



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Maestría y Doctorado en Psicología
Educativa y del Desarrollo

La Co-construcción de Significados Educativos en una Comunidad del Aprendizaje: Narratividad, Sentido y Emergencia en el Aula.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

DOCTOR EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

JUAN MANUEL SÁNCHEZ

Jurado de Examen de Grado:

Director : Dra. María Emily Ito Sugiyama

Tutora Adjunta: Dra. Sandra Castañeda Figueiras

Tutora Externa: Dra. Monique Landesman Segall

Sinodales: Dr. Felipe Cruz Pérez

Dra. Ileana Seda Santana

México D.F. 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Hacer el recuento de todos mis acompañantes académicos que han jugado un papel importante en mi formación es una tarea en verdad compleja y nada sencilla, pues siempre puede correr uno el riesgo del olvido y la falta de sensibilidad ante aquellos que sin decir palabra han sido parte importante en las decisiones y pasos que con toda la responsabilidad que ello confiere he tomado en mi desarrollo profesional.

Como todo proceso histórico-narrativo los aspectos de temporalidad son centrales dentro de la vida cotidiana, los tiempos y segmentos de cada parte de la historia y la construcción de su argumentación se van transformando conforme avanzamos en las experiencias y relaciones que vamos teniendo, ¿dónde empieza una vida?, ¿en qué momento tomamos las decisiones de ruta a seguir?, ¿qué influye para seguir un camino y no otro?, ¿cuáles son las personas que influyen en ello?

Contestar estas u otras preguntas siempre es una tarea difícil pues regularmente la memoria nos traiciona y los recuerdos se agolpan tratando de construir la narrativa adecuada.

Los textos de agradecimiento regularmente comienzan así:

A la madre –Herlinda Sánchez Herrera- quien desde sus esperanzas y sueños ha ido tejiendo de a poco con su acompañamiento, y quizá sin que ella misma lo haya identificado a este que ahora soy, a ella con su humildad y tenacidad de mujer campesina-urbana, le dedico mis triunfos que ya muchas derrotas en su historia cuenta de a diario, así que venga la alegría.

A los ausentes-presentes, mis hijos, la Sabina que es parte y poesía de mi vida, la Monse que teje significados desde la propia psicología, pues adquirió el compromiso de saber qué es eso del comportamiento y sus múltiples interpretaciones. Al famosísimo Rocko, que cada quince días soporta, acompaña y se convierte en amigo y cómplice del Manuel que ahora soy.

Ya en mi tesis de Maestría agradecía al Dr. Jorge Huerta Torrijos, creo que independientemente de que en el ahora no me acompañe en su momento jugó un papel esencial en la red social de apoyo, mil gracias, seguro algún día volveremos a encontrarnos y dialogar los silencios del presente.

A la babis, que siempre será un lugar fraterno y de mirada crítica ante los pasos que en días grises acompañan mi andar, con el respeto y admiración que construimos desde antaño en las aulas de esta Universidad.

Un personaje central es el Emilur, caballero andante de cientos de batallas, que desde la memoria que nos encontraba cuando aun no éramos hermanos, hasta la hermandad del ahora que llega de noche y estimula los pasos dubitativos de proyectos y proyectos que se tejen bajo el sotol de la cálida compañía de los sueños.

Por supuesto a su mujer, la choraine, que desde la rebeldía que se torna camino y enseñanza, siempre está dispuesta a dar, dar, dar, y dar, a ella un abrazo, un sueño y una esperanza multicolor.

Y si de dar se trata, no menos rebelde, no menos utopista, no menos querible Olga Rojas, COMPAÑERA, permanente y entrañable, amiga y hermana del alma que con la fuerza de sus breves y maravillosos ojos siempre está dispuesta a enseñarnos el camino cuando la ceguera de la vida nos arroja al abismo de la ignorancia. Las palabras siempre pueden faltar, cuando de hablar de ella se trata.

Al Ivan y la Denissa que demuestran en Canadá que lo que está hecho en el país está bien hecho.

A mis acompañantes Investigadores, Itzel, Kikita, Luis Bello, Gina, Luis Ramírez, Cristina, Israel, Morayma que desde los espacios de la UNP, transforman día a día espacios de esperanza en concreciones del hacer educativo con pasos tímidos y silenciosos que apenas ellos mismos pueden oír.

A la Mariana que en otras latitudes avanzo desde la cercanía y tejió diálogos donde los ecos del aula, seguro resonaran aún en sus largos viajes de metáforas y cuentos.

Reconocerse y mirarse desde los espejos del alma de los otros es quizá un cotidiano del trabajo educativo, muchas manos han sido las que ahora se concretan en este trabajo, figuras casi mitológicas de héroes anónimos que aun cabalgan los rocinantes cuadrúpedos que las utopías en tiempos de crisis apenas si dejan respiro para los sueños, Elisa puede ser un nombre de muchas mujeres de ayer y presentes, Argelia con distintivo propio de inquietud permanente, Nicolás que desde las alturas de su figura y de los recintos de su cueva persigue con la mirada los detalles de la transparencia y el amor, el hermano Adalberto oreja fecunda de rebeldía, a todos ellos, gracias mil.

A mis compañeros docentes de la Unidad 097 Sur quienes a pesar de tanta ritualidad educativa, tantas dificultades para hacer de lo poco maravillas, a ellos que me han permitido dar un respiro diferenciado en las ideas y construcciones de que otra educación es posible, gracias:

Alejandro por su complicidad y ánimo permanente

Laura, por su maternidad educativa tan escondida y sincera que la misma se desborda en su andar

Roxana mujer de dinamismo y actividad concreta y clara que transmite siempre en su boca el sí, pero cómo de tantos que se quedan sin voz

Verónica y su eterno amor por don Ramón que desde la familiaridad de sus diálogos fecundos es fuente de inspiración y amable compañía

Por supuesto a Conchita tutora de todos los llamados asesores de la Unidad con tiempo sin límite para escuchar, apoyar, andamiar y dar cabida a cada inquietud y cada reclamo que día a día se

agolpa en la puerta de su oficina, en el pasillo de su andar y siempre tiene una respuesta, una actitud para que el poder hacer y crecer se transforme en realidad.

Gracias por supuesto también a mis acompañantes eternos, Kika, Nefer, AM, Karla, Cesar, Misael, Karina, yoyis y tantos y tantos que han compartido los proyectos de eso que llamamos andamios Curriculares, gracias mi buen Homero por estar y por querer que ya regreses de las Españas.

En este largo, muy largo dirían algunos proceso de Doctorado mis tutores han jugado un papel excepcional.

La Dra., Emily Ito, acompañante fecunda de ideas, estructura y método. Siempre dispuesta al dialogo, siempre propositiva a las ideas y propuestas de los diversos proyectos que han dado forma a este trabajo, sin su andar continuo y porque no decirlo exigente-amable, esta tesis no sería realidad.

A la Dra., Monique Landesman lectora y guía desde las aulas de filosofía hasta los espacios de discusión en la facultad, quien de manera propositiva y siempre atenta encamino varios de los planteamientos que hoy se concretan en este espacio.

A la Dra., Sandra Castañeda que desde los inicios del trabajo se convirtió en –quizá sin que ella misma lo sepa- tutora resiliente del trabajo, para mi persona su figura y el saber que ella ahí estaba apoyo con creces el desarrollo del trabajo, con el cobijo continuo de su actitud y exigencia académica.

A la Dra. Ileana Seda, figura de confianza y de apoyo, cómplice de este y otros sueños, que desde la distancia generaba la sensación del amigo lejano con el que en días te sentabas y dialogabas para construir nuevos y maravillosos sueños.

Al Dr., Felipe Cruz, con quien historias y afinidades múltiples represento un eslabón de integración entre mí mirada ingenua del modelo Vygotskiano y su mirada experta.

Seguro con cada una de estas figuras, muchos diálogos quedaron inconclusos, muchos repercutieron desde su brevedad en mi formación y aparentemente muchos no se verán reflejados en su totalidad en este texto, pero desde los aprendizajes que implica el hacer investigación y el ser docente –juez y parte-, los llevo en la bolsa de los tiliches, con la seguridad de que hago uso de ellos en la cotidianidad de mis actividades, gracias por su apoyo y compañía.

He querido para finalizar cerrar el texto con uno de los reconocimientos más importantes que en estos casi tres últimos años ha representado para mí un aliciente de trabajo y compañía constante, de lucha y tenacidad por construir sueños conjuntos y cómplices, a mi amiga, camarada, compañera y amor, mi pequeña gran mujer, a mi Marisol, gracias por estar en estos momentos, lindos y tiernos. La palabras que tejen mis emociones ciertamente son breves y escasas, comparado con lo que en el día a día, se da y se recibe a su lado, gracias compañera caminante y sueño continuo del amor.

Con afecto y cariño mil y estoy seguro que quedaran muchos más nombres que si los pienso lo único que se me viene a la cabeza es que no podría concluir esta tesis si continúo, seguro los omitidos no son menos importantes y ellos lo saben.

JMS

INDICE

	Pág.
Introducción	4
1.- Nuevas miradas hacia el quehacer educativo	9
1.1.- Emergencia teórica y comprensión educativa	19
1.2.- Transversalidad Dialógica de la Narración	22
1.3.- Tres ejes guía, tres niveles para la interpretación	30
2.- Contexto Situacional: La Facultad de Psicología (UNAM)	37
2.1.- Los instrumentos mediadores de la Comunidad del Aprendizaje	46
2.2.- Contextos de Actividad	50
3.- Co-construcción narrativa de significados: El modelo de análisis	53
3.1.- La mirada contextual: Primera Sesión	58
3.2.- Historicidad e Implicaciones Institucionales	73
3.3.- Sistemas de Actividad	87
3.4.- Estructuras de Actividad	93
3.5.- Artefactos Mediadores	108
3.6.- Reglas, Normas y Sanciones	109
Reflexiones finales	113
Referencias	120

Apéndices	135
I. Programa de la Asignatura	135
II. Lectura de Chesterton	144
III. Primera Reflexión de Clase	145
IV. Lectura Frans de Waal	148
V. Claves de transcripción	151

INTRODUCCIÓN

“...sabríamos mucho más de las complejidades de la vida si nos aplicásemos a estudiar con ahínco sus contradicciones en vez de perder tanto tiempo con las identidades y las coherencias, que éstas tienen la obligación de explicarse por sí mismas.”

(Saramago, 2001)

El trabajo que se presenta corresponde a una parte de un modelo de intervención-investigación que se ha desarrollado durante seis años de manera oficial dentro de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los antecedentes del proyecto datan desde el año de 2003 cuando el mismo es reconocido de forma oficial, al ser incluido dentro del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME). A partir de ese momento, el programa que se ha denominado “Andamios Curriculares”, toma forma con sus proyectos internos: Escenarios Formativos (ESFOS), Acompañamiento entre Iguales (PAI), Comunidad del Aprendizaje (CdA), y dos subproyectos más, uno referido a la divulgación de la investigación que los estudiantes y académicos realizan tanto en la facultad como en otras instituciones universitarias donde se imparte la carrera de psicología y que denominamos “Congreso de Investigación Formativa” el cual se realiza cada dos años desde hace una década; y otro subproyecto, que se denomina “Opiniones de los Estudiantes sobre sus Profesores”, un ejercicio de evaluación donde al final del semestre, se solicita la percepción que tienen los alumnos sobre sus profesores con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en sus aulas y que, con la autorización de los docentes, es publicado para dar información a los alumnos de las siguientes generaciones, con la finalidad de orientarlos antes de realizar sus trámites de inscripción. A los docentes se les entrega dichas opiniones con el objetivo de retroalimentar su trabajo dentro de las aulas.

Desde este marco de intervención-investigación es que se puede situar de mejor manera el documento y que representa una propuesta para sistematizar y por ende proporcionar elementos para el análisis y comprensión del proyecto CdA.

El objetivo, se centra a la indagación de los procesos que se suceden en el aula, específicamente en comprender las relaciones de co-construcción que se van generando en un espacio cargado de historicidad y emergencia de lo cotidiano, para ello se dará seguimiento a las narraciones escolares que los diferentes participantes despliegan a la luz de las exigencias curriculares dentro de un marco educativo específico y con una propuesta de intervención educativa denominada la Comunidad del Aprendizaje, con la incorporación de mediadores escolares que permitan analizar, los saberes culturales de los diferentes participantes (docente, co-docente y alumnos) dentro del proceso de aprendizaje.

La época actual nos plantea nuevos retos sobre todo en lo referente a lo educativo, donde las preguntas que nos debemos de realizar se tornan en cuestionamientos relevantes sobre la pertinencia y actuar no sólo de nuestro quehacer como educadores, sino el propio papel que le hemos asignado a las instituciones educativas. En lo que resta del documento, trataré de discutir más a fondo dichos planteamientos.

El texto se dividió en varios apartados que buscan generar elementos de comprensión no únicamente en lo referente a la propuesta de investigación, sino señalando también factores a reflexionar sobre los aspectos de la intervención educativa.

El primer apartado se denomina **Nuevas miradas del quehacer educativo**, se realiza un breve recuento de los factores de cambio que han tenido nuestras sociedades, sociedades de la información señalan algunos y otros tantos las nombran sociedades del conocimiento o sociedad globalizada. Se presenta un panorama de los discursos institucionales propuestos por los grandes organismos internacionales (BM, UNESCO, OCDE, BID y CEPAL) que permean los nuevos planteamientos curriculares, se hace un recuento de las propuestas de Delors (1996), sobre lo que él denomina “La educación encierra un tesoro”, y se discuten los planteamientos propuestos. Para finalizar en el cómo dichas perspectivas influyen en lo cotidiano dentro de nuestras aulas haciendo referencia a la necesidad imperiosa que tienen las instituciones educativas en generar transformaciones acordes con los nuevos planteamientos desde una perspectiva histórica, cultural y social.

A la par, se presenta un breve recuento de los modelos teóricos que han desarrollado planteamientos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de las últimas dos décadas y la

influencia de estos en la construcción de comprensiones del fenómeno escolar. Se destacan los avances que a través de años de investigación, han permitido construir formas de indagación que dan cuenta de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva Histórico-Cultural. Esencialmente se hace referencia al trabajo del equipo de investigación que he coordinado durante aproximadamente los últimos doce años. El concepto de emergencia teórica obedece a dos planteamientos, por un lado es parte de una concepción global que se refiere a que, ante los nuevos retos que nos depara la formación de nuestros estudiantes, se hace necesario recuperar un trabajo multidisciplinar que dé pie a proporcionar respuesta a los elementos emergentes de una sociedad en un vertiginoso cambio. Por otro lado, pretende situar la necesidad de la reflexión dentro del trabajo de las aulas como elemento central en la emergencia de los acontecimientos cotidianos y los necesarios ajustes para la concreción de la formación de nuestros estudiantes.

Uno de los elementos de los cuales me valdré para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del escenario institucional en cuestión hace referencia la tendencia que tenemos los seres humanos de narrar nuestra vida. No sólo narramos los acontecimientos de lo cotidiano, la familia, el noviazgo, nuestro correr en una tarde, sino tendemos a narrar los elementos escolares que forman parte de la dinámica central de nuestro día a día. Y ello lo vamos realizando a partir de nuestras tareas, nuestros diálogos dentro del aula, las reflexiones que de continuo hacemos en los espacios escolares para hablar de uno u otro maestro, de una u otra materia. No narramos solamente cuando hacemos explícita la narración de algún evento; narramos y construimos nuestra realidad a partir de dichas narraciones. Por ello, el apartado tres pretende dar cuenta de estos supuestos y de lo pertinente de su uso para la comprensión de los elementos dentro del aula.

A la vez, se presentan los ejes de análisis que guiaron el trabajo: los procesos de historicidad y las implicaciones institucionales de los mismos, los sistemas de actividad co-construidos y las estructuras de actividad como elementos centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El segundo apartado se denomina **Contexto Situacional**, que especifican el lugar donde se realizó la investigación; la Facultad de Psicología (UNAM). En los dos apartados se señala

lo que desde mi perspectiva, implican los contextos tanto de actividad como situacionales dentro del espacio escolar. Para ello, se hace referencia a una sesión de clase que nos permita dar cuenta del panorama general en el cual se trabajó. En este mismo apartado, se desarrollan el papel de los instrumentos mediadores donde se plantean las potencialidades de éstos, su uso dentro de las aulas y las comprensiones que vamos suponiendo arrojan con respecto a los procesos de co-construcción de significados educativos. Este apartado señala de manera explícita el modelo de intervención, que junto con el modelo de investigación son entrelazados por la necesidad de clarificar los acontecimientos y estructuras que permean los aprendizajes dentro del contexto de actividad en cuestión.

El desarrollo más amplio se plantea en el apartado que lleva por título Co-construcción narrativa de significados: El modelo de interpretación. En este espacio, se desarrollan los elementos teóricos y metodológicos propios de las propuestas de investigación, así como las intenciones propias de la Comunidad del Aprendizaje. Se presenta un ejercicio de integración tanto de los ejes guía como de los procesos de co-construcción que se generan en la comunidad del aprendizaje a partir de los diversos instrumentos utilizados. Y como parte integral del mismo, se van analizando los factores relevantes que van tejiendo procesos de personalidad del ser estudiante, se presentan elementos narrativos que los alumnos van describiendo en los diversos instrumentos que hemos incorporado (autobiografía, entrevistas, reflexiones de clase, co-evaluación, entre otros), con la finalidad de generar comprensiones que den cuenta de los aspectos históricos de las diversas instituciones sociales (familia, escuela, comunidad), y que irán marcando el hacer del alumno en cada uno de estos espacio y principalmente en lo referente a la Universidad. Las implicaciones se van “reflexionando” desde sus voces y se infiere cómo éstas perfilan rumbos de su actuar cotidiano dentro de las aulas y las actividades involucradas para su aprendizaje.

En este apartado se ejemplifica lo señalado teóricamente con respecto a los Sistemas de Actividad donde se desarrollan los elementos clave referidos a las formas de organización y quehaceres específicos de los procesos históricos por los que ha transcurrido la formación de los alumnos. Cuando se hace referencia a las Estructuras de Actividad que se desarrollaron dentro del aula, se engarzan los elementos históricos e institucionales dentro

de los espacios escolares y la comprensión de ellos. Se describen y presentan elementos sobre los artefactos mediadores y cómo los mismos se enmarcan dentro de las reglas y normas de la institución.

Para concluir el trabajo de investigación, cierro con algunas reflexiones finales referidas a los postulados que desde el principio se han ido planteando, y de los cuales se ha dado evidencia a lo largo del documento. Se espera que la claridad dialógica por medio de la escritura guíe la lectura del trabajo, y sea un aporte para la investigación educativa y la intervención en escenarios escolares, en el entendido de que mucho de lo que hoy se construye en el aula, seguramente tendrá que tener nuevas miradas y nuevos actores ante las exigencias actuales.

Para finalizar y con la intención de animar la comprensión de la lectura misma, me permito cerrar con una cita de Saramago (2009), quien acompaña sin más, los pasos dados a lo largo de la investigación.

“De igual manera lo que en este lugar se ha escrito a lo largo de los últimos meses no contiene más palabras ni son más elocuentes que las que pudieron ser escritas, precisamente esas a las que el autor quisiera pedirles, aunque fuera murmurando, «Hablen, por favor, díganme qué son, para qué han servido, si ha sido para algo». Callan, no responden. ¿Qué hacer entonces? Interrogar palabras es el destino de quien escribe.” (p. 160) Yo agregaría: y de quien lee.

1.- Nuevas miradas hacia el quehacer educativo

Mantener la esperanza en condiciones negativas no implica ser políticamente complaciente. No sólo es posible, sino realmente esencial, consolidar la conexión entre la esperanza y las condiciones estructurales que la promueven.

(Hargreaves, 2003)

La indagación de los procesos de aprendizaje que se presentan en el aula, es una de las actividades que dentro de la psicología tiene un gran historial en su haber. Desde los escritos de William James en el año 1899 (James, 1948) en sus *discursos a los maestros*, sobre psicología pedagógica, hasta las propuestas referidas al uso de las nuevas tecnologías educativas (Cabero, 2001), nos demuestran una preocupación constante de la psicología y disciplinas afines por comprender las formas del aprender y del enseñar en los espacios escolares.

Mucha tinta han generado desde aquellos momentos en que William James recorría las universidades norteamericanas impartiendo conferencias. Demasiado se ha dicho al respecto de las actividades de enseñanza y aprendizaje; pese a ello, pareciera que aún tenemos bastante por decir y comprender de lo que se articula en dichos espacios privilegiados para la adquisición de conocimientos, actitudes y valores que la sociedad busca promover en sus nuevas generaciones.

Varios autores, desde las neurociencias (Clark, 1999; Ramachandran y Blakeslee, 1999; Levi, 2000; Johnson, 2003); la sociología (Fernández, 2004; Alcántara, 2005); la antropología (Geertz, 1994); la física (Hawking, 2002; Gribbin, 2006); la pedagogía (Gimeno, 2005; Gimeno y Pérez, 1999; Cabero, 2001; Cochran-Smith y Lytle, 2002; Daniels, 1996, 2003; Popkewitz, Franklin y Pereyra, 2003; Giroux, 2003; Imbernón, 1999; Flecha y Tortajada, 1999; McLaren, 1995, 1998; Jackson, 1998, 2002, 2003; McEwan y Egan (comps), 2005; Fernández, 1999, 2001a, 2001b; Brown y Glasner, 2003; Lankshear y Knobel, 2008; Neira, 1999); y desde diferentes áreas de la psicología, social (Gergen, 1996; Zabala, 1999); la clínica (Cyrulnik, 2002, 2003, 2005; Vanistendael y Lecomte, 2002; Duran y col., 2005); la cognitiva (Balbi, 2004; Salomon, 2001; Pozo, 2001; Monereo y Pozo, 2003; Pozo y col., 2006; Hirschfeld y Gelman, 2002; Coll, 1990, 1997, 2001, 2001b; Coll y Martí, 2001; Coll y Monereo (Eds.), 2008; Coll y Onrubia, 1996; Coll y Solé, 1990;

Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1994; Columina y Onrubia, 1997; Gardner, 1997; Palincsar, 1998; y la psicología cultural (Chaiklin y Lave, 2001; Lave, 1997; Fuher, 2001; Bruner, 1997, 1998, 2000, 2003; Wells, 2001; Wenger, 2001; Elboj y col., 2005; Gisper y Onrubia, 1997; Jhon-Steiner y Mahn, 1996; Labarrere, 1998^a; 1998^b); entre otros, coinciden en que en las últimas décadas se han sucedido cambios vertiginosos en el avance del conocimiento, su gestión, difusión y la propia comprensión de los procesos para su adquisición. A la par, muestran su preocupación porque la escuela, la institución que formará a los nuevos integrantes de la sociedad para que aporten y den solución a las necesidades de su comunidad, no ha logrado transformarse para estar a la altura de dichos cambios, y porque en la misma se observa un rezago grave en correspondencia con los avances en muchas otras instituciones sociales.

A reserva de que estos planteamientos sean aspectos que aún se deben de discutir dentro de los espacios en donde se formulan y en concordancia con la información y formas de interpretar nuestra realidad, podemos acotar que ciertamente existen aspectos de cambio dentro de nuestras sociedades. Desde sus diferentes denominaciones, podemos encontrar “Dinámicas de Globalización”, la “Sociedad de la Información”, el “Neoliberalismo Político”, o “Sociedades Tecnologizadas” (Gimeno, 2005). Es cierto que, independientemente de la denominación que se tenga del momento actual por el que cursan nuestras sociedades, los sujetos que nos desarrollamos en ellas experimentamos cambios que van modificando nuestras relaciones y formas de vida de las que comúnmente denominamos “tradicionales”. La discusión e interpretación del cómo se han ido gestando éstas y si son consecuencia directa de lo que de manera genérica denominaremos “sociedad globalizada”, dista mucho aún de tener componentes de comprensión claros.

Las interpretaciones de la realidad se van construyendo en lo cotidiano, un cotidiano que en la época actual nos remite a recuperar la memoria de no hace muchos años y compararla con la versión actual del desarrollo de nuestra infancia. Sin hacer un ejercicio a profundidad, seguro muchos de nosotros tendremos la imagen de nuestros padres, abuelos, tíos, primos, vecinos, en convivencia directa con nuestras actividades; y si echamos un vistazo a cualquier espacio urbano hoy en día, encontraremos familias reducidas y a veces desestructuradas, en grandes comunidades pero sin vínculos o interacciones directas entre

sí, con grandes tiempos de ausencia de los padres y con hijos al cuidado de “extraños”, en sus recorridos a espacios diversos y sin referentes claros de su funcionalidad (Fernández, 2001).

En este sentido, desde los aspectos más macro hasta los niveles micro en el desarrollo de las sociedades, la escuela se ha convertido en un eje nodal y por ende, cargado de tensiones entre las posturas de interpretación globalizantes y las posturas y propuestas alternativas, en donde las necesidades de las comunidades en cuestión se colocan en el centro de dichas tensiones. Educar para el mercado o educar para la vida, parece ser la disyuntiva de estas dos vertientes, posturas que en mucho hacen “oídos sordos” entre una y otra.

El dilema sobre qué formar y hacia dónde parece atravesar las discusiones sobre los nuevos modelos en educación, los formatos que estos deben de adquirir y los contenidos que los curriculums deberían de tener.

Obviamente dichas discusiones se esmeran en plantear aspectos históricos y situacionales que den pie a la validez de sus argumentaciones. Para ilustrar dicho planteamiento, me permito colocar un texto de Elboj, Puigdemívol, Soler, y Valls, (2005) quienes afirman: “La sociedad industrial ha quedado atrás y es absurdo pretender mantener formas y prácticas educativas que pertenecen a una sociedad ya caduca porque son, evidentemente, formas y prácticas educativas también caducas” (p. 6). Si bien podemos coincidir en el planteamiento de que la sociedad se ha transformado y varias de sus instituciones están adquiriendo formas inusitadas hace apenas unos pocos años, distamos mucho en aceptar que la sociedad industrial es cosa del pasado. Una gran parte del mundo, aún del mundo que se ha denominado o se considera “globalizado”, convive con formas artesanales de producción. Las grandes metrópolis han generado quizá modelos de virtualidad de los cuales son benefactoras los grandes centros del conocimiento, las universidades como precursoras de éste principalmente; pero los sujetos que lo promueven y transforman, comparten con muchos otros grupos sociales formas tradicionales de convivencia y valores que poco o nada tienen que ver con los grupos dominantes. Mas pareciera que convivimos con una sociedad fragmentada, donde las formas de comportamiento se encuentran pautadas por los escenarios y la significación que tenemos de cada uno de ellos, independientemente de que éstos nos requieran comportamientos antagónicos en el día a día.

Ciertamente es importante y central hacer las consideraciones necesarias en lo referente a los elementos históricos y culturales en que en el momento prevalecen o se desarrollan las actividades educativas dentro de nuestra sociedad, mas el problema que ello representa es que dichas consideraciones regularmente son muy macro, y poco logran explicar los aspectos concretos de lo que se puede denominar los procesos de enseñanza aprendizaje.

La comprensión de dichos procesos parece que se aleja de continuo con los discursos oficiales de los grandes organismos internacionales que influyen en los destinos de la educación sobre todo en los países subdesarrollados (Banco Mundial (BM), Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) , donde pareciera el elemento central es la certeza y el dato referido a los índices de abandono, aprobación o deserción, todos ellos referidos esencialmente a procesos de producción y aumento de índices económicos dentro de cada una de las naciones donde los organismos intervienen¹.

La discusión dentro de estos organismos va dando pauta para la discusión dentro de los espacios universitarios, donde o bien se retoman tal cual los planteamientos de dichas organizaciones o se cuestionan las propuestas de los mismos, mas parece que independientemente de lo acertado o no de dichas disertaciones, poco de lo planteado se plasma dentro de las mismas.

Las recomendaciones de la UNESCO (Taylor, 1971) presentadas en el “Informe Delors” (1996/2005), sintetizadas en los siguientes cuatro grandes bloques²:

(1) Aprender a conocer

Combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone

¹ Para una discusión más amplia del papel de dichos organismos en nuestro país, revisar Maldonado, A. (2000) “Los Organismos Internacionales y la Educación en México. El caso de la Educación Superior y el Banco Mundial”. Perfiles Educativos, 87 pp. 18-22, UNAM, México.

² De dichos planteamientos, en la actualidad se presenta toda una discusión que se ha denominado “Modelo de Competencias” y que a la par, ha generado múltiples reformas en los currícula escolares, por la emergencia del mismo y su actual apertura no abordaremos la discusión al respecto, ya que las aristas en estos momentos nos desviarían del planteamiento que dio génesis a este documento (Para una discusión más amplia de dichas propuestas desde el modelo vygotskyano ver Bronckart, 2008).

además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

(2) Aprender a hacer

A fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, mas generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

(3) Aprender a vivir juntos

Desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

(4) Aprender a ser

Para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar.

Cada uno de estos “cuatro pilares” de la educación el día de hoy se encuentran a debate, pues si bien parecieran planteamientos propositivos y en el discurso retoman muchas de las propuestas que durante años se han reivindicado en los escenarios escolares, la forma que han tomado los mismos nos convoca a mirarlos con atención y realizar un análisis a profundidad ya que de lo contrario nos encontremos una vez más bajo el cobijo de propuestas universales y con poca efectividad dentro de espacios específicos y concretos sobre todo en lo que se refiere a la educación desde nuestros países subdesarrollados.

Las recomendaciones de Delors (1996) no se quedan en lo referente a la educación básica sino que traspasan su ámbito haciendo sugerencias con respecto a la función de las Universidades:

- Como lugar de ciencia y fuente de conocimiento que llevan a la investigación técnica aplicada, o a la formación de profesores.
- Como medio de adquirir calificaciones profesionales conforme a unos estudios universitarios y unos contenidos adaptados constantemente a las necesidades de la economía, en los que se aúnen los conocimientos teóricos y prácticos a un alto nivel.
- Como plataforma privilegiada de la educación durante toda la vida, al abrir sus puertas a los adultos que quieran reanudar los estudios, adaptar y enriquecer sus conocimientos, o satisfacer sus ansias de aprender en todos los ámbitos de la vida cultural.
- Como interlocutor privilegiado en una cooperación internacional que permita el intercambio de profesores y estudiantes, y facilite la difusión de la mejor enseñanza mediante cátedras internacionales.

Ciertamente dichos planteamientos conllevan en sí mismos una discusión profunda de lo profesional y lo profesionalizante, desde el planteamiento de Delors (1996) en el que parece que el énfasis se coloca en el “saber hacer” y no es claro el planteamiento referido a los aspectos más conceptuales de cada una de las profesiones; es decir, la lectura actual parece tender a la formación de los estudiantes más en los aspectos prácticos que en aspectos referidos a concepciones propias de la profesión, lo que deja a primera vista una posibilidad de formación profesional con bases teóricas y científicas débiles desde su origen. Ello genera que los saberes que se busca construir dentro de los recintos universitarios se centren más en los aspectos técnicos de corte procedimental, que en la construcción y resignificación de los saberes propios de las disciplinas en cuestión. Lo que seguramente dará de primera instancia profesionistas con una amplia experiencia para resolver problemas de corte ritualista, pero poco preparados para intervenir en situaciones emergentes o de más largo plazo.

Muchos de los aspectos que señalan los grandes organismos Internacionales referidos a la educación, recaen o en buenas recomendaciones o en modelos que buscan más generar respuestas a los grandes capitales y las necesidades de formación que estos tienen; se piensa más en las situaciones inmediatas que en un verdadero proceso formativo para largo plazo.

Lo cierto es que los ritmos propios de nuestras instituciones educativas, la realidad escolar, tiene tiempos diferenciados, los que responden más a construcciones históricas referidas a usos y costumbres institucionales que a recomendaciones de uno u otro organismo.

Por citar solamente un ejemplo de dichas situaciones, se hace pertinente señalar lo referente a la escasa preocupación que se le ha dado a la formación de los docentes bajo modelos dentro de la práctica situada y por ende, a su reflexión e innovación dentro de las universidades. Por un lado, prevalecen los modelos de formación docente centrados en talleres y seminarios que distan mucho de las problemáticas concretas dentro de las aulas universitarias y por otro, se continúa contratando docentes de la misma forma que se hacía hace treinta años; es decir, dando importancia a la expertez de los docentes en su campo de conocimientos, más que a la construcción de conocimientos con sus alumnos, pese a la creciente relatividad de los saberes hoy en día:

“Cada vez es más complicado saber qué es lo que hay que saber en una materia, conocer lo que hay que conocer, por lo que la selección de contenidos que constituyen el currículo de las diferentes materias, e incluso la misma selección de esas materias, está sujeta a crecientes incertidumbres” (Monereo, y Pozo, 2003, p. 16).

Poco se toma en cuenta que en la mayor parte de nuestras disciplinas existen cada vez más conocimientos relevantes de los que humanamente pueden enseñarse. Si revisamos los planes y programas de estudio de cualquiera de nuestras universidades, nos daremos cuenta de que cada materia es un cúmulo de contenidos con un importante grado de fragmentación y repetición; sin dejar de lado que son pocos los docentes que tienen conocimiento del contenido del resto del plan de estudios y cómo los otros docentes lo imparten. Uno de los factores que seguramente genera que los estudiantes no logren articular, o construir sentido de unidad a los diversos planteamientos teóricos que proponen sus profesores.

De esta manera, “los alumnos, incluso en materias básicas de primeros cursos, estudian como saberes imprescindibles, conocimientos que nosotros, profesores de otras materias ignoramos por completo, ya que otro rasgo que define el conocimiento actual es la tendencia a la *especialización y fragmentación creciente* de los saberes, que cada vez se vuelven más locales, más específicos y, por tanto, más difíciles de conectar e integrar con otros saberes” (Monereo, y Pozo, 2003, p. 16).

Esta situación dentro de los espacios universitarios, potencia que los alumnos no logren relacionar los saberes impartidos, de tal suerte que la formación se convierte en un proceso más de resta que de suma; es decir, lo importante es ir liberando materias, restar cursos, independientemente de su coherencia dentro del proceso formativo:

“Concebir el conocimiento desde diferentes perspectivas o modelos no debe conducir necesariamente a aceptar un relativismo total, que podría ser igualmente paralizante. Sin embargo, la gestión de esta incertidumbre y sus posibles soluciones, no sólo epistemológicas sino también docentes, es uno de los retos que debe afrontar la enseñanza universitaria para ayudar a los alumnos a convertir el conocimiento en un mecanismo no sólo de intervención social, sino también, por qué no, de mejora de la sociedad” (Monereo, y Pozo, 2003, p. 18).

En este sentido, no es de extrañar que muchos de los escritos referentes a las situaciones de la educación, a nivel nacional e internacional, a nivel básico como universitario; en la actualidad, comiencen haciendo referencia a la crisis que se vive en torno a las finalidades y expectativas que se tenían respecto de la educación.

La mayoría de estos trabajos que señalan lo que sucede en las aulas y los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ella se dan, no son nada alentadores con respecto a la formación de las nuevas generaciones (Perkins, 2003).

Si bien estas miradas parecen plantearnos una situación catastrófica, a la hora de observar las aulas donde trabajamos día a día, percibimos que, a pesar de las visiones pesimistas y los propios datos que de la investigación emanan, en torno a ellas, quienes nos desarrollamos en las mismas, podemos plantear sin riesgo de equivocarnos que los procesos

de adquisición de conocimientos, la potenciación de habilidades y la promoción de valores dentro de los espacios aulísticos, son cosa de todos los días.

Entonces, la pregunta es, ¿por qué desde la mirada de los investigadores, la situación es tan dramática?, ¿será que estemos indagando en el aula los procesos adecuados que nos permitan sacar conclusiones del fenómeno del aprendizaje?, o ¿será que nos hemos afanado más en encontrar lo que suponemos debe de pasar y no en lo que realmente sucede?

