanos activos y pensantes, que sean capaces de aplicar los conocimientos desarrollados dentro del salón de clases como en su contexto inmediato, y para lograrlo se apoya arduamente de la evaluación, porque se ha convertido, desde hace un tiempo, en la piedra angular del sistema educativo. No se puede comprender la enseñanza sin tener en cuenta la evaluación, no sin motivo, porque la evaluación condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.<sup>1</sup> Es por ello que, para lograr identificar si los estudiantes construyen conocimientos, es importante identificar su proceso, por lo tanto, es necesario que, como profesores, se lleve a cabo de forma permanente la evaluación formativa, ya que esta permite identificar la zona del conocimiento real del alumno y, posteriormente, analizar su desarrollo potencial, pues más importante que evaluar e incluso que evaluar bien, es saber a quién beneficia la evaluación, qué cultura genera, qué efectos provoca y qué se desarrolla en los estudiantes.

La evaluación determina el modo de aprender y, sobre todo, las relaciones y la forma de concebir las funciones de la escuela y el trabajo que se realiza en ella. Este proceso, dentro del sistema educativo, se ha convertido en un factor esencial, pero es complicado aplicarla de manera correcta, es decir, aunque es parte prioritaria del

---

<sup>1</sup> Tiburcio Moreno Olivos (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación*, p. 10.

proceso de enseñanza y de aprendizaje, la mayoría de los profesores solamente califican por otorgar un número, sin identificar el avance cognitivo del estudiante.

Las prácticas repetidas y asentadas en la cotidianeidad de la escuela generan una cultura que va configurando las expectativas, los rituales, las creencias, las normas y los valores que están vigentes en ella.<sup>2</sup>

La evaluación se desarrolla siguiendo determinadas funciones que se sustentan en una serie de ideas y formas para desarrollarla, es la respuesta a determinados condicionamientos de la enseñanza creadas por las prácticas pedagógicas tradicionalistas que, en un primer momento, condujeron el enfoque de la enseñanza de la historia.

La práctica evaluativa no solo se lleva a cabo cuando se ponen exámenes al final de cada curso, sino durante todo el desarrollo de una secuencia didáctica para valorar el logro y desarrollo del aprendizaje esperado; no solo sirve para medir el rendimiento y desenvolvimiento de los alumnos, sino que también funciona como una fase de enseñanza para reflexionar, analizar y planificar la práctica docente. Permite mejorar los niveles de desempeño de los alumnos y del maestro, así como la calidad de las situaciones didácticas que se plantean para lograr el aprendizaje.<sup>3</sup> En estos planteamientos la evaluación tiene el significado y valor de servir a la toma de conciencia sobre la práctica y el proceso cognitivo de los estudiantes. En concreto, es un recurso para enriquecer los procesos pedagógicos.

La evaluación con finalidad formativa es aquella que se realiza con el propósito de favorecer la mejora de algo: de un proceso de aprendizaje de los alumnos, de una estrategia de enseñanza, del proyecto educativo o del proceso de creación de un material pedagógico, por mencionar algunos ejemplos. Este proceso coadyuva a reflexionar sobre un proceso, se inserta en el ciclo reflexivo de la investigación en la acción: planificación de una actividad o plan, realización, toma de conciencia de lo ocurrido, intervención posterior, etcétera.

2 Miguel Ángel Santos Guerra (1998). «La evaluación cualitativa de Planes y profesionalidad docente», p. 26.

3 Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan de Estudios 2006*, p. 53.

La evaluación entendida como proceso o formativa, es la práctica mediante la cual podemos dar seguimiento y apoyo a los alumnos, describir los logros y dificultades para la articulación de saberes, apreciar el camino que sigue su formación y, con base en ello, orientar de mejor manera el logro de sus aprendizajes esperados.<sup>4</sup>

La evaluación es importante, pero no como elemento de poder o de disciplina, no se enseña para «aprobar», se enseña y se aprende para alcanzar una plena e íntegra formación, tiene como objetivo contribuir a la organización del sistema educativo institucional.<sup>5</sup> Pretende ayudar a responder a las preguntas de cómo están aprendiendo y progresando los alumnos, y cuáles son las áreas de oportunidad que presentan.