Creemos que desde la investigación educativa, hemos trabajado más en este segundo aspecto que en el primero. Hemos dejado de largo desde nuestras miradas, que los procesos en los que insertamos a los estudiantes y desde los que investigamos son aquéllos que se suceden en la vida cotidiana, son los referentes para comprender cómo el aprender y enseñar pasa necesariamente por las valoraciones, afectos, expectativas y formas de analizar lo escolar, lo profesionalizante, lo educativo y en el caso de las universidades, lo disciplinar de cada una de nuestras profesiones.

Estos aspectos atraviesan no sólo el actuar de los docentes o de las autoridades en turno, que designan o generan las directrices específicas de lo que se debe de hacer en las aulas, sino que necesariamente atraviesan el actuar mismo de los aprendices, es decir, de los alumnos en cuestión que participan en ellos.

Ciertamente, muchos elementos novedosos derivados de los avances científicos y tecnológicos conviven hoy dentro de los escenarios escolares. Las nuevas tecnologías y el manejo indiscriminado de información que en ellas toman cuerpo son aspectos que debemos incorporar a nuestras indagaciones, los propios cambios sociales que se han generado y las nuevas formaciones de vínculos afectivos sin lugar a dudas deben de ser parte de los elementos a considerar para la comprensión de los fenómenos de enseñanza-aprendizaje, pero mientras no comprendamos la importancia de incorporar dentro de las definiciones de nuestro objeto de estudio el papel tan relevante de los aspectos históricos, sociales y culturales, en mucho seguiremos tejiendo en el vacío nuestras comprensiones sobre el aula y sus mecanismos de construcción y resignificación del aprender.

Hemos atravesado a lo largo de la historia de la enseñanza de la implementación de una serie de modelos curriculares basados en concepciones del aprendizaje referidas a aspectos

memorísticos, a una serie de planteamientos donde el peso de los contenidos disciplinares se aligera, mas el problema en sí y en su esencia no es uno u otro; es decir, ciertamente comprendemos que lo esencial en la educación escolar no es que los estudiantes aprendan a recitar conocimientos estáticos e intrascendentes para su vida profesional, desconociendo la importancia de los aspectos conceptuales dentro de cada disciplina, centrándonos únicamente en lo referente al saber hacer, ya que ello también conlleva riesgos que debemos aquilatar mesuradamente en la idea de la construcción de una mejor educación y por ende, de un mejor futuro.

1.1.- Emergencia teórica y comprensión educativa

*Me indignaba el apasionamiento que pone el hombre en
desdeñar los hechos en beneficio de las hipótesis
y en no reconocer sus sueños como sueños.*
(Yourcenar, 2002)

A partir de las problemáticas anteriormente señaladas, en las últimas dos décadas se han implementado desde la psicología y áreas afines, diversidad de propuestas de investigación e intervención buscando indagar y comprender los procesos involucrados en la enseñanza y el aprendizaje. Ciertamente, la mayoría de propuestas se han realizado en escenarios de educación básica y poco se ha profundizado en espacios universitarios³. Algunas de estas perspectivas han roto con los modelos de investigación de corte positivista y proponen observar la dinámica de los participantes en el acto educativo desde una perspectiva más amplia, en donde lo social, lo motivacional y lo situado son factores centrales para la comprensión de los fenómenos del aula.

Desde el enfoque de la psicología Histórico-Cultural (HC), se ha comenzado a plantear modelos de intervención educativa como formas metodológicas privilegiadas para extender la teoría, no hacía sino desde, los escenarios cotidianos. Desde esta perspectiva, las propuestas de investigación e intervención educativa se han potenciado. Un ejemplo reciente de las mismas las podemos señalar como *Comunidades de Aprendizaje* (Brown, 1992; Brown y Campione, 1995; Brown, Metz y Campione, 2000; Rojas-Drummond, 1999; John-Steiner y Mahn 1996; Elboj, Valls y Fort, 2000; Elboj Puigdemívol, Soler y Valls., 2005; *Comunidades de práctica* (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001; Lave y Chaiklin (comps), 2001), y *Comunidades Virtuales* o *Comunidades Interpretativas* (Casamitjana y col., 2000; Alcalde, 2006; Red Educativa para el Desarrollo Social Sostenible 2006; Proyecto Mentor (CNICE_ MECD) y comunidades autónomas de España, 2006).

³ Es menester reconocer los esfuerzos en nuestro país, que al respecto ha generado la UNAM con la creación del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM) y la reciente apertura de espacios como el Primero y Segundo Simposium Internacional de Didáctica Universitaria celebrados en nuestro país (Durango y Guadalajara respectivamente) en años recientes, a la par de los trabajos que sobre investigación universitaria se desarrollan en el país y de los que ha dado cuenta el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), más consideramos ello no ha sido suficiente.

Dichas propuestas retoman la concepción de que la construcción de conocimiento es un fenómeno fundamentalmente social, cuyo motor es la constante construcción conjunta de significados en escenarios culturales específicos. El enfoque HC tiene como objetivo principal la resignificación del proceso enseñanza/aprendizaje, la reconstrucción de los elementos constitutivos del aula (papeles y relaciones de los agentes, formas de trabajo, de usar la cognición, de evaluar) por parte de sus protagonistas (alumnos, docentes e investigadores), quienes participan (con sus necesidades, intereses, habilidades y conocimientos diversos) en la co-construcción de sistemas de actividad, instrumentos culturales y significados en un proceso continuo de negociación y ajuste.

Desde esta mirada, el trabajo que se reseña tiene una serie de antecedentes que van desde la comprensión de las percepciones que los estudiantes tienen sobre los procesos educativos dentro de sus aulas a la luz de los referentes históricos e institucionales en los espacios universitarios (Sánchez, Urteaga y Rodríguez, 1997; Sánchez, Urteaga y Rodríguez, 2004), la indagación sobre procesos de aprendizaje de estudiantes en formación profesional (Sánchez y col., 2005c; Sánchez y Rodríguez, 1999; Sánchez y Urteaga, 2003), la indagación de procesos relacionales y construcción de modelos de acompañamiento bajo una perspectiva de igualdad (Sánchez y col., 2005b), sin dejar de largo la propia mirada de los docentes sobre los procesos de aprendizaje (Sánchez y col., 2005a; Sánchez y col., 2005e; Sánchez, Urteaga, Rodríguez, Rubio y Acosta, 2002), así como la exploración de los procesos formativos de alumnos en escenarios de práctica profesional, (Sánchez y col., 2003b; Sánchez y col., 2005d), ciertamente lo que más se ha desarrollado dentro de estos años de investigación hace referencia sin duda alguna a las indagaciones que desde el aula hemos realizado, bajo la lógica de la construcción de Comunidades del Aprendizaje (Sánchez y col., 2003^a; Sánchez y col., 2000; Sánchez, Urteaga, Rodríguez y Rubio, 2001).

Los diversos planteamientos que desde la experiencia he generado llevan a la consideración de que la vida del aula no se limita al momento y lugar en donde los sujetos participan de una tarea ya que al tiempo, se es partícipe la vida de otros escenarios culturales que forman parte del “currículum global” de los sujetos.

Seguramente, a estas alturas de la investigación en este campo es evidente señalar que “El aprendizaje es un fenómeno social”, mas es necesario comprender que eso no sólo implica

que los humanos requerimos de la enseñanza y colaboración intencional con otros para “adquirir” los conocimientos y habilidades propios de la cultura (Bruner, 1997); sino que la posibilidad de una u otra situación de enseñanza aprendizaje -y de los modelos conceptuales que la formalizan- sea interdependiente de un mundo colectivo de instituciones e ideas, construido históricamente y que se extiende más allá de nuestra experiencia inmediata.

Este universo simbólico sobre el evento educativo generaría formas comunes de concebir lo escolar. En el caso de la Universidad, determinada carrera y la propia actividad a desarrollarse dentro de las aulas, ya cuenta con precedentes, que marcan tanto las expectativas de los sujetos como su actuar en las instituciones educativas. Sin embargo, la investigación de cómo los fenómenos colectivos dentro de los espacios escolares tales como:

- a.- Los rituales de comportamiento entorno a la relación docente-alumno.
- b.- La realización de actividades dentro de las aulas.
- c.- La asunción de tareas escolares.
- d.- Las formas de impartir una clase.

Todas ellas y algunas otras, con un grado de fosilización dentro de la cultura, influyen en (o son influidos por) la actividad de enseñanza aprendizaje, sigue siendo una línea de reflexión teórica poco abordada en la psicología (Gimeno y Pérez Gómez, 1999; Bruner, 1997).

En este sentido, se hace necesario que nuestras teorías sobre la educación sean redefinidas, renegociadas y conceptualizadas en torno al carácter situado (es decir social) del aprendizaje, para incrementar su potencial, donde los recursos cotidianos –tareas, discursos, reflexiones de los docentes y de los propios estudiantes, debates, etc.- sean instrumentos útiles para la comprensión y transformación de los escenarios educativos.

En la búsqueda de hacernos de dichas comprensiones, se hace necesario dar cuenta de los mecanismos que guiarán el trabajo de interpretación, así como el modelo conceptual que los respalda, argumentos que se precisarán a continuación.

1.2.- Transversalidad Dialógica de la Narración

¡Pero no te pongas así! –exclamó la reina-, piensa que ya eres una niña grande y que has hecho un camino muy largo; piensa en la hora que es, pero no pienses en llorar. Al escuchar esos consejos, y a pesar de sus lágrimas, Alicia no pudo menos que sonreír. ¿Puede uno dejar de llorar si piensa en otras cosas? ¡Pues claro!, esa es precisamente la manera correcta –dijo la reina, con todo convencimiento-. Tú bien sabes que nadie puede hacer dos cosas a la vez.
(Carroll, 2007)

Es hora de hacer un alto dentro del trabajo y reflexionar sobre las implicaciones de la estrategia didáctica dentro del proceso de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, un aspecto central que debemos de tomar en cuenta es hacer mención de los aspectos narrativos dentro del aula⁴ y cómo éstos se van entretejiendo en los ejes analíticos que se proponen para el trabajo de investigación.

Uno de los planteamientos importantes que realizaremos es a lo que Gadamer (2001) hace referencia cuando señala que “vivimos siempre en inacabables interpretaciones” (p. 16), más aún cuando estamos hablando de obtener el potencial educativo que tienen los escenarios de actividad formativa. Es decir, la consideración central se encuentra referida a que, si se incide en la capacidad narrativa y significativa que facultan los escenarios educativos, se puede comprender y transformar el sentido educativo que los propios sujetos otorgan a los escenarios cotidianos y a las actividades que realizan en los mismos. De este modo, la narratividad educativa no se traduciría en signos sueltos susceptibles de utilización en momentos puntuales, sino que se caracterizaría por una conexión infinita de posibilidades educativas (Cassetti, 1980).

La cuestión estriba en que la narratividad y significatividad resultante de la historicidad de los escenarios educativos aporta y otorga una comprensión de los medios a través de los cuales se puede lograr la comunicación entre los sujetos y los escenarios de referencia, permitiendo una interdependencia que capacite la posibilidad de formular procesos formativos con base en dichos escenarios (Gadamer, 2001).

⁴ Ciertamente y tal como señala Atkinson (2005), la narrativa no es el único modo de organizar o dar cuenta de la experiencia educativa, aunque es de los modos más penetrantes e importantes de hacerlo.

En las últimas dos décadas, la narratividad como mecanismo conceptual e instrumental para la comprensión de las relaciones y procesos cognitivos y sociales, ha tomado un papel relevante dentro de campo de la investigación. Historias de vida (life-stories) e investigación narrativa (narrative inquiry), han adquirido cada día mayor relevancia y se han ido potenciando ante el desempeño posmoderno de las grandes narrativas y la reivindicación de la dimensión personal en las ciencias sociales (Atkinson, 2005).

Ante las visiones totalizadoras del sujeto y las propias propuestas universalistas del mismo, hoy en día han sobresalido modelos de investigación alternativos, que dan cuenta del sujeto en su dimensión individual sin por ello dejar de lado el impacto de los procesos sociales. En este contexto, la investigación biográfico-narrativa emerge como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interacción, identificación y reconstrucción personal y cultural (Aceves, 1994, 2001).

Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado al mundo de la vida mediante sus narraciones, mediante el lenguaje.

Las características centrales de esta postura, las podemos encontrar en tres autores que han trabajado sobre el concepto de narratividad. Bruner (1998a, 1998b) plantea la focalización sobre la dimensión simbólica de lo social: la relevancia que ostenta la creación de significados y la co-construcción de los mismos. Por otra parte, Harré (1982) señala la concepción de ser humano como ser propositivo y autoestructurante; Taylor (1971), a su vez, destaca la importancia de la interpretación como dispositivo relacional fundamental.

El punto de partida de estos planteamientos es la consideración del mundo social como una construcción erigida con base en significados. Tal como lo señala Gergen (1996, p. 232): “Dado que los acontecimientos de la vida cotidiana están inmersos en la narración, se van cargando de sentido relatado: adquieren la realidad de «un principio», de «un punto grave», de «un clímax», de un «final», y así sucesivamente.”. Es evidente que, como prácticas discursivas, las narraciones no sólo representan palabras sino acciones que construyen,

actualizan y le dan sentido a la realidad. Cuando se construye una narración en este sentido, ese momento histórico se torna relevante para los sujetos que lo han vivido.

Este punto lo clarifica Shotter (1990) cuando señala que, “Nuestras formas de hablar dependen del mundo, en la medida en que lo que decimos, está enraizado en lo que los hechos del mundo nos permiten decir. Pero, simultáneamente, lo que tomamos como naturaleza del mundo depende de nuestra forma de hablar de él. De hecho, ambos aspectos deben su existencia separada a su interdependencia” (p. 142). Es decir, quien regirá y pautará la acción, no será el espacio referencial, sino la construcción social dialógica que se dé entre los participantes.

Esto habla necesariamente de lo que Geertz (1994) señaló como una “refiguración del pensamiento social”, mediante la que la cultura y la sociedad se comprenden como un conjunto de textos a leer e interpretar.

Las distintas ciencias sociales (sociología, antropología, psicología, educación) están empleando la narrativa cada vez más con la intención de darle una nueva mirada a sus interpretaciones. Desde una metodología que podríamos denominar de corte hermenéutico, lo que permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de actividad que desarrollan los sujetos en escenarios diversos y específicos. Contar las propias vivencias, y “leer” (en el sentido amplio de interpretar) dichos hechos/acciones, a la luz de las historias que los agentes narran, se ha convertido en una perspectiva peculiar de investigación. La subjetividad es, también, una condición necesaria del conocimiento social. El juego de subjetividades que se producen en un relato biográfico, basado en un diálogo consigo mismo y con el oyente-lector en busca de una verdad consensuada, es un proceso dialógico, privilegiado de construcción de comprensión de significado. Es una manera de hacer aflorar, dar cuenta y priorizar un yo narrativo y dialógico, con una naturaleza racional y comunitaria, es decir, un yo reflexivo desde las lecturas y miradas de los otros.

Los relatos que la gente cuenta sobre la vida personal hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión

emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas. Como dice Bruner (1988): "...el significado de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas" (p.27).

Por ello, el enfoque biográfico-narrativo pretende la exploración de los significados de la historia de vida de los agentes participantes; en este caso alumnos, profesor y co-docente; en lugar de limitarlo a una metodología de recogida y análisis de datos, para construirse en una perspectiva propia que de acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001), se podría caracterizar por cinco postulados básicos:

1. Narrativo: Las percepciones de la práctica y el conocimiento práctico, experiencial y de vida son difícilmente perceptibles y transmitidos de manera no intencional.
2. Constructivista: Existe una continua atribución de significados que se van reconstruyendo en torno a pasajes o episodios, en función de la explicación del presente y del grado de desarrollo actual, lo que permite una reconstrucción/reflexión/asimilación/superación de la propia historia. El pasado al menos en su interpretación y consecuencias sigue presente en el día a día cotidiano influyendo y ayudando como analizador desde el que tomar decisiones y encarar el futuro, al mismo tiempo que esta propia historia se reconstruye, interpreta o se refocaliza en función del punto de interés y comprensión actual.
3. Contextual: Las narraciones y los episodios que se relatan, sólo encuentran sentido dentro de los contextos en los que son cotadas y en los que se produjeron: social, cultural, institucional, etc.
4. Los significados se adquieren e interpretan en función del contexto en el que se desenvuelven y en continua interacción con los mismos; un contexto determinado influirá en la narración y ésta tendrá verdadero sentido en su perspectiva interaccionista con otras vidas, contextos, situaciones, momentos históricos,

epifanías y momentos críticos, etc., entre los cuales se construye el significado de la propia narración. Las fuentes, los testigos, los actores, etc., no anteceden a la narración sino que se constituyen y modifican a partir de ésta.

5. Dinámico: Tiene un componente temporal importante y, por el propio concepto de desarrollo, se construye y reconstruye (co-construye), constantemente en un proceso continuo, aunque no homogéneo.

En este sentido, la narrativa como instrumento de indagación de los procesos escolares, sirve para hacer explícitos los procesos co-constructivos de los alumnos y profesores, referidos éstos a los procesos de socialización, los principales apoyos de la construcción de identidad, los impactos que reciben y perciben, los incidentes críticos en la historia de vida de cada agente, la evolución de sus aprendizajes y avances en la enseñanza, las expectativas que éstos tienen con respecto a sus docentes y a sus propios alumnos, los factores que condicionan su actitud hacia la vida y hacia el futuro, así como el impacto que tiene en su desarrollo la cultura institucional donde se realizan las actividades educativas.

A través de esta metodología, se puede mostrar la “voz” de los protagonistas cotidianos, sus relatos de vida y experiencia hacen públicas aquellas percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que –desde su perspectiva- han influido significativamente en ser quienes son y en actuar como lo hacen (Bolívar, 2002).

En este sentido, la investigación narrativa permite reparar y representar un conjunto de dimensiones relevantes de la experiencia (sentimientos, propósitos, deseos, etcétera), que la investigación formal deja fuera. Pero no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad (Bruner, 1988).

Este marco conceptual y metodológico permite hacer un inventario de experiencias, saberes prácticos y competencias profesionales vivenciadas, al tiempo que posibilita incidir en nuevos analizadores, que organizan el relato, desde una comprensión global de la persona, de su rol social y de su desempeño profesional y actuar como espejo crítico que devuelve la imagen para que pueda ser repensada, reflexionada, analizada y reconstruida. Como forma

de investigar, que altera los modos habituales de lo que se entiende por conocimiento en ciencias sociales y de lo que importa conocer.

Ciertamente, el planteamiento narrativo ha motivado ciertos rechazos iniciales, demandando resultados y análisis más propios de otras aproximaciones metodológicas, a los que este enfoque no puede responder. Para tratar de reducir el efecto de esas dificultades, varios trabajos (Bolívar, Domingo y Fernández 2001; Flick, 2004) lo describen suficientemente y recomiendan los siguientes cinco elementos a considerar para el trabajo narrativo:

1. Usar instrumentos adecuados tales como: cascadas de profundización reflexiva en relatos biográfico-narrativos, grupos de discusión, historias de aprendizaje, etc.
2. Triangular modos de análisis verticales, o de caso, y horizontales, o de búsqueda de regularidades grupales, narrativos y de narrativas (más paradigmáticos).
3. Cuidar la validez del proceso de investigación, explicando, describiendo y argumentando cada paso y decisión tomada.
4. Emplear procesos de saturación de datos (llegar a un estadio en el que nuevos relatos no aportan nada relevante no conocido ya) y de búsqueda de informantes clave con procesos de "bola de nieve" (partiendo de unos iniciales, ir ampliando el volumen de informadores en función de los datos y pistas que se vayan ofreciendo), con buenos informantes y no despreciando "puntos en blanco" (no suficientemente explicados o pasados – conscientemente o no – por alto) o casos alternativos o discordantes.
5. Sometiendo los resultados a juicio público y negociación dialéctica con los informantes/actores.

Uno de los aspectos que se hace necesario señalar es el breve camino que tiene en nuestras disciplinas el uso de la narrativa, si bien se destacan elementos narrativos desde la antropología y la sociología desde tiempo atrás, es en esta época en donde han cobrado mayor interés para los investigadores, de ahí su cuestionamiento y las propias recomendaciones arriba señaladas.

Dentro del campo educativo, la experiencia narrativa es más nueva, mas con un grado de aceptación por parte de los profesionales de la educación, como un recurso inicial para dar a conocer las experiencias de innovación pedagógica dentro de sus escuelas, resaltando la importancia de la etnografía escolar y del conocimiento antropológico para los profesores.

A la narrativa, dice Aceves (1996): “[...] le interesa los hechos y eventos sociales donde intervienen instituciones e individuos en determinados procesos económicos, políticos y simbólico-culturales. Le interesa producir conocimientos y no sólo ser un canal de exposición [...] de testimonios” (p.18).

Como se ha defendido en otro momento (Bolívar, 2002), la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Bruner (1988) nos señaló que la narrativa no es sólo una metodología sino una forma de construir realidad, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos, es otra forma de conocimiento igualmente legítima.

La investigación narrativa permite representar un conjunto de dimensiones de la experiencia que la investigación formal deja fuera, sin poder dar cuenta de aspectos relevantes (sentimientos, propósitos, deseos, etc.). Con ello, se resalta el valor de la experiencia y el saber acumulado que – como defendiese Bruner (1998) – se integra en el conocimiento y se hace público en la narración; se defiende que al contar y escribir un caso, se produce un mayor grado de concienciación y elaboración del mismo.

Lo importante es el saber dialéctico que emerge en torno a un relato biográfico. Se supera el dilema entre veracidad del relato o intenciones que lo guían, entendiendo la memoria como un mecanismo de búsqueda de sentido de los hechos en función de la experiencia previa vivida, el contexto en el que se produce y la capacidad para interpretar la realidad actual, y no sólo como almacén de experiencias y recursos del que echar mano. No importa ya tanto el mundo interior que es capaz de hacer emerger, sino el mundo de interrelaciones, cogniciones y elementos que intervienen que sea capaz de potenciar en la reconstrucción y comprensión del mismo. No es ya sólo contar, sino dialogar (consigo mismo y con el

investigador) y negociar el significado, escribir para facilitar la comprensión y llegar a un nuevo saber dialéctico compartido entre informante e investigador.

Desde la fundamentación de la narrativa, se reconoce la propiedad del significado, de la interpretación y de la pretensión de verdad, de la que tanto se le objetaba anteriormente a estos relatos.

Desde esta perspectiva, Cabruja, Íñiguez, y Vázquez (2000) proponen cuatro órdenes que configuran tanto la condición de producción de la objetividad como los elementos retóricos que la hacen posible en una cultura dada. En este sentido tenemos:

La autoría: éste es uno de los principios de agrupación del discurso, es decir la construcción que se hace en torno a la figura del narrador como sujeto portador de valores y significaciones que caracterizan a una comunidad, lo que permitirá otorgar unidad y coherencia al texto.

La institucionalización: hace referencia a dos dimensiones importantes; la verdad de lo que se dice y la verosimilitud del cómo se dice. Lo que se puede pensar y lo que se puede hacer; lo que se puede decir y cómo se ha de decir. La institucionalización, pues, se encarga de regular y administrar las formas de circulación de los discursos dentro de una comunidad dada. Teniendo una audiencia concreta a la cual el discurso se dirige y de la cual reclama legitimación; y una audiencia indirecta, no destinataria del discurso. Ambas intervendrán en su categorización y en su definición.

Los hechos: aquí se encuentra la esencia de lo que conocemos tradicionalmente por objetividad, es decir, la defensa de un acceso independiente y libre de cualquier condicionante social o histórica a una realidad exterior. La narración de los hechos constituye una construcción textual, la cual posee dos características: la de seleccionar hechos y la de establecer una lógica narrativa.

Las prácticas: las prácticas, como acciones básicas de la producción y generación de sentido, son fundamentales en el análisis de la retórica que vehicula el hecho narrativo.

Autoría, institución, hechos y prácticas son elementos que van dando sentido a las narraciones que presentamos dentro del escenario escolar bajo la idea de que para

comprender la transformación de la escuela implica necesariamente que los docentes y alumnos se involucren en modos alternativos de trabajo institucional y de participación en la construcción de conocimiento pedagógico (Alliaud, 2004).

Ya en los apartados siguientes, se mostrará el trabajo narrativo y la interpretación de los instrumentos que se ha realizado en la experiencia educativa que presentamos.

1.3.- Tres ejes guía, tres niveles para la interpretación

*Dos mentes son, a menudo, mejor que una, y muchas mentes
que contribuyen a la construcción del conocimiento dan
como resultado el vasto y dinámico recurso de
conocimiento que llamamos «cultura».*
(Mercer, 1997)

Vygotsky (Wertsch, 1991) desarrolló una teoría sobre la génesis cultural de la mente, en la cual se propone que los procesos psicológicos se construyen mediante la participación del sujeto en la cultura humana. Uno de los fundamentos epistemológicos de esta teoría es la simultaneidad de lo social y lo individual, en donde el sujeto se realiza en su concreción social. La pretensión es indagar unidades de significado durante el transcurso de las actividades formativas, donde pueda comprenderse esta simultaneidad, en la que elementos como los procesos intersubjetivos - con un desarrollo histórico e institucional, construidos en la interacción - se observen en el dinamismo de su desarrollo en un grupo escolar concreto. Desde el enfoque HC, la importancia de los valores identitarios propios de la comunidad para el desarrollo y el aprendizaje, lo que Cole llamaría “cómo se entrelazan cultura y cognición”, ha sido estudiada en trabajos de corte transcultural (ver Rogoff, 1993; Cole, 1999). También otras miradas de lo educativo aportan interpretaciones muy reveladoras; en la etnografía (ver Woods y Hammersley, 1996; Woods 1998; Goetz y LeCompte, 1998). Por otro lado, en otras áreas de aplicación se empieza a reconocer la potencialidad que tiene atender al nivel “comunitario”, como en los programas de prevención del uso de droga y de cuidado de la salud, (ver Reppucci, Woolard y Fried 1999), o los estudios sobre enfermedades de corte terminal (ver González Rey, 2000, 2002).

Se retoma la teoría HC como una zona de sentido flexible y con potencial heurístico para dar cuenta de los procesos de construcción del conocimiento en el aula. Esta teoría explora la génesis y el desarrollo del conocimiento, contemplando su naturaleza simbólica y social.

A partir de estos planteamientos, diversos autores (Wertsch, 1979, 1991, 1998, 2000; Engeström, Brown, Engeström y Koistinen, 1992; Cole, 1999), subrayan la necesidad de construir unidades de análisis que permitan dar cuenta de cómo los sistemas de actividad forman y construyen sentido en el contexto cultural, institucional e histórico en donde se producen.

La actuación del trabajo formativo en una institución educativa nos lleva a comprender el papel de los roles y modelos tradicionales prevalecientes dentro del quehacer escolar, la funcionalidad de éstos y su grado de “fossilización”, dado y construido por cada uno de los actores que en dicho espacio interactúan. Dicha comprensión nos plantea generar propuestas de intervención que permitan, desde la base de dichas relaciones, transformar sus sentidos de tal suerte que no se conviertan en propuestas aisladas o ajenas al propio quehacer institucional; en el entendido de que las transformaciones que deriven de las propuestas de intervención e investigación necesariamente, son de largo plazo, se tejen de a poco, se entrelazan con los modelos prevalecientes y van tomando forma paulatinamente. La intervención dentro de un aula universitaria y los procesos de investigación que de ella derivan son esenciales, pues es en este recinto aulístico en donde más se evidencian las formas tradicionales y en el que quizá, desde la mirada de varios autores (Pozo, 2001; Monereo y Pozo, 2003; Pozo y col., 2006; Gimeno, 2005; Cabero, 2001; Imbernón, 1999; Salomon, 2001; Elboj y col., 2005), donde menos cambios se han presentado a lo largo de la historia de la educación. En este sentido es que hemos reformulado las actividades educativas, desde aspectos relacionados con la estructura de las mismas en el sentido de incorporar un observador –co-docente-, en el aula que permita transparentar las actividades que en ella se relaciona, así como con la aceptación de los alumnos grabar las sesiones de clase, a la par de incorporar instrumentos de reflexión tanto por parte del docente, como por parte de los alumnos de manera continua. Ello se enmarca en lo referente a la intención de generar diálogos constructivos de que vayan transformando paulatinamente los roles y rituales que de suyo se presentan dentro de las aulas, estas intenciones se sustentan en los

siguientes tres ejes, que hacen referencia a aspectos de contexto, productos y procesos, veamos dichos planteamientos:

Historicidad e implicaciones institucionales: se refiere a los procesos contextuales más amplios, los “significados más allá del aula”, y del propio contexto mental de las actividades específicas. El sujeto que se desarrolla distribuidamente dialoga, co-construye significados con otras voces en varios contextos (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001; Brown y col. 1992; Brown y Campione, 1995).

Sistemas de actividad co-construidos: hacen referencia a las realizaciones cognoscitivas conjuntas, las cuales se encuentran permeadas por los elementos situacionales de corte cultural y a las cuales Newman, Griffin y Cole (1991) denominan desarrollo de “objetos cognitivos compartidos” o construcción de zonas múltiples de desarrollo (Brown, Metz y Campione, 2000, Cole, 1984; Cole, 1999; Cole, Engeström y Vázquez, 2002).

Estructuras de actividad: las cuales hacen referencia al desarrollo de tareas, atribuciones, compromisos y responsabilidades entre los participantes y que tienen lugar en el desarrollo de las actividades específicas tanto individuales como grupales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En torno a estos planteamientos, en trabajos de investigación previos⁵, se ha destacado la necesidad de clarificar la categoría de *contexto situacional*, entendida como aquellos procesos intersubjetivos que se construyen en relaciones históricas con los miembros de la cultura y los objetos mediacionales utilizados para dichas construcciones. Si bien dicha construcción intersubjetiva es la que más ha sido objeto de investigación en la teoría HC (Kozulin, 2000; Palincsar, 1998), la misma se ha centrado en el análisis de procesos dialógicos cara a cara, dejando de lado los referentes culturales que permean la construcción de lo intersubjetivo en la relación.

Es evidente que dichas relaciones están cargadas de significados culturales que se dinamizan, de acuerdo con lo que se denomina contexto situacional: es decir, los significados que tienen una mayor permanencia en el tiempo y son independientes de las

⁵ Sánchez, y col. (1997, 1999, 2001, 2002, 2003, 2003a, 2003b, 2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2005e).

personas y las acciones. Bajo este planteamiento, se considera que el contexto situacional diferencia los elementos de mayor estabilidad del significado por ejemplo en el aula, de los que pertenecen a la imagen del docente como representante de la cultura; de aquellos aspectos del significado que emergen en los procesos intersubjetivos, por ejemplo en la interactividad concreta docente-alumno.

De aquí que la categoría de sentido conforme un elemento importante dentro de lo que he denominado como contexto situacional. Sobre el sentido, Vygotsky afirmaba (1987) “El sentido de una palabra es un agregado de todos los factores psicológicos que surgen en nuestra conciencia como resultado de la palabra. El sentido es una formación dinámica, fluida y compleja que tiene innumerables zonas que varían en su inestabilidad. El significado es apenas una de esas zonas de sentido que la palabra adquiere en el contexto del habla. Es la más estable, unificada y precisa de esas zonas” (pp. 275 – 276).

La categoría de sentido nos lleva a reconocer la naturaleza subjetiva, y a identificar la expresión emocional de los contenidos representacionales que se configuran en el contexto situacional. Esta categoría ofrece una opción para “comprender el sentido como una expresión particular de una ontología de la psique que no se reduce a los procesos de lenguaje ni a las instancias discursivas en que lo psíquico también se presenta” (González Rey, 2002, p. 115). De ahí la importancia de recobrar las construcciones narrativas de los sujetos en escenarios de formación profesional concretos.

Por ello, dirigir nuestra mirada interpretativa hacia los contextos situacionales en donde tienen lugar los procesos educativos y transformar las prácticas tradicionales, se torna parte fundamental si queremos entender en toda su complejidad y desde una concepción de educación integral, los procesos formativos. Por ende, consideramos que las actividades que se desarrollan en un escenario (institución universitaria) son de naturaleza colectiva, donde los individuos se encuentran constituidos por comunidades; comunidades que pueden variar en tiempo y espacio pero que les van a dar referentes concretos de formas de comportamiento, expectativas e intenciones dentro de cada una de ellas.

Ahora bien, un elemento central para comprender lo anterior es partir de que las relaciones entre el sujeto y la comunidad están mediadas en tres niveles:

A.- Por los artefactos mediadores de todo el grupo.

Entendidos éstos en primera instancia, por los elementos dialógicos que en el aula se presentan. Formas y roles de tomar turnos, de dirigirse al docente, de hablar el lenguaje de la institución, en un escenario concreto.

B.- Por reglas, referidas a las normas y sanciones que especifican y regulan los procedimientos correctos esperados y las interacciones aceptables entre los participantes.

Es decir, formas de comportamiento específicos referidos a los espacios institucionales en donde se desarrollan las actividades, el aula, el auditorio, el laboratorio, los espacios de cómputo.

C.- Intenciones de la Comunidad del Aprendizaje, dadas por los procesos de resignificación de la enseñanza/aprendizaje.

Se abarcan los microprocesos de metacognición y autorregulación que son intervenidos y evaluados de forma individual en los proyectos de orientación cognoscitiva o constructivista y que desde la perspectiva histórico cultural, tienen componentes de construcción social y que para su caso, comprenderán el nivel esencial del trabajo dentro de la comunidad.

Esta mediación corresponde a un entretejido social donde los tres elementos señalados, su observancia por parte de los sujetos que participan dentro de una determinada actividad y la perspectiva del investigador en torno a la identificación de cada uno de ellos y las formas que adquiere dicho entretejido cultural, nos permitirán dar cuenta de los aspectos que para los participantes se tornan relevantes dentro de cada una de las situaciones que se les van presentando en la secuencia de las tareas y actividades en curso. Es bajo estos planeamientos que cobran relevancia los procesos de co-construcción dentro del aula.

Quizá sea el momento de hacer un pequeño paréntesis que sea puente entre lo planteado anteriormente y lo venidero, de tal suerte que la disertación genere caminos de comprensión referidos a los diversos niveles de interacción hasta ahora propuestos y que son base fundamental del proceso de investigación e intervención en la Comunidad del Aprendizaje.

Hasta ahora hemos señalado tres ejes conceptuales base:

- a. Historicidad e implicaciones institucionales.
- b. Sistemas de actividad co-construidos.
- c. Estructuras de actividad.

Estos tres ejes se encuentran relacionados a su vez, por tres niveles de mediación:

- a. Artefactos mediadores de todo el grupo.
- b. Reglas, normas y sanciones.
- c. Intenciones de la Comunidad.

Bajo la cobertura de estos elementos, se asume que su interacción da lugar a un proceso de co-construcción dialógica en donde lo central no es llegar a acuerdos sobre uno u otro punto, sino comprender los elementos que intervinieron a lo largo del proceso en torno a la formación del estudiante desde los procesos institucionalizados y fosilizados dentro del espacio escolar, donde se aprovecha su estructura con la finalidad de que sirvan de puente y/o andamio para el proceso de co-construcción de significados educativos.

Concluimos con una figura (1) que nos permita dar cuenta de dichos procesos



Figura 1.- Interacción entre los ejes conceptuales y los niveles social, institucional y situacional del aula.

donde la relación e interacción dinámica de los mismos se encuentra atravesada necesariamente por las Intenciones de la Comunidad del Aprendizaje, referidas a la resignificación y co-construcción del proceso de enseñanza/aprendizaje.

2.- Contexto Situacional: la Facultad de Psicología (UNAM)

*Aún nos queda mucho en qué pensar, de todos modos,
porque el sentido común contiene mucho más que
información sobre los objetos cotidianos y
preceptos acerca de cómo comportarnos
en situaciones corrientes.
(Jackson, 2002)*

El trabajo de investigación se desarrolla en la universidad más importante del país, la Universidad Nacional Autónoma de México, ello conlleva una carga simbólica muy importante para los estudiantes y docentes que en ella se encuentran de cotidiano dentro de sus relaciones de enseñanza/aprendizaje. Es importante hacer mención que existen diferentes campus universitarios, además del principal y más grande “Ciudad Universitaria”, donde se estudia la licenciatura de psicología, facultades que para los estudiantes representan una opción de segundo orden, pues por los propios aspectos administrativos y por las diversas actividades que Ciudad Universitaria ofrece, pareciera ser el lugar de preferencia para la realización de sus estudios. La licenciatura de psicología en este campus tiene una duración de 9 semestres¹ y es a partir del séptimo semestre que los alumnos eligen el área de especialización de su preferencia y en ella, en su generalidad, toman los cursos para cubrir sus créditos optativos. Las áreas están conformadas por Clínica, Social, Educativa, Psicofisiología, Laboral y Experimental.

Del 1° al 6° semestre, las asignaturas son las mismas para todos e incluyen horas tanto de teoría como de práctica. La práctica que nos ocupa y que toman los alumnos en el segundo semestre se encuentra coordinada por el área de psicofisiología. En este mismo semestre asisten a prácticas de sensopercepción, y de motivación y emoción, que son actividades escolares coordinadas por el área de Experimental.

En la materia en cuestión, se plantearon una serie de objetivos de aprendizaje propios de las propuestas curriculares en curso (ver Programa de la Asignatura, apéndice I).

¹A partir del año escolar 2008-2009 en la carrera de psicología de la UNAM, campus Ciudad Universitaria inició un nuevo plan de estudios. El trabajo que aquí se reporta se realizó con alumnos que seguían el plan anterior.

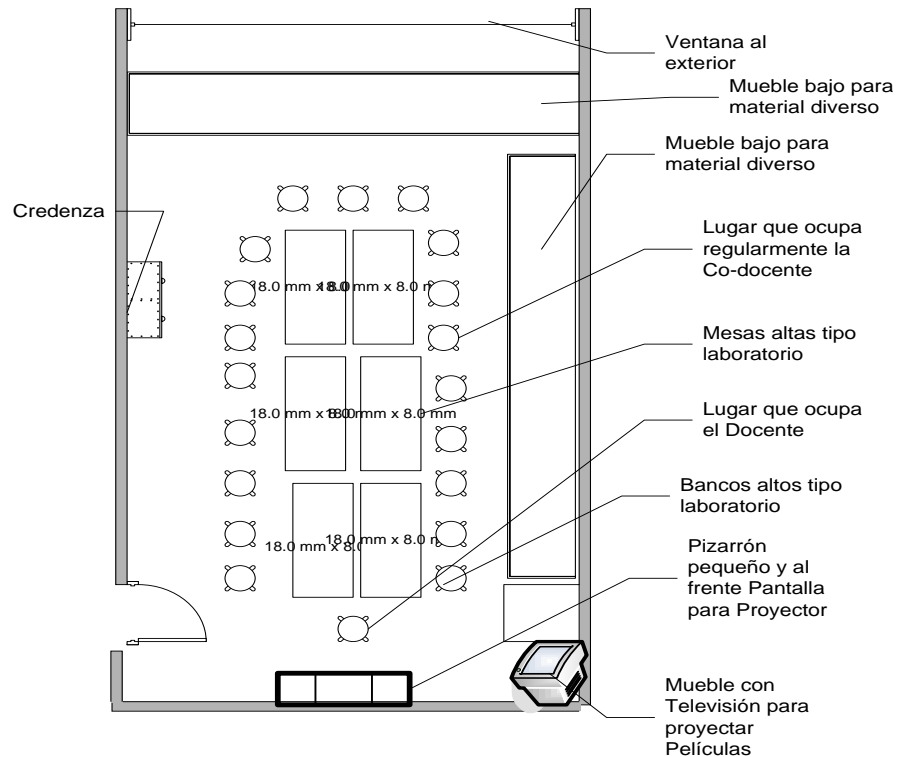
La actividad de práctica se realizó durante 12 sesiones de 2 horas cada una, los viernes a lo largo del semestre lectivo. El grupo estaba conformado por 18 alumnos, 16 mujeres y dos hombres con una edad promedio de 18 años. Un Docente y una Co-docente, que en este curso era una alumna pasante de la carrera del área de psicología educativa.

El tiempo y el espacio en donde se desarrollaron las actividades son elementos que regularmente no se toman en cuenta sino como indicadores generales. No obstante, consideramos que, al igual que Camarena (2007), “Tiempo y espacio, nociones que sitúan prácticamente una ubicación que connota una dinámica para el docente y el alumno dentro de la Institución” (p. 47).

En la experiencia del docente, las actividades de clase del turno matutino, son espacios donde regularmente asisten con mayor continuidad los alumnos, y las tareas y actividades extraclase se realizan de mejor forma. Es menester decir que la mayoría de estos alumnos aún son hijos de familia, no tienen otras actividades sino aquéllas que se relacionan con su formación dentro de la universidad. Los estudiantes del turno vespertino, en cambio, trabajan o se encuentran en situaciones de mayor compromiso social frente a su núcleo familiar de origen o con la responsabilidad de una familia recién formada.

Un aspecto interesante de dicha aula son no sólo sus referentes de corte temporal, sino también las condiciones del propio espacio físico donde se desarrollan las sesiones.

El aula donde se llevó a cabo dicha actividad tiene la siguiente distribución:



Así, el aula donde se imparte dicha práctica es un espacio más pequeño que un aula regular, con implementos generales de un laboratorio (mesas y bancos, tarjas y llaves de gas, etc.), pero sin que en el mismo se realicen actividades que requieran de estas instalaciones.

Contamos con 6 mesas grandes largas y un aproximado de 23 bancos altos (tipo laboratorio ambos), con un pequeño pizarrón que permite darle espacialidad de frente al aula y donde regularmente se coloca el docente.

Podríamos decir, sin posibilidad de equivocarnos, que no existe en la facultad un aula similar a ésta por la forma de organización. Es una de las más antiguas asignadas a la coordinación de psicofisiología. De ahí que mantenga el inmobiliario de un laboratorio de prácticas.

De los aspectos que sobresalen en este primer acercamiento, no son sólo aquellos que mantienen estructuras canónicas dentro de las aulas, como podría ser el lugar que ocupa el docente, siempre al frente como figura de autoridad, sino también resalta que se mantienen

los lugares de casi todos los compañeros, es decir, clase tras clase poco o nulo cambio de lugares.

La primera pregunta que surge es si estas formas de ocupar sus lugares se han dado desde la intimidad de sus relaciones en los periodos anteriores de escolarización. La distribución del aula ¿es semejante de aquéllas en donde cursaban la primaria?

Escribir que en esta aula se desarrollaron 12 sesiones de trabajo, con algunas actividades extra, sería minimizar lo que en la misma ha sucedido, y en este sentido coincidimos con el planteamiento que hace Camarena (2007): “[...] todo salón de clases ofrece una singularidad dada por sus participantes, por la asignatura que se imparte y por las apropiaciones que hacen los sujetos de las situaciones que se van estructurando al interior de este espacio: dinámicas, intervenciones, tareas, relación maestro-alumno, entre otras. Estas características proporcionan al aula una particularidad que en su interior abre una polisemia de sentidos que generan y ordenan una serie de eventos con significaciones únicas” (p. 117).

Tenemos entonces, que podemos trabajar los mismos contenidos, pero ellos no significan lo mismo para cada alumno o para el mismo docente, tampoco son los mismos sesión tras sesión. Las interpretaciones que iremos haciendo lo demuestran.

Los elementos que confluyen en el espacio son múltiples:

- Las formas de comportamiento de los sujetos
- Las normatividades institucionales (programa, asignatura, grupo)
- Las presencias y ausencias del docente en cuanto al inicio, desarrollo y fin de una clase
- La presencia o ausencia del co-docente
- Los silencios que se producen a partir de las preguntas planteadas por el docente
- Las expresiones de los alumnos
- Las dinámicas de los equipos de trabajo

- Las lecturas realizadas para la sesión
- Las observaciones de clase por parte de los alumnos
- Las reflexiones de clase del docente
- Las tareas

“En tal recreación que hacen alumnos y docentes del contenido académico, se mezclan deseos, frustraciones, reconocimientos, percepciones, etc., que no necesariamente pasan por la reflexión del 'yo' sino por –una alienación, como lo plantean Postic y Bourdieu-, donde el sujeto busca apegarse a reconocimientos dados por otros sujetos, los cuales son ubicados como portadores de un saber y una autoridad legitimados. Basados en esta connotación, podríamos explicar el carácter monótono y rutinizado en las formas de comportamiento en los sujetos al realizarse una clase” (Camarena, 2007, p. 120).

Por esta razón, hemos decidido presentar el trabajo en una interpretación en bloque de las diferentes sesiones, con la finalidad de mostrar los elementos narrativos ya señalados, donde las significaciones y representaciones se encontrarán en un amplio espectro activo, dinámico y a veces emergente y aparentemente caótico, atravesado por los instrumentos y procesos de reflexividad o cultivo de la conciencia expresiva, como lo señala Jackson (2003).

Presentar el trabajo bajo este esquema, nos hace pensar que podemos hacer varias observaciones con lentes diferentes de los mismos hechos, teniendo en cuenta que:

- a.- El aula ejerce influencia sobre los integrantes del grupo de diversas maneras, algunas más evidentes que otras.
- b.- La influencia concreta que ejercen escuelas y docentes dista de limitarse a los esfuerzos explícitos. Se extiende a lo que los docentes dicen y hacen sin una intención consciente.
- c.- Las normas y regulaciones del aula que rigen las interacciones del docente con los alumnos y entre éstos.

d.- Los supuestos compartidos que apuntalan y facilitan o dificultan diversos tipos de dispositivos didácticos y curriculares.

e.- El contenido expresivo de actos, objetos y hechos

Es evidente que dentro del espacio del aula, asistimos a un cambio continuo, mas lo importante no es señalar esto, pues es tan obvio como universal el planteamiento; lo central, como señala Jackson (20003) en sus palabras, sería: “Lo realmente interesante no se relaciona con el hecho de que las percepciones cambien, sino con la naturaleza de los cambios y la manera como se producen” (p. 269).

Con otro estilo, ya lo escribía en 1963, Dewey: “La experiencia no se produce simplemente en una persona [...] En una palabra, vivimos, desde el nacimiento hasta la muerte en un mundo de personas y de cosas que en gran medida es lo que es a causa de lo que se ha hecho y se ha transmitido a partir de actividades humanas anteriores. Cuando se ignora ese hecho, se trata la experiencia como si fuera algo que ocurre exclusivamente dentro del cuerpo y la mente del individuo No haría falta decir que la experiencia no se desarrolla en el vacío. Fuera del individuo, existen fuentes que la suscitan” (cit. en Salomon, 1993, p. 26).

¿Cómo se expresan dichas representaciones en el aula?, ¿cómo reconocer procesos de cosificación y ritualización con procesos de resignificación?

“Cuando las actividades se institucionalizan, son más fuertes y duraderas. Una vez que alcanzan la condición de prácticas culturales, suelen tener una vida media radicalmente más prolongada que una acción individual dirigida a un fin” (Salomon, 1993, p. 31).

Como ya lo mencionamos, nuestra unidad de análisis versará sobre los sistemas de actividad en el entendido de que éstos, “[...] parecen reproducir una y otra vez acciones y resultados similares de una manera visiblemente monótona y repetitiva que les confiere [...] una cualidad aparentemente abrumadora. Con todo, un análisis más detenido de los sistemas de actividad en apariencia invariables pone de manifiesto que, dentro de ellos y entre ellos, ocurren constantemente transiciones y reorganizaciones que son parte fundamental de la dinámica de la evolución humana” (Salomon, 1993, p. 31).

En este sentido, los sistemas de actividad representan para nosotros, formaciones complejas en las que el equilibrio es una excepción y las tensiones, las perturbaciones y las innovaciones locales son la regla por un lado, y por el otro, el motor del cambio dentro del aula (Salomon, 1993).

De acuerdo con Engeström (1987, cit. en Salomon, 1993), “Cuando se sigue un sistema de actividad a lo largo del tiempo, pueden descubrirse también transformaciones cualitativas generales. Los que están institucionalizados parecen atravesar ciclos evolutivos que suelen durar años” (p. 32).

En este orden de ideas, uno de los aspectos que señala Vygotsky (1978, p. 61, cit., en Salomon 1993) hace referencia a que: “Todo proceso psicológico, ya sea en el desarrollo del pensamiento o del comportamiento voluntario, es un proceso que experimenta cambios ante nuestros propios ojos. Ese desarrollo puede limitarse a unos pocos segundos o hasta fracciones de segundo (como en la percepción normal). También es posible (como en el caso de procesos mentales complejos) que duren muchos días y aún semanas. En determinadas condiciones, es posible rastrear ese desarrollo” (p. 33).

Y es bajo esta búsqueda y rastreo que pretendemos estructurar el análisis de tal suerte que nos permita encontrar evidencia, no que dé certeza a nuestras teorías sino que las reformule, las cuestione y a la par, las resignifique para tener una mayor comprensión de lo que sucede en nuestras aulas, desde los sistemas de actividad mencionados. Para ello, presentamos el esquema general que guiará nuestro trabajo y los esquemas específicos de cada una de las actividades situadas que han tenido lugar en el espacio de prácticas de este curso.

El esquema general consta de cuatro elipses que representan diversos grados de permeabilidad de las representaciones que los múltiples participantes de un aula van reconstruyendo a lo largo de su actuar dentro de los espacios de formación profesional.

Así tenemos, desde la perspectiva más externa a la interna, lo siguiente:

a.- La Institución. En este caso, la Universidad Nacional Autónoma de México. Es recurrente que en las Autobiografías, los estudiantes señalan como condición favorable una

actitud por encontrarse en lo que ellos mismos denominan “la Máxima Casa de Estudios” del país.

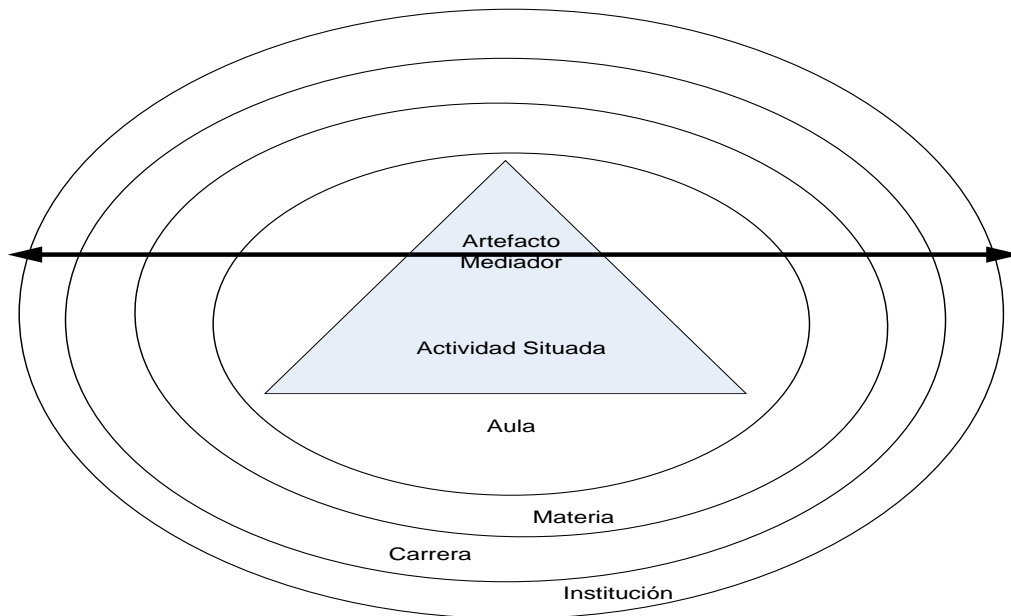


Figura 2.- Sistemas de Actividad: Niveles de Análisis.

b.- La Carrera. En este caso la carrera de Psicología, en el campus de Ciudad Universitaria. Es del conocimiento de los estudiantes que aquellos alumnos que obtienen un promedio de calificaciones bajo y que eligen la misma carrera son enviados a los otros espacios con que cuenta la Universidad. La propia elección de la carrera tiene importantes significaciones para el estudiante, ya sea vertidos en formas de elección por “influencia” de algún docente, de un psicólogo, de su experiencia directa o de sus representaciones generales sobre lo que implica la comprensión de la conducta humana y sus potenciales para “ayudar a los otros”. Estas formas no son lineales ni excluyentes.

c.- La Materia. En este caso, las prácticas de Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso Central. Debemos de recordar que es una asignatura de segundo semestre, y es precedida por otra de la misma área denominada “Bases Biológicas de la Conducta”.

d.- El Aula. Este es el espacio más “íntimo”. Sólo dos de los estudiantes de este nivel ya han cursado previamente una práctica con el docente y conocen su forma de trabajo. Todos los demás son “ingenuos” para utilizar una expresión común en la carrera, aunque lo más

probable es que ya se hubieran informado con otros compañeros acerca de las formas de trabajo, los estilos del docente, y de las actividades que se realizan.

e.- La Actividad Situada. Dentro del campo más interno señalado con un triángulo, tenemos las actividades específicas en las cuales se involucraran los participantes. Con una flecha señalamos los artefactos mediadores que atraviesan todas las demás dimensiones, ellos serán parte de nuestra indagación, pues son estos mediadores culturales, las vías por las cuales fluirán las incomprensiones, los errores, las certezas, el conocimiento, sus valores y cuestionamientos. Es aquí donde “cultura y cognición” se entrelazan para la reconstrucción, co-construcción y resignificación de sus conocimientos, ya que es en este espacio donde tiene cabida lo que hemos denominado la Comunidad del Aprendizaje, con sus formas particulares de operar, desde el ingreso del co-docente, los instrumentos de reflexión (propios de la Comunidad) y los instrumentos tradicionales de cualquier aula.

En el siguiente apartado se presenta una descripción de los instrumentos mediadores de los cuales se hizo uso dentro del espacio de la Comunidad del Aprendizaje.

2.1.- Los instrumentos mediadores de la Comunidad del Aprendizaje

Todos los instrumentos tienen una naturaleza dual como artefactos: son al mismo tiempo materiales e ideales y, en consecuencia, exigen de sus usuarios una actividad física e intelectual.

(Wells, 2001)

Dentro del modelo de Comunidad del Aprendizaje, se introdujeron varios “mediadores” adicionales, no propios de una clase “tradicional” ya sea por su apertura, o por su intencionalidad. Estos son:

1.- La autobiografía.

La cual se solicita a los estudiantes en la primera sesión de clase; se le pide que contenga elementos propios de su historia de escolarización, desde los procesos básicos hasta el nivel en donde se encuentran.

La construcción narrativa de la misma, nos ayuda a comprender aspectos del cómo se identifican consigo mismos, los procesos de pensamiento que el instrumento mismo genera dentro de su reconstrucción de vida escolar, elementos referidos a las concepciones que mantienen o han construido referentes al aprendizaje, situaciones familiares de desarrollo y su potencial dentro de su vida escolar, así como factores de corte emocional, dentro o fuera de la escuela que el estudiante identifica como relevantes en su proceso de escolarización.

2.- La observación de clase.

Cada sesión, el estudiante debe de realizar en la clase una serie de observaciones que van desde el ánimo de los compañeros, la disposición dentro del aula para las actividades que se desarrollan, la pertinencia de éstas, así como lo que denominamos el clima del aula, y aspectos referidos a su situación de aprendizaje dentro de la sesión misma. El instrumento tiene un doble propósito: por un lado, proveer de información a los investigadores y al docente sobre los aspectos señalados; y por otro, que el estudiante aprenda a trabajar con un instrumento de observación cualitativo, específico para su formación como profesional de la psicología.

3.- La tarea.

Lo importante de dicho instrumento no radica en el instrumento mismo, sino en la intencionalidad que se le da dentro del espacio de la Comunidad del Aprendizaje; esto es, la tarea es enviada por el alumno al término de cada sesión y antes de la siguiente con la finalidad de que el docente la revise y proporcione la retroalimentación pertinente.

4.- La entrevista proceso.

Esta entrevista se solicita a los alumnos después de varias sesiones de trabajo. La finalidad de la misma es dialogar con ellos sobre su proceso de aprendizaje, la comprensión que se tiene del mismo y los avances específicos sobre las actividades que se han desarrollado, las tareas que se han entregado y los sentimientos que hasta el momento se tienen con respecto al trabajo dentro del aula. La guía de conversación se basa en lo que denominamos Historia de Aprendizaje, que es una reconstrucción del desarrollo del alumno con los siguientes documentos:

- a. Autobiografía.
- b. Reportes de lectura.
- c. Observaciones en el aula.
- d. Reportes de prácticas.
- e. Desarrollo del actuar propio dentro del aula.
- f. Perspectivas y propuestas de trabajo.

5.- Reflexiones de clase del docente.

Este documento lo escribe el docente, con base en sus observaciones dentro del aula. El mismo le permite ajustar las actividades, realizar planes, dar a conocer su sentir sobre lo que en la clase o en las tareas observa ya sea de todo el grupo o de un grupo de alumnos. Regularmente, lo lee al inicio de la siguiente clase y solicita comentarios al respecto. Dicha reflexión confiere uno de los aspectos centrales de la co-construcción de significados dentro del aula ya que transparenta la opinión del docente sobre el actuar del grupo o de uno u otro alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.- Participación del co-docente

Desde el inicio de las sesiones de clase entra en funciones el co-docente, que es un alumno de semestres avanzados interesado en formarse en procesos de observación e indagación dentro de un escenario escolar. Su presencia remite a generar un proceso de diálogo mediacional, donde la pretensión es que asuma la voz de los alumnos y a la par, la voz del propio docente en el sentido de un proceso de formación que denominamos “amable” y que es alterno a las propuestas tradicionales sobre el tema, en el sentido de que lo que encontramos en lo referente a la formación docente cuando ingresa un observador al aula, son especificaciones definidas a su actuar ya sea desde aspectos sobre los contenidos o el uso de materiales o estrategias didácticas dentro del aula, es decir, se busca ajustar el quehacer del docente a lo que la literatura señala, dejando de lado la situación contextual específica de cada actividad y el estilo característico de cada docente.

7- Relatorías del co-docente.

Este instrumento mediacional es elaborado por el co-docente en cada una de las sesiones y enviado al docente para su retroalimentación.

Permite al docente conocer el punto de vista de un sujeto alterno en el aula, en lo que respecta a las actividades realizadas y los aspectos que el co-docente considera relevantes.

8.- Co-evaluación

Al final del curso, se les solicita a los alumnos elaboren una de su desarrollo de aprendizaje dentro de la Comunidad. Para la misma, se indica que comenten sobre los siguientes apartados:

- a. Evaluación sobre su proceso de aprendizaje.
- b. Relación con el grupo y apoyo o no de éste para su aprendizaje.
- c. Asignación de calificación numérica para sí mismo.

A la par que se le indica que realice comentarios argumentados sobre los siguientes elementos propios de la clase:

- a. Utilidad de las tareas.
- b. Pertinencia de las prácticas.
- c. Comentarios sobre la retroalimentación realizada por el docente.
- d. Papel del docente dentro del aula.
- e. Papel del co-docente dentro del aula.
- f. Clima del aula.
- g. Propuestas de ajuste de las actividades que considere pertinente modificar.

9.- Entrevista de Cierre.

Este es el punto final de diálogo con el alumno. Para su realización, se contrastan dos instrumentos base:

- a. la historia de aprendizaje desarrollada por el docente en conjunto con el co-docente y que es el instrumento que permite una representación final del alumno y,
- b. el instrumento de la co-evaluación, junto con los elementos argumentados de la clase, que a nuestro juicio es la representación final que el alumno tiene no sólo acerca de sí mismo, sino sobre el docente, el co-docente, las actividades de la comunidad, y su propia percepción del aprendizaje, generado a lo largo de las sesiones.

En la misma sesión se le entrega al alumno la Historia de Aprendizaje previamente revisada por el docente, para que la valide. Asimismo, con base en la co-evaluación, se plantean preguntas generadoras para indagar con el alumno acerca de su desarrollo personal y de aquél de toda la Comunidad.

Cada uno de los instrumentos supone una temporalidad y un contenido específico para su realización, dentro de actividades previamente marcadas ya sea por las actividades mismas de la Comunidad del Aprendizaje o por los cánones propios de la institución, mas ello

mismo es lo que les da un sentido de continuidad e integración. Lo que en términos generales denomino Contextos de Actividad y que se desarrolla en el siguiente apartado.

2.2.- Contextos de Actividad

Es probable que la fluidez en el discurso de una comunidad sea una de las señales evidentes de que se pertenece a ella.
(Mercer, 2001)

Uno de los aspectos centrales a retomar para las finalidades de esta investigación es ubicar la escuela como una institución social para la formación de los educandos en relación con un fin social específico.

También resulta relevante ubicar lo que representa el salón de clases como un lugar en donde se educa e instruye a los alumnos con valores, normas y técnicas que conllevan a la capacitación de un oficio o profesión (Camarena, 2007). De aquí que varios autores (Jackson, 1998; Delamont, 1985; y Stubbs, 1984) hayan definido el espacio aulístico como un lugar donde se presentan elementos de autonomía, urgencia e inmediatez.

Desde antes que los docentes y alumnos ingresen a sus respectivas aulas muchos de los acontecimientos que tendrán lugar ya se encuentran definidos, pautados, ritualizados, escenificados en otros espacios similares que no solamente se confieren a espacios escolares. Los comportamientos que tendrán lugar dentro de cada uno de los salones mantienen un margen de continuidad esperada, por sus diversos integrantes, independientemente de sus orígenes sociales o de la diversidad de escuelas que provengan. La inmediatez de estos eventos se encontrara ceñida de antemano. Mas será esa misma inmediatez, la que genere los eventos de singularidad y autonomía de cada uno de los escenarios en cuestión. El conglomerado de la diversidad irá dando pauta a la emergencia, a los eventos que no se encuentran dentro de los cánones, ni rituales de la institución, pues en estas aulas vivas no sólo confluyen alumnos y docentes, sino se engarzan historias de vida, sueños, expectativas, ansiedades, metas y deseos que se trenzarán en un entramado que no es de fácil reconocimiento. De los elementos que se pueden señalar encontramos:

a.- La función que cumple el aula dentro de la Institución en cuestión.

- b.- Las prácticas que realizan los sujetos dentro del espacio.
- c.- La especificidad de dichas prácticas.
- d.- La particularidad de los sujetos.
- e.- La normatividad del lugar.
- f.- Las simbolizaciones que se instituyen respecto al ámbito social.
- g.- La singularidad de la institución en donde se ubica el aula.
- h.- La homogeneidad de las actividades escolares.

La noción de salón de clases “[...] no se puede definir sólo como lugar donde se realiza una transmisión de conocimiento escolarizado. En una clase, los acontecimientos superan los ideales pedagógicos y se presentan hechos inusitados que muestran una cotidianidad que va más allá de los estereotipos. Así, una clase no es un evento homogéneo para todos los sujetos que participan en ella. Las significaciones que estructuran los participantes adquieren motivos diversos, lo cual indica que la noción de clase no signifique para todos lo mismo y mucho menos se vivencie de manera uniforme” (Camarena, 2007, p. 13-14).

Este conglomerado de acontecimientos se co-construye dentro de lo que denomino Contextos de Actividad, es decir espacios donde las actividades mismas están cargadas de intensiones y sentido. Actividades que no hacen referencia a lo específico y esencial de las mismas sino a los referentes e imaginarios que en ellas se cruzan.

Es por ello que la clase representa una riqueza excepcional dentro de la indagación educativa, y es por ello también su complejidad, pues los elementos que tienen y toman forma dentro de dicho espacio nos dan cuenta de construcciones muchas veces inimaginables pero siempre posibles de constatar.

Uno de los aspectos que seguramente se encuentran en la agenda de la investigación educativa hace referencia a indagar el cómo el salón de clase se fue convirtiendo en lo que ahora es. Con sus rituales y formatos fijos que dejan poca flexibilidad para procesos de

transformación a pesar de su flexibilidad inherente, contradicción que tratamos de develar en el siguiente apartado.

3.- Co-construcción narrativa de significados: el modelo de interpretación

Si no comprendemos el significado que los docentes y alumnos dan a sus acciones en el aula y las prácticas educativas que se conservan por su eficacia y por la fuerza de la tradición, pobre y breve será nuestra incidencia en las tareas cotidianas del aula.
(Candela, 2001)

Dentro de la Comunidad del Aprendizaje, en lo referente a la co-construcción de significados, identificamos tres tipos de narraciones esenciales, las cuales se presentan no sólo en los elementos de diálogo dentro del aula, sino en las reflexiones de clase y tareas diversas que se les solicitaron a los estudiantes. Un aspecto importante que se hace necesario aclarar es que entendemos por narrativa aquellos elementos escritos y de diálogo que se presentan en el aula o en la construcción de sus actividades, sean tareas, prácticas o exposiciones:

1.- Narrativa Escolar

Esta narrativa hace referencia a los procesos de transmisión y experiencias por las que los participantes han pasado, llámense a éstos alumnos o docentes, dentro de un escenario escolar específico.

2.- Narrativa Disciplinar

Formas dialógicas, que van tomando desarrollos diferenciados de acuerdo con los procesos escolares previos y que se van engarzando con los discursos que se van generando en la institución educativa en cuestión con un marcado énfasis en lo disciplinar.

3.- Narrativa de la Comunidad del Aprendizaje

Hace referencia a las formas de diálogo que se van construyendo dentro de un escenario específico (la Comunidad del Aprendizaje) y que van marcando diferencias y procesos de convivencia a la par con las otras dos formas de narración.

Los supuestos que tenemos sobre los cambios narrativos que se asume se presentan tanto en las narraciones del aula, como dentro de los diversos textos (narraciones escolares, observaciones de clase, tareas, entrevistas y autoevaluaciones) corresponden a la

integración tanto de los diversos tipos de narrativas que proponemos, como a los tres ejes guía y los diversos niveles de actividad.

I. Procesos de Historicidad e Implicaciones Institucionales en relación con los tipos de Narrativa.

En este nivel, suponemos que en la mayoría del grupo es prevaeciente la narrativa escolar. Existe poca argumentación a nivel de la narrativa disciplinar y una incipiente presencia de la narrativa de la Comunidad. Varios aspectos tendremos que señalar para comprender dicho planteamiento, por un lado, si bien la mayoría de los estudiantes llevan ya tres años en el nivel propedéutico universitario -ya sea una institución incorporada con elementos del discurso universitario en general o en las escuelas pertenecientes a la Universidad con un discurso aparentemente más específico de lo institucional- debemos de recordar que solamente han cursado un semestre en la facultad, por lo que la argumentación de lo escolar en los aspectos generales es prevaeciente y la narración de la disciplina en específico alcanza un grado medio. Ahora bien, en lo concerniente a los aspectos de la comunidad, baste recordar que muchas de las herramientas y aspectos narrativos de la misma no son completamente nuevos pues en dichos espacios se trabaja con eventos narrativos o instrumentos mediadores similares a los que se implementan en la Comunidad del Aprendizaje (ver figura 3).

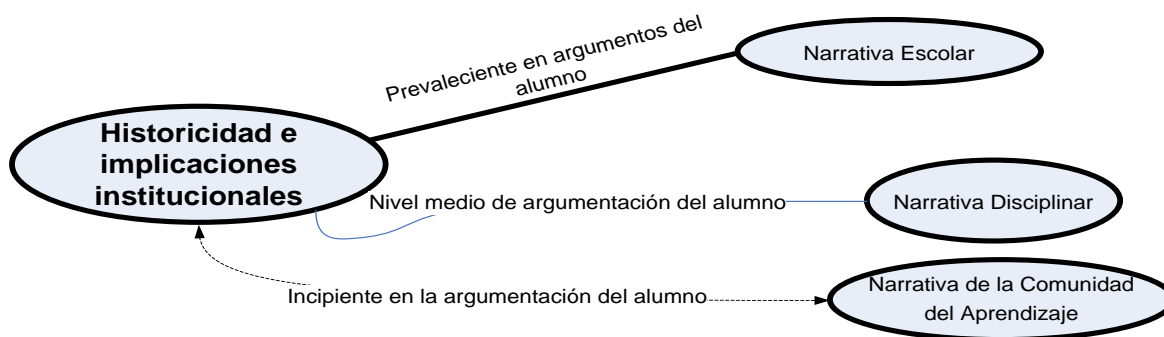


Figura 3.- Procesos de Historicidad e Implicaciones Institucionales.

II. Sistemas de Actividad

La narrativa prevaleciente en la mayoría del grupo se encuentra en el nivel de la narrativa escolar, poca argumentación a nivel de la narrativa disciplinar e incipiente presencia de la narrativa de la Comunidad. Partimos del supuesto de que las narraciones escolares coexisten debido a que los sistemas de actividad relevantes en ella, no se modifican radicalmente, es decir, el alumno en cuestión al pasar del nivel propedéutico al nivel superior universitario, continúa asistiendo a un espacio de clase, en semejanza de los anteriores niveles, se le requerirá de realizar tareas en un grupo clase con diversidad de compañeros y un docente al frente (ver figura 4).

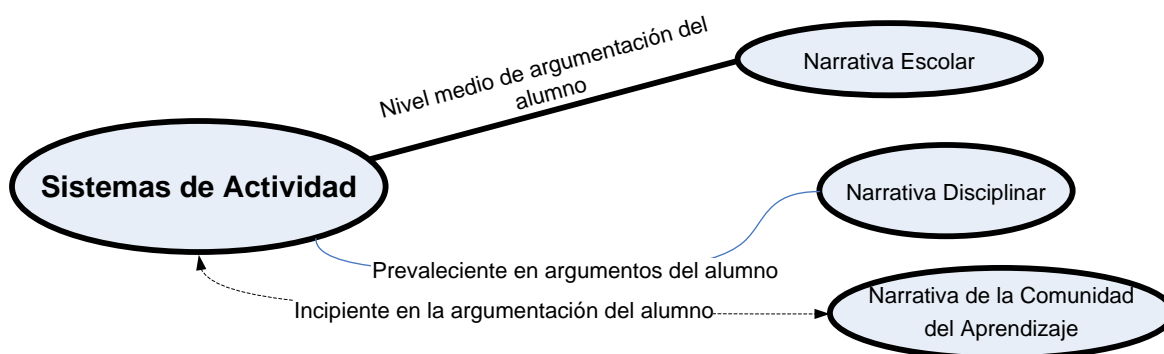


Figura 4.- Sistemas de Actividad

III. Estructuras de Actividad

En similar situación que la anterior, se encuentran las estructuras de actividad referidas a los tipos de narraciones que se realizan, con el agravante de que a pesar de que en un principio el estudiante percibirá una estructura parecida en las actividades del aula con respecto de sus experiencia previas (trabajo en equipo, envío de tareas, lecturas de clase y discusión en la misma), ya se percibe la transformación paulatina de una narrativa escolar de tipo “tradicional” a un nivel de discurso innovador, referido a la co-construcción de significados específicos de la comunidad. Esta situación se enmarca en lo referente a las intencionalidades específicas de la co-construcción de significados dentro del espacio aulístico, es decir, en la medida que se van realizando las actividades y su natural progresión en conjunto con el uso de los instrumentos mediadores, la percepción de los

miembros de la Comunidad se va transformando y por ende, los contenidos narrativos tienen un avance paulatino referido a los procesos de argumentación (ver figura 5).