Observar la evaluación como un proceso, que bien puede incluir la medición, pero que sustancialmente se preocupa por el proceso de aprendizaje en todos sus aspectos, demanda del docente la ponderación de los factores que intervienen en el aprendizaje del estudiante, tanto curriculares (estructura de los contenidos, diseño de los materiales, apoyos complementarios, etc.) como situacionales (espacios y hábitos de estudio, etc.) y de interacción docente-alumno.<sup>6</sup>

La evaluación es genérica y a la vez específica, es decir, los diferentes instrumentos de evaluación que existen pueden utilizarse en cualquiera de las asignaturas, sin embargo, los criterios deben ser específicos según la disciplina, las actividades que se propongan y de lo que se busca que los estudiantes reflexionen y analicen, es por ello por lo que se debe tener en claro los contenidos y el enfoque pedagógico de cada una de ellas, en este caso el de educación secundaria con especialidad en Historia.

4 Reyna Camarillo Pardo (2013). *La evaluación en la escuela*, p. 19.

5 María Antonieta Casanova (1998). *La evaluación educativa*, p. 70.

6 Reyna Camarillo Pardo. *Op. cit.*, p.19.

## Enfoque pedagógico en la evaluación en la enseñanza de la historia en educación secundaria

La educación básica, específicamente en el nivel secundaria, comprende diversas finalidades específicas para el estudio de cada uno de los contenidos establecidos en los planes y programas; hoy en día la enseñanza de la Historia va ligada a una enseñanza formativa que busca que los educandos analicen el pasado para encontrar explicaciones del presente y entender cómo las sociedades actuaron ante determinadas circunstancias, analizando el tiempo y el espacio y que esto permita vislumbrar un futuro mejor. Mediante las estrategias de enseñanza y de evaluación se busca que los estudiantes formalicen sus concepciones acerca de la historia, con ayuda del desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica.

Las actividades de evaluación constituyen, en su práctica habitual actividades de aprendizaje [...] y, a la inversa, las actividades de aprendizaje pueden constituir ejercicios de evaluación formativa e incluso sumativa<sup>7</sup> de forma que se enlacen diversos tipos de evaluación que permitan reflexionar al alumno sobre su desempeño y las áreas de oportunidad que presenta, asimismo permite la reflexión, valoración y resignificación de la práctica docente. La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son elementos estrechamente interrelacionados, de modo que cualquier cambio en la evaluación necesariamente trastoca la enseñanza y el aprendizaje en el aula,<sup>8</sup> por ello, es que se menciona que la evaluación se vuelve una parte sustancial de los aprendizajes.

Se busca dejar de dar prioridad a una enseñanza de la historia tradicionalista, en la cual solo se da preferencia a la repetición de fechas, lugares y personajes, considerados como héroes; actualmente, se trata de encaminar a un aprendizaje en donde los alumnos sean partícipes de su propio proceso, en donde reflexionen y analicen sobre el pasado para responsabilizarse y comprometerse con el presente, es por esto que las prácticas docentes deben estar basadas en fortalecer estas características, lo anterior se puede consolidar con la

7 Cristófol A. Trepal (1995). *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*, p. 98.

8 Tiburcio Moreno Olivos. *Op. cit.*, p. 20.

implementación y uso adecuado de estrategias didácticas e instrumentos de evaluación que contengan un enfoque formativo, el cual permita examinar el aprendizaje del alumno, es decir, el desarrollo de competencias mediante su comprensión, formulación de opiniones propias sobre los temas, uso activo de la empatía histórica, la forma en que se sitúan en el tiempo y el espacio de los acontecimientos y comprendan el por qué se actuó de tal manera, con la finalidad de que aprendan de manera significativa.

Aunque es evidente que aprender de forma significativa y relevante depende de muchos factores que se encuentran en interacción, en los entornos educativos formales la evaluación tiene un peso privilegiado y, para la mayoría de los alumnos, constituye la principal razón de sus prácticas de estudio y aprendizaje. Dicho de otro modo, estos aprenden para la evaluación.<sup>9</sup>

Se trata de llevar a los alumnos a entender los procesos históricos y que los conocimientos de la asignatura estén en permanente construcción, es decir, que no hay una verdad absoluta de los procesos, que hay diversas opiniones de ellos y que siempre están sometidos a cambios. Asimismo, es importante el desarrollo del pensamiento crítico, la valoración sobre la conservación del patrimonio, tanto natural como cultural, y de la perspectiva de que en los procesos históricos está presente la participación de múltiples actores sociales.

Es importante darle un sentido significativo a la historia, en donde los alumnos comprendan su importancia e identifiquen que es una asignatura que les ayuda a explicar acontecimientos presentes, para ello es conveniente desarrollar el pensamiento histórico, pues además favorece en los estudiantes la contextualización, la comprensión de la multicausalidad, el reconocimiento de los cambios y las permanencias, así como la vinculación entre los ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales que conforman los procesos históricos.

Es transcendental tomar en cuenta el enfoque pedagógico al momento de crear los instrumentos de evaluación, pues en ellos se reflejarán el logro desarrollado en cada aprendizaje esperado,

9 *Ibidem*, p.10.

asimismo, se deben tomar en cuenta los procesos cognitivos de los alumnos y atender diferenciadamente a cada uno de ellos, según las necesidades que presenten de manera individual y colectiva. La evaluación como proceso, mientras ocurre, puede ser altamente formativa, lo que significa que no solo debe servir para verificar el aprendizaje adquirido, sino que puede traer grandes beneficios para el evaluado,<sup>10</sup> pues fomenta la metacognición del alumno, el proceso de aprendizaje y el desarrollo de ambientes de aprendizaje adecuados.

## Propuesta de instrumentos de evaluación

La evaluación es indispensable dentro de la planeación, ambas están correlacionadas al llevar un proceso de aprendizaje del alumno. Los instrumentos para la valoración del aprendizaje son diversos; como primer factor se deben de llevar a cabo las técnicas de observación, así como las técnicas de desempeño, las técnicas para el análisis del desempeño y las técnicas de interrogatorio para propiciar un proceso adecuado con los jóvenes.

Este procedimiento es una de las tareas de mayor complejidad que realizan los docentes, tanto por el proceso que implica como por las consecuencias que tiene al emitir juicios sobre los logros de aprendizaje de los alumnos. En la actualidad, se insiste en la importancia de que el propósito de la evaluación en el aula sea mejorar el aprendizaje y desempeño mediante la creación constante de mejores oportunidades para aprender, a partir de los resultados que se obtienen en cada una de las evaluaciones que presentan durante un ciclo escolar. Significa dejar atrás el papel sancionador y el carácter exclusivamente conclusivo o sumativo de la evaluación de aprendizajes, por uno más interesado en conocer por qué los alumnos se equivocan o tienen fallas, y así, una vez identificadas las causas, sea posible ayudarlos a superarlas.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 22.

La evaluación para el aprendizaje de los alumnos permite valorar el nivel de desempeño y el logro de los aprendizajes esperados; además, identifica los apoyos necesarios para analizar las causas de los aprendizajes no logrados y tomar decisiones de manera oportuna.<sup>11</sup>

Para lograr evaluar es necesario contar con instrumentos que nos conduzcan a una valoración de los resultados de forma objetiva, por consiguiente, no podemos otorgar calificación sin significado alguno, sino que se debe analizar su proceso con ayuda de herramientas que permitan cualificar de una manera verídica, en donde se perciba el logro del aprendizaje alcanzado y las áreas de oportunidad, para analizarlas y contrarrestarlas, teniendo siempre como objetivo principal mejorar la calidad de la educación a la que acceden los estudiantes.

La evaluación no puede depender de una sola técnica o instrumento, porque de esta forma se estarían evaluando únicamente conocimientos, habilidades, actitudes o valores de manera desintegrada. De esta manera, permitirá valorar el proceso de aprendizaje y traducirlo en nivel de desempeño y/o referencia numérica cuando se requiera.<sup>12</sup>

Los instrumentos de evaluación son diversos, por ende, las estrategias didácticas no pueden depender de uno solo, ya que de esta forma se estarían evaluando de forma individual conocimientos, habilidades, actitudes o valores, por lo tanto, la evaluación formativa busca la integración de estos aspectos para la consolidación de competencias. La finalidad que tienen estos instrumentos es mejorar el desempeño de los estudiantes e identificar sus áreas de oportunidad, a la vez que son un factor que impulsan la transformación pedagógica, el seguimiento de los aprendizajes y la metacognición.<sup>13</sup> Realizar esta acción ayuda

<sup>11</sup> Peter W. Airasian (2002). *La evaluación en el salón de clases*, p. 16.

<sup>12</sup> Secretaría de Educación Pública (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*, p. 19.