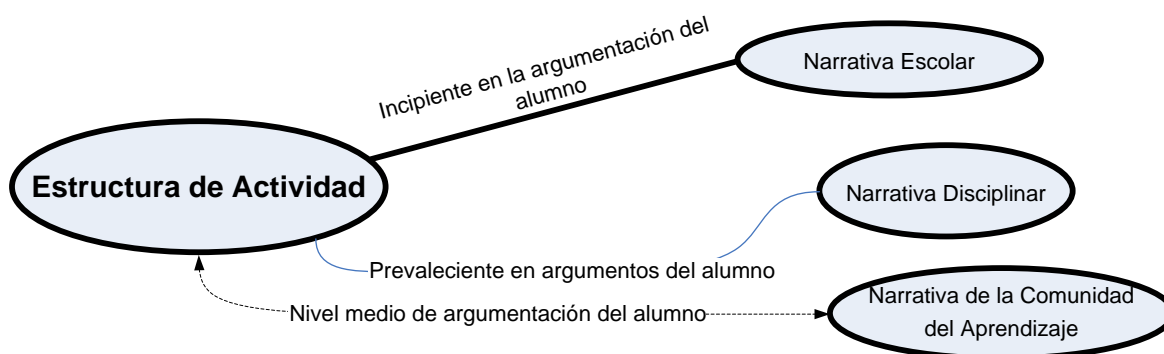


Figura 5.- Estructuras de Actividad.

IV. Artefactos Mediadores

En este nivel, es de destacar el desarrollo narrativo y la apropiación de las intenciones propias de la actividad. En la medida en que los miembros de la misma van haciendo uso de dichos mediadores, se percibe un discurso de sentido mucho más amplio acorde con los planteamientos del modelo en cuestión. A la par, se pueden analizar los aspectos referidos a la especificidad de los mediadores incorporados en el aula y el potencial de co-construcción de significados que genera cada uno de ellos (ver figura 6).

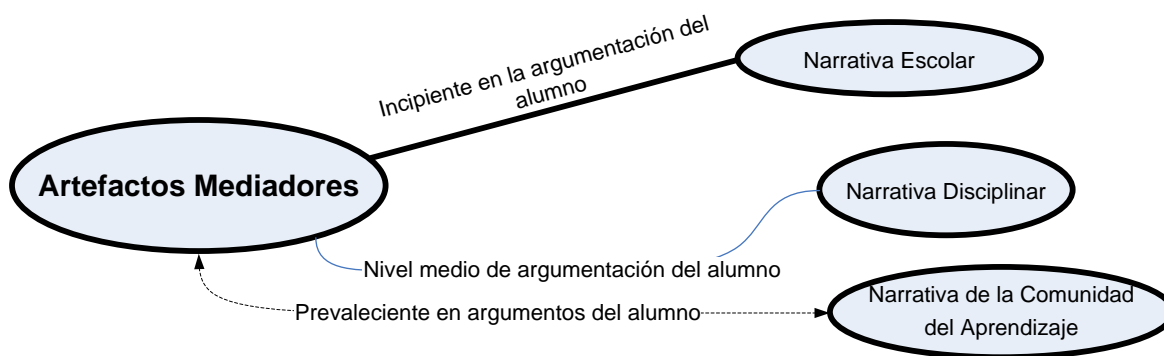


Figura 6.- Artefactos Mediadores.

V. Reglas, Normas y Sanciones

Éste es uno de los elementos centrales de la propuesta pues nos permite dar cuenta de las relaciones tan estrechas dentro de los diferentes niveles que hemos señalado, ya que en la medida del avance dentro del espacio disciplinar con todo lo que ello significa, el alumno va adecuando sus formas narrativas y su propio actuar a la normatividad disciplinar que priva en la institución, ajustando dichas narraciones y actuar mismo a la normatividad de la Comunidad en la medida en que se encuentra dentro de dicho espacio relacional y dejando de lado, mas no omitiendo, la normatividad escolar asumida en sus experiencias anteriores (ver figura 7).

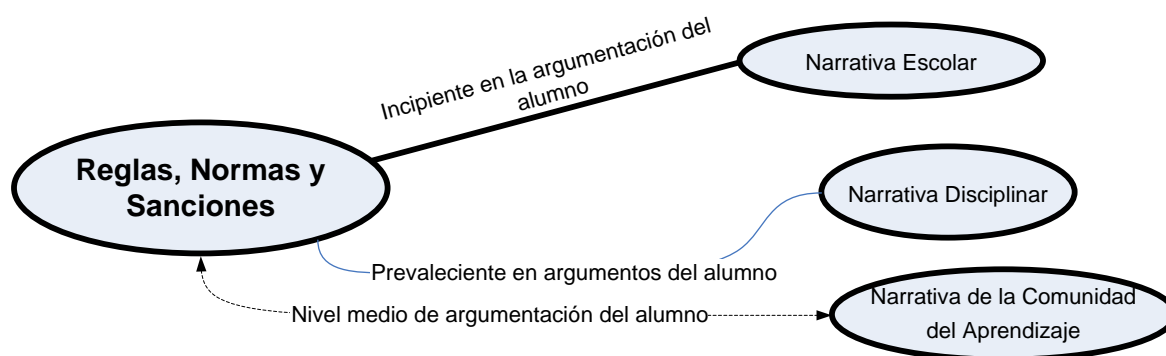


Figura 6.- Reglas, Normas y Sanciones.

VI. Intenciones de la Comunidad

En páginas anteriores, señalábamos cómo lo referente a las intenciones de la Comunidad del Aprendizaje atravesaba los diferentes ejes de desarrollo contextual de los estudiantes. Por ello, no nos detendremos más en dicho planteamiento, sólo baste señalar que desde nuestra perspectiva, los aspectos narrativos se encontrarán dados en tres momentos o niveles de apropiación:

- 1.- Aparecen en la narración, el alumno los señala pero no necesariamente realiza una actividad de reflexividad en torno a ello.
- 2.- Se presentan como evidencia referida a procesos de reflexividad a lo largo de la narración.
- 3.- Aparecen como procesos de aprendizaje dentro de la vivencia formativa en la Comunidad del Aprendizaje

Para la recuperación de dichos elementos nos hemos valido de un constructo que denominamos transversalidad narrativa y que consiste en identificar los tipos de narraciones que van realizando los alumnos a partir del total de actividades co-construidas en las diversas sesiones de trabajo y actividades relacionadas con la clase. Así, tendremos un caleidoscopio conceptual, donde las narraciones señaladas no son propias necesariamente de un instrumento mediador, sino que corresponden a diversos instrumentos en niveles diferenciados sin una secuencia lineal, lo que supone recuperar la especificidad e individualidad de cada uno de los participantes en un proceso social de co-construcción de significados.

3.1.- La mirada contextual: Primera Sesión

*Ver, algo más que el mero mirar, requiere un ojo ilustrado;
esto es tan cierto y tan importante para comprender y
mejorar la educación como para pintar un cuadro.*
(Eisner, 1998)

Hacer evidentes los procesos educativos que se presentan dentro de las aulas no ha sido una tarea fácil para los investigadores. Sobre todo, por la problemática ser juez y parte del mismo proceso cuando hablamos de un modelo de corte situacional, donde los sujetos del análisis son los mismos sujetos que analizan los eventos escolares. En este sentido es necesario acotar que quien realiza este acercamiento al aula, es el mismo docente quien actúa como juez y parte de dichos fenómenos. Desde la perspectiva de varios autores (Eisner, 1998, 2002; Berteley, 2000; Jackson, 1998, 2002; Suárez, 2007; González Rey, 2000, 2002, 2003), esta situación se torna el “momento privilegiado” para la comprensión escolar. Ciertamente, dicho planteamiento parece correr riesgos desde la mirada tradicional de la investigación de corte positivista, mas las aportaciones que nos pueden arrojar para la comprensión de lo que se presenta dentro de las aulas, clase tras clase, parecen ser indicadores clave de que el riesgo vale la pena. La discusión con otros colegas seguramente

nos dará cuenta de lo pertinente o no de mi planteamiento. Acerquémonos pues a esta aula y tratemos de discernir sus acontecimientos¹.

Nos encontramos reunidos en un aula en la primera sesión de prácticas de la materia de Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso. Quienes integramos el grupo somos un docente con aproximadamente 15 años de impartir prácticas referidas al área de la psicofisiología; un co-docente, quien lleva realizando dicha labor desde hace aproximadamente un año y quien ha cubierto todos sus créditos de la carrera; los alumnos, 18 jóvenes en su mayoría mujeres entre 18 y 25 años que cursan el 2º semestre de la carrera de psicología.

Son las 8 y 15 de mañana de un viernes del mes de febrero, por lo que se tiene programado trabajar con las presentaciones de los alumnos, del docente y la figura del co-docente, las especificaciones de lo que es la Comunidad del Aprendizaje, con sus diferentes instrumentos, así como lo referente al programa del curso, actividades, fechas y formas de entrega de las mismas.

El docente comienza saludando al grupo con un “buenos días”².

A continuación, va preguntando quiénes son los docentes con los que cursaron durante el semestre anterior en la materia y práctica de Bases Biológicas de la Conducta.

Ello tiene una razón pues permite conocer de manera general el bagaje de conocimientos referidos al área con los cuales llegan al curso, las actividades que primordialmente realizaron en sus clases y con base en las respuestas que dan, el qué les parecieron las mismas.

El docente conoce a la mayoría de la planta docente de la facultad. Por trabajos de investigación que realiza en la misma, tiene un panorama de lo que los docentes realizan en sus clases y lo que opinan al respecto los alumnos. Es por ello que esta actividad de presentación le confirma o le da elementos del parecer de los alumnos sobre sus anteriores

¹ Los diálogos que se presentan por parte de los alumnos así como la narración de las actividades que se van reconstruyendo se muestran en cursivas, la interpretación e intenciones que reconstruye el docente en su calidad de investigador participativo, se escriben en caracteres rectos.

² Ver Apéndice V.

clases (tónica que se observará a lo largo de las sesiones) y ello le permitirá generar procesos de retroalimentación para definir o ajustar las propias actividades.

A la par de la información sobre sus docentes anteriores, les va solicitando que mencionen su nombre, cuando concluyen su presentación, repite el nombre y hace un comentario general como puede ser, “muy bien Cristina³, ahora ¿quién sigue?”

Uno de los aspectos importantes que señalan los alumnos a la hora de que se solicita comenten sobre las características de sus docentes y cómo ello apoyó o no el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el referente a que señalan de continuo que los docentes ni siquiera se sabían sus nombres.

También indaga quién es en la actualidad su docente de teoría. En este caso, su docente es uno de los profesores que es mejor evaluado por alumnos.

Cuando inicia la actividad, el docente se percata de que ya se encuentra en el aula la co-docente y cuando le toca el turno para presentarse bromea diciendo: “Y tú, ¿eres nueva?”, ella continúa la broma mencionando que ya está bastante grandecita y aprovecha el comentario para informar acerca de su papel en el aula.

Menciona lo siguiente:

“Soy la co-docente y voy a acompañar al docente a lo largo de la clase, voy a platicar con él, revisar de vez en cuando las tareas y comentarlas, y dar apoyo a los alumnos.” (Transcripción de clase).

Un elemento interesante de esta presentación hace referencia a que la co-docente, quien ya ha estado en otros grupos cumpliendo esta función, sólo hace mención de los otros y no rescata en su presentación los elementos formativos hacia sí misma, un aspecto que si bien se encuentra dentro de las finalidades de su incursión dentro del aula, pasa desapercibida para ella misma o pareciera considerar innecesario explicarlo a los alumnos como un elemento más del trabajo en el aula. Recuérdese que su presencia dentro del aula, no sólo hace referencia al acompañamiento que realizará con el docente, sino también a su proceso formativo como observadora participante dentro del aula.

³ Todos los nombres fueron cambiados por acuerdo con los participantes.

El docente continúa con las presentaciones y al final invita a los estudiantes a que le planteen preguntas.

Las preguntas son diversas, aunque casi siempre las realizan sólo uno o dos alumnos. Estas van desde:

¿Cómo va a calificar?

¿Dónde se le puede encontrar en la facultad?

¿Cómo vamos a trabajar?

¿Cómo se llama?

El ritual da comienzo, de tiempo a la fecha el docente comienza con una presentación escueta, donde centralmente realiza un barrido general del grupo donde identifica las formas de expresión que generan los estudiantes, con la finalidad de reconocer rasgos característicos del tipo de alumnos con los que trabajará, el capital cultural con el que cuentan los mismos se vislumbra desde las formas de presentación que van realizando, diálogos extensos explicando lo complicado de sus nombres o elementos referidos a inquietudes sobre las materias que han tomado y lo que esperan o no de la clase. El hecho de que los alumnos realicen preguntas al docente, tiene el recurso de que lo que espera el profesor que se presente en este ritual casi siempre se cumple.

Como se observará, los alumnos indagan poco sobre los objetivos de la clase, las intenciones de ésta, los procesos formativos que se lograrán o aspectos referidos a los procesos de enseñanza y aprendizaje; se centran más en aspectos que tienen que ver con su calificación.

Ante la pregunta de una alumna sobre cuál es la formación del docente, éste responde:

“Soy abogado, lo que pasa es que tengo un amigo en la dirección que me dijo “¿quieres venir?” y le dije “pero no sé nada de psicofisiología. Él contestó, no te preocupes, nadie sabe nada.”

De principio la respuesta que da el docente en términos de broma, lo van llevando a hilar un discurso crítico no sólo sobre la enseñanza en general sino sobre la enseñanza de la psicología en particular y por supuesto, sobre las formas de aprender y enseñar dentro de la propia institución.

Después de ello, hace una presentación de su formación desde la licenciatura, hasta los estudios que cursa actualmente en el doctorado, el tiempo que lleva dando clases en la facultad y las actividades de investigación que realiza. Ello genera que hable del proyecto de Andamios Curriculares⁴.

Va explicando qué es un andamio con base en preguntas que realiza a los alumnos, y comenta las actividades que se llevan a cabo en el aula, desde las grabaciones, los instrumentos de clase y sus intenciones.

Solicita el consentimiento de los alumnos para realizar grabaciones y que los datos que se tomen se puedan utilizar para la investigación manteniendo la confidencialidad de sus nombres.

Comenta los diversos programas de Andamios (Comunidad del Aprendizaje⁵, Acompañamiento entre Iguales⁶ y Escenarios Formativos⁷) y hace un recorrido crítico sobre el problema de la formación dentro de la facultad, especialmente en lo que se refiere a las prácticas.

⁴ El proyecto Andamios Curriculares se desarrolla dentro de la Facultad de Psicología desde hace aproximadamente 10 años con el objetivo general de “transformar la cultura educativa en un escenario escolar”, y el mismo consta de tres programas Acompañamiento entre Iguales, Comunidad del Aprendizaje, Escenarios Formativos y de dos propuestas de intervención adicionales que son: Congreso de Investigación Formativa y Opiniones de los estudiantes sobre sus profesores.

⁵ La propuesta de Comunidad del Aprendizaje básicamente se encuentra enmarcada dentro de la investigación que se presenta.

⁶ El programa de Acompañamiento entre Iguales asigna a solicitud expresa de un alumno de los primeros semestres, un acompañante más experimentado de otro semestre en los usos y costumbres de la facultad e integrar una díada que monitorea el programa a lo largo de un semestre, con la finalidad de facilitar su proceso de integración a la Institución.

⁷ El programa de Escenarios Formativos genera espacios para acompañar a los estudiantes en actividades de práctica donde participan profesionales de la psicología, se monitorea y retroalimenta el trabajo de los alumnos a lo largo de un semestre.

Inmediatamente pasa a hablar del Congreso⁸ y el papel formativo que el mismo tiene para los estudiantes de los primeros semestres, como la posibilidad de que conozcan distintos campos de intervención e investigación de la psicología.

Expone las finalidades del curso y va explicando lo que es una Comunidad del Aprendizaje. Para ello muestra el siguiente esquema:

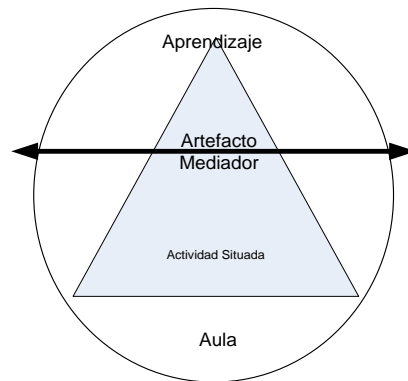


Figura 8.- Comunidad del Aprendizaje.

Presentar estos elementos en el primer día de clase, no es casual, pues se enmarcan todos ellos dentro de lo que el docente-investigador busca generar tanto dentro del aula en específico como dentro de la propia institución. Además, a lo largo de la explicación se hace énfasis en la necesidad de transparentar los procesos educativos en todas y diferentes manifestaciones, invitando de manera reiterada a los alumnos a ser agentes activos de dicha transformación.

Luego prosigue solicitando otras preguntas sobre la clase, continuando con algunas bromas, por ejemplo: una alumna dice: ¿cómo va a evaluar?

El responde: ¿cómo voy a evaluar?, nunca evaluó, uf, ¿Qué quieren, lectura aburrida o no aburrida? Los alumnos contestan: No aburrida. El menciona: pues si quieren, les cuento un chiste, ¿alguien trajo sus horóscopos?, acostumbramos en otro grupo por la mañana a

⁸ Aproximadamente cada dos años se realiza un Congreso de Investigación Formativa dentro de la Facultad, el mismo se encuentra a cargo del docente y tiene por eje central el que se presenten los trabajos de investigación de los alumnos desde nivel licenciatura hasta el posgrado, así como talleres y presentaciones de mesas de discusión por expertos de todos los campos de la psicología.

leer su horóscopo, nadie de ustedes lee la mano el café, o cosas así, ¿no?, ¿todavía no?, ¡claro! Son de segundo, todavía no les enseñan eso, van a ver, hay maestros que simplemente con la forma en que muerden una manzana les pueden predecir su futuro, tenemos de todo en esta sacrosanta facultad, bueno... (A lo largo de los comentarios los alumnos ríen).

Varios aspectos sobresalen en esta secuencia, por un lado el que los estudiantes no pregunten nada con respecto a la Comunidad del Aprendizaje –aspecto que el mismo docente ya no vuelve a comentar- y por el otro, se confirman varias expectativas del docente. Es decir, encontramos lo referente a la conjetura reafirmada a través de varios años de impartir clase, de que los estudiantes parece se encuentran más preocupados por las calificaciones que por su formación. Ello va muy de la mano con el que los estudiantes en actitud pasiva “esperen” que las actividades de clase no sean “aburridas”. El sarcasmo en este sentido busca mostrar lo absurdo que puede ser dicha “petición”, implícita dentro del espacio del aula. También se presentan elementos de broma sobre lo que se les enseñará en los semestres subsiguientes y las explicaciones de algunos docentes acerca de los “rasgos de personalidad”. De esta manera reitera el cuestionamiento sobre las formas de enseñar y llama de manera implícita a los estudiantes a responsabilizarse por tomar su aprendizaje en sus manos.

A continuación, lee un texto de Chesterton sobre la ciencia (ver apéndice II).

Si revisamos el texto, podremos darnos cuenta de las intenciones que permearán las actividades que dentro del aula se desarrollen: la concepción de lo que es la investigación y algunos elementos de corte epistemológico sobre el ser humano y su comprensión.

Veamos algunos de los párrafos que nos permitan ilustrar de mejor manera dichos planteamientos:

“La ciencia es una gran cosa cuando la tienes a tu disposición; en su sentido real es una de las palabras más grandiosas del mundo. ¿Pero a que se refieren estos hombres, nueve de cada diez veces, cuando la utilizan hoy en día? ¿Cuando dicen que la detección es una ciencia? Cuando dicen que la criminología es una ciencia?”

“Cuando el científico habla de un sujeto, nunca se refiere así mismo, sino siempre a su vecino; probablemente a su vecino más pobre.”

“Es tratar a un amigo como a un extraño y fingir que algo familiar es realmente remoto y misterioso. Es como decir que un hombre tiene una trompa entre los ojos, o que cae en un arrebato de insensibilidad cada veinticuatro horas. Bueno, lo que llamas “el secreto” es exactamente lo opuesto. No intento salir del hombre. Intento adentrarme en él.”

Cuatro elementos centrales nos muestra el extracto señalado: por un lado el papel referente a la ciencia desde una perspectiva que cuestiona la misma en su carácter y construcción de lo humano, por otro lado el papel del científico desde su postura individual para observar los fenómenos que indagar.

A lo largo de las sesiones, encontraremos la lectura de material que desde diversas disciplinas nos muestra la discusión central referente a los contenidos de clase, donde se busca no sólo amenizar la clase, sino abrir con una “golosina” conceptual sobre diversos temas de la psicología o sobre situaciones que suceden en la vida diaria y que promuevan la discusión de valores o actitudes en la formación del psicólogo.

Después de ello, lee su reflexión de clase (ver apéndice III).

Nuevamente encontramos elementos significativos dentro del sentido que se pretende construir en la clase. Es de destacar el formato “coloquial” del texto, donde el docente va plasmando sus inquietudes sobre la enseñanza de la psicología:

“Regresamos a las aulas, después de un largo, largo periodo vacacional, y de muchas reflexiones de nuestra parte sobre el trabajo que durante varios años hemos realizado en calidad de enseñantes de la psicología.”

Las intenciones del trabajo dentro del aula:

“...en lo que se refiere al trabajo en el aula, el mismo busca construir procesos de aprendizaje desde una perspectiva alterna a la enseñanza de la psicología, decir desde una perspectiva alterna, quizá no sea decir, mucho, pues seguramente todos los que trabajamos

en la psicología creemos que nuestra propuesta es alterna, lo que en el fondo parece significar que es la mejor.”

La mecánica dentro del aula:

“Digamos que esto es una provocación, en varios sentidos, primero estamos tratando de trabajar bajo un modelo de relaciones de igualdad y por ende de relaciones diferentes, contradictorio como la vida.”

“Es decir, de primera instancia, la idea de ingresar un co-docente en el aula hace referencia a la necesidad de evidenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje, cargados de evaluación y dominación continua, consideramos que si existe un observador participativo dentro del aula, podrá apoyar al docente para de primera instancia, romper con los tradicionales usos de poder que se confieren a su figura y que el mismo hace uso continuo de ello, ya sea de manera intencional o no, pero que a la larga trastocan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, el co-docente, no sólo registra las actividades que en el aula se desarrollan como un proceso de tener elementos de diálogo y reflexión sobre lo que en la clase sucede, sino como un proceso de evaluación continua para la intervención argumentada sobre la formación del docente y la pertinencia de sus actividades, así como la pertinencia de apoyos a estudiantes específicos. Ojo, cuando decimos apoyos no nos referimos sólo a carencias o déficits, sino también a potencialidades.”

Las concepciones sobre la investigación en las aulas y su crítica sobre el cómo se realiza ésta y lo que ha tratado de indagar preferencialmente:

“Cuando hemos planteado ingresar a las aulas con cámaras y grabaciones de audio, los estudiantes se inquietan y en ocasiones manifiestan inconformidades al respecto, pues desde su mirada, se sienten dicen “conejillos de indias”. Mi respuesta a dichos planteamientos es, regularmente, manifestar que ojalá en muchas de las aulas se grabara, pues muchos son los “abusos” de los docentes, no sólo en lo referente a situaciones de “acoso” social hacia los estudiantes sino en situaciones de poca profesionalidad en lo referente a su actividad como enseñantes y, por supuesto, creo que si en las aulas

realizáramos investigación y seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, seguro tendríamos mayor evidencia de lo que realmente pasa y no de lo que suponemos que pasa a partir de tratar de llenar teorías que nos dicen lo que debe de pasar en las aulas.”

Al término de la lectura, explica brevemente lo que es la reflexión de clase y continúa haciendo bromas con los alumnos.

Explica cómo serán las actividades de reporte de lecturas. Pone de ejemplo cómo se deben de comentar éstas bajo la lógica de que es como ir al cine juntos, y lo que espera no es que le comenten de que se trató la película, pues él asistió a la misma proyección sino que le hagan referencia a las tomas, la cámara, los actores, el director, etc., haciendo énfasis de que ése es el esquema general del reporte.

Dialoga acerca de una experiencia similar a la que tuvo una alumna con la película. Los alumnos ríen a lo largo de la narración. Retoma el diálogo con la alumna para explicar el reporte que espera.

Retomar la experiencia de los alumnos y el diálogo con ellos parece central dentro del trabajo en el aula. Es una forma de acercarse a los conocimientos y la experiencia de cada uno de ellos; llega a ser una experiencia que se comparte pues responde a las situaciones de vida cotidiana, más allá del aula.

Explica después que se trabajará con el estudio de caso, hace referencia a otros profesores que utilizan el mismo formato.

Comenta sobre el temario y hace bromas referentes a que de seguro lo conocen por el tiempo que han tenido para revisarlo durante las vacaciones.

Nuevamente, encontramos el uso de las bromas para llamar la atención sobre las actividades de ser alumno que se esperan dentro de la institución. Ya en un apartado posterior, ahondaré sobre el papel de las bromas y el significado que para el docente representan las mismas.

Habla sobre los estudios de caso en la psicología, sobre la poca atención que se le ha dado a los mismo,s aún cuando existen datos de la importancia que han tenido para el avance y la comprensión de los procesos psicológicos.

Pregunta si conocen estudios de caso, a lo que una alumna explica un caso que ha revisado.

Él da otros ejemplos y señala algunos autores y que se han valido de reconstrucciones de casos para comprender los procesos psicológicos. Insiste en que esos son ejemplos de lo que se va a realizar dentro del aula.

Durante las explicaciones que va dando, les pregunta si saben de lo que se está hablando y los alumnos no contestan; incluso alguna de ellas ante la insistencia del docente, se inhibe y en actitud de pena, dice que no y ríe solicitándole al docente que mejor él lo explique.

Esta es una situación constante en las aulas, los alumnos no preguntan ante lo que va mencionando el docente, escriben en sus cuadernos, miran al frente, cuchichean unos con otros, pero no interrumpen el discurso del docente a menos que éste pregunte de manera directa sobre algún aspecto concreto de lo que ha mencionado.

El docente hace bromas sobre los síndromes y les aclara que no le crean todo lo que dice, pues después los alumnos se creen todo lo que los docentes dicen, y se generan situaciones “raras”. Comenta por ejemplo, que una vez mencionó que su co-docente padecía de esquizofrenia y que una alumna que participó en una entrevista con dicho co-docente al finalizar ésta, le preguntó si se sentía raro padecer esquizofrenia. A raíz de ello, el co-docente aclaró que había sido un chiste del docente.

Es común que los alumnos no pregunten o cuestionen la información que les brinda el docente, sobre todo cuando este hace referencia a situaciones de experiencia profesional o de vida, o en su caso vierte información, “espectacular” sobre algo que a sucedido o se ha “investigado” en la conducta humana. Ante este no cuestionamiento y creyendo tener en las “manos” el último dato, los alumnos lo repiten “orgullosos” en sus diversas clases. El fondo de las intenciones docentes hace referencia a un principio de la comunidad del aprendizaje: cuestionar e indagar más allá de lo que digan los profesores en el aula.

Continúa con ejemplos y un alumno pregunta qué autores se revisarán en clase.

Les explica el procedimiento de presentación de los estudios de caso y les indica que todo lo referente a los autores se encuentra en el programa de la materia que les enviará por correo (apéndice I).

Plantea que se puede organizar la primera actividad en torno al un sensorama, dialoga utilizando una estructura triádica (Lemke, 1990) con los alumnos para aclarar qué es un sensorama.

Explica que cada actividad debe de tener un grado de organización y planeación, que no se trata de trabajar con actividades en plastilina ni macramé.

El cometario en este sentido nuevamente hace referencia a que en otros laboratorios el trabajo se centra en hacer modelos de la neurona en plastilina o gelatina como forma de aprender o simular actividades de privación sensorial para discutir los contenidos de la materia, actividades para las que no se requieren más de 15 minutos.

Continúa con la explicación y señala los procesos filogenéticos y ontogenéticos, recorre con la mirada las expresiones de los alumnos y pregunta si comprenden. El silencio se apodera del aula, va preguntando a alumno por alumno si comprenden el significado de estas palabras y ellos van contestando que no. El docente cuestiona por qué no le preguntan algo que no comprenden y les indica que es importante que pregunten, que pregunten, que pregunten, que para eso están en el aula, que ello implica aprender, que no pasará nada si preguntan.

Ya en párrafos anteriores, comentábamos esta situación; parece que los rituales del ser alumno se imponen, la lectura que hacen en la clase pareciera decir, “si el docente me pregunta, debo de responder acertadamente, independientemente de que si comprendo o no la pregunta y/o la propia respuesta”, pues es claro que, a pesar de que se manifiesta que «no pasará nada», las formas tradicionales de evaluación del día a día se encuentran enmarcadas en las respuestas que van dándolos alumnos a los cuestionamientos del docente.

En algún un momento de la sesión, el docente menciona que se ha perdido en el diálogo y pregunta cómo es que llegó a tal discusión, algunos alumnos van hilando y recuperando la

reflexión; el docente solicita el apoyo de la co-docente, ella argumenta y lleva de regreso a la discusión inicial.

Aquí aparecen dos elementos importantes, por un lado, el docente hace explícito que se ha perdido la secuencia de ideas, situación no común en las aulas; y por otro, a pesar de que los alumnos hilaban bien la reconstrucción del diálogo, introduce al mismo a la co-docente, buscando darle presencia dentro del aula. Una de las estrategias que de continuo encontraremos en el aula, es la recapitulación intencional que el docente realiza de lo que va comentando, con la finalidad de reconocer lo que se ha comprendido del discurso y ajustar de continuo en las sesiones. Desde la perspectiva del docente, ello implica que en la medida que se va “ritualizando” dicha situación, los alumnos mantengan la continuidad en las explicaciones del docente, pues en algún momento solicitará dicha reconstrucción.

Plantea nuevas preguntas y ante la nula respuesta de los alumnos, regresa a manifestar y evidenciar esta conducta ante las preguntas de los profesores.

Cierre

Anuncia la tarea, que consiste en elaborar un reporte de lectura.

Indica la fecha de entrega.

Solicita la tarea de la Autobiografía con fotografía, bromeando y diciendo: “Los hombres en traje de baño y las mujeres, como quieran.”

Uno de los aspectos que es importante recordar hace referencia a la gran cantidad de mujeres que cursan la carrera, y que si bien este comentario parece fuera de lugar tiene dos elementos que debemos de reflexionar. Por un lado, dentro de la investigación educativa se ha dado cuenta de la importancia que tiene el género en el proceso educativo. A parecer, dentro de las aulas, cuando existe mayoría de un género y el profesor pertenece al contrario, los mejor evaluados son la mayoría; por el otro, en los pasillos y lugares de convivencia, las alumnas se “quejan” de situaciones “incómodas” en las que las colocan sus profesores. A partir de esta consideración, el docente bromea con los pocos hombres que se encuentran dentro del aula en términos referidos a la preferencia sexual del docente, con la creencia de

destacar elementos que se presentan con las alumnas y que en las opiniones sobre sus profesores, ellas señalan como situaciones no agradables en las aulas.

Indica que el trabajo no puede ser material copiado de Internet, sobre todo cuando no se cite la fuente, y deja claro que si él encuentra información de este tipo sin referencias, entonces tendrán sólo la mitad de su calificación.

Ciertamente, ésta parece ser una problemática actual. Muchos alumnos toman textos completos de páginas de internet sin ningún tipo de criterio y con el afán específico de “cubrir” su tarea, mas dentro de las intenciones de la Comunidad, este elemento se torna significativo, pues demerita en mucho el proceso de aprendizaje que se propone.

Solicita también las reflexiones de clase por parte de los alumnos. Y habla sobre la importancia de la escritura, mencionando que él considera que: “La ciencia se construye a partir del argumento, no del dato”.

La escritura dentro de los espacios universitarios se torna esencial, el supuesto del docente es que se enseña a los alumnos a dialogar y discutir, y al final se les solicita que escriban ensayos y textos, pero poco se ha trabajado en enseñarles a escribir. Aparte de hacer nuevamente un énfasis aunque velado, sobre la concepción epistemológica que tiene sobre la ciencia.

Asigna los temas aleatoriamente para cada alumno.

Ese es sólo el pretexto para que los alumnos trabajen no en equipos con sus preferencias de amigos, sino en equipos que estén definidos por el interés hacia el aprendizaje.

Habla sobre la importancia de manifestar de manera honesta, las dificultades que se les presentaron en la realización del trabajo, de tal suerte que el docente vea la necesidad de generar apoyos específicos, ya que de lo contrario, será más difícil construir un acompañamiento académico adecuado.

Al respecto, señala que, “si no me dicen lo que no saben o de lo que tienen dudas, pues el trabajo en esta aula se convertirá en rutina, trabajo para ajustar y co-construir el

conocimiento, no para verificarlo". Esto se escuchará del docente en varias de las sesiones posteriores.

Varios aspectos resaltan en el planteamiento, por un lado la intencionalidad de las tareas, es común que la tarea para los estudiantes y los docentes, termine cuando la han entregado. Es decir, la concepción de la tarea como un producto; un requisito final. La propuesta que se señala es que la tarea sea un proceso y que ésta no concluya sino hasta que el proceso de reflexión y comprensión de la misma se cierre. Por otro lado, se recuerda el papel tan importante del docente como acompañante en el proceso de aprendizaje, más que como un verificador de sus aprendizajes, donde lo central es ir mostrando no sólo lo que se comprende, sino también lo que hace falta construir en dicha comprensión.

Concluye la clase, organizando al equipo encargado de dinamizar el sensorama. Los alumnos comienzan a salir y varios se acercan para informarle que no tienen los medios para enviar su fotografía digitalizada. El docente trae su cámara fotográfica y algunos de posan para que les tome una fotografía.

Uno de los aspectos que podemos poner a cuestión es: ¿Cuándo inicia una clase?

Suponemos que la clase no inicia cuando ingresa el docente al aula, parece que inicia mucho antes y no termina tampoco -en esta misma lógica-, cuando se da el turno de salida; ella continúa a través las actividades que se han solicitado por parte del docente.

He tratado a lo largo del escrito, de señalar los rituales que se van presentando dentro del aula, las formas intencionales que desde lo que denomino Comunidad del Aprendizaje voy utilizando para su cuestionamiento y reconstrucción. Las mismas no son fórmulas ni responden a mostrar un estilo ideal de lo se debe de hacer dentro del aula; corresponden sí, a intenciones específicas dentro del marco reflexivo en el que se mueve la Comunidad en el día a día. En las situaciones concretas y emergentes de un aula de licenciatura.

La clase entonces, se entiende como un continuo atemporal, donde valores, conocimientos y actitudes se irán entrecruzando reafirmando y cuestionando no sólo en el salón de clases sino a lo largo mínimamente de un semestre, de las diferentes sesiones y clases, así como

en otros espacios y momentos cuando se dan las diferentes lecturas y vivencias que van teniendo los alumnos, el docente y en este caso, el co-docente.

3.2.- Historicidad e Implicaciones Institucionales

El hecho de que pueda haber discrepancia acerca de las historias que son importantes y las que no lo son en nada debilita la afirmación de que la mayoría de nosotros necesita poseer cuando menos un conocimiento rudimentario de esos relatos para ser considerados «culturalmente analfabetos».
(McEwan y Egan, 2005)

“...un texto es sólo un picnic en el que el autor lleva las palabras, y los lectores, el sentido”.
(Umberto Eco, 1995)

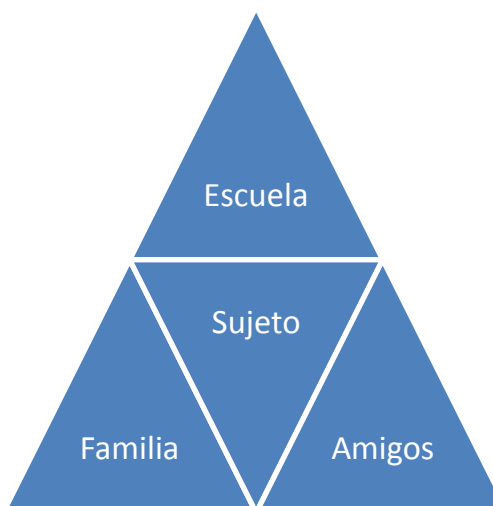
La producción interactiva de la narración mantiene y transforma a personas y relaciones. Lo que pensamos de nosotros mismos y de los demás, está influido por el contenido del mensaje de los relatos narrados en conjunto y por la experiencia de trabajar juntos para construir una narración coherente (Van Dijk, 2000).