<sup>13</sup> Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*, p. 125.

al maestro a que reconozca aspectos para el beneficio de su práctica docente al obtener la información necesaria para resignificar su labor.

Existen diversos instrumentos, pero, a continuación, se plantean algunos que ayudarían a consolidar la evaluación formativa, tomando en cuenta que pueden o no beneficiar a los docentes, ya que esto depende del enfoque que cada uno les otorgue:

### *Guía de observación*<sup>14</sup>

Las estrategias de evaluación son el conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno, y debemos de apoyarnos en ellas para lograr identificar los procesos de los alumnos. La guía de observación es un instrumento que se basa en una lista de indicadores que pueden redactarse, ya sea como afirmaciones o, bien, como preguntas, que orientan el trabajo de observación dentro del aula, señalando los aspectos que son relevantes al observar.<sup>15</sup>

Esta guía puede utilizarse para observar las respuestas de los alumnos en una actividad, durante una semana de trabajo, una secuencia didáctica completa o, en alguno de sus tres momentos, durante un bimestre o en el transcurso del ciclo escolar.

#### Finalidad:

- Centrar la atención en aspectos específicos que resulten relevantes para la evaluación del docente.
- Promover la objetividad, ya que permite observar diferentes aspectos de la dinámica al interior del aula.
- Observar diferentes aspectos y analizar las interacciones del grupo con los contenidos, los materiales y el docente.

<sup>14</sup> Secretaría de Educación Pública (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*, p. 21

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 22.

- Incluir indicadores que permitan detectar avances e interferencias en el aprendizaje de los alumnos.

La guía de observación tiene como propósito recuperar información acerca del proceso de aprendizaje de los alumnos para orientar el trabajo del docente en las decisiones posteriores que debe considerar. Por ser un instrumento de corte más cercano a lo cualitativo, no deriva en la asignación de calificación, sino en la observación y registro de actitudes que forman parte de los aprendizajes de la asignatura.

### *Diario de clase*<sup>16</sup>

El diario de clase es un registro individual donde cada alumno plasma su experiencia personal en las diferentes actividades que ha realizado, ya sea durante una secuencia de aprendizaje, un bloque o un ciclo escolar. Se utiliza para expresar comentarios, opiniones, dudas y sugerencias relacionados con las actividades realizadas, además, permite a los alumnos reflexionar sobre su proceso formativo y, de cierta manera, se vuelve una evaluación formativa por parte del alumno y docente. La evaluación con enfoque formativo debe permitir el desarrollo de las habilidades de reflexión, observación, análisis, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas; para lograrlo, es necesario implementar estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación.<sup>17</sup>

El diario de clase suele permitir una reflexión por parte del docente y del alumno, se vuelve algo más que un trabajo dentro del aula y/o una forma de evaluar, pues refleja el significado de la clase para el alumno y cómo logra sus conocimientos.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 32.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 18.

## Finalidad:

- Promover la autoevaluación.
- Privilegiar el registro libre y contextualizado de las observaciones.
- Servir de insumo para verificar el nivel de logro de los aprendizajes.

El diario de clase es un instrumento recomendable para la autoevaluación y la reflexión en torno al propio proceso de aprendizaje, porque permite identificar los logros y las dificultades. La revisión periódica del diario de clase aporta información de cada alumno. Algunas preguntas que pueden orientar a los alumnos para la elaboración del diario de clase son: ¿Qué aprendí hoy? ¿Qué me gustó más y por qué? ¿Qué fue lo más difícil? Si lo hubiera hecho de otra manera, ¿cómo sería? ¿Qué dudas tengo sobre lo que aprendí? ¿Qué me falta por aprender acerca del tema y cómo lo puedo hacer?

## Rúbrica<sup>18</sup>

La rúbrica es un instrumento de evaluación que se basa en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, las habilidades y las actitudes o los valores, en una escala determinada.

El diseño de la rúbrica debe considerar una escala de valor descriptiva, numérica o alfabética, relacionada con el nivel de logro alcanzado. Generalmente, se presenta en una tabla que, en el eje vertical, incluye los aspectos a evaluar y, en el horizontal, los rangos de valoración.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 51.

## Procedimiento:

- Redactar los indicadores con base en los aprendizajes esperados.
- Establecer los grados máximos, intermedios y mínimos de logros de cada indicador para la primera variante. Redactarlos de forma clara.
- Proponer una escala de valor fácil de comprender y utilizar.