Autoría, institucionalización, hechos y prácticas conforman una amalgama que pertenecen a un solo elemento: la construcción narrativa. Si tomamos en cuenta ello, tenemos que los procesos de escolarización, los cuales conforman en esencia una gran parte de la vida de los sujetos y sobre todo, de nuestros alumnos universitarios, tienen su inicio en edades tempranas. Es el espacio escolar el que marca una separación entre la vida del niño y la del joven, diferenciando con ello tres entidades centrales y pilares fundamentales de los procesos de enculturación: la familia, la escuela y el espacio laboral.

Tal como señala Galicia (2004), “el mundo escolar formal de los adultos, de las estructuras oficiales: de horarios y lecciones organizadas dentro de un principio de segregación espacial acorde a la edad, un ambiente especial reglamentado por las leyes y normas inherentes a los usos escolares; en él, se institucionaliza a los espacios que antes eran de convivencia dejados a la espontaneidad como los que se dan en la familia, pero también existe el mundo informal, el de los mismos jóvenes de redes sociales y de culturas similares; por consiguiente, la entrada y la permanencia escolar es un periodo de vida

aparentemente «no productivo», de preparación, separado de la etapa laboral y de entrada efectiva en el mundo” (p. 13).

Desde hace mucho tiempo, los espacios de escolarización contemplan grandes lapsos en los cuales los niños y jóvenes permanecen. El impacto que este proceso de enculturación temprana tiene en los mismos, lo podemos observar en los relatos autobiográficos, los cuales proponemos a la luz de uno de los ejes de interpretación que se ha propuesto para la comprensión de los mismos.



Procesos de Historicidad e Implicaciones Institucionales.

Veamos un extracto de la entrevista realizada a Argelia:

Argelia: Sí, lo que le estaba comentando a una amiga es que no me tengo que esforzar para salir bien, y eso no me gusta, porque por ejemplo yo tengo una amiga que estudia y estudia y estudia y saca 7 y yo lo leí en la mañana y saqué 10. Por ejemplo, hoy en el examen todo el mundo salió así estresado y yo salí tan campante ¿no? Me fue muy bien, tan solo con lo que leí en la mañana.

Docente: Yo lo que creo en términos generales es que, si nos quedamos con lo que nos dan en las aulas, en cualquiera de los edificios, es algo muy pobre.

E: Sí, de hecho yo estoy muy a disgusto con eso. O sea, no me gusta llegar y no tener nada que hacer; porque, por ejemplo, yo vine de escuela particular pero de allá de Monterrey, yo me acuerdo que nos traían bien cortitos, era semana de exámenes y todo el mundo

estaba en los pasillos haciendo tareas, e incluso si entregabas una tarea que no venía con los requerimientos del APA, por ejemplo, te lo devolvían, cero, y así y entonces era bien estresante y aquí como que me ahuevé o sea es que dije pues es que no me exigen nada. Y no me gustó. Como que tengo la mente divagando todo el día, haciendo muchas cosas y no me da ... que también mi equipo esté distraído igual que yo, no, no, no puedo.

Estas afirmaciones parecen traspasar todo el entorno de los estudiantes, pues se enfrentan a situaciones no esperadas, dentro de las expectativas que tienen con respecto a las exigencias propias de la carrera y las relaciones con sus compañeros y docentes. Parece que la cultura escolar atraviesa las actividades cotidianas, y unos y otros de los participantes (alumnos y docentes) se van ajustando a ella, desde sus nichos y roles de enculturación tradicionales. Es decir, existe dentro del constructo narrativo de los alumnos, una lógica de “espera”, donde el docente se traduce en el responsable único de mi formación, y la voz, a pesar de que señala una y otra vez, “no, no, no puedo”, no trasciende la cultura institucional en cuestión. Es evidente que no argumentamos una imposibilidad solista, ni tampoco hacemos referencia a un espacio enculturado determinista; mas si consideramos que los procesos de historicidad a los que hemos aludido, corresponden a formaciones de complejidades y fosilizaciones con alto grado de arraigo dentro de las instituciones educativas, entonces la incidencia que en los mismos podamos tener deberá de estar tejida por procesos de intervención de mayor envergadura.

Estas posibilidades nos llevan a reconocer la huella fundamental que dejan los participantes, las actividades, metas y circunstancias múltiples de los hechos interrelacionados. Hacer y conocer son actividades inventivas, son procesos abiertos de improvisación (emergencia) con los recursos sociales, materiales y experienciales con que se cuenta en la actividad específica, dada en el contexto situacional de referencia.

Un elemento importante del diseño de las actividades dentro del aula, lo podemos encontrar en el papel del co-docente, quien desde su sola presencia, impacta el trabajo del docente y de los alumnos.

El papel del co-docente

Dentro del aula, se realizaron una serie de modificaciones en cuanto a la didáctica, planeación, evaluación y formas de participación y relación de alumnos y docente, apoyados por el co-docente (investigador en formación) y por varios instrumentos de investigación - intervención que forman una unidad a la que llamamos “Comunidad del Aprendizaje”⁹.

Es pertinente señalar que en cada intervención se ha trabajado de acuerdo con los contenidos temáticos de la asignatura, planteando objetivos instruccionales encaminados a la generación de habilidades de aprendizaje y habilidades profesionales.

Una premisa es que en esta aula no sólo se enseñan y aprenden contenidos, sino que a la par se investigan estos procesos en vías de su mejora, y son los propios agentes del aula los que participan en ello, al utilizar los diferentes instrumentos de la Comunidad del Aprendizaje¹⁰.

Así, el programa de co-construcción de significados, ha sido una propuesta situada en tres ejes de investigación/intervención:

- 1) La formación de alumnos
- 2) La formación del docente
- 3) La formación de psicólogos investigadores (co-docentes)

El programa se centra en generar por un lado, investigación respecto a los procesos de formación de los agentes involucrados en el aula (alumnos, docente e investigador); y por otro, en construir actividades que apoyen el desarrollo de procesos metacognitivos sobre aprender y enseñar, de cada uno de estos agentes, con el fin de que pueda existir lo que llama Labarrere, (1998) la “Transparencia Metacognitiva”, donde el agente conoce respecto

⁹ El co-docente, trabaja dentro del aula como investigador en formación. Las actividades que realiza son: relatorías de observación de las actividades dentro del aula, elaboración de planes de desarrollo profesional de alumnos, análisis de los datos obtenidos en los diversos instrumentos de intervención implementados y participación en sesiones de planeación con el docente. En paralelo, se realizó un programa de formación en servicio para el co-docente, que incluye aspectos teóricos, metodológicos y aplicados a través de sesiones quincenales y acompañamiento dentro del aula por un co-docente experto. Éste último ha participado ya en varias aulas de clase, contando con experiencia en la implementación de los instrumentos, así como del análisis de los datos.

¹⁰ Reflexiones de clase de los alumnos, reflexiones del docente, relatorías, autobiografías, tareas, proyectos de investigación.

a su propia situación de desarrollo y tiene la posibilidad de mediatizar su propio aprendizaje y autoasistirse.

En este sentido, el co-docente se inserta dentro del trabajo de las aulas como un observador participante que acompaña los procesos de co-construcción de significados de los diversos agentes. Se considera un psicólogo en formación, no obstante encontrarse en semestres iniciales de la carrera (Labarrere, 1998).

El co-docente cuenta con la característica de realizar actividades de investigación de los procesos formativos del aula de psicología, a su vez que es un sujeto en formación de procesos similares, por lo que ocupa el lugar múltiple de producir interpretaciones reflexivas dirigidas a los otros agentes involucrados en la práctica; una práctica en la cual también él se está formando.

Para cumplir su cometido, el co-docente construye y maneja algunos instrumentos psicológicos que mediatizan los procesos de formación de los participantes. Estos instrumentos son varios; algunos son elaborados por el docente, otros por el alumno y otros más, por el propio co-docente; Todos estos instrumentos tienen la virtud de apoyar la construcción de niveles de intersubjetividad.

Los instrumentos elaborados por el co-docente son dos:

La Relatoría, donde el co-docente registra los eventos más significativos que se presentan en el aula y puede dar seguimiento y continuidad a los procesos del grupo. La relatoría tienen los siguientes criterios de elaboración y formación:

1. Descripción e interpretación desde la psicología.
2. Generación de preguntas o hipótesis respecto a los procesos individuales de formación.
3. Integración de indicadores encontrados en otros instrumentos (ensayos, autobiografías, reportes de lecturas, etc.).
4. Reflexión sobre su papel como investigador, psicólogo y co-docente.

Me permito mostrar una de las relatorías realizadas por el co-docente en la segunda sesión de clase.

“Relatoría de clase II

Elabora: Co-docente “E”

Resumen: El docente leyó en voz alta su reflexión de clase, después se trabajó el programa del curso, primero en pequeños equipos, después haciendo una lectura en voz alta y comentando. Los alumnos preguntaron muy poco. En la última parte de la clase el docente formó equipos para “sacar los elementos importantes de la lectura” (Primera lectura del libro “Fantasmas en el Cerebro” de Ramachandran, V., S., y Blakeslee, S. (1999), prefacio, introducción y primer capítulo). De los 12 alumnos que asistieron sólo cinco de ellos leyeron. Los equipos se formaron combinando los que habían avanzado la lectura con los que no. Al final hubo una discusión grupal sobre los elementos.

Comentando con el docente después de salir de clase me dijo que sintió la clase un poco tensa y difícil, “no logré prenderme con los elementos de la lectura de Rama”. Yo le dije que lo había sentido nervioso. Lo puedo ver ahora como un actor que no se equivoca en el guión pero no logra apropiarse del personaje y vivir la situación. Conozco esa sensación que provoca cierta inseguridad de lo que se dice y hace. Parece necesario que se forme esa conexión implícita, intersubjetiva dicen los psicólogos, una cuestión que tiene muchos matices que espero ir hilvanando.

En esta clase merece nuestra atención el elemento del programa que nos presentó el docente. Me llama la atención pues es un interés que el docente, había manifestado en los últimos dos semestres y no se había logrado materializar. Creo que el programa que presenta expresa muchos de los cambios del docente, de su perspectiva de la docencia y el aula, como producto de su trabajo en este proyecto. Veamos los elementos que contiene su texto.

<i>Elementos del programa</i>	<i>Comentarios</i>
<i>Ajuste sobre los contenidos conceptuales del programa.</i>	<i>Lo que nos dice el docente es que los temas del programa de la materia que presenta la coordinación de psicofisiología carecen de un orden conceptual adecuado. Y en clase mencionó precisamente que temas como “Células del Sistema Nervioso” son demasiado específicos y por ende, abarcables por temáticas más globales. Los temas pequeños se pueden revisar como parte de los grandes, y no en sí mismos. A este punto hay que darle seguimiento, ya que este problema de lo específico-general no es sólo del programa sino de las formas en que los maestros de otros laboratorios y de teoría abordan sus clases.</i>
<i>Estructura de cada sesión de clase</i>	<i>En cada una de las sesiones, el docente trabaja (más o menos) una estructura de elementos “psicopedagógicos” donde creo se</i>

	<i>observa mejor su postura como docente.</i>
<i>1. Tarea(s) dentro de clase</i>	<p><i>Este título se lo agregó yo, pues estos elementos aparecen debajo de donde dice “Segunda Sesión”. Para esta clase tenemos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lectura de “Reflexión de clase del Docente”</i> • <i>Comentarios generales sobre el programa y/o la propuesta presentada por el docente.</i> • <i>Discusión sobre la lectura de “Fantasmas en el Cerebro”.</i> <p><i>Si se lee mi resumen de esta clase, puede verse que estos elementos son un resumen del resumen, contestan a la pregunta ¿qué haremos en clase? / ¿Qué hicimos en clase?</i></p>
<i>2. Tareas</i>	<i>Acá el docente especifica las tareas para realizar fuera del salón de clases. Esto puede ser importante para apoyar la continuidad de lo que se está haciendo.</i>
<i>3. Objetivos de la clase</i>	<i>Me parece que este apartado es el más sustantivo y trabajado del programa. Puede representar un avance enorme sobre el trabajo global del aula. El docente me comentó que estaba interesado en que los objetivos fueran más realistas, en comparación con los objetivos “artificiales” de los programas (esos que dicen así: “los alumnos aprenderán...”), y que también reflejaran las intenciones más globales de formación de psicólogos que tiene el proyecto.</i>
<i>4. Forma de trabajo</i>	<i>El docente comentaba que esta parte la sentía aún muy repetitiva (discusión grupal y equipos pequeños).</i>

Saliendo de la clase pregunté al docente sobre sus intenciones del programa, me dijo primero que ahora le era importante haber separado el programa de su reflexión de clase, “el semestre pasado hice una sola reflexión...”, tienen diferentes funciones. La reflexión es mucho más personal y de diálogo con los alumnos y el co-docente; en cambio, el programa que contiene objetivos concretos y formas de trabajo es un instrumento que ayuda a la acción.

El Plan de Desarrollo, es un instrumento que plasma un seguimiento más individual de los alumnos. Éste surge del análisis de tareas y observaciones de clase del co-docente, en donde se desglosan las habilidades desarrolladas por los alumnos a lo largo del semestre, así como sus fortalezas y necesidades dentro del proceso. Estos dos instrumentos son en sí mismos formativos del co-docente, pues su elaboración implica el desarrollo de

habilidades propias del psicólogo, como: la observación, integración e interpretación psicológica.

Para que el lector comprenda dicho plan, presento un ejemplo del mismo.

Plan de Desarrollo de A

<i>Entrevista Inicial</i>
<i>Autobiografía</i>
<i>Lectura 1: Escotoma</i>
<i>Lectura 2: Fantasmas en el Cerebro</i>
<i>Lectura 3: Veo una voz</i>
<i>Lectura 4: El cerebro Ejecutivo</i>
<i>Lectura 5: El simio y el aprendiz de sushi</i>
<i>Lectura 6: La Galaxia Mente</i>
<i>Reflexiones</i>
<i>Práctica 1: El miembro fantasma</i>
<i>Práctica 2: Estilos cognitivos</i>

Ejes formativos

- Ψ *Trabajo en equipo*
- Ψ *Metacognición*
- Ψ *Seguimiento de sugerencias*
- Ψ *Identidad*
- Ψ *Participación en el aula*
- Ψ *Autorregulación*
- Ψ *Contenidos (lectura y escritura)*

Al parecer, A ha sido desde siempre una niña muy dedicada a la escuela e independiente en sus estudios. Además, le gusta mucho leer, actividad fundamental en la carrera de Psicología, a la cual entra por curiosidad hacia el actuar del ser humano frente a ciertas situaciones y el misterio de su mente. Creo que esto puede haber ayudado a que le gustara

el laboratorio, pues nuestra actividad estuvo dirigida a reflexionar sobre estos temas. En todo caso, tiene todos los elementos para desarrollarse sin ningún problema. Del laboratorio esperaba que fuera didáctico, divertido y práctico (o sea, que hiciéramos investigación).

Efectivamente, vemos un avance constante. De principio encontramos una gran iniciativa de su parte, que se ve demostrado en el hecho de que fue de las pocas alumnas que se integraron a un Escenario Formativo. No sabemos cómo le fue ahí, ni como ha sido su proceso de aprendizaje, por lo que es algo que hay que indagar. Cabe recalcar que A tiene la habilidad de que no necesita que la “persigan” para avanzar en su aprendizaje.

En las primeras lecturas veo reflexiones amplias. La alumna hace un pequeño recorrido por las áreas de interés en la lectura y los va combinando con su imaginación y opinión; en varios espacios, argumentada. Llega a conclusiones referentes al texto más no ligadas de forma directa con él, por lo que vemos un esfuerzo importante de abstracción de las propias conclusiones. Yo pienso que ese esfuerzo es fundamental para que el aprendizaje se construya y quede en nosotros. Como un ejemplo tenemos este fragmento:

“A mitad de la lectura de dicho capítulo, empecé a fantasear sobre cómo hubiéramos avanzado si no hubieran existido esos tipos de escotomas en la historia de la ciencia. Creo que la vida, todo en ella, sería diferente; la tecnología, nuevos descubrimientos, nuevos avances, nuevos experimentos, nuevas cosas.

Te hace pensar en cómo cualquier cosa insignificante o que uno pasa de largo, llegará con el tiempo y gracias a la curiosidad o descuido de alguien, a ser algo tan relevante e importante en nuestras vidas y futuras investigaciones.” (Primera reflexión de lectura)

Aunque vemos algunas fluctuaciones, A entiende de forma rápida lo que esperamos de ella y a partir de la tercera lectura, encontramos de forma constante todos los elementos que le podríamos pedir: preguntas, hipótesis, conclusiones, integración con otras lecturas, ejemplos, etc. Así, son pocas las sugerencias que le voy haciendo, y más bien dialogo con ella como par, con la idea de ampliar así su propia reflexión.

Ahora, el que nosotros pidamos todas estas características tiene un sentido formativo que no hacemos explícito. En general, todas son herramientas que buscan permitir al alumno crear un cuerpo propio de conocimientos y una forma crítica de abordar la información. Así, el ligar los diversos temas busca comunicar conocimientos fragmentados, el plantear preguntas busca trascender la lectura y llevarnos a reflexionar otros temas, etc. Queda la duda: ¿Cuál será el sentido que habrá dado A a todas estas actividades? No creo que el sentido difiera mucho del que le damos nosotros, quizás porque tengo la sensación de que A es “susceptible” a nuestra propuesta de trabajo, pero de todas formas hay que indagar. Esto último no sólo lo digo porque la alumna parece tener ciertas facilidades de trabajo, sino porque ha expresado varias veces de forma abierta, su gusto por las lecturas y actividades que realizamos.

En las reflexiones vemos la misma característica de esfuerzo activo y seguimiento de las recomendaciones. En general, encontramos pequeñas relatorías de los sucesos dados en el salón, dudas y resoluciones de, evaluación de su trabajo y su sentir al respecto. Este instrumento es importante en dos sentidos. El primero es que abrió un canal de

comunicación que nos permitió ver de forma clara su proceso. El segundo es que esperamos que sea una herramienta que le sirva en adelante para estar reflexionando de forma constante acerca de sus actividades de aprendizaje y, al evaluarlas, poder y tomando las mejores decisiones para alcanzar sus objetivos.

Por último, tenemos el trabajo en equipo. Este tiene un desarrollo más complejo. La primera actividad (exposición del tema Particular – Universal) nos dejó a todos la impresión de que se confiaron de sus habilidades de improvisación. Parecía que A traía preparado algo, pero en aislado con el resto de su equipo. No es claro qué pasó aquí exactamente, pero la situación cambió por completo para la primera práctica. Este es un trabajo muy bueno en el sentido de que se ve (o al menos eso creo) la discusión de fondo, tanto con los autores que revisaron como al interior del equipo. Vemos una unidad y una congruencia, es un trabajo muy cuidado y yo supongo que por ello, les fue muy bien. Además, supo identificar un problema fuerte del trabajo en equipo y lidiar con él:

“En un principio empecé a dudar sobre el trabajo de los demás, si lo harían bien o mal, pero ya posteriormente empecé realmente a apoyarme en los demás, a realmente trabajar como un equipo, discutíamos, analizábamos y conformábamos todo el trabajo con la participación de todos.” (Co-evaluación)

Quizás esta es una de las enseñanzas más fundamentales porque no sólo ayuda a que funcione el equipo, sino porque denota respeto y adaptación hacia las diferencias que se puedan presentar.

Aún así, la tercera práctica es un misterio. Parece que hay mucho esfuerzo detrás por hacer un trabajo sumamente ambicioso, pero el resultado final me resultó completamente incomprensible. Quizás esto se debiera a una falta de experiencia para trabajar con una metodología de corte cualitativo, aunque el hecho de ver constantemente discutiendo a una sección del equipo me hace preguntarme si lograron concretar y dirigir su esfuerzo. Este es otro punto sobre el que habrá que indagar.

Al final A se va con grandes avances y ahora queda preguntarnos cómo le vamos a hacer para que no se estanque y continúe hacia delante. En todo caso, mucha iniciativa, lo cual es la base para llegar muy lejos.

Elaboró Co-docente “E”

Estrategia de intervención

La estrategia pedagógica utilizada hace referencia al apoyo de los co-docentes “expertos” quienes guían al co-docente que acaba de ingresar al programa, esto mediante la construcción de espacios de diálogo y reflexión que permiten que ambos enriquezcan su proceso formativo, a partir de situar en el contexto del aula, las experiencias, problemáticas y las propias necesidades del co-docente.

En cuanto a lo que guía las tareas del co-docente dentro del aula, tenemos a *la investigación de los procesos de formación de los alumnos*. De esta manera, las actividades realizadas y creadas por el co-docente, están en función de dar seguimiento y apoyar estos procesos de los alumnos y se centra en cuatro ejes principales:

1. Construcción, elaboración y análisis de relatorías que permitan arrojar indicadores de los procesos de formación de los alumnos, del docente y del propio co-docente.
2. Construcción, diseño y elaboración de instrumentos de investigación dentro del aula, por parte del co-docente, que permitan indagar la co-construcción de significados dentro del aula y los posibles factores que intervienen para ello.
3. Asesoría a equipos, donde el co-docente apoya los procesos de planeación, negociación y ajuste entre los miembros del equipo bajo el interés de generar trabajo colaborativo, con base en la comprensión de los contenidos y actividades propuestas en clase.
4. Elaboración y análisis del Plan de Desarrollo de cada estudiante en donde se incorporan datos de los alumnos, recopilados durante el semestre que brindan diferentes indicadores respecto a habilidades metodológicas y conceptuales de los estudiantes, a la par que permitan darle seguimiento y generen propuestas de intervención para la formación profesional del alumno.

Uno de los aspectos centrales que se presentaron dentro del espacio del aula, hacen referencia a las características personales del co-docente y su relación con los alumnos dentro de las actividades específicas. Al parecer, su presencia se esfuma, mas en los relatos de co-evaluación que realizan los alumnos aparece intermitentemente, lo que nos permite observar argumentos referidos principalmente a la *narrativa escolar* de la cual se hace referencia en el gráfico referido a los procesos de historicidad, veamos:

“...el contar con la presencia de la co-docente en el aula sirvió de mucho ya que ella agregaba un poco de información a las instrucciones dadas por el profesor, lo cual ampliaba nuestra comprensión del tema o de la tarea propuesta, así también, los comentarios dados por ella en clase fueron en todo momento bastante acertados; nunca

comentó nada fuera de lo expresado en clase y jamás mostró no tener idea de la materia o no estar preparada para cuestionamientos. En general, la co-docente cumplió su cometido dentro del aula y además logró que nosotros pudiésemos encontrar en ella otro punto de vista y una retroalimentación segura del tema.” (Co-evaluación, Eduardo).

Emergencia y sentido

Ya sea que se trate del alumno, del docente o del investigador que observa el evento educativo, los participantes están interactuando en las actividades del aula. Como tales, están inmersos en la acción cultural, están enculturados de las actividades propias del ser docente y alumnos. Se parte de que este fenómeno tiene lugar en cualquier espacio de aprendizaje, y que el mismo se encuentra engarzado en cómo la intuición de los participantes opera en el “tú a tú” de lo que se dice y hace.

Lo emergente cobra capital importancia dentro del proceso de transformación de los escenarios de formación, ya que supone una continua potenciación cargada de sentido situacional en las actividades cotidianas de los sujetos involucrados.

Otro de los ejemplos que podemos tomar para dar cuenta del argumento antes señalado, lo encontramos en la narración escolar de Artemisa:

“Sinceramente, la forma de enseñar de mis profesores era muy pobre, se limitaban a lo que decía el temario y pocos se preocupaban porque los conocimientos quedaran verdaderamente claros. Incluso, tuve un maestro neurótico que ocupaba la mayor parte de su clase insultando a ciertas alumnas. Ingresé a la preparatoria en el 2004. Fue aquí donde conocí a mis mejores amigos y a excelentes maestros. El que recuerdo con más cariño era conocido como “el tío” y daba química; muy buen maestro aunque sus métodos no eran precisamente los más comunes. El tío solía gritarnos y pegarnos cuando no respondíamos correctamente a algún problema o pregunta, y aún así lo recuerdo con mucho cariño pues sé que es de esos maestros que realmente enseñan y de alguna manera, te dejan marcada de por vida.”

Y vaya si marcan de por vida. El aula pues se convierte en el reinado omnipotente del docente, pero también “en tierra de nadie” ante lo cotidiano y sus decisiones. “Las aulas, a

diferencia de los salones donde las bailarinas practican su arte, no tienen espejos. Los únicos espejos con que cuentan los docentes son los que se encuentran en los ojos de sus alumnos, y éstos son espejos demasiado pequeños” (Eisner, 2002, p. 229-230).

Eisner (2002) señala que el docente aislado tiene dos formas de ignorancia, la primaria y la secundaria. La primaria dice el autor, hace referencia a cuando no sabemos algo, pero sabemos que no lo sabemos, y la ignorancia secundaria hace referencia a que no sabemos algo y no sabemos que no lo sabemos. Este señalamiento del autor nos lleva a reflexionar necesariamente en los aspectos de retroalimentación tan pobres que se generan en los espacios escolares. Es decir, las incertidumbres del aula, van desde si lo que enseñó lo hizo adecuadamente o no, si doy adecuadamente la palabra a los alumnos que lo requieren y olvido a otros, si hablo demasiado y no permito mayor discusión, y cosas que parecen triviales pero que para el actuar docente se convierten en angustias permanentes. Éstas las tendrá que resolver solo, si el tiempo del refrigerio aún le permite ello, antes de la siguiente clase.

En otro de los relatos autobiográficos Marina nos señala:

“Posteriormente, cambié de escuela. Los dos últimos años de primaria en esta escuela destacué como buena estudiante, y con posibilidades de entrar a la escolta y por lo tanto, con cierta preferencia ante los profesores lo cual no fue de agrado de los compañeros, pero a pesar de eso, tuve muy buenos amigos en esta etapa.

La preparatoria, una de mis mejores etapas de la vida en la cual tuve muy buenas experiencias con mis compañeros y en esta etapa tuve un gran número de profesores, desde profesores súper barcos o que no se presentaban a clase y ponían a todos 10 sin ningún esfuerzo, hasta profesores exigentes los cuales obtener un 6 era un gran logro. En esta etapa yo creo que mi formación académica fue muy buena gracias a los buenos profesores.”

Los procesos de escolarización van segmentando y creando estilos de personalidad, donde las categorizaciones tienen fuertes implicaciones para los sujetos; adelanto, éxito, fracaso, pertenecer a la escolta o no, van creando redes de socialización y sentido arraigado del ser

estudiante, teniendo como referente el aspecto de la evaluación concretado en la calificación específica que se va obteniendo ciclo tras ciclo escolar.

En este sentido, el éxito o el fracaso son nutrientes esenciales de las personas y los mismos integran formas sociales de personalidad que sobrepasa el propio sistema escolar (Bruner, 1997). Tal como señala Galicia (2004):

“La escuela juzga el rendimiento de los niños y ellos, por su parte, responden evaluándose. El éxito y fracaso nos llevan a una característica ubicua de la persona: la valoración. Esta característica se refiere a «la habilidad o saber-cómo» y es complementaria de otra característica: la agencia, que implica «la capacidad de iniciar algo». Lo que caracteriza a las personas como humanas es la agencia: «construcción de un sistema conceptual que organiza un registro de encuentros agenciales con el mundo: este registro está relacionado con el pasado, un yo con historia (la llamada memoria autobiográfica), pero también está extrapolado hacia el futuro, es un yo posible, que regula la aspiración, la confianza, el optimismo y sus opuestos»” (p. 14).

María es muy expresiva en este sentido:

“Después entré a la primaria y era un reto grande al menos así lo percibía y me fue bastante bien con todos mis profesores, menos con la maestra de 6to año que tenía calidad de enseñanza pero no tenía paciencia ni amabilidad con el grupo. En la primaria en lo que es el ámbito personal, también fue bastante gratificante ya que siempre obtenía las mejores calificaciones y tenía siempre el apoyo de mis padres y maestros.

En la primaria la enseñanza era buena y no puedo para nada quejarme en general de esa época, ya que también fue bastante especial.

En cuanto a la secundaria, creo que fue la más divertida ya que empiezas a tener relaciones más cercanas con tus amigos y amigas y le das otro sentido a la amistad, así también la responsabilidad de tus estudios comienza a ser tuya poco a poco, aparte de que aprendí mucho y también tenía muy buenas calificaciones y eso me hacía sentir bien, pues fue una época donde destacaba en ese sentido pero también acepto que era algo especial

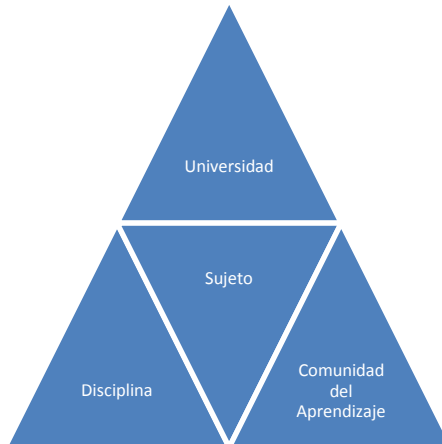
en cuanto a comportamiento aunque en general nunca he sido una «mala» persona y mi diversión es muy sana, hasta la fecha, pero era divertido. Los profesores ya eran diferentes y algunos eran bastante malos ya que no tenían un buen trato con los alumnos y no permitían hacer una relación alumno-profesor sana, aunque otros eran lo contrario y así podía notar la gran diferencia entre unos y otros.” (Relato Autobiográfico)

Varios momentos de significado se presentan en lo que nos narra María, y se enmarcan estos en categorías sociales referidas no sólo al ser buena o mala alumna, sino también buena o mala persona –hija, amiga-; así, la interpretación que damos a nuestra experiencia y a la de los demás va a depender de los significados públicos y compartidos en nuestra interacción como participantes de una cultura (Bruner, 1987).

3.3.- Sistemas de Actividad

Al inicio del presente escrito, señalábamos la convergencia de diversos autores en lo referente al cuestionamiento de que la escuela se encuentra en crisis. No es de sorprender que dicho planteamiento no sea nuevo y desde hace ya varias décadas se hayan ido formulado propuestas varias para su reforma. Uno de los ejemplos más claros sobre la transformación educativa se generó en los Estados Unidos de Norteamérica en la década de los 50s, cuando a raíz del lanzamiento del Sputnik por parte de los soviéticos el 4 de octubre de 1957, el Congreso de los Estados Unidos decidió asignar fondos para el desarrollo de curricula de ciencias y matemáticas.

Desde esa época hasta los años 90, los Estados Unidos han sido parte de una serie de propuestas de modificaciones curriculares, mas pese a dichas formulaciones y las grandes movilizaciones en materia humana que se generaron, tanto en la discusión de lo que debería ser adecuado enseñar, como en cursos de actualización a docentes, las características de las escuelas se mantienen sin grandes cambios. A lo que he denominado en el escrito *Sistemas de Actividad* y que se encuentran representados dentro de los elementos narrativos de los alumnos en la siguiente figura:



Sistemas de Actividad

“Los primeros años en la escuela fueron muy buenos y aprendí gran cantidad de cosas, claro que era un cambio radical en mi vida, pero me acoplé bastante bien.”(Relato Autobiográfico, Karina)

Si el relato lo dejamos así, seguramente podremos pensar que Karina se refiere a cualquier inicio de cursos de cualquier nivel escolar. Podemos decir que, las cosas no parecen modificarse independientemente del nivel en el que nos encontremos, los elementos narrativos de lo disciplinar van tomando forma dentro de la argumentación, mas lo híbrido de los mismos con respecto a los elementos previos aún no corresponden a un discurso universitario: recordemos que Karina hace referencia a su incursión en la Universidad.

Parece que el problema central de las escuelas, al que nos enfrentamos, es el comprender adecuadamente los escenarios escolares y sus diversos participantes y ello pasa necesariamente por mirarlas como sistemas de actividad complejos.

Como señala Cuban (1990, cit. en Eisner 2002, p. 226): “Las escuelas son instituciones sólidas, cuya propia solidez es fuente de estabilidad social.” Y pregunta Eisner (2002, p. 226), “¿qué las hace tan estables?”

Una de las respuestas que saltan a la vista, quizá la podamos encontrar en los procesos de enculturación tempranos, es decir, las actividades que realizan los docentes, cómo enseñan y cómo se organizan las tareas y las formas de construcción del conocimiento dentro de las aulas es uno de los primeros aprendizajes que se internalizan en los procesos de

socialización de los niños. “No hay ningún otro campo en el que los niños tengan una oportunidad tan sistemática de aprender qué hace un profesional en su trabajo” (Eisner, 2002, p. 226).

Desestimar dichas repercusiones cuando hablamos de transformaciones curriculares, seguramente nos llevará a programar formas de intervención ajenas a dichos espacios. Un aspecto que podemos señalar es en el que insiste Eisner (2002) “Cuando un programa universitario de formación docente trata de instaurar una nueva imagen de la enseñanza pero envía a sus jóvenes egresados a escuelas que, en esencia, son iguales a aquellas en las cuales se socializaron, las perspectivas de reemplazar los viejos ideales en los contextos demasiado familiares donde trabajan los docentes novatos quedan oscurecidas: el vino nuevo se altera cuando se vierte en viejos odres” (p. 226).

Baste recordar las habilidades que desde los imaginarios sociales se requieren para ser docente: una, en la cual se basan los permanentes exámenes de oposición, el manejo de contenidos, la forma de transmitirlos y organizarlos; y la otra no menos importante para estos jeques del conocimiento, el control de los alumnos.

Ambas destrezas no sólo satisfacen a las comisiones que se encargan de dar el visto bueno a los nuevos docentes, sino que también parecen ser factores de consolidación y seguridad dentro de los espacios del aula para casi cualquier docente. “Dada la sobre carga de trabajo que los docentes suelen sufrir en las escuelas –gran cantidad de alumnos y muchos cursos o materias que dictar-, la economía de esfuerzos tiene gran valor” (Flinders, 1987, cit. en Eisner, 2002, p. 227).

Así, los docentes se van llenando de una serie de repertorios ritualistas, en su mayoría retomados de la propia vivencia cuando fueron alumnos, que les brindan seguridad y confianza en lo que realizan y que cobran un sentido de resistencia pasiva ante cualquier nueva propuesta de cambio o reforma curricular.

Obviamente, esta serie de repertorios de corte ritualista no podrían desarrollarse adecuadamente sino dentro del propio espacio escolar. La cultura de las instituciones educativas los permean les dan cabida a su desarrollo. Ello a su vez, impide los procesos de innovación. Es decir, las normas sociales que dentro de los espacios escolares se mantienen

y las cuales en su mayoría tienen un carácter de implícito, que regula el hacer y ser docente, alumno, administrativo, funcionario.

Estas normas han sido señaladas por diversos investigadores educativos (Jackson, 1968; Eisner, 1985; Apple, 1982; Giroux, 1989, etc.), y en ellas se plantean cómo van reproduciendo muchas de las formas de construcción social del conocimiento en espacios no escolarizados sino en procesos de reproducción cultural, tal y como lo señala Bourdieu (1977).

Ante el reto que se nos plantea acerca del por qué las instituciones escolares no se transforman, quizá deberíamos de tratar de comprender cómo estas normas atraviesan a las propias instituciones en cuestión.

Ya algunos autores, desde posiciones radicales, se han planteado el reflexionar sobre la necesidad actual de los propios recintos escolares (Illich, 1971) y si bien creemos que esta es una discusión permanente, lo que sí podemos constatar es que mientras la sociedad no se proponga revalorar lo que se supone deben de potenciar las instituciones escolares, poco vamos a avanzar en su reformulación. Reformulación que bien puede iniciar desde lo interno de dichos espacios.