## Lista de cotejo<sup>19</sup>

Es una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, las acciones, los procesos y las actitudes que se desean evaluar. La lista de cotejo generalmente se organiza en una tabla que solo considera los aspectos que se relacionan con las partes relevantes del proceso y los ordena según la secuencia de realización. Es un instrumento que facilita la evaluación de conocimientos conceptuales; es un primer momento para verificar el nivel de manejo de estos, además de las actitudes que tienen los alumnos frente a la actividad de enseñanza.

## Reflexiones finales

La enseñanza es un ámbito bastante amplio, que implica un cuantioso desempeño por parte de los actores que la rigen, pues requiere compromiso, responsabilidad y habilidad de reflexionar ante las diferentes actividades que se llevan a cabo para buscar producir una mejora educativa; dentro del proceso de la enseñanza, se cree que lo que solamente se necesitan mejorar son las estrategias que realiza el profesor dentro del aula, y no es así, ya que también es necesario modificar las prácticas evaluativas de las diferentes actividades que

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 57.

se llevan a cabo, con la finalidad de mejorar en todos los ámbitos educativos.

La evaluación es un factor fundamental para comprender cada una de las actividades, estrategias y aprendizajes que se ven cotidianamente dentro de la escuela, además de que da pauta para lograr comprender nuestro proceder docente, construir nociones y transformar nuestra práctica educativa. La evaluación se ha convertido en un punto de discusión porque no se entiende si solamente sirve para valorar a los estudiantes por medio de una calificación, ya que los profesores la hacen, de forma cotidiana, como algo que solo se realiza por costumbre u obligación, muchas veces sin reflexión alguna. Este proceso exige al docente de hoy una competencia fina, tanto en saber interpretar como en la emisión de juicios, pues debemos entenderla como uno de los puntos más importantes para estudiar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Por ende, no se evalúa solo cuando se ponen exámenes, sino también a través de prácticas de evaluación informal, lo que eleva mucho más ese tiempo dedicado a la actividad de comprobar, medir o valorar. Se trata de identificar el avance de los estudiantes por medio de las actividades que realizan y no de lo que aprenden de manera memorística, ya que esta última conlleva a convertirse en un aprendizaje inerte, que no se pondrá en práctica y que el estudiante jamás comprenderá su significado y uso.

Es importante entender y darle un verdadero sentido a la evaluación en la vida escolar, dado que mediante ella, y como se ha hecho mención, es factible tener información sobre los procesos de nuestros educandos; como profesores es indispensable llevar procesos de evaluación durante la formación de los alumnos y el diseño de las estrategias que permitirán desarrollar competencias en ellos, debido a que se trata de que nuestros alumnos sean idóneos en cualquier ámbito y el único instrumento que es capaz de brindarnos esta información es la evaluación.

Es necesario que los docentes se percaten de la importancia que tiene la evaluación, no solo en el ámbito escolar, sino también en lo social, debemos de utilizar todas las herramientas que se nos proporcionan para que nuestra evaluación vaya dirigida a formar a nuestros educandos de forma integral y así darnos cuenta de sus avances, no

solamente basarnos en el número, sino en el empeño y dedicación que tienen por aprender y por esas nuevas habilidades que se van forjando día con día.

## Referencias

- Airasian, Peter (2002). *La evaluación en el salón de clases*. Ciudad de México: SEP / McGraw-Hill.
- Camarillo Pardo, Reyna (2013). *La evaluación en la escuela*. Ciudad de México: SEP.
- Casanova, María Antonia (1998). *La evaluación educativa*. Ciudad de México: Muralla.
- Moreno Olivos, Tiburcio (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1998). «La evaluación cualitativa de Planes y profesionalidad docente», *Investigación en la Escuela*, no. 6, 21-39.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan de estudios 2006*. Ciudad de México: SEP.
- Trepat, Cristòfol A. (1995). *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona: GRAÓ.

## Semblanzas curriculares

### María del Refugio Magallanes Delgado

Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas y docente investigadora de tiempo completo en la misma institución; pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel I y perfil PRODEP. Autora de *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica siglos XIX-XX* (2016); coordinadora de *Educación, docencia y prácticas escolares: realidad y desafíos en México* (2019), *Educación, planes de estudio y didácticas para el aprendizaje sostenible* (2019), *Encuentros y reflexiones. Experiencias de investigación sobre la educación en Zacatecas* (2017), *Miradas y voces en la historia de la educación en Zacatecas. Protagonistas, instituciones y enseñanza (XIX-XXI)* (2013), entre otros. Ponente en congresos nacionales e internacionales sobre educación y procesos de enseñanza-aprendizaje.

### Norma Gutiérrez Hernández

Licenciada en Historia y Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y doctora en Historia por la UNAM. Cuenta con perfil PRODEP y es responsable del Cuerpo Académico Consolidado 184. Principales líneas de investigación: historia de las mujeres y de género, historia de la educación y enseñanza-aprendizaje. Distinciones: Medalla «Alfonso Caso» por la UNAM, reconocimiento «Beatriz González Ortega» por la Secretaría de las Mujeres de Zacatecas, integrante del SNI, integrante del Sistema para la Igualdad

entre Mujeres y Hombres del Gobierno del Estado de Zacatecas. Es docente-investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y la Licenciatura en Historia, ambos de la UAZ.

### Josefina Rodríguez González

Es doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Cuenta con perfil PRODEP (2017-2020), integrante del Cuerpo Académico Consolidado «Enseñanza y difusión de la Historia», miembro de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación y de la Federación Latinoamericana de Semiótica, par evaluadora de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Sus principales líneas de investigación son: la educación ambiental, las TIC en el proceso educativo y la comunicación en redes. Ponente en congresos y coloquios nacionales e internacionales. Al interior de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) se ha desempeñado como secretaria administrativa del Área de Ciencias de la Salud (2006-2008), apoyo académico en la Unidad Académica de Física (2001-2017) y docente-investigadora en la Maestría en Ciencias de la Educación (2010-2015). En la actualidad es docente-investigadora de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ.

### María Antonieta Ilhui Pacheco Chávez.

Especialista en historia regional, didáctica de la historia y diseño curricular. Maestra en Historia y en Ciencias Sociales con especialidad en Desarrollo Municipal por El Colegio de México y El Colegio Mexiquense, respectivamente. Ha colaborado en el diseño de planes y programas de estudio de Historia (1993, 2006 y 2011), así como en la elaboración de materiales educativos y capacitación docente para la educación básica en SEP y CONEVYT. Fue profesora del

la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en la UNAM. Actualmente es profesora investigadora de la UAM Iztapalapa.

### Sara Yessenia Ángeles Guevara

Licenciada en Ciencias de la Educación egresada del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca (UABJO), colabora desde 2015 en el Centro de Evaluación e Innovación Educativa (CEVIE) de la UABJO, ha participado como asesora metodológica curricular en el diseño y reforma de diferentes planes de estudios de bachillerato, licenciatura y posgrado de la UABJO, en las áreas de Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Ingeniería y Tecnología, y Artes, Educación y Humanidades. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales.

### Beatriz Elena Muñoz Serna

Licenciada en Lenguas Modernas en Inglés y candidata a maestra en Ciencias de la Educación. Catedrática de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) del 2013 a la fecha. Su área de trabajo es la docencia de lenguas en la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés, en Español; y es profesional asociado en la Enseñanza de Lenguas, el cual coordinó del 2015 a la fecha. Evaluadora de programas de nueva creación para el Comité Estatal de Planeación de la Educación Superior (COEPES) durante el 2018. Responsable de la reestructuración de la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés y colaboradora en el equipo de creación de la Maestría en Enseñanza de Lenguas y Cultura en la Facultad de Lenguas y Letras en la UAQ.

## Roberto Caamaño Martínez

Es licenciado y maestro en artes visuales por la hoy Facultad de Artes y Diseño de la UNAM, donde además es un destacado profesor, con más de 30 años de trayectoria académica, impartiendo asignaturas vinculadas al dibujo geométrico. Ha desempeñado cargos académicos como miembro de la Comisión Dictaminadora de la Licenciatura en Artes Visuales (2016-2019), del Grupo Coordinador del Proceso de Autoevaluación de la Licenciatura en Artes Visuales de la ENAP (2003), entre muchos otros.