Mas si regresamos a los planteamientos sobre el rol del docente, uno de los aspectos que se engarza necesariamente con lo antes señalado, tiene que ver con la estructura que se le ha dado al hacer docente; es decir, se considera como un profesionista aislado, cargado en lo cotidiano de incertidumbres, de dudas, de cuestionamientos, no sólo en lo referente a la pertinencia de los contenidos que imparte, sino también con respecto a las interpretaciones que de cotidiano realiza sobre las actuaciones de los alumnos y de las cuales debe de hacer valoraciones para en lo inmediato darle continuidad y sentido a su clase; y, en el mediano plazo, plasmar un número específico que dé valoración al proceso de aprendizaje apropiado por el alumno de acuerdo con el temario en curso.

Decíamos en líneas arriba, que la propia estructura es la que da pie a esta situación, pues la misma poco incide en generar y promover reuniones de docentes en donde formulen sus inquietudes, referidas éstas a los procesos de enseñanza aprendizaje que se suceden en sus aulas. Si bien se dan una serie de reuniones donde los docentes tienen que participar, poco

de éstas hacen referencia a su actuar docente y las mismas se centran en la reformulación o discusión de problemáticas curriculares generales, pero nula reflexión existe en lo referente a lo que varios autores han denominado el curriculum oculto (McLaren, 1995; Halliday, 1995; Gimeno, 1998; Torres, 2000 y Giroux, 2003).

Así, la participación de los docentes se limita a discusiones por demás lejanas de sus inquietudes cotidianas. Cuando se llegan a tocar aspectos referidos a las problemáticas del aprendizaje, las reuniones se convierten en verdaderas “bacanales” de quejas sobre los alumnos, su poca claridad en lo que se solicita, los bajos perfiles de comprensión sobre lo que se enseña, el poco compromiso que tienen para su profesionalización, así como actitudes de “falta de respeto” e irreverencia ante la autoridad.

Hemos señalado hasta el momento y de manera general, algunos aspectos del imaginario social en torno a los espacios escolares; sobre todo aquéllos que tienen que ver con la reproducción de normas y control dentro del aula y su reproducción dentro de escenarios más amplios. Sin embargo, deberíamos reconocer que también dentro de dichos espacios se tiene un imaginario muy conservador al respecto de lo que se espera de estos escenarios. Cuando le preguntamos a los estudiantes la percepción que tienen acerca de sus docentes (Sánchez y col., 1997; Sánchez y col., 2004), lo que encontramos es que éstos hacen referencia a los mismos elementos que consideran los dictaminadores del ingreso de nuevos docentes: conocimientos y organización de éstos, si bien un elemento anexo sobresale y que hace referencia a aspectos motivacionales, los mismos prevalecen en espacios muy tradicionales y los cuestionamientos al respecto parecen regresar a las voces del volver a lo mismo, que defienden padres y grupos conservadores desde sus atalayas. Y por supuesto, las prácticas innovadoras se entienden no sólo por los docentes sino también por los mismos alumnos como formas que debilitan esencialmente la calidad de la educación (Eisner, 2002).

Por supuesto, no todos los estudiantes opinan lo mismo. Aquéllos que provienen de espacios de formación activa, cuestionan las formas de enseñanza tradicionales, mas las voces de éstos son poco escuchadas. Para los diseñadores educativos, sobresalen las voces tradicionales donde lo importante es el manejo de los contenidos y la organización de la transmisión de éstos, para la concepción de lo que es un “buen docente”. Seguramente, ante

dicha reflexión, habría que cuestionarnos cuándo los alumnos nos perciben como buenos docentes por la pertinencia de dicha percepción ante las necesidades de formación profesional actuales. Un ejemplo de dicha situación, con el fin de cerrar nuestro argumento, lo tenemos en Eisner (2002), “Un programa de estudios sociales que exija la cooperación grupal en un trabajo centrado en proyectos puede ser visto como inapropiado por los alumnos cuyo concepto de esa asignatura sólo contempla la realización de tareas individuales” (p. 232).

Para el docente, en su generalidad, “El aula es su hogar profesional y no tiene especial interés en colaborar ni en hacer investigaciones. Como señalé antes, las concepciones del rol docente se adquieren en una etapa temprana del desarrollo, y los mismos suelen sentirse cómodos con ellas. Si un pájaro ha pasado diez años en una jaula y de pronto encuentra la puerta abierta, no debe de sorprendernos demasiado que no quiera salir. Lo familiar es a menudo más confortable que la incertidumbre de lo desconocido” (Eisner, 2002, p. 235).

Uno de los problemas centrales que debemos de comentar hace referencia a la fragmentación estructural de las instituciones educativas, donde los docentes no sólo imparten diversas materias ajenas en muchas ocasiones a su perfil sino a la coherencia estructural entre éstas. Para comprender un poco más dicha situación, hagamos referencia a lo que señala Eisner (2002), “No existe ninguna ocupación en la sociedad norteamericana en la cual los trabajadores deban cambiar de tarea cada cincuenta minutos, mudarse a otro sitio y trabajar bajo la dirección de otro supervisor. Pero esto es precisamente lo que pedimos a los adolescentes, al mismo tiempo que pretendemos brindarles un programa educativo coherente” (p. 236).

Pero también debemos de señalar que no existe un espacio tan complejo y rico en actividades como es un escenario escolar, particularmente al que hacemos referencia. Para ilustrar esta idea, retomemos un extracto de escrito que nos puede llevar a dicha comprensión:

“Si nos preguntáramos qué elementos identifican un contexto en un escenario específico como es la facultad, tendríamos entonces otras tantas preguntas: ¿por qué se sigue fumando en el último piso del edificio B? ¿Por qué se prefiere comer en el Psicotaco o en la Cabaña?

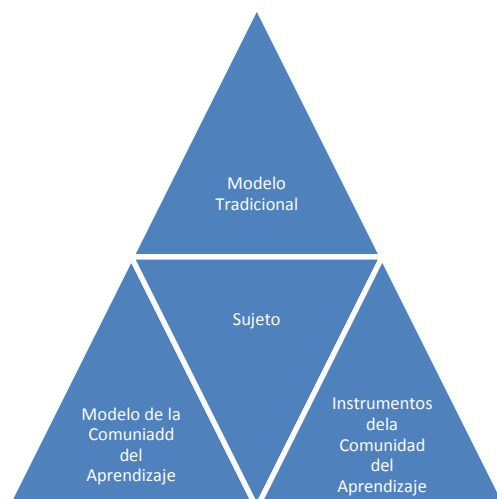
¿Por qué sigue habiendo más mujeres que hombres en la facultad? ¿Por qué la explanada o la jardinera de repente se convierten en espacios de discusión teórica y en otros, en espacios de conquista o consuelo entre amigas? ¿Por qué sólo unos cuantos juegan baloncesto enfrente del C? ¿Qué representa la Tuna para los administrativos, docentes y alumnos? En fin, todo ello podría estar dentro de la noción de 'cultura', entonces creo que debemos tener cuidado a la hora de precisar qué queremos (y por qué) transformar dicha cultura. Al decir “escolar” (¿o será educativa?) parece que se precisa o dirige hacia aquellos elementos del 'currículum', con todo lo que puede haber adentro, pero creo no está demás tratar de precisarlo mucho más” (Reflexión alumna).

El sentido de acotar, de “colocar los puntos sobre las íes”, de precisar lo que queremos, nos lleva necesariamente al tercer aspecto: **estructuras de actividad**

3.4.- Estructuras de Actividad

Es en este apartado donde se mostrará el engarce de los aspectos históricos e institucionales referidos dentro de los espacios escolares y su comprensión a través de los sistemas de actividad. La forma en como se concretan las actividades específicas y las intenciones que en ella se van co-construyendo a partir de los aspectos situacionales con los diversos mediadores e instrumentales propuestos. Para la comprensión del engarce de dichos procesos, es necesario retomar los supuestos que guían el apartado y los cuales sintetizan en mucho los planteamientos antes señalados ya que en el mismo podemos comprender los procesos de cambio que se van sucediendo con el modelo de intervención propuesto y los diversos sistemas que estarán en juego a la hora de la implementación de la propuesta en cuestión.

Hasta ahora lo presentado tiene que ver con extractos referidos ya sea a los elementos que denominé *Procesos de Historicidad e Implicaciones Institucionales* y a su comprensión con base en los *Sistemas de Actividad*, mas los mismos se encontraban señalados desde aspectos externos que guiaban el actuar de los implicados dentro del escenario escolar, acá se representa la integración de dichos elementos dentro del modelo planteado y que en lo específico de la propuesta se muestra en el siguiente gráfico:



Estructuras de Actividad

Sesión: tres (Tema: Escotomas)

Alejandra y los escotomas

Nos encontramos en la tercera sesión de clase, al ingreso del docente al aula, varios de los alumnos le preguntan si ya ha revisado las tareas. Ante la pregunta, el docente solicita le informen cuándo las enviaron.

Algunos de los alumnos, entre risas, comentan que las enviaron por la madrugada, ello parece generar comentarios entre más risas, de todos los alumnos y aquellos que charlaban sobre temas diversos centran su atención en lo que sucede en el centro de este diálogo.

El aula se nota bulliciosa con el trajín de los que van llegando y acomodándose en sus lugares, el acomodo de estos y la salida de cuadernos, plumas de sus mochilas y los saludos y sonrisas entre unos y otros; son las 8:15 de la mañana y es la primera clase de una jornada base de 6 horas.

La sesión de clase se encuentra estructurada en cinco segmentos:

1. Los pendientes generales
2. La lectura de la mañana
3. Los pendientes específicos
4. La clase central “Alejandra y los escotomas”
5. El cierre

Los pendientes generales

Se comenta sobre una de las actividades que han quedado los alumnos de investigar, en este caso la visita a un sensorama, el lugar donde se encuentra, los precios y los tiempos para acudir, así como el reporte que se debe de entregar del mismo.

Se habla también de la asistencia al Congreso de Investigación Formativa que se llevó a cabo la semana anterior y la percepción y opiniones que los alumnos tienen de dicho evento.

La lectura de la mañana

Como es de recordar, el docente acostumbra comenzar la clase con una lectura general, la misma versa sobre temáticas generales del curso y no específicamente sobre la temática central de la sesión. En este caso, el texto es de un primatólogo de nombre Frans de Waal (2007) y discute la bondad y la violencia en diversas especies comparando el volumen de su cerebro y haciendo referencia explícita a la conducta de los bonobos y los chimpancés.

Cita varios ejemplos de las manifestaciones de violencia humana, que van desde la guerra hasta actos de vandalismo, sin aparentemente razón alguna. A la par, reflexiona sobre el concepto de antropomorfismo y los procesos de empatía tanto hacia especies similares como entre la nuestra, relaciona comportamientos con aspectos culturales y procesos de aprendizaje de corte evolutivo (ver, apéndice IV). Al final de la lectura, el docente solicita comentarios al respecto y éstos van desde aquéllos referidos al sentido común, hasta algunos relacionados con clases previas dentro del curso o de otros cursos.

- **Eduardo:** *Lo que me pareció muy interesante fue lo último que dice del mono que era bonobo y su capacidad para el aprender palabras en inglés. ¿Por qué las mujeres son más empáticas?, ¿Puede ser por un rasgo filogenético?*
- **D:** *Si, puede ser una parte más filogenética donde histórica o evolutivamente la mujer se ha hecho cargo de las crías; entonces eso le genera este vínculo, esta relación como madre, la necesidad de generar patrones empáticos con la cría.*
- **Eduardo:** *Y por ejemplo con el autismo, porque dijeron que en el autismo los varones eran más dados que las mujeres.*

Eduardo hacía referencia a los siguientes párrafos que recuperaba de la lectura como aspectos que le parecieron más importantes:

“Los empáticos bonobos se ponen una y otra vez en el lugar del otro. En el Georgia State University Language Research Center de Atlanta, un bonobo llamado Kanzi ha aprendido a comunicarse con la gente. Su fabulosa comprensión del inglés hablado lo ha convertido en una celebridad. Advirtiéndolo que algunos de sus iguales no tienen el mismo adiestramiento, a veces Kanzi ejerce de maestro. Una vez se sentó al lado de Tamuli, una hermana menor suya apenas expuesta al habla humana, mientras un investigador intentaba sin éxito hacerla responder a peticiones verbales simples. Cada vez que el investigador se dirigía a Tamuli, Kanzi representaba lo que se esperaba de ella. Cuando se le pidió que acariciara a Kanzi, éste tomó su mano y la colocó bajo su barbilla, apretándola contra el pecho. En esta posición, Kanzi fijó la mirada en los ojos de Tamuli con lo que se interpretaba como un gesto de interrogación. Cuando Kanzi repitió la acción, la joven hembra dejó los dedos apoyados en su pecho como si se preguntara qué le correspondía hacer.

Kanzi entiende perfectamente bien si las órdenes se dirigen a él o a otros. No estaba ejecutando una orden destinada a Tamuli, sino que estaba intentando hacerla comprender. La sensibilidad de Kanzi al desconocimiento de su hermana y su interés en enseñarla sugiere un nivel de empatía que, hasta donde sabemos, sólo se encuentra en antropoides y seres humanos” (Waal, 2005, p. 19).

“Las mujeres aprecian de manera natural esta necesidad de conexión. En los mamíferos, el cuidado parental es inseparable de la lactancia. A lo largo de los 180 millones de años de evolución de los mamíferos, las hembras que respondían a las necesidades de sus retoños se reproducían más que las madres frías y distantes. Dado que las mujeres descienden de una larga línea de madres que cuidaban, alimentaban, limpiaban, transportaban, confortaban y defendían a sus hijos, no debería sorprendernos encontrar diferencias de género en la empatía humana. Éstas aparecen bastante antes de la socialización: el primer signo de empatía –llorar en respuesta al llanto del otro bebé- es, de hecho, más típico de las niñas que de los niños, y más adelante la empatía sigue estando más desarrollada en el sexo femenino que en el masculino. Esto no quiere decir que los varones carezcan de empatía o no necesiten el contacto humano, pero lo buscan más en las mujeres que en otros varones. Una relación a largo plazo con una mujer, como el matrimonio, es la manera más efectiva de alargar la vida para un varón. La otra cara de esta moneda es el autismo, un desorden de la empatía que dificulta la conexión con los otros, y que es cuatro veces más frecuente en los varones que en las mujeres” (Waal, 2005, p. 18).

Uno de los aspectos a destacar es que si revisamos los párrafos y o la lectura completa en ningún momento se habla del autismo, Eduardo en este sentido retoma elementos de otra clase, que han sido referidos al problema de lo genético con lo cultural, los procesos filogenéticos y su relación con los ontogenéticos, el papel de la cultura con respecto a los estilos de crianza, todo desde lo que resalto o parece más evidente, mostremos las preguntas que plantearon¹¹. El docente interviene para delimitar la discusión y reflexionar sobre la importancia de incorporar, tal cual lo hace Eduardo, los elementos que se han revisado en otras clases.

Al final, los alumnos solicitan la referencia del libro y ya no se realizan comentarios al respecto.

Este es solo un ejemplo del tenor de la clase, constantemente, iniciar con una lectura que motive la recuperación de lo discutido en otras sesiones, la misma tiende a ir abriendo boca para las reflexiones de los contenidos propios de la asignatura, pero también con la

¹¹ Los diálogos y extractos de estos se tomaron de las grabaciones de cada una de las sesiones, en el apéndice V se muestran las claves utilizadas para la misma.

intencionalidad de que vayan comprendiendo la construcción de lo psicológico desde diversas voces de la ciencia.

Los pendientes específicos

En este segmento, los alumnos van preguntando sobre lo que se espera del trabajo final y si ello requiere algún tipo de formato o estructura.

El docente señala especificaciones de lo que se espera y los tiempos que se tienen para ello, hace énfasis en que si bien es el trabajo final, ello no implica que se realice una semana antes de terminar.

Este tipo de diálogos son recurrentes dentro de las aulas universitarias, desde el análisis del discurso se les denomina actividades pre-clase (Lemke, 1990). Las mismas, parece son rituales continuos donde los alumnos “impiden” una y otra vez el inicio de la clase principal, por las propias responsabilidades que ello implica, la revisión de las tareas que se han dejado de manera previa para la clase, mas también podemos observar una preocupación general por especificar elementos que se han señalado con antelación, pero que corresponden en última instancia, a los factores de evaluación que se tomarán en cuenta al final del semestre para la calificación, elemento que ya hemos señalado anteriormente como recurrente en las actividades continuas que realizan los alumnos.

La clase central Alejandra y los escotomas

El docente inicia lo que podemos denominar la clase (Lemke, 1990) y forma equipos para la discusión del texto de Oliver Sacks (1995) sobre el escotoma en la ciencia. El texto trata de los casos en los cuales se ha negado el conocimiento o los descubrimientos realizados por diversos autores, desde el caso de Galileo hasta los referentes al estudio de las úlceras. Y cómo la ciencia es un camino con múltiples ópticas donde hablar de la posibilidad de una sola mirada, limita la comprensión histórica de los fenómenos. Comenta cómo los descubrimientos tienen que ver en mucho con el azar, pero un azar que tiene una base de formación previa para comprender lo que el azar coloca frente a los ojos del investigador.

Después de que trabajan en equipos, el docente pregunta a cada equipo qué reflexiones han realizado al respecto.

Alejandra se mueve en el aula.

Alejandra: ...un poco lo que decías pero también que hay como un momento en que se tiene que llegar al descubrimiento. A lo que es la incógnita. O sea, sí ha habido un retroceso en cuanto lo que decían que, pues no había punto de acuerdo y no sé qué pero siempre llega su momento de, de descubrir. Y también entiendo que si se llega a ese descubrimiento, es por muchas casualidades pero también limitantes que, no sé eso y que si /// y como que arriesgarnos un poco hacia el determinismo y a la evolución del conocimiento del humano y de las especies en general hay algo bueno si, incluye (...) y todo eso pero siempre son las casualidades que se estudian en algún momento y se, se plantean formalmente.

Develar los planteamientos que Alejandra realiza dentro de esta secuencia dialógica con el docente se torna interesante, pues nos muestra varios elementos que se han planteado a lo largo de las sesiones de los cuales se ha dado muestra en el escrito; es decir, por un lado muestra secuencias que retoma del texto que se discute en la clase, referidos a las formas en las que la ciencia ha avanzado en los descubrimientos y a la par recupera los elementos evolutivos que se han mencionado en la lectura de inicio. Ante ello el docente responde:

D: Claro, pero entonces tendríamos dos cosas. Uno, la importancia que ciertamente pareciera que la casualidad es la que nos lleva al descubrimiento pero /// es como si de repente, como saber que se ha cruzado que el día de hoy se cruzará el hombre de nuestra vida o la mujer? /// Platicaba con una compañera y le decía, el príncipe azul es una construcción que tengo yo que realizar desde ya, no puedo sentarme a esperar al príncipe azul que pase y ya, ahí va (risas) mi príncipe azul. Es algo que tengo que ir trabajando porque no llegará tan azul ni tan príncipe. Entonces /// mm, a la mejor ciertamente el determinismo sería como esperar que algún día llegará y algún día sabremos y descubriremos. Entonces no, o sea, quienes provocamos los cambios, quienes tenemos intenciones somos los humanos. Nosotros somos los que quizá aportemos el espacio para que estos descubrimientos se den. O los alarguemos. Ha habido épocas de oscurantismo muy fuertes en la historia de la humanidad. Pero ha habido otras que a lo mejor nos parecen muy luminosas, el siglo de las luces (risitas) y que a lo mejor fueron también muy oscuras en otros aspectos, ¿me explico? Entonces creo que el papel activo de cada uno de

nosotros es, una de las cosas que vemos en los trabajos que realizan en la concepción que tenemos, desde lo que trabajamos nosotros hablamos de el psicólogo en formación, pero a veces nos damos cuenta de que ni siquiera como estudiantes, somos conscientes de ser estudiantes universitarios y venimos a la clase, nos sentamos, tomamos nota, etc. salimos, nos vamos a casa regresamos al otro día, nos quedamos con lo que nos da la escuela. Y no tomamos en las manos nuestra formación, no somos más proactivos. No buscamos, no vamos a conferencias, no indagamos más allá de lo que nos está pidiendo el docente. Si el docente no llega, pues entonces el trabajo que teníamos planeado ya se quedó y no ha habido interés por parte de ustedes, no vayamos atrás de los profesores. Mejor vamos a su lado, vamos caminando juntos, pero también tratando de avanzar propositivamente, imagínense esto, les pido un trabajo a este equipo y otro trabajo a este equipo, y este equipo me llega y me dice es que no encontramos el libro, no había, no, ya está agotado en todo el país, ya lo buscamos a nivel internacional no y en internet no hay. Y el otro equipo llega y me dice no encontramos el material que nos dijiste pero encontramos esto. La percepción que yo tendré será muy, muy diferente y seguramente el proceso de aprendizaje de ellos también va a ser diferente, entonces es como, no quedarnos con una lógica así de determinismo.

¿Querías decir algo?

La secuencia de diálogo entre Alejandra y el docente se torna relevante, pues el docente no sólo da argumentos referidos a la discusión central sobre el determinismo que plantea Alejandra, sino que realiza un discurso referido a aspectos de la vida cotidiana, el príncipe azul, por ejemplo y a la situación de formación de los alumnos con una reflexión sobre las actitudes que dentro del espacio escolar realizan y la invitación a tomar en sus manos su formación como profesionales, es común encontrar dentro de las aulas que el docente guía la discusión y la va dirigiendo hacia donde él considera pertinente debe enfocarse bajo el papel que le confiere su autoridad. Surge un elemento de tensión donde la alumna se resiste a llevar al campo que plantea el docente e insiste en lo que para ella representa el argumento central, veamos:

Alejandra: Sí, (...) para mí el principio de la casualidad o sea yo sé que el que quiere buscar pues encuentra, como usted dice, si vemos más allá pues vamos a llegar a ese ejemplo que nosotros buscamos

D: sí

Alejandra: Pero otra cosa muy diferente al determinismo es el pre determinismo, el determinismo es de que si nosotros somos como, hacemos algo para encontrar algo o quitamos algo para encontrar algo, y (...) es como pues ya estamos predeterminados a no tener el conocimiento que podíamos tener permitido, entonces si estamos determinados a algo, en esta época se va a descubrir esto, y en la otra, en el siguiente año esto, y así y entre nosotros hablamos de (...) si, si la sociedad lo incluye pero (...) nosotros también la incluimos para que se dé o no el conocimiento que necesitamos.

D: Sí Alejandra, creo que habría nada más que hacer una definición más específica, ver las raíces sobre uno y otro concepto. Esa podría ser una tarea para que nos digas, esto es determinismo y predeterminismo es esto. ¿Te parece bien? (risitas)

La secuencia dialógica nos muestra lo que de continuo se presenta dentro de los espacios escolares, específicamente dentro del aula, a pesar de que Alejandra insiste en la reflexión sobre los elementos del determinismo y el pre determinismo, el docente pareciera considerar que el diálogo se ha extendido. Ante la insistente intervención de Alejandra, el docente sólo emite una afirmación que podemos interpretar previa al cierre de la discusión con la alumna, y que se reafirma en la última participación de éste donde haciendo uso de su autoridad, conmina a la estudiante a clarificar los conceptos dejándole de tarea su definición con lo cual dentro del ritual dialógico da por concluida la discusión y parece que el propio grupo así lo comprende (risitas), y pasa a otro asunto.

Pese a las intenciones formativas que se han planteado por el docente a lo largo de las sesiones, es evidente que la cultura escolar y sus rituales permean su propio actuar, es decir, si bien he señalado cómo la cultura institucional se transparenta en los haceres de los alumnos, en esta secuencia dialógica podemos observar cómo el docente no es ajeno a la misma y antepone su autoridad a las inquietudes de uno de los alumnos. Los otros lo saben y pareciera juzgan “inadecuado” el actuar de su compañera, como si en el fondo nos

mostrarán y se mostrarán que existen formas dialógicas que no se deben de generar dentro de las aulas pues de lo contrario, se tendrán que asumir las consecuencias.

Después de este intercambio con Alejandra, el docente continúa preguntando a los demás sobre lo discutido. Al final va cerrando la sesión señalando las actividades para la siguiente clase, que van desde la presentación de los estudios de caso, hasta la lectura de Ramachandran, referida a Fantasmas en el Cerebro, acota las páginas a revisar y se despide.

Para comprender aún más la intervención de Alejandra dentro del aula, debemos de recuperar lo que en la tarea sobre Escotoma ella misma ha señalado:

“Ahora bien, ¿si pudiésemos regresar la cinta de la historia de la ciencia modificándola, se generarían cambios considerables en el progreso de la humanidad? O ¿es que estos cambios se arraigan tanto a las condiciones sociales e individuales en las que se desenvuelven? O ¿Acaso se necesitaría pensar en un pre-determinismo?”

Considerando la primera cuestión, me llevaría a plantearme otras cuestiones como son: ¿Por qué razón el humano que tanto busca un progreso positivo a la par de la evolución, se niega a aceptar dichos cambios culturales e ideológicos arraigándose la mayoría de las veces a explicaciones puramente subjetivas?

Y si consideráramos la segunda cuestión, nos tendremos que enfocar más allá de la evolución, en la percepción tanto social como individual del ser humano. Y esto porque nos ayudaría a comprender de manera más precisa el comportamiento del individuo junto con la mente y por tanto, poder determinar y controlar algunos tropiezos que se tienen tanto como especie, como sociedad e individuo.” (Reporte de lectura 2)

Así, la alumna recupera los elementos propios que ha desarrollado en la tarea y los coloca dentro del aula, con la finalidad de dar un mejor sentido a su propio escrito y a sus inquietudes. El aula ajena a dicha discusión percibe fuera de tono la misma, el propio docente no evalúa pertinente la discusión dentro del espacio aulístico y la cierra sin más.

Las voces de la cultura institucional se evidencian en la actitud de los alumnos y del propio docente, las voces de historicidad se van transparentando en el diálogo que el docente mantiene con la alumna y toman relevancia más allá de los intereses de Alejandra.

La “ruptura” que Alejandra realiza dentro de los marcos ritualistas del aula, la podemos indagar a partir del perfil de escolarización de la propia alumna. Acerquémonos a dicha comprensión.

Alejandra se presenta como una alumna con múltiples experiencias de aprendizaje, sobre todo en el sentido de que a pesar de que la mayoría de ellas las tuvo en escuelas particulares, refiere que éstas siempre fueron heterogéneas y formativas, tanto por los compañeros con los que cursó como por sus propios profesores, entre los cuales hubo “de todo”: buenos y malos.

Alejandra es una alumna de las que podemos considerar “inquieta” en el aula. Desde la primera sesión, manifestó un alto grado de participación y de preguntas, que iban desde aspectos muy rituales hasta cuestionamientos generales sobre el aprendizaje y las formas de enseñar.

En su relato autobiográfico Alejandra nos señala:

“Y tras varios intentos sesgados, tuve que continuar mi formación durante dos años, en la llamada “Escuela de la vida”, etapa en la cual descubrí nuevos cambios e incrementos de conocimiento o percepciones no académicas que favorecieron mis próximas decisiones y objetivos: el estudio de una carrera que se dedicara tanto a la ayuda social, individual y global, una ciencia y una disciplina, que indagara, sin dejar a un lado lo humanístico, dentro de la normalidad y anormalidad del ser vivo; ahora podría referirlo al estudio de la conducta dentro de la Psicología.”

Un aspecto interesante del que hace mención Alejandra es que, desde su primera reflexión de clase, parece que retoma adecuadamente el interés no sólo del proyecto dentro del aula del cual se habló en la primera sesión, sino a la par logra conceptuar adecuadamente el “espíritu” de lo que se pretendía en el aula a partir de lo señalado en clase sobre los diversos proyectos que tiene la propuesta denominada “Andamios Curriculares”.

“No conociendo a mis compañeros, maestros y menos el trabajo que se realiza año con año en los laboratorios de la Facultad, específicamente del segundo semestre, me ha dejado con grandes expectativas respecto a este espacio, llamado Aula, en el que el

conocimiento se crea, se destruye o regenera. Pensar en poder traspasar más allá de cuatro paredes, más allá de libros y sesiones de 1 o 2 horas por semana, el momento de saber que el trato y comunicación humana, que son y seguirán siendo imprescindibles dentro y fuera de una escuela, en sus distintas presentaciones (lecturas, charlas, escritura, silencio) se podrán dar, me ha conmovido demasiado” (Reflexión de clase 1).

En otro de los textos para un grupo de universitarios, el docente escribía: “Ciertamente desconozco mucho de ustedes, la venganza es que ustedes también desconocen mucho de mí, pero para ser sincero, ello no me hace feliz, no porque quiera saber en qué piensan o qué sueñan, dónde viven y a quién besan. Realmente como elementos estimulantes para la docencia dichas preguntas no son en sí mismas relevantes, menciono que no son en sí mismas relevantes porque cuando lo que piensan, lo que sueñan, donde viven o a quien besan, se inmiscuyen en las aulas, entonces las mismas se tornan dignas de indagación pedagógica y en verdad, parece broma más lo digo y lo pienso como realidad educativa concreta” (Reflexión de clase docente).

La conmoción de Alejandra y por qué no decirlo, del mismo docente, tendría que conmovernos como profesores, tendría que convocarnos necesariamente a pensar en nuestras aulas y la ausencia que se genera de los otros, con los que aprendemos y somos y nos hacemos unos a otros, un modelo escolar donde se privilegian los elementos individuales y se busca homogenizar no solo los contenidos sino las actitudes y características individuales de los alumnos, en detrimento de la heterogeneidad y la riqueza que de ella emana. La narración de Alejandra continúa:

Y digo esto, no sólo por la absurda e intangible barrera que se da como en forma cotidiana entre alumno-maestro; sino, también, entre las mismas camaradas; sin mencionar más allá de espacios escolares... es aterrador. Porque también lo existe entre las ciencias o disciplinas que aunque tengan por fin común el conocimiento del hombre y su entorno, la manera de llegar a éste se ha tornado en diversas rivalidades, aún dentro de cada una de ellas.

En fin, el escuchar acerca de programas que retomen un poco de esa calidad humana en decadencia y se dediquen a extender el conocimiento, como “el programa de

acompañamiento entre iguales” y el de “escenarios formativos” me incita a seguir creciendo más tanto como persona, como amante de mi carrera.

Y no dejando a un lado los objetivos de la materia que involucran el conocimiento de sistemas sensoriales relacionados neuro-psico-fisiológicamente, entre otras cosas... he de admitir que a la par de interesarme, retarme y motivarme, me preocupa el no poder administrar y ordenar el conocimiento dentro de mi mala memoria.

Gracias por esta nueva oportunidad de crecimiento.” (Reflexión de clase 1)

Cabe señalar, como su escrito lo refleja, no sólo hace una adecuada apreciación del trabajo del aula, sino reflexiona sobre lo que hemos supuesto durante varios años dentro de la facultad en cuestión, un proceso de “privación social”, que no sólo se presenta en torno a la relación con los profesores, sino entre los mismos compañeros.

Por otro lado, se hace necesario destacar, la riqueza de los escritos de Alejandra, pues de continuo trabaja en una integración de lo que dicen los autores con sus propias reflexiones, y a la par, llena sus comentarios de preguntas constantes y certeras.

Dentro del aula, Alejandra le pone tono y sabor a la clase, pregunta, cuestiona, debate, bromea y al parecer, este vínculo social lo quiere llevar más allá del trabajo de esas cuatro paredes como lo mencionaba en su Autobiografía y en una de las reflexiones de clase, solicita le envíe información correos de otros compañeros que trabajaran el tema de agnosias para poder hacer un trabajo más completo.

Pero similar a otras alumnas, que provienen de escuelas particulares, Alejandra no encuentra su lugar, parece solicitar un espacio más libre, menos cargado de normas y reglas, de relaciones y actividades del aprender diferente de lo que se presentan en la institución. Así, Alejandra se va desvaneciendo del aula, su ausencia se hace evidente.

La entrevista realizada nos da pie para tratar de comprender sus discusiones internas y los sentires sobre espacios, tareas, aprendizaje.

Ante la pregunta del docente sobre por qué no envía sus trabajos, ella contesta:

Alejandra: Es que es complicado porque a mí sí me gusta leer y sí me gusta escribir, pero generalmente lo que he escrito son cosas muy subjetivas, como poemas y cosas así. Está padre. Cuando entré a la facultad todos son como “tienes que ser objetiva en todo lo que hagas”, y entra lo del APA y las estructuras y tienes que entregar la práctica de esta manera y entonces se vuelve como un texto diferente, y las lecturas que nos ha dejado las leo // le juro que las leo (risas) bueno pero (...) no sí de verdad las leo, aquí las traigo, pero sí cuestan como trabajo una por una, y sí puedo recordar en mis palabras lo que dice la lectura, pero escribir las citas tal cual, tengo que buscar otra vez en la lectura y poner la cita, entonces es como, integrarlas está padre si lo puedo hacer pero igual se tiene que releer las lecturas para poner las citas, porque es lo que más trabajo me cuesta, según yo. Uno no sabe escribir, pero eso es algo que no se aprende en un semestre, es como un proceso. Desde la primaria, secundaria, prepa. Lo más feo es cómo enfrentarse a la hoja en blanco (risa).

Alejandra nos muestra quizá un pedazo de espejo en el que nos tendríamos que mirar como alumnos-docentes que somos y hemos sido, nos cuestionamos desde un extremo lo que no nos gusta de nuestros espacios de aprendizaje; mas cuando nos encontramos en el otro extremo, repetimos las conductas de las cuales con anterioridad no estábamos de acuerdo. Ciertamente, parece que la cultura escolar nos arraiga y nos fosiliza en un sentido, donde parece que poco podemos hacer al respecto, al menos como percepción, y como reproducción.

Cuando le solicito a Alejandra que me envíe esos pedazos de tareas que ha escrito ella responde:

***Alejandra:** Pero entonces si envío pedazos, pues también es como sin sentido. Pues cuando se escribe un poema no siempre es como quiero que lo lean y lo interpreten y aquí es como, lo escribo y sé que se lo voy a dar a alguien que lo va a checar y que me va a dar una respuesta y un punto de vista y una crítica constructiva, y es como algo más que pesa para escribir. Y más que nada lo que pesa es la disciplina, eso porque se lo puedo leer y lo puedo disfrutar y lo termine de leer y me pongo a hacer otras cosas y se me va. Yo creo que soy una persona muy dispersa y entonces, es lo que pasa.*

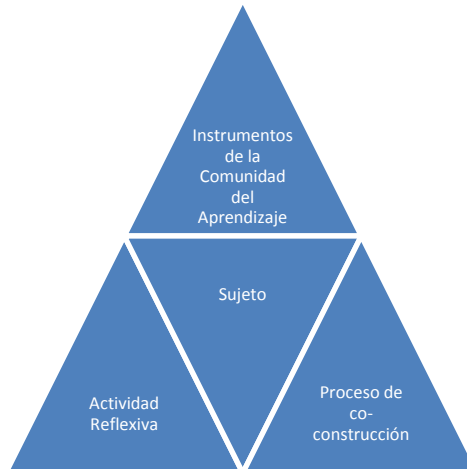
Preferentemente, tenemos la costumbre desde la primaria una tarea se entrega al siguiente día, entonces la haces en una sentada y luego la mandas, no es como, te la dejo ahorita y la vas haciendo por días o por cachos, y la entregas, es como me la dejó el jueves para el próximo viernes entonces la hago el último jueves de la semana. Es la costumbre y la mala educación.

La respuesta nos puede generar varios sentidos. Por un lado, los procesos de co-construcción referidos a la actividad del docente a la hora de dar respuesta a las tareas que los alumnos entregan. Esto es, la percepción del “no puedo enviar un trabajo tan a la ligera como anteriormente lo realizaba pues me lo van a cuestionar, criticar, revisar”; y por otro, los rezagos de la cultura escolar, lo que hacía con las tareas y lo que seguramente no ha desaparecido en los espacios donde lo importante es entregar el texto, independientemente de su contenido.

La voz de Alejandra a lo largo de este apartado, nos muestra la coexistencia de dos mundos; el mundo de la academia y el mundo de lo cotidiano, ambos atravesados por una gama de sentidos que pareciera poco se tocan desde las intenciones que los actores tienen en cada uno de ellos. Por un lado, se encuentran los profesores, los programas, las asignaturas, la institución en ciernes; y por el otro, los amigos, la familia, lo constante del ser joven, dos referentes que poco hemos pensado desde los espacios educativos y que conviven y se retroalimentan, se cuestionan y se transforman en un cotidiano que desde nuestra mirada corresponde a una unidad.

3.5.- Artefactos Mediadores

Poco tendré que decir del papel de los artefactos mediadores, reflexiones de clase de alumnos y docente, tareas, narraciones co-construidas por medio de las entrevistas, autobiografías, autoevaluaciones, relatorías del co-docente, pues los mismos como elementos de intervención e investigación han ido tomando forma en el análisis que he ido presentando. Mas igual que en los otros ejes, se hace necesario retomar la figura que da cuenta de los supuestos que de ellos se han planteado.



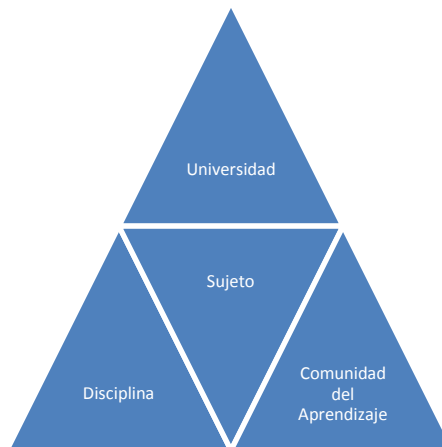
Artefactos Mediadores.

Los artefactos mediadores nos han permitido trabajar en aspectos reflexivos propios de cada una de las actividades, lo que señala Eisner (1998), Perkins (2003) y Perrenoud (2007), como el pensamiento reflexivo de los sujetos propios de la práctica educativa y como elemento central para la comprensión de las actividades de enseñanza y aprendizaje de dichos participantes.

Los artefactos mediadores en este sentido, son uno de los elementos base de la propia propuesta vigotskyana de la cual se cobija la propuesta de intervención e investigación presentada a lo largo del documento. Baste recordar el papel tan importante que para la misma tiene en el modelo histórico-cultural desde los inicios de éste y del cual se han realizado los planteamientos pertinentes en los apartados previos de este escrito, por lo que no ahondaré más al respecto.

3.6.- Reglas, Normas y Sanciones

Ya se comentó en el ejemplo de Alejandra referido al diálogo con el docente, el papel tan predominante que tienen las reglas, normas y sanciones dentro de los espacios escolares, institucionalizados e institucionales sobre los rituales que se generan en los mismos. Más para dar mejor cuenta de ello, presentaré otra de las sesiones de clase que se torna un buen ejemplo de lo que ello significa dentro de la experiencia desarrollada, pero igual que dentro de los anteriores apartados se hace menester recuperar el gráfico conceptual que nos permita reconocer la dinámica de dichos rituales.



Reglas, Normas y Sanciones.

Presentamos una de las sesiones (la séptima), donde podemos reconocer los “juegos” de tensión sobre las reglas, normas y sanciones dentro de las aulas universitarias, la misma representa sólo un ejemplo de cómo se van co-construyendo los acuerdos que deben de permear el trabajo dentro no sólo del aula, sino en la institución en general.

Inicio de clase

Nos encontramos por finalizar el curso, y el trabajo final solicitado en las primeras sesiones comienza a ser parte fuerte en las explicaciones, aclaraciones y discusiones dentro del aula.

El docente comienza la clase aclarando y ajustando las formas en las que deben de enviar el trabajo.

D: Ustedes me han enviado un montón de trabajos, ¿no? Lo que quiero aclarar es que si alguno de ustedes sospecha que copió algo de internet y se le olvidó señalarlo, me dice “creo que yo copié algo de internet y no me había dado cuenta, abrí la página inconscientemente y pegué y saqué información de ahí y no me percaté”, entonces me indica en qué trabajo pasó. De esta forma, me evitan que tenga que estar haciendo un proceso de indagación, de buscar vínculos etc., hasta encontrar la página que ustedes han utilizado para copiar todo el material. Eso puede ayudar a una sana relación.

Si en su trabajo final aparecen cosas que han copiado de internet y no lo señalan, el trabajo final no lo voy a aceptar. O sea, en serio, no me preocupa que abran las páginas, que tomen cualquiera, la que ustedes quieran, así sin ningún tipo de criterio, lo que me preocupa es que no lo señalen.

Tengan en cuenta que se encuentran en la universidad y no en la primaria donde les piden una monografía, la cual van y compran en la papelería, copian lo que en ella se encuentra y

al final pegan la foto de la misma en su trabajo, la diferencia de lo que hacen cuando copian en Internet, es nula. ¿Me explico?

Laura: Sí

D: ¿Si estamos de acuerdo? (Dirigiéndose a todo el grupo)

Als: Síííí..

Grecia: Mmm, yo tengo una pre... (Risas del grupo)

¿A lo que se refiere es nada más al último trabajo? Bueno al del experimento porque pues el de las lecturas como que no. (Risas del grupo)

D: Supondríamos (Risas del grupo)

D: Esencialmente, me refiero al trabajo final, pero no descarto los otros pues en los mismos he encontrado información de las lecturas que dejo, sin las referencias adecuadas.

Grecia: Bueno solo quiero aclarar, es que el marco teórico que habíamos hecho para lo del estudio del caso está mal pero ya lo cambiamos.

Karla: Corregimos.

Karla: Aún no lo he mandado, bueno es que no sé si quiere que lo mande.

Grecia: ¿O no los checa?, ¿o cómo? (Risas del grupo)

D: Primero envíenlo y yo lo checo, pero por favor en serio, lo que regularmente me envían es hipervínculos e hipervínculos con páginas porque el trabajo de pulir también requiere una serie de habilidades, el poder limpiar un trabajo que se copia de internet y pasarlo a un texto. Pero si no tenemos ni siquiera esa habilidad, si tomamos literalmente todo y pegamos, ¿a quién entonces evalúo?

Karla: Sí, ajá

El docente comienza a señalar la importancia de la lectura que se trabajará ese día en la clase, mas parece la reflexión sobre la redacción del escrito final continúa.

Grecia: Profesor, una pregunta en el marco teórico del trabajo final tenemos que ponerlo con nuestras palabras y citar, ¿o tienen que ser tal cual de los libros?

D: Lo que vas haciendo, es construir un diálogo con los autores.

El docente da una explicación paso a paso, de la forma en que se tiene que construir el texto y retomar las citas de uno o varios autores, a la par señalando las formas que se utilizan cuando toman citas de Internet o de un autor que cita a otros.

D: ¿Queda claro?

Als: sííí...

D: ¿Tienen dudas de esto?

Als: Noooo

D: Y entonces ¿por qué si parece que todo es claro, no lo realizan?

Grecia: Porque lo acabas de decir (Risas del grupo)

Concluye prácticamente la clase en este ambiente.

Varios elementos a destacar dentro del diálogo. Por un lado, es evidente que sólo algunas de las compañeras alumnas se inquietan por el llamado que hace el docente respecto al uso del Internet, de ese momento hasta concluir la clase, una buena parte se centra en lo que llamaremos, “diálogo implícito”, donde los participantes, saben que lo saben, más la manera de manejarse dentro de la narrativa dialógica requiere pasar a un “diálogo explícito”. Ciertamente, cuando me refiero al “diálogo implícito”, no parto de que todo lo que se señale ya se conozca, existen elementos muy específicos que se desconocen. Por ello, la propia clase se centró en los mismos, donde la participación de dichas explicaciones y las preguntas mismas, fueron de manera más grupal, más las risas en torno a las preguntas de las compañeras, referidas a si se debe de enviar el texto o no, muestran que esencialmente esta serie de reglas, normas y sanciones ya son compartidas por la mayoría de los compañeros; mas como dice una de las alumnas en un argumento de hibricidad entre lo implícito y lo explícito, “pues no lo había dicho”.

Reflexiones finales

Llegar a este momento, después de un largo proceso de investigación, indagación e intervención dentro de los escenarios escolares, es una tarea que debe de satisfacerme pero también de preocuparme, pues si bien considero que hemos avanzado de manera contundente en algunas de las propuestas del trabajo que se presenta, es menester reconocer que parece que se concluye el proyecto más con un sentir de inicio que de cierre, ya que muchas de las actividades y reconstrucciones del aula que se realizaron, parece que nos deja más preguntas que respuestas. La reflexión del trabajo en sí a estas alturas parece una tarea tan ardua y compleja como su propia instauración, ya que todo proceso de cierre necesariamente implica un proceso de apertura, donde las actividades desarrolladas por un periodo –largo- deben de generar constructos, planteamientos e ideas para el comienzo que se encuentra ya en la puerta, quizá como certeza de la necesidad que la propia experiencia me ha dejado.

Trataré de señalar dentro del escrito, las certezas que se han logrado; pero realmente considero que son más las incertidumbres a lo largo del camino que se debe de seguir en un proyecto de tal magnitud.

Uno de los aspectos que debemos señalar es la necesidad de generar nuevas opciones de los procesos de enseñanza aprendizaje dentro de los escenarios educativos. Diversas voces desde la investigación educativa, señalan que estamos asistiendo a un cambio de paradigma en la educación escolar y si bien pareciera ello posible, a partir del planteamiento en la actualidad en torno a lo que debe de ofrecer la escuela no es solo una gama de conocimientos disciplinares sino y esencialmente dotar a los estudiantes de una serie de conocimientos, habilidades o competencias para la vida y por ende para las exigencias que la sociedad genera. Esta tarea no es nada fácil, puesto que a pesar de que la “nueva” perspectiva la señale desde inicios del trabajo como un elemento emergente a abordar, los caminos para ello parecen no tan claros ni precisos.

Colocarnos enfrente de un grupo, una de las actividades que realizo de continuo y desde hace muchos años, parece requiere no sólo para mí sino para los docentes, retos y proyecciones mucho más complejas que las que ya teníamos en los tiempos pasados. Señalaba en páginas anteriores que el trabajo docente tenía como problemática central el reconocimiento de que no bastaba con “transmitir” o “construir” nuevos conocimientos con los alumnos, recuerdo que en una de las lecturas que realicé en el aula se comentaba que había que pensar en que muchos de los profesionales que se formaban en nuestras instituciones universitarias habían colaborado de manera contundente en la construcción y diseño de los hornos hitlerianos, y que por ello era necesario reflexionar en los aspectos éticos y humanos que implicaba el trabajo en las aulas. Y si bien estoy y continuo de acuerdo en ello, creo que tampoco podemos ahora dedicarnos a trabajar en los aspectos

generales éticos y humanos y dejar de lado los conocimientos disciplinares, el punto central de la cuestión se encuentra en ¿cómo logramos el equilibrio de ello?

Hago referencia a elementos éticos y humanos, que pareciera son los que de manera más evidente deben desarrollarse, mas el problema se torna complejo cuando hablamos las competencias que en teoría debemos de promover en nuestros estudiantes, ello ya dificulta aún más nuestras actividades desde la docencia.

Cabe señalar que lo mencionado no nace de la especulación ni la reflexión desde un cuarto de estudio; nace precisamente desde la certeza de la dificultad que ello implica, desde una certeza constatada día a día en los espacios escolares. Lo señalado no implica que no lo podamos realizar, que no lo podamos intentar; sino implica hacer un llamado a la comprensión de que la tarea propuesta como eje rector del trabajo institucional en la formación de nuestros estudiantes es ardua y para su concreción, requiere ir más allá de lo discursivo. Implica reflexionar sobre una serie de reestructuraciones de fondo dentro de los escenarios educativos, reestructuraciones que no sólo deben de pasar por la reformulación de los planes de estudio sino por la reestructuración de los espacios escolares, desde lo administrativo hasta lo conceptual en torno a lo que ellos han representado hasta ahora.

Es así que, coincido con las perspectivas actuales en la educación en los aspectos generales, mas uno de los problemas que tenemos hace referencia a la ausencia dentro del trabajo escolar, de formulaciones y propuestas de investigación educativa desde los propios recintos aulísticos. Es decir, si bien miramos con agrado el avance en las perspectivas de la enseñanza y el aprendizaje, considero que las buenas intenciones o los planteamientos alternos no bastan, se hace necesario a la par reformular modelos de investigación que nos den cuenta de lo que sucede de cotidiano dentro de las aulas, un continuo que debe de tener un sentido permanente y que no basta con que diseñemos una u otra investigación para comprender lo que sucede en dichos espacios, sino que esta tarea debe de ser parte esencial dentro de las estructuras institucionales, debe de ser una tarea permanente, pues si bien dentro de la investigación podemos encontrar constantes en torno a los sucesos escolares que se presentan en las instituciones universitarias o de otros niveles, éstos siempre tendrán un grado de relatividad continua, pues el dinamismo humano hace referencia a lo que señalaba Vygotsky (2006), en torno a que nuestro foco de investigación es un cuerpo en constante movimiento y que lo que obtenemos de las indagaciones de este cuerpo son sólo el reflejo de algo que ya no es.

Es en ese sentido que se resalta la importancia del trabajo que el lector tiene en sus manos. Ya que esencialmente, el mismo se desarrolla desde y para los escenarios escolares a nivel universitario. Donde la indagación de los procesos escolares no se queda solamente en la comprensión de los mismos sino en la propia transformación intencional de ellos. Una transformación que se diluye día a día, que permanece en momentos arraigada a elementos de corte cultural construida por rituales y representaciones de lo que implica lo escolar, el

ser alumno, la figura del docente e incluso, la propia construcción imaginaria de la institución donde aquellos tienen cabida.

Cuando hablo de la complejidad que implica la investigación educativa, debo de señalar que no es un recurso retórico, sino una certeza de lo que se ha desarrollado.

A lo largo de la intervención, se utilizaron una serie de instrumentos psicológicos con dos ejes centrales: por un lado recuperar desde la teoría los planteamientos del modelo histórico-cultural y por otro lado, hacer uso de los elementos del enfoque narrativo pedagógico que permitieran dar cuenta de lo que sucede en un aula universitaria a través de las narraciones de los diversos participantes con el apoyo de un co-docente que desde una tercera mirada, acompañara los procesos formativos del docente y de los propios alumnos.

El modelo teórico fue esencial ya que el mismo me permitió avanzar por caminos trazados previamente por los investigadores de la teoría histórico-cultural, los referentes sobre el papel de la cultura y los procesos de enculturación dentro de las instituciones sociales fueron elementos clave para poder comprender lo que se iba presentando dentro del aula, los aspectos del sentir de los alumnos y las propias contradicciones del docente y el actuar del co-docente.

Ciertamente, los elementos guía desde dicho modelo, me han permitido avanzar en el proyecto, mas ello no indica que no queden aspectos a reflexionar sobre la propuesta teórica en cuestión. Quizá uno de ellos sean los aspectos referidos a la necesidad de dar cabida a diversos enfoques y propuestas metodológicas para la comprensión de los fenómenos escolares, los cuales si bien en sí mismos no son propias del modelo histórico-cultural -como podría ser el avance de las perspectivas del constructivismo psicológico o los propios planteamientos desde la narrativa pedagógica, o desde las perspectivas denominadas cualitativas- los mismos pueden ser un potencial de comprensión para dichos fenómenos dentro de las instituciones educativas.

De tiempo, en la investigación-intervención que he realizado dentro de las aulas, he utilizado instrumentos psicológicos como las autobiografías, las autoevaluaciones, las reflexiones de clase, o las propias tareas y entrevistas de inicio y final a los estudiantes, sin dejar de lado las relatorías de los co-docentes o las propias reflexiones de clase del docente. Si bien dichos instrumentos han acompañado mi andar dentro de mi actividad docente, los mismos siempre han representado una dificultad al momento del análisis y por lo tanto, a la hora de tratar de comprender los sucesos escolares en la cotidianidad del aprender. En este proyecto realicé un acercamiento a las perspectivas narrativas, lo que apoyó para que las comprensiones del aula se convirtieran en procesos reflexivos y de reconstrucción para comprender lo que desde la perspectiva vygotskiana se denomina procesos de co-construcción.

El avance en las reconstrucciones y la propia reflexión, considero son una pequeña ventana para la indagación dentro de las aulas. Ciertamente, mucho camino aún hace falta por recorrer, ya que la complejidad del análisis y la necesidad de recuperar no eventos aislados sino comprensiones en su integridad requieren nuevas propuestas y un trabajo que logre equilibrar los elementos específicos dentro de las actividades situadas en contexto y las voces y representaciones culturales en aspectos más amplios.

Ello dificulta que se tenga certeza sobre el potencial de cada uno de los instrumentos. De manera general, la base de los mismos se encuentra no sólo en su producción por parte de cada uno de los miembros, sino fundamentalmente en lo que genera dicha producción, esencialmente, en los aspectos reflexivos que cada uno de ellos tiene. Es decir, el propio hecho de que el docente realice las reflexiones de clase, le da un sentido situado de las actividades y las contradicciones que éstas tienen dentro del desarrollo en la sesión del aula y en las actividades específicas que se formulan. De igual forma, la reflexión de clase por parte de los alumnos constituye un brazo de extensión donde la clase no concluye cuando se termina el horario asignado, sino que se convierte en una actividad de reflexividad continua donde la cultura y el aula son elementos de un solo fenómeno. Así mismo, la relatoría del docente es un elemento fundamental de comprensión de lo que pasa en el día a día en el aula, un elemento formativo para el propio co-docente y un elemento que potencializa las reflexiones y acciones del docente en sí misma.

Cuando al alumno le solicitamos realice su co-evaluación, aquél se convierte en un instrumento de recapitulación, en un andamio por medio de la entrevista y que permite desde los datos presentados, un elemento reconstructivo, no del pasado en sí sino del futuro inmediato con respecto al actuar del alumno en torno a su formación y las acciones a desarrollar no sólo en el campo de las actividades escolares, sino en la vida cotidiana del mismo.

Uno de los aspectos que formulé como eje central del trabajo docente hacía referencia a la intervención del co-docente dentro del aula, como un factor central en la formación del docente. A lo largo de la experiencia en cuestión, la participación del co-docente dentro de mis aulas, ha tenido todo tipo de construcciones. Por un lado, he contado con co-docentes que se inclinan con apoyar de manera especial el trabajo de los alumnos dejando de lado el papel formativo de ellos mismos y el papel formativo del propio docente. Otros co-docentes se encierran en sí mismos y su presencia en el aula pasa desapercibida, no sólo por los alumnos sino también por el propio docente, pues el trabajo central que realizan es las relatorías en donde tratan de indagar esencialmente si los alumnos van comprendiendo o no las instrucciones y explicaciones del docente. Otros más, trabajan apoyando al docente en aspectos referidos al pasar lista, revisar tareas, preparar alguna clase por iniciativa propia.

Son pocos los estudiantes que se han asumido como co-docentes bajo los lineamientos que el planteamiento mismo realiza. Si bien es cierto que la propuesta concibe que la formación

del co-docente es paulatina y no existen instrucciones previas precisas sobre lo que se debe de observar dentro de las aulas, y que de ello depende mucho la formación de los mismos pues el elemento de indagación y la pertinencia de las observaciones se van co-construyendo en la medida que el co-docente y el docente van discutiendo los eventos dentro del escenario en cuestión de tal suerte que los mismos vayan construyendo formas significativas de comprensión de los sucesos aulísticos.

En la experiencia mostrada, uno de los aspectos que debemos destacar hace referencia a la importancia que el co-docente debe de tener en torno a los aspectos de empatía con los estudiantes que observa, ya que como se muestra en el trabajo, ello limitó el trabajo del co-docente dentro de este espacio. Lo señalado en una de las entrevistas con el co-docente hace referencia a que dentro del aula, no se sentía cómoda, puesto que parecía no compartir muchos de los referentes de los alumnos que observaba. A la par, ello no propicio el propio trabajo de acompañamiento al docente, pues la construcción de las relatorías y la propia discusión de las mismas se tornaron escuetas, con breves reflexiones sobre el hacer dentro del aula y poco trabajo de planeación en conjunto con el docente. La experiencia en esta investigación, ayuda a comprender la importancia de sistematizar más las intervenciones del co-docente, las intenciones de este dentro del aula; no sólo referida a sus aspectos formativos, sino esencialmente, a los aspectos formativos del docente. Nos ayuda a comprender la importancia de los procesos de empatía con sus observados y la necesidad por supuesto, de hacer ajustes continuos entorno a la participación del co-docente.

Considero necesario insistir en este elemento, pues parece que hemos avanzado poco en la formación de nuestros docentes. Lo que regularmente observamos son cursos de actualización -que desde diversos planteamientos teóricos- se les transmiten a los docentes; entre ellos técnicas o estrategias a seguir, sin dejar claro en muchos de los casos, los referentes teóricos de los cuales provienen y por otro lado, ausentes de la realidad de las aulas de dichos docentes.

Los espacios escolares, a pesar de ser espacios idealmente públicos en sus rituales y actividades cotidianas, se convierten en espacios con un grado de privacidad alarmante, para sus propósitos.

Independientemente de las intenciones de cada uno de los docentes o alumnos que van dando vida al espacio escolar, las actividades de enseñanza-aprendizaje se tornan actividades individuales. Los maestros preparan sus clases desde la soledad de sus incertidumbres; los alumnos preparan las materias a cursar desde los espacios mínimos que se encuentran a su disposición en la escuela o en sus casas.

Poco es el trabajo que se realiza de manera colegiada, por docentes y poco el trabajo en equipo por los alumnos. El común en ambos pareciera ser que prefieren trabajar de manera individual.

Ciertamente, la dificultad de trabajar desde la teoría y la práctica no es un factor sencillo, sobre todo si lo que avanzamos en las intenciones del proyecto es tejer algunos elementos de la teoría y conjugarlos con elementos propios de la realidad, de tal suerte que los mismos nos muestren formas de interpelarla e interpretarla, enriquecer con ello y reformular los planteamientos teóricos de base.

Uno de los aspectos que se debe reconocer dentro de la propuesta en cuestión, es el referente al propio modelo de intervención-investigación, la apuesta del mismo hace referencia a abrir los espacios escolares, de tal suerte que lo que hasta ahora se ha convertido en privado por la propia dinámica de la cultura escolar, se comience a abrir de manera intencional. Las nuevas tecnologías parece, pueden ser un factor esencial para ello, con el uso de Blogs, o foros de discusión donde los participantes van más allá del aula misma e intercambian experiencias y comunican formas de hacer y de aprender que desde el espacio de las aulas no parecía posible.

Como señalé al principio, aún el camino es largo, mas no por ello imposible. La importancia de la indagación en situaciones de aula y el impacto que las mismas tiene con respecto a la comprensión del cómo se aprende y cómo se enseña es esencial y urgente. Reconceptuar en estos momentos no sólo nuestro papel como educadores, sino el papel de las escuelas, se torna una necesidad para las perspectivas sociales que se avecinan. Muchas discusiones seguramente se tendrán que colocar en la mesa de lo educativo, los aportes que nos arrojan las diferentes áreas de la ciencia en torno al ser humano y sus formas de aprender, conocer, sentir y soñar, deben de ser parte recurrente en nuestros propósitos, en nuestras formas de dialogar el aprendizaje y comprender la enseñanza. Una perspectiva teórica que considere los diversos elementos del cómo los humanos aprendemos es base esencial para guía de nuestro trabajo, como investigadores y como proponentes de lo educativo. La perspectiva histórico-cultural puede ser esa base, pero también estoy claro de que no es la única; sobre todo si pensamos de que el eterno joven Vygotsky sólo delineó elementos centrales de su propuesta y aún corresponde a los investigadores dar forma y sentido a muchos de sus planteamientos.

La responsabilidad de dicha tarea es grande, pero también es maravillosa si lo asumimos con entusiasmo, responsabilidad y claridad de lo que implica la investigación educativa y logramos transmitir a los docentes lo que implica encontrarse enfrente de un grupo académico.

Muchos retos tenemos frente a nosotros, en un mundo lleno de cambios vertiginosos y quizá en un panorama que nunca antes habíamos experimentado debido al avance en la ciencia y la tecnología, las formas de comunicación esenciales para los humanos se tornan difusas y no es clara las potencialidades que de ello surjan. Mas si actuamos con espíritu de construcción y de comprensión, seguramente tendremos mucho por construir y avanzar en nuestro trabajo como investigadores y como docentes.

Referencias

- Aceves, Jorge (1994). Oscar Lewis y su aporte al enfoque de las historias de vida. *Alteridades*, 4(7), 27-33. Disponible en: <http://www.uam-antropologia.info/alteridades/alt7-4-aceves.pdf> [Fecha de acceso: 06/01/10].
- Aceves, J. (1996). *Historia oral e historias de vida. Teoría, métodos y técnicas. Una bibliografía comentada*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Aceves, Jorge (2001). Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes. *Espiral*, 7(20), 11-38. Disponible en: <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/espiral/espiralpdf/Espiral%2020/3-29.pdf> [Fecha de acceso: 06/01/10].
- Alcalde, A. (2006). *Transformando la Escuela: las Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Alcántara, S., A. (2005). *Entre Prometeo y Sísifo. Ciencia, Tecnología y Universidad en México y Argentina*. México: Pomares.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana*, 34(3). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF> [Fecha de acceso: 06/01/10].
- Atkinson, Paul (2005). Qualitative research – Unity and diversity. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 26. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-26-e.htm> [Fecha de acceso: 06/01/10].
- Balbi, J. (2004). *La Mente Narrativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo Nuestras Escuelas. Un Acercamiento Etnográfico a la Cultura Escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*,

4(1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-bolivar.pdf>
[Fecha de acceso: 06/01/10].

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

Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>. [Fecha de acceso: 06/01/10].

Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la Teoría de la Acción*. Barcelona: Anagrama.

Bronckart, J-P. (2008). ¿Es pertinente la noción de competencias en la educación? *Revista Novedades Educativas*, 211, 4-9.

Brown, A. (1992). Design experiments: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2 (2), 141-178.

Brown, A. y Campione, J. (1995). Guided Discovery in a Community of Learners. En K. McGilly (Ed.), *Classroom Leasons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice* (pp. 229-272). Massachusetts: MIT Press.

Brown, A., Metz, K., y Campione, J., (2000). La Interacción Social y la Comprensión Individual en una Comunidad de Aprendizaje: la Influencia de Piaget y Vygotsky. En A. Tryphon y J. Voneche (Comps.), *Piaget-Vygotsky: la Génesis Social del Pensamiento* (pp. 191-223). Madrid: Paidós.

Brown, S., y Glasner, A. (edit). (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y Nuevos Enfoques*. Barcelona: Narcea.

Bruner, J. (1997). *La Educación, puerta de la Cultura*. Barcelona: Visor.

Bruner, Jerome (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa

- Bruner, J. (1998a). La Educación como Invento Social. En J. Palacios (Comps.), *Desarrollo Cognitivo y Educación* (pp. 135 – 146). Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1998). La Inspiración de Vygotsky. En: *Realidad Mental y Mundos Posibles. Los Actos de la Imaginación que dan Sentido a la Experiencia* (pp. 80 – 87). Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1998b). Pobreza e Infancia. En J. Palacios (Comps.), *Desarrollo Cognitivo y Educación* (pp. 110 – 132). Madrid: Morata.
- Bruner, J. (2000). *Actos de Significado. Más allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2003). *La Fábrica de Historias. Derecho, Literatura, Vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología Educativa. Diseño y Utilización de Medios de Enseñanza*. Barcelona: Paidós
- Cabruja, T., Íñiguez, L. y Vázquez, F. (2000). Cómo Construimos el Mundo: Relativismo, Espacios de Relación y Narratividad. *Análisis*, 25, 61-94.
- Camarena, E. (2007). *Didáctica. Estructura y Actividades en el Aula*. México: Gernika
- Candela, A. (1999). *Ciencia en el Aula. Los Alumnos entre la Argumentación y el Consenso*. Barcelona: Paidós.
- Carroll, L. (2007). *Alicia a Través del Espejo. La Caza del Snark*. México: Tomo.
- Casamitjana, M., Puigvert, L., Soler, M. y Tortajada, I. (2000). Investigar y Transformar. *Cultura y Educación*. 17/18, 117-129.
- Cassetti, F. (1980). *Introducción a la Semiótica*. Barcelona: Fontanella.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (Comps.) (2001). *Estudiar las Prácticas. Perspectivas sobre Actividad y Contexto*. Buenos Aires: Amorrortu

- Clark, R. (1999). *Estar Ahí. Cerebro, Cuerpo y Mundo en la Nueva Ciencia Cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que Investigan*. Madrid: Akal.
- Cole, M. (1984). La Zona de Desarrollo Próximo: Donde Cultura y Cognición se General Mutuamente. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 3-17.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Cole, M., Engeström, Y. y Vázquez, O. (Comps.) (2002). *Mente, Cultura y Actividad*. México: Oxford University Press.
- Coll, C. y Monereo, C. (Eds.) (2008). *Psicología de la Educación Virtual*. Madrid: Morata
- Coll, C. y Martí, E. (2001). Aprendizaje y Desarrollo: la Concepción Genético-Cognitiva del Aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación*, Vol. 2 (pp. 67 – 88). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (1990). Un Marco de Referencia Psicológico para la Educación Escolar: la Aproximación Constructivista para la Enseñanza y el Aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la Educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (1997). *Psicología y Currículum: una Aproximación Psicopedagógica a la Elaboración del Currículum*. México: Paidós.
- Coll, C. (2001). Concepciones y Tendencias Actuales en Psicología de la Educación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. 2, (2ª ed.) (pp. 29–66) Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2001b). Constructivismo y Educación: la Concepción Constructivista de la Enseñanza y del Aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación*, Vol. 2 (2ª ed.) (pp. 157 – 186). Madrid: Alianza.

- Coll, C. y Onrubia, J. (1996). La Construcción de Significados Compartidos en el Aula: Actividad Conjunta y Dispositivos Semióticos en el Control y Seguimiento Mutuo entre Profesor y Alumnos. En C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, Aprendizaje y Discurso en el Aula. Aproximaciones al Estudio del Discurso Educativo* (pp.53-74). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C. y Solé, I. (1990). La Interacción Profesor/Alumno en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación* (pp. 315-333). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1994). Actividad Conjunta y Habla: una Aproximación a los Mecanismos de Influencia Educativa. En P. Fernández y M. A. Melero (Eds.), *La Interacción Social en Contextos Educativos* (pp. 193-326). España: Siglo XXI.
- Columina, R. y Onrubia, J. (1997). La Observación de los Procesos de Regulación del Aprendizaje en el Aula. *Cultura y Educación*, 8, 63-72.
- Cubero, M. y Ramírez, J. (2005). *Vygotsky en la Psicología Contemporánea*. Buenos Aires: Davila.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los Patitos Feos. La Resiliencia: Una Infancia Infeliz no Determina la Vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2003). *El Murmullo de los Fantasmas*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2005). *Bajo el Signo del Vínculo. Una Historia Natural del Apego*. Madrid: Gedisa.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la Pedagogía*. México: Paidós
- Daniels, H. (Comp.) (1996). *An Introduction to Vygotsky*. Londres: Routledge.
- Delamont, S. (1985). *La Interacción Didáctica*. Madrid: Kapeluz.

- Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. *Revista Universitaria Siglo XXI*. Disponible en: http://www.lamolina.edu.pe/investigacion/investigacion/siglo/1_agosto/numero1_01.pdf. [Fecha de acceso: 03/10/09].
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana/UNESCO.
- Duran, A., y col. (2005). *Convivir en Familias sin Violencia*. Habana: Imágenes.
- Eco, U. (1995). *Interpretación y Sobreinterpretación*. Cambridge, University Press.
- Eisner, E. (1998). *El Ojo Ilustrado. Indagación Cualitativa y Mejora de la Práctica Educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que Necesitamos. Ensayos Personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2005). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C., Valls, R. y Fort, M. (2000). Comunidades de Aprendizaje. Una Práctica Educativa para la Sociedad de la Información. *Cultura y Educación*, 17/18, 129-141.
- Engeström, Y., Brown, K., Engeström, R. y Koistinen (1992). Olvido Organizacional: Perspectiva de la Teoría de la Actividad. En D. Middleton, y D. Edwards, (Comps.), *Memoria Compartida: la Naturaleza Social del Recuerdo y el Olvido* (pp. 157-186). Madrid: Paidós.
- Fernández, C., P. (2004). *La Sociedad Mental*. Barcelona: Anthropos.
- Fernández, E., M. (1999). *La Profesión Docente y la Comunidad Escolar: Crónica de un Desencuentro*. Barcelona: Morata.
- Fernández, E., M. (2001b). *La Jornada Escolar*. Barcelona: Ariel.

- Flecha, R. y Tortajada, I. (1999). Retos y Salidas Educativas en la Entrada de Siglo. En F. Imbernón (Coord.), *La Educación en el Siglo XXI. Los Retos del Futuro Inmediato* (pp. 13-28). Barcelona: Graó.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1984). *Historia de la Sexualidad II*. México: Siglo XXI
- Fuhrer, U. (2001). Análisis del Aprendizaje Situado según el Ambiente de Comportamiento: el Caso de los Novatos. En J. Lave y S. Chaiklin (Comps.), *Estudiar las Prácticas. Perspectivas sobre Actividad y Contexto* (pp. 197-232). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gadamer, H. G. (2001). *El Giro Hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- Gardner, H. (1997). *La Mente no Escolarizada. Cómo Piensan los Niños y Cómo Deberían Enseñar las Escuelas*. Madrid: Paidós.
- Geertz, Clifford (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y Relaciones. Aproximaciones a la Construcción Social*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno, S., J. (1998). *El Curriculum: Una Reflexión Sobre la Práctica*. Barcelona: Morata.
- Gimeno, S., J. (2005). *La Educación que aún es Posible*. Barcelona: Morata.
- Gimeno, S. J. y Pérez Gómez, A. I. (1999). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H., A. (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu
- Gispert, I. y Onrubia, J. (1997). Analizando la Práctica Educativa con Herramientas Socio – Culturales: Traspaso del Control y Aprendizaje en Situaciones de Aula. *Cultura y Educación*, 6/7, 105-107.

- Goetz, J. y LeCompt, M. (1998). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- González Rey, F. (2000). *Investigación Cualitativa en Psicología. Rumbos y Desafíos*. México: Thomson.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y Subjetividad: Una Aproximación Histórico-Cultural*. México: Thomson.
- González Rey, F. (2003). *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. Sao Paulo: Educ.
- Gribbin, J. (2006). *Así de Simple*. Barcelona: Crítica.
- Halliday, J. (1995). *Educación, Gerencialismo y Mercado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (Comp.) (2003). *Replantear el Cambio Educativo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Harré, R. (1982). *El ser Social*. Madrid: Alianza.
- Hawking, S. (2002). *Historia del Tiempo*. Barcelona: Crítica.
- Hirschfeld, L., A. y Gelman, S., A. (2002). *Cartografía de la Mente. La Especificidad de Dominio en la Cognición y en la Cultura*. Vol. I. Barcelona: Gedisa,
- Illich, I. (1977). *Un Mundo sin Escuelas*. México: Nueva imagen.
- Imbernón, F. (Coord.) (1999). *La Educación en el Siglo XXI. Los Retos del Futuro Inmediato*. Barcelona: Graó.
- Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado (2006). Proyecto Mentor (CNICE_ MECD) y Comunidades Autónomas de España. Tomado de <http://www.mentor.mecd.es/> [Fecha de acceso: 08/04/09].
- Jackson, P., Boostrom, R. y Hanse, D. (2003). *La Vida Moral en las Aulas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. (1998). *La Vida en las Aulas*. Madrid: Morata.