## Ady Carrión Parga

Académica de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM, donde imparte asignaturas de dibujo. Es licenciada en artes plásticas y maestra en historia del arte. Actualmente cursa el Doctorado en Artes y Diseño en la UNAM. Durante 10 años fue corresponsal en México de la revista española *Arte y Parte*, y ha sido colaboradora en distintos medios impresos. Sus proyectos artísticos se han presentado en museos y galerías en México y el extranjero, mientras que sus reflexiones teóricas versan sobre la enseñanza del dibujo en México.

## Francisco Quesada García

Escultor y docente. Es licenciado en artes visuales por la hoy Facultad de Artes y Diseño (FAD) de la UNAM y cuenta con la especialidad en Artes Visuales: Producción, Gestión y Restauración por la Universidad Politécnica de Valencia, España. Es profesor de tiempo completo en la FAD, de la UNAM, donde ha sido coordinador de la Licenciatura en Artes Visuales y cofundador del Primer Taller de Interdisciplina. Ha colaborado en proyectos académicos en México

y Centroamérica, donde, además, ha impartido múltiples cursos y conferencias en torno a la metodología del arte y su enseñanza.

## Yolanda Solís Castañeda

Es egresada de la Licenciatura en Historia de la Unidad Académica de Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas (2016). Maestra del posgrado de Maestría en Humanidades y Procesos Educativos de la Unidad Académica de Docencia Superior de la misma universidad, y se desempeña como docente del campo de las Ciencias sociales en el Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas, Plantel «García de la Cadena» desde 2016.

## Laura Jurado Guevara

Estudiante de Gestión Cultural y Comunicativa en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales, estudiante de la Licenciatura En Artes Escénicas en la Universidad de Caldas, tiene estudios culminados en la I.E.M Escuela Normal Superior de Pasto (Pasto, Nariño),l Técnica en Interpretación Musical en el SENA, cuatro semestres de Administración de Empresas en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales, Caldas. Integrante y fundadora del Colectivo Artístico Ubuntu, exintegrante del Colectivo Escénico Teatro Transeúnte de la ciudad de Pasto.

## Sebastian Pantoja Rein

Estudiante de octavo semestre de Gestión Cultural y Comunicativa en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales, tiene estudios culminados en el Liceo Central (Pasto, Nariño), cuatro (5) semestres de Administración de Sistemas Informáticos en la Univer-

sidad Nacional de Colombia, Sede Manizales, Caldas. Integrante y fundador del Colectivo Artístico Ubuntu, exintegrante del Colectivo Escénico Teatro Transeúnte de la ciudad de Pasto.

### Andrés Mauricio Mora Sánchez

Estudiante de Gestión Cultural y Comunicativa de cuarto semestre, tiene estudios culminados de Bachiller Técnico en Electricidad y Electrónica del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas (Bogotá). Seis semestres de Ingeniería de Sistemas y Computación en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Diplomado en Gestión Cultural por la Universidad del Rosario y la Secretaría de Recreación, Deporte y Cultura de Bogotá. Integrante del Colectivo Artístico Ubuntu.

### Delphine Pluvinet

Es profesora en la Licenciatura de Lenguas y Letras-Francés y en la Maestría en Enseñanza de Lenguas y Cultura (MELYC) de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro, de la cual es coordinadora. Como miembro del Cuerpo Académico Enseñanza/Aprendizaje de Lenguas y Culturas, sus principales áreas de interés son el estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje del francés como segunda lengua y la formación de futuros profesores de lenguas. Regularmente, imparte talleres y conferencias sobre la enseñanza y el aprendizaje del francés en diferentes foros nacionales e internacionales. Actualmente coordina el programa MELYC.

### María del Carmen Tatay Fernández

Catedrática de la Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras, Licenciatura en Lenguas y Letras en Inglés y Francés, así como la Maestría en Enseñanza de Lenguas y Cultura (MELYC). Miembro del Cuerpo Académico Enseñanza/Aprendizaje de Lenguas y Culturas (UAQ). Formación académica: Licenciatura en Geografía e Historia, especialidad en Antropología Americana, por la Universidad Complutense de Madrid; Maestría y estudios de Doctorado en Antropología por la Universidad de California, Santa Barbara (UCSB). Áreas de interés: docencia y didáctica de la historia, estudios culturales. Ha participado en foros académicos, nacionales e internacionales, y el taller de *souvenirs* y la música para la didáctica de la historia.

### Aida Margarita Rodríguez Rodríguez

Licenciada en Nutrición por la FaSPyN de la UANL. Maestría en Educación por la UNID, con Doctorado en Investigación Educativa por la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero Tamaulipas A.C.

### Irais Castillo Rangel

Es licenciada en Psicología y maestra en Docencia y Procesos Institucionales, ambas por la UAZ. Doctora en Psicología Clínica y de la Salud por la Universidad Autónoma de Madrid. Candidata al SNI y perfil PRODEP.

## Daniel Manzanero Rodríguez

Licenciado en Nutrición por la UAM, Campus Xochimilco. Maestro en Ciencias de la Salud Pública con área de concentración en Nutrición por el INSP, sede Cuernavaca, perfil PRODEP.

## Itzel Amalia Maya Castruita

Actualmente cursa el quinto semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Geografía, ha participado en diversos concursos de oratoria a nivel nacional y estatal, y ha fungido como ponente y asistente de congresos nacionales e internacionales como el I Congreso Internacional de Investigación Educativa, XXIII Congreso Nacional de Geografía Cozumel 2018, asimismo, participó en el 2do Congreso Nacional de Investigación, Innovación e Intervención Educativa en las Escuelas Normales en junio de 2018, además de ser partícipe del I Congreso de Educación y Desarrollo Profesional Docente.

## Juan Cristóbal Félix Pichardo

Es maestro en Humanidades y Procesos Educativos por la Universidad Autónoma de Zacatecas, actualmente cursa el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila, labora como docente de la asignatura de Historia en la Escuela Secundaria General José María Vázquez de la Secretaría de Educación y Cultura, funge como regidor del Ayuntamiento de Fresnillo Zacatecas y presidente de la Comisión de Educación y Cultura durante la administración 2018-2021.

## Marcela Alba Santoyo

Estudiante de Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia, sus líneas de interés son: historia de las instituciones, de las mujeres y análisis del proceso de enseñanza aprendizaje, así como de la práctica docente. Ha participado como ponente en el Primer Intercambio Nacional sobre Análisis de la práctica docente (2017) y en el Tercer Foro Nacional de Análisis de la Práctica Educativa (2018).

## Aracely García Pérez

Estudiante de Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia, sus líneas de interés son: enseñanza de la historia, historia social y análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ha participado como ponente en el Primer Intercambio Nacional sobre Análisis de la Práctica Docente (2017), y en el Segundo y Tercer Foro Nacional de Análisis de la Práctica Educativa (2017-2018).

*Educación, currículum  
y pedagogías para el aprendizaje en México*  
se terminó de imprimir en febrero de 2020  
en Tegrafik Libros en Demanda  
Periférico Norte 940, Lomas de Zapopan  
C.P. 45130, Zapopan, Jalisco.  
El tiro fue de 500 ejemplares.

**E**n México, cada vez es más frecuente y sólido el protagonismo de la y el docente en la investigación e intervención educativa. Su presencia no es producto del azar, es una consecuencia natural del aumento de posgrados en educación con orientación profesionalizante, la desconcentración de los mismos en el país y la existencia de sociabilidades formales en México y en el mundo, las cuales aglutinan a las y los educadores de cualquier nivel escolar para problematizar y reinterpretar el campo de los estudios de la educación desde enfoques socioculturales que ofrezcan respuestas y alternativas a las situaciones conflictivas de tipo curricular, psicopedagógico, psicosocial, cultural y político que se suscitan en la comunidad escolar.

La toma de conciencia del rol de profesora-investigadora y profesor-investigador contribuye a la recuperación de dos funciones educativas del sistema escolar: enseñar e indagar sobre la práctica para transformar las cosas de manera reflexiva y crítica.

En esta tesis, *Educación, currículum y pedagogías para el aprendizaje en México*, reúne el esfuerzo de las y los docentes-investigadores de diversas instituciones de educación superior del país y de Colombia, que asumen como modo de vida mejorar la práctica docente, emprender la producción colectiva del conocimiento, elaborar relatos que contribuyan a la construcción de una identidad, y pugnar por la creación de un nuevo orden cultural y político basado en la equidad y el respeto a las diferencias.

Por ello, las y los autores dan cuenta de las funciones sociales de la escuela, así como de la importancia de una didáctica y planeación curricular como herramientas sustantivas en los trayectos formativos del estudiantado, y de pedagogías que orienten la configuración de mejores seres humanos en las sociedades del siglo XXI.

ISBN 978-607-8627-19-6