- Jackson, P., W. (2002). *Práctica de la Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- James, W. (1948). *Discursos a los Maestros*. México: SEP, Biblioteca Enciclopédica Popular.
- John - Steiner, V. y Mahn, H. (1996). *Sociocultural Approaches to Learning and Development: a Vygostkian Framework*. Educational Psychologist.
- Johnson, S. (2003). *Sistemas Emergentes. O qué Tienen en Común Hormigas, Neuronas, Ciudades y Software*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos Psicológicos. La Educación desde una Perspectiva Sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Labarrere, A. (1998a). Profesionalidad temprana y formación del maestro. *Revista Siglo XXI, Perspectivas de la Educación desde América Latina*, 4(11), 6-14.
- Labarrere, A. (1998b). *Vygotsky y la Educación*. Puebla, México: Centro Interdisciplinario de Docencia y Desarrollo Social, A. C.
- Lankshear y Knobel (2008). *Nuevos Alfabetismos. Su Práctica Cotidiana y el Aprendizaje en el Aula*. Madrid: Morata.
- Lave, J. (1997). The Culture of Acquisition and the Practice of Understanding. En D. Kirshner y J. Whitson (Eds.), *Situated Cognition: Social, Semiotic and Psychological Perspectives* (pp. 17-36). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemke, J. (1990). *Aprender a Hablar Ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Levi, R. (2000). *La Galaxia Mente*. Barcelona: Crítica

- Maldonado, A. (2000). Los organismos Internacionales y la Educación en México. El caso de la educación Superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, 87, 51-75. UNAM, México.
- Mercer, N. (1997). *La Construcción Guiada del Conocimiento. El Habla de Profesores y Alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (1997). *Palabras y Mentes. Cómo Usamos el Lenguaje para Pensar Juntos*. Barcelona: Paidós.
- McEwan y Egan (Comps.) (2005). *La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mclaren, P. (1995). *La Escuela como un Performance Ritual. Hacia una Economía Política de los Símbolos y Gestos Educativos*. México: Siglo XXI.
- Mclaren, P. (1998). *La Vida en las Escuelas. Una Introducción a la Pedagogía Crítica en los Fundamentos de la Educación*. México: Siglo XXI.
- Monereo, C., y Pozo, J. (2003). *La Universidad ante la Nueva Cultura Educativa. Enseñar y Aprender para la Autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Neira, T. (1999). *La cultura Contra la Escuela: Un Ensayo sobre las Contradicciones entre Cambio Social y Prácticas Educativas*. Barcelona: Ariel.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La Zona de Construcción de Conocimiento*. Madrid: Morata.
- Palincsar, A. (1998). Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-75.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perkins, D. (2003). *La Escuela Inteligente. Del Adiestramiento de la Memoria a la Educación de la Mente*. Barcelona: Gedisa.

- Popkewitz, T., Franklin, B. y Pereyra M. (Comps.) (2003). *Historia Cultural y Educación. Ensayos Críticos sobre Conocimiento y Escolarización*. Barcelona: Pomares.
- Pozo, J. I. (2001). *Humana Mente. El Mundo, la Conciencia y la Carne*. Madrid: Morata
- Pozo, J.I., y col. (2006). *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Las Concepciones de Alumnos y Profesores*. Madrid: Graó.
- Ramachandran, V., S., y Blakeslee, S. (1999). *Fantasmas en el Cerebro. Los Misterios de la Mente al Descubierto*. Madrid: Debate.
- Red Educativa para el Desarrollo Social Sostenible (2006). Portal de los Centros Comunitarios de Aprendizaje. Tomado de <http://www.cca.org.mx/portalcca/> [Fecha de acceso: 03/10/09].
- Reppucci, N., Woolard, J. y Fried, C. (1999). Social, Community, and Prevent Interventions. *Annual Review of psychology*, 50, 387-418.
- Rojas-Drummond, S. (1999). Creando Comunidades de Aprendizaje en Escuelas Primarias en México. *Revista Electrónica Educar Vygotsky y la educación*, 9. <http://educar.jalisco.gob.mx/09/9sylviar.html>. [Fecha de acceso: 16/09/09].
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento, el Desarrollo Cognitivo en el Contexto Social*. Barcelona: Paidós.
- Sacks, O. (1995). Escotoma: una Historia de Olvido y Desprecio Científico. En R. Silvers (Ed.), *Historias de la Ciencia y el Olvido* (pp. 13-62). España: Siruela.
- Salomón, G. (2001). *Cogniciones Distribuidas. Consideraciones Psicológicas y Educativas*. Buenos Aires: Amorrortu
- Sánchez, J. M. y col. (2003a). *El Aula Camaleón: Heterogeneidad y Emergencia en la Co-Construcción de una Comunidad de Aprendizaje*. Ponencia presentada en Pedagogía 2003, Habana, Cuba.

- Sánchez, J. M. y col. (2003b). *Propuesta para un Modelo de Prácticas para la Licenciatura de Psicología*. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Sánchez, J. M., Urteaga, E., y Rodríguez, F. (2004). *Las Representaciones Sociales de los Estudiantes sobre el Proceso Educativo: Una Experiencia en una Comunidad de Aprendizaje*. Ponencia presentada en la VII Conferencia Internacional de Representaciones Sociales, realizada en la Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud.
- Sánchez, J. M. y col. (2005a). *Desde la Perspectiva de los Docentes*. Ponencia presentada en Pedagogía 2005, La Habana, Cuba.
- Sánchez, J. M. y col. (2005b). *El Acompañamiento entre Iguales: Una Herramienta de Formación*. Ponencia presentada en Pedagogía 2005, La Habana, Cuba.
- Sánchez, J. M. y col. (2005c). *Formación y Acompañamiento Docente dentro del Aula*. Ponencia presentada en Pedagogía 2005, La Habana, Cuba.
- Sánchez, J. M. y col. (2005d). *La Profesionalización Temprana del Psicólogo: El Programa de Acompañamiento Académico en Verano*. Ponencia presentada en Pedagogía 2005, La Habana, Cuba.
- Sánchez, J. M. y col. (2005e). *Formación de Docentes y Co-docentes en Situaciones de Práctica*. Ponencia presentada en Pedagogía 2005, La Habana, Cuba.
- Sánchez, J. M. y Rodríguez, F. (1999). La Formación de Instructores en una Comunidad de Aprendizaje. V Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Publicada en *La Investigación Educativa en México*. COMIE-UPN, Vol. II, 2001, México.
- Sánchez, J. M. y Urteaga, E. (2003). *La Doble Vida del Aula: Co-construcción de Significados Docente-Alumno y Procesos Formativos en la Investigación*. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Universidad de Guadalajara.

- Sánchez, J. M., Urteaga, E. y Rodríguez, F. (1997). ¿Cómo Perciben los Alumnos a sus Profesores? *La Investigación Educativa en México 1996-1997*, México, COMIE y Universidad Autónoma de Yucatán, 82-86.
- Sánchez, J., M. y col. (2000). *La Comunidad de Aprendizaje como Contexto de Desarrollo*. En Memorias del XX Foro Nacional de Educación Preescolar. México: Trillas.
- Sánchez, J., M., Urteaga, E., Rodríguez, F. y Rubio, G. (2001). *Metodología para Analizar la Co-construcción de Sgnificados en una Comunidad de Aprendizaje*. Ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, Universidad Autónoma de Colima.
- Sánchez, J., M., Urteaga, E., Rodríguez, F., Rubio, G. y Acosta, E. (2002), Formadores de Formadores: Una Experiencia Práctica dentro de una Comunidad de Aprendizaje. En *Colectivos Escolares y Redes De Maestros que hacen Investigación en la Escuela, ¿Qué Formas de Organización Pedagógica y Formación de Maestros surgen en la Actualidad?* Colombia, Universidad Pedagógica Nacional de Santa Marta, Cooperativa Editorial Magisterio pp. 327-334.
- Saramago, J. (2001). *La Caverna*. México: Alfaguara.
- Saramago, J. (2009). *El Cuaderno*. México: Alfaguara.
- Shotter, J. (1990). La Construcción Social del Recuerdo y del Olvido. En D. Middleton y D. Edwards (Comps.) (1992), *Memoria Compartida: La Naturaleza Social del Recuerdo y el Olvido* (pp. 137-155), Madrid: Paidós.
- Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y Escuela: Análisis Sociolingüístico de la Enseñanza*. Bogotá, Cincel-Kapelusz.
- Suárez, D. (2007). Docentes, Narrativa e Investigación Educativa. La Documentación Narrativa de las Prácticas Docentes y la Indagación Pedagógica del Mundo y las Experiencias Escolares. En I. Sverdlick (Comp.) (2007), *La Investigación Educativa: Una Herramienta de Conocimiento y Acción*. Buenos Aires: Noveduc.

- Torres, J. (2000). *Globalización e Interdisciplinariedad: El Currículum Integrado*. Madrid: Morata.
- Taylor, C. (1971). Interpretation and the Science of Man. *The Review of Metaphysics*, 25, 1.
- UNESCO (1996/2005). *Educación para Todos. El Imperativo de la Calidad*. París: Graphoprint.
- Van Dijk, T. (compilador) (2000). *El Discurso como Estructura y Proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Vanistendael, S., y Lecomte, J. (2002). *La Felicidad es Posible. Despertar en Niños Maltratados la Confianza en sí Mismos: Construir la Resiliencia*. Madrid: Gedisa
- Vygotsky, Lev S., (1987). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, Lev S., (2006). *Psicología del Arte*. Barcelona: Paidós.
- Waal, F. (2005). *El Mono que llevamos dentro*. Barcelona, Tusquets
- Wells, G. (2001). *Indagación Dialógica. Hacia una Teoría y una Práctica Socioculturales de la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica: Aprendizaje, Significado e Identidad*. Madrid: Paidós.
- Wertsch, J. (1979). From social Interaction to Higher Psychological Processes: A Clarification and Application of Vygotsky's Theory. *Human Development*, 22 (1), 1 – 22.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la Mente: Un Enfoque Sociocultural para el Estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (2000). El Papel de la Racionalidad Abstracta en la Imagen Vygotskyana de la Mente. En A. Tryphon & J. Voneche (Comps.), *Piaget – Vygotsky: la Génesis Social del Pensamiento* (41-64). Madrid: Paidós.
- Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. España: Paidós.

Woods, P. (1998). *Investigar el Arte de la Enseñanza. El uso de la Etnografía en la Educación*. Madrid: Paidós.

Woods, P. y Hammersley, M. (Comps.) (1996). *Género, Cultura y Etnia en la Escuela. Informes Etnográficos*. Madrid: Paidós.

Yourcenar, M. (2002). *Memorias de Adriano*. Buenos Aires: Sudamericana.

Zabala, A. (1999). *Enfoque Globalizador y Pensamiento Complejo. Una Respuesta para la Comprensión e Intervención en la Realidad*. Barcelona: Graó

Apéndice I

Programa de Práctica

NOMBRE DE LA ASIGNATURA: ANATOMIA Y FISIOLÓGÍA DEL SISTEMA NERVIOSO

1.- IMPORTANCIA DEL CURSO:

El curso es continuación de la materia y práctica de bases biológicas de la conducta, de acuerdo con el programa en el mismo se pretende revisar "...la clasificación y características generales de los sistemas sensoriales, las bases neurofisiológicas y psicofisiológicas de la visión, la audición, la somatosensación, el gusto, el olfato y la propiocepción. También se estudian los procesos subyacentes a la conducta motora, la fisiología del músculo los reflejos, el equilibrio, la postura, la marcha y la participación de los ganglios basales, el cerebelo y la corteza cerebral en el movimiento tanto normal como alterado."

Una de las características del curso es que dentro del programa curricular, tenemos paralelamente varias materias que, si logramos integrarlas la parte práctica de Anatomía, cobrará mayor relevancia para el estudiante, esto es:

Tenemos Filosofía de la ciencia, Matemáticas II, Motivación y emoción (teoría y práctica) y Sensopercepción (teoría y práctica).

El lector perspicaz observará que varios de los planteamientos de las materias en cuestión cobran significado dentro de las temáticas que se discutirán dentro de la materia, cuestiones referentes a la objetividad de la ciencia, las formas de abordarla y los problemas del método son puntos centrales que discute el investigador dentro del área de la psicofisiología, similar situación la encontramos con las matemáticas, la relevancia de los muestreos y lo probabilístico de éstos, permitirán discutir las formas del quehacer científico del psicofisiólogo, lo referente a las alteraciones visuales, auditivas u olfato-gustativas vinculadas a la emoción, y mucho más relacionado encontramos el propio temario de

Sensopercepción que al menos en la primera parte como virtud o como limitante encontramos visión, audición, gusto y olfato.

Uno de los elementos de los cuales partimos para el trabajo dentro del aula, es que de manera central en lo referente al tronco común, el proceso de formación está dado en los elementos generales de los que se tiene que apropiarse el psicólogo general y no la pretensión de formar psicofisiólogos, al menos en este nivel.

Entonces dentro de dicha perspectiva, no sólo trataremos de integrar lo referente a los aspectos curriculares de manera horizontal -digamos que obviamos los referentes verticales- sino tomar los conceptos de mayor relevancia –desde nuestro parecer- para el acercamiento y formación básica del estudiante a los procesos de la anatomía y la fisiología desde una perspectiva del psicólogo en formación.

1. OBJETIVOS GENERALES

Al finalizar el curso, el estudiante será capaz de:

- 1.- Conocer los procesos psicológicos superiores vinculados a los mecanismos sensoperceptuales y la conducta motora, así como los elementos anatómicos y fisiológicos que sirven de sustrato orgánico a éstos.
- 2.- Conocer las estrategias necesarias para la realización de un proyecto de investigación.
- 3.- Comprender las herramientas del psicólogo para hacer un diagnóstico diferencial.
- 4.- Conocer los aspectos éticos que se encuentran involucrados en el trabajo de investigación con seres humanos.

3.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Al finalizar, el alumno:

- 1.- Comprender la importancia de los procesos de observación en el trabajo formativo como psicólogo.

2.- Comprender la importancia de los procesos de escritura como elementos básicos para comunicar sus hallazgos y el propio avance de la disciplina.

3.- Reconocer la importancia de los procesos de reflexión y las herramientas básicas para su elaboración.

4.- Conocer las dificultades del trabajo en equipo y la necesidad de toma de decisiones para el avance de sus objetivos.

4.- TEMARIO:

1.- Lo sensorio-perceptual en las especies (filogenia y ontogenia).

2.- Visión

3.- Audición

4.- Gusto y olfato

5.- Sistemas somatosensoriales

6.- Mecanismos subcorticales y corticales del movimiento.

5.- EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN:

Los criterios de evaluación estarán referidos a los siguientes elementos:

1.- Autobiografía con fotografía.

Características:

a.- Narrará sus experiencias de aprendizaje en los diversos sistemas escolares en donde haya cursado.

b.- Describirá las experiencias de aprendizaje con sus diferentes docentes, con las materias en cuestión y con las relaciones entre sus compañeros que considere importantes para su aprendizaje.

c.- Dará los argumentos que considere relevantes del porqué ingresó a estudiar psicología.

d.- Describirá las experiencias de enseñanza aprendizaje dentro de la facultad, con sus diferentes docentes y en las diferentes materias que ha cursado.

e.- Mencionará las habilidades que considere tener para su formación como psicólogo, así como las que considere le hacen falta dentro de su proceso formativo.

f.- Comentaré si las expectativas que tenía sobre la carrera se han cumplido o no y los porqués de ello. (Esto puede estar referido a las materias, los docentes, los compañeros, etc.).

2.- Reportes de lectura.

Características:

a.- Debe de contener las ideas principales del texto.

b.- En el mismo, se integrarán los elementos discutidos en clase, así como materiales de textos previos, de discusiones vertidas en otras clases o de lecturas de otras materias, reflexiones y preguntas del alumno dirigidas al docente en lo referente a la propia lectura o a la discusión que se dio en clase, así como conclusiones y supuestos generales del material en cuestión.

c.- El mismo deberá de escribirse con base en a los lineamientos de la APA.

d.- Se debe de entregar cuatro días después de la clase en la que se asignó.

3.- Reflexiones de clase, las cuales se entregan a más tardar al cuarto día de cada sesión.

Características:

a.- Fecha precisa de la clase que se reflexiona.

b.- Tema general que se discutió en clase.

c.- Conceptos que quedaron en duda para el alumno o para otros alumnos y que quien realiza la reflexión considere importantes retomar para la siguiente sesión.

d.- Características del clima de clase que percibió el alumno en dicha sesión (ánimo de sus compañeros, confusión o dispersión en el discurso del docente o de los alumnos).

e.- Pertinencia del tema para su formación, referidos a elementos de lo que se considera se aprendió en la clase.

f.- Anécdota de clase (elemento o elementos que le hayan parecido relevantes en lo referente a la adquisición de conocimientos por parte de sus compañeros o de sí mismo, o elementos descriptivos hacia la conducta del docente o del co-docente).

g.- Percepción del alumno hacia sí mismo en lo referente a su actuar en la clase (confusión en los conceptos, estado de ánimo, habilidades que considera debe de hacerse par una participación adecuada).

4.- Análisis de caso para presentación en clase y como producto final.

4.1.- De acuerdo con el temario, se presentarán los diferentes casos asignados.

Características:

a.- La presentación no debe de durar más allá de quince minutos.

b.- Presentación en PowerPoint.

c.- A lo largo de las presentaciones, que pueden ser dos o más, debe de tratar que todos los miembros de su equipo participen en la misma.

d.- Dicha presentación debe de contener los elementos pertinentes para el avance del trabajo, solicitados para la investigación final.

4.2- Al final del semestre, se realizará la presentación final del caso asignado.

Características del trabajo final:

a.- Presentar la historia clínica del caso a tratar.

b.- Los factores anatómicos y fisiológicos del caso en cuestión.

- c.- Los factores psicológicos del caso en cuestión.
- d.- La ruta que se siguió para llegar a las conclusiones finales (hipótesis o supuestos que se fueron descartando, así como los criterios para la toma de decisiones finales, con base en los argumentos individuales que se fueron vertiendo en el equipo).
- e.- La propuesta de intervención desde la mirada del psicólogo para el proceso de rehabilitación del sujeto.
- f.- Las limitaciones y potenciales que se dieron a lo largo del proceso de investigación, desde la evaluación de los apoyos vertidos por el docente, el co-docente, hasta las formas de organización del equipo –problemas de tiempos, estilos de trabajo de cada integrante, etc., así como las potencialidades o limitantes de las habilidades de cada integrante del equipo.
- g.- Presentación en video o audio de un caso real, similar al tratado en su trabajo.

6.- CO-EVALUACIÓN

La co-evaluación es un proceso que no inicia al final del curso sino desde el inicio, por lo que se espera que podamos trabajar en ella a lo largo del mismo. Por lo que se espera que en el trabajo final de la misma se recuperen los procesos de aprendizaje que se han generado o no en el curso, de manera principal.

Características:

- a.- Reflexión de su proceso de aprendizaje, con argumentos a lo largo de la misma.
- b.- Comentarios de la pertinencia de las actividades a lo largo del curso para su proceso formativo.
- c.- Evaluación de la pertinencia de las participaciones del docente en el curso de las sesiones.
- d.- Evaluación de la pertinencia de las intervenciones del co-docente dentro del aula.

e.- Pertinencia de los procesos de retroalimentación de las tareas ya sea por el co-docente o por el docente.

f.- Evaluación crítica y formativa del trabajo desarrollado por el alumno a lo largo del curso.

g.- Sugerencias y propuestas específicas a considerar por parte del docente para un siguiente curso.

h.- Propuesta de calificación numérica por parte del alumno.

7.- DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

a.- La primera sesión se informará al alumno de las actividades y requisitos del curso.

b.- Se informará que el mismo representa un proceso de aprendizaje no sólo para él sino para el co-docente y para el propio docente, en el entendido de que todos los participantes nos consideramos psicólogos en formación.

c.- Para ello, se hace necesario el uso de diferentes instrumentos de diálogo y formación a lo largo de las sesiones.

d.- Se solicitará su consentimiento para la grabación de las sesiones tanto por medio de video como por grabación de audio, así como su participación activa en entrevistas a lo largo del semestre.

e.- Se informará de la confidencialidad de los datos y que éstos sólo persiguen fines de investigación.

f.- Se informará de los programas de Andamios Curriculares e invita a que participen en los mismos.

g.- Se distribuirán las temáticas por abordar.

h.- Se dejará la primera lectura al respecto.

i.- Se leerá la primera reflexión de clase del docente.

j.- Es importante hacer énfasis en que los alumnos exijan al docente la reflexión de clase en cada sesión y a la par, una definición al final de la clase de qué fue lo que trató la misma.

h.- El correo a los que se enviarán los trabajos dependerá del grupo en cuestión:

8.- BIBLIOGRAFÍA GENERAL:

- Jahoda, G. (1995) Encrucijadas Entre la Cultura y la Mente. Continuidades y Cambio en las Teorías de la Naturaleza Humana. Madrid, Visor. (p. 9-31)

La lectura nos da una mirada diferente de cómo se ha ido construyendo el estudio del hombre, nos permite indagar sobre lo no dicho de manera regular dentro de nuestras aulas. A la par, abre el panorama para reflexionar sobre la importancia de lo biológico, lo cultural y lo mental dentro de las comprensiones que deberíamos de tomar en cuenta para el estudio del comportamiento humano.

- Ramachandran, V., S. (1999). Fantasmas en el Cerebro. España, Debate.

Lectura introductoria en la que el autor presenta una serie de casos referidos a la condición principalmente de lo que se denomina miembro fantasma, la discusión de dicho material se encuentra en varios ejes importantes dentro del proceso de formación del estudiante de psicología:

1.- La importancia de la historia de los sujetos más allá de etiquetas preconcebidas.

2.- La importancia del diagnóstico y la intervención desde una visión de lo que Luria denominó la ciencia romántica.

3.- La importancia de las descripciones como forma cualitativa para comprender el fenómeno de estudio en cuestión.

4.- La importancia de los estudios de caso para tener referentes específicos con herramientas cualitativas y la combinación de métodos cuantitativos para las posibles generalizaciones de principios más universales dentro del estudio de las neurociencias.

- Sacks, Oliver. (1997). Un Antropólogo en Marte. Colombia, Norma.

- Sacks, Oliver. (1997). El Hombre que Confundió a su Mujer con un Sombrero. Barcelona, Anagrama.
- Sacks, Oliver. (2003). Veo una voz. Barcelona, Anagrama
- Sacks, Oliver. (1989). Con una sola pierna. Barcelona, Muchnik.
- Sacks, Oliver. (1999). La isla de los ciegos al color. México, Norma

Los textos de Oliver Sacks, darán continuidad a los planteamientos de Ramachandran, con trabajos esencialmente de estudios de caso desde un acercamiento minucioso a los pacientes con los que trabaja, nos mostrarán las paradojas del funcionamiento del cerebro en referencia a las alteraciones de los sentidos. A la par nos mostrarán la importancia de los trastornos en relación con el entorno y su significado en el que se desarrollan los sujetos.

- Cyrulnik, B. (2002) El Encantamiento del Mundo. Barcelona, Gedisa.

Los planteamientos del autor nos permiten reconceptuar las formas en las que hemos desarrollado los procesos de investigación dentro del marco de la psicología, no solo en lo referente a las preconcepciones que tenemos sobre grupos determinados de población, sino también discutir los elementos que se han considerado de capital relevancia para la comprensión del comportamiento de los sujetos.

- Arnheim. R. (2000) El Quiebre y la Estructura. Barcelona, Andrés Bello.

Los argumentos de Arnheim, nos darán un acercamiento a las formas perceptuales que se manejan en lo referente a la comprensión de los fenómenos del arte, especialmente en lo concerniente a la pintura y la música, en este sentido comprenden un panorama que poco se aborda desde la psicofisiología.

Apéndice II

Lectura de Chesterton¹

“La ciencia es una gran cosa cuando la tienes a tu disposición; en su sentido real es una de las palabras más grandiosas del mundo. ¿Pero a que se refieren estos hombres, nueve de cada diez veces, cuando la utilizan hoy en día? ¿Cuando dicen que la detección es una ciencia? Cuando dicen que la criminología es una ciencia? Se refieren a *salir* del hombre, a estudiarlo como si se tratara de un gigantesco insecto; bajo lo que ellos llaman una luz imparcial; bajo lo que yo llamaría una luz deshumanizada. Se refieren a alejarse un gran trecho de él, como si fuera un lejano monstruo prehistórico; a observar la forma de su “cráneo criminal” como si se tratara de un desarrollo misterioso, como el cuerno que hay en el hocico del rinoceronte. Cuando el científico habla de un sujeto, nunca se refiere así mismo, sino siempre a su vecino; probablemente a su vecino más pobre. No niego que esa árida luz pueda ser de utilidad alguna vez; aunque en cierto sentido es el mismísimo reverso de la ciencia. Tan lejos está de ser conocimiento que de hecho es la supresión de lo que conocemos. Es tratar a un amigo como a un extraño y fingir que algo familiar es realmente remoto y misterioso. Es como decir que un hombre tiene una trompa entre los ojos, o que cae en un arrebató de insensibilidad cada veinticuatro horas. Bueno, lo que llamas “el secreto” es exactamente lo opuesto. No intento salir del hombre. Intento adentrarme en él.”

¹ Chesterton, 1927, cit., en Sacks, 1997, p. 22.

Apéndice III

Primera Reflexión de Clase

Escribo esta reflexión de clase teniendo como fondo uno de los capítulos más del famoso Dr. House, quien considero seguro afectará nuestras relaciones entre alumnos y docentes, pues seguro varios de los docentes se sentirán impactados –positiva o negativamente- por los casos y el carácter del doctor, y en sus aulas tratarán de demostrar su elocuencia y sarcasmo, digamos que sólo falta mirar a los docentes que llegan a las aulas con sus respectivos bastones, en fin, gajes de la cultura.

Regresamos a las aulas, después de un largo, largo periodo vacacional, y de muchas reflexiones de nuestra parte sobre el trabajo que durante varios años hemos realizado en calidad de enseñantes de la psicología.

Esta situación ha motivado que nos planteemos varios cambios al respecto, no sólo dentro de las exigencias hacia los alumnos, sino también de las exigencias hacia nosotros como parte del proyecto de Andamios Curriculares dentro de la facultad.

Ya informaré qué es eso del proyecto Andamios, más en lo que se refiere al trabajo en el aula, el mismo trata de generar procesos de aprendizaje desde una perspectiva alterna a la enseñanza de la psicología, decir desde una perspectiva alterna, quizá no sea decir, mucho, pues seguramente todos los que trabajamos en la psicología creemos que nuestra propuesta es alterna, lo que en el fondo parece significar que es la mejor.

Quizá no estemos exentos de dicha arrogancia, mas para comprobarlo seguramente tendremos que trabajar bastante, tanto ustedes psicólogos en formación, como nosotros psicólogos en formación, ja, interesante la distinción.

Digamos que esto es una provocación, en varios sentidos, primero estamos tratando de trabajar bajo un modelo de relaciones de igualdad y por ende de relaciones diferentes, contradictorio como la vida.

Es decir, de primera instancia, la idea de ingresar un co-docente en el aula hace referencia a la necesidad de transparentar los procesos de enseñanza-aprendizaje, cargados de

evaluación y dominancia continua, consideramos que si existe un observador participativo dentro del aula, podrá apoyar al docente para de primera instancia romper con los tradicionales usos de poder que se confieren a su figura y que el mismo hace uso continuo de ello, ya sea de manera intencional o no, pero que a la larga trastocan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, el co-docente, no sólo registra las actividades que en el aula se desarrollan como un proceso de tener elementos de diálogo y reflexión sobre lo que en la clase sucede, sino como un proceso de evaluación continua para la intervención argumentada sobre la formación del docente y la pertinencia de sus actividades, así como la pertinencia de apoyos a estudiantes específicos. Ojo, cuando decimos apoyos no nos referimos sólo a carencias o déficits, sino también a potencialidades.

Cuando hemos planteado ingresar a las aulas con cámaras y grabaciones de audio, los estudiantes se inquietan y en ocasiones manifiestan inconformidades al respecto, pues desde su mirada, se sienten dicen “conejiillos de indias”. Mi respuesta a dichos planteamientos, es, regularmente manifestar que ojalá en muchas de las aulas se grabara, pues muchos son los “abusos” de los docentes, no sólo en lo referente a situaciones de “acoso” social hacia los estudiantes sino en situaciones de poca profesionalidad en lo referente a su actividad como enseñantes, y por supuesto creo que si en las aulas realizáramos investigación y seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, seguro tendríamos mayor evidencia de lo que realmente pasa y no de lo que suponemos que pasa a partir de tratar de llenar teorías que nos dicen lo que debe de pasar en las aulas. En fin...

Tenemos un semestre complejo, pues el que esto escribe y su equipo de trabajo ha decidido en este semestre realizar un Congreso de investigación, ya saben cuando uno no tiene nada que hacer en las madrugadas de insomnios, pues se le ocurren cosas para pasar el tiempo. En esta ocasión el congreso es en homenaje a uno de los psicólogos más importantes en nuestra disciplina, el buen Jerome Bruner. El congreso se realizará del 18 al 22 de febrero, por lo que en esa semana espero encontrarlos en el auditorio al menos el día de clase, por supuesto que podrán estar en todo el congreso y en los talleres que serán los sábados y que desde mi óptica, son una buena perspectiva para aprender un poco eso de la psicología.

Ya en clase revisaremos lo que proponemos, parece complejo; pero si todos nos comprometemos, seguro aprenderemos bastante del proceso.

En fin, creo que los ánimos para avanzar se encuentran, espero los aprovechemos. Por lo pronto, saludos y espero ser claro en la sesión de hoy, un abrazo y un fuerte saludo a todas y todos.

El docente

Apéndice IV

Lectura de Frans de Waal²

“Tanto la compasión como la crueldad dependen de la capacidad de imaginar cómo afecta el propio comportamiento a los otros. Los animales de cerebro pequeño, como los tiburones, ciertamente pueden herir, pero no tienen la menor idea del daño que causan. El volumen cerebral de los antropoides es un tercio del nuestro, lo cual los faculta para la crueldad. Como los niños que arrojan piedras a los patos de un estanque, los antropoides a veces infligen dolor por pura diversión. En un juego, para atraer a unos pollos separados por una valla, unos chimpancés juveniles de laboratorio les echaban migas de pan. Cada vez que los inocentes pollos se aproximaban, los chimpancés los golpeaban con un palo o los picaban con un alambre. Este juego de Tántalo, en que los pollos eran lo bastante estúpidos como para colaborar (aunque podemos estar seguros de que para ellos no era en absoluto un juego), fue inventado por los chimpancés con la única finalidad de combatir su propio aburrimiento, y lo refinaron hasta el punto de que un individuo se encargaba de lanzar el cebo y otros el golpe.

Los grandes monos se parecen tanto a nosotros que se los conoce como «antropomorfos» (palabra de raíz griega que significa «con forma humana»). Tener afinidades cercanas con dos sociedades tan distintas como la del chimpancé y la del bonobo resulta extraordinariamente instructivo. La brutalidad y el afán de poder del chimpancé contrastan con la amabilidad y el erotismo del bonobo (una suerte del doctor Jekyll y mister Hyde). Nuestra propia naturaleza es un tenso matrimonio entre ambos. Nuestro lado oscuro es tristemente obvio: se estima que sólo en el siglo XX, 160 millones de personas perdieron la vida por causa de la guerra, el genocidio o la opresión política. Aún más escalofriantes que estas cifras son las expresiones más personales de la crueldad humana, como el horrendo incidente que acaeció en 1998 en un pueblo de Texas. Tres varones blancos invitaron a un negro de cuarenta y nueve años a subir a su camión, pero, en vez de llevarlo a casa, lo transportaron a un descampado y, después de darle una paliza, lo ataron al vehículo y lo

² El Mono que llevamos dentro. (2005) Barcelona, Tusquets, p. 16-19

arrastraron durante varios kilómetros por una carretera, hasta arrancarle la cabeza y el brazo derecho.

Somos capaces de tales atrocidades a pesar, o precisamente a *causa*, de nuestra capacidad de imaginar qué sienten los demás. Por otro lado, cuando esa misma capacidad se combina con una actitud positiva, nos mueve a enviar alimento a los que pasan hambre, a jugarnos el tipo por rescatar a extraños –como sucede en los incendios o terremotos-, a llorar cuando alguien nos cuenta una historia triste, o a sumarnos a una partida de búsqueda cuando desaparece el hijo del vecino. Somos como una cabeza de Jano, con una cara cruel y otra compasiva mirando en sentidos opuestos. Esto puede confundirnos hasta el punto de simplificar en exceso nuestra imagen de nosotros mismos: o nos proclamamos «la culminación de la creación» o nos retratamos como los villanos por excelencia.

¿Por qué no aceptar que somos las dos cosas? Ambos aspectos de nuestra naturaleza se corresponden con los de nuestros parientes primates más cercanos. El chimpancé expresa también la cara violenta de la naturaleza humana que pocos científicos escriben sobre alguna otra faceta suya. Pero también somos criaturas intensamente sociables que dependen unas de otras y necesitan la interacción con sus semejantes para llevar vidas sanas y felices. Próximos a la muerte, la incomunicación es nuestro castigo más extremo. Nuestros cuerpos y mentes no están hechos para la vida en solitario. Nos deprimimos de manera irremediable en ausencia de compañía humana, y nuestra salud se deteriora. En un estudio médico reciente, voluntarios sanos expuestos a virus del resfriado y la gripe eran más proclives a enfermar cuantos menos amigos y familiares tenían a su alrededor.

Las mujeres aprecian de manera natural esta necesidad de conexión. En los mamíferos, el cuidado parental es inseparable de la lactancia. A lo largo de los 180 millones de años de evolución de los mamíferos, las hembras que respondían a las necesidades de sus retoños se reproducían más que las madres frías y distantes. Dado que las mujeres descenden de una larga línea de madres que cuidaban, alimentaban, limpiaban, transportaban, confortaban y defendían a sus hijos, no debería sorprendernos encontrar diferencias de género en la empatía humana. Éstas aparecen bastante antes de la socialización: el primer signo de empatía –llorar en respuesta al llanto del otro bebé- es, de hecho, más típico de las niñas

que de los niños, y más adelante la empatía sigue estando más desarrollada en el sexo femenino que en el masculino. Esto no quiere decir que los varones carezcan de empatía o no necesiten el contacto humano, pero lo buscan más en las mujeres que en otros varones. Una relación a largo plazo con una mujer, como el matrimonio, es la manera más efectiva de alargar la vida para un varón. La otra cara de esta moneda es el autismo, un desorden de la empatía que dificulta la conexión con los otros, y que es cuatro veces más frecuente en los varones que en las mujeres.

Los empáticos bonobos se ponen una y otra vez en el lugar del otro. En el Georgia State University Language Research Center de Atlanta, un bonobo llamado *Kanzi* ha aprendido a comunicarse con la gente. Su fabulosa comprensión del inglés hablado lo ha convertido en una celebridad. Advirtiéndole que algunos de sus iguales no tienen el mismo adiestramiento, a veces *Kanzi* ejerce de maestro. Una vez se sentó al lado de *Tamuli*, una hermana menor suya apenas expuesta al habla humana, mientras un investigador intentaba sin éxito hacerla responder a peticiones verbales simples. Cada vez que el investigador se dirigía a *Tamuli*, *Kanzi* representaba lo que se esperaba de ella. Cuando se le pidió que acariciara a *Kanzi*, éste tomó su mano y la colocó bajo su barbilla, apretándola contra el pecho. En esta posición, *Kanzi* fijó la mirada en los ojos de *Tamuli* con lo que se interpretaba como un gesto de interrogación. Cuando *Kanzi* repitió la acción, la joven hembra dejó los dedos apoyados en su pecho como si se preguntara qué le correspondía hacer.

Kanzi entiende perfectamente bien si las órdenes se dirigen a él o a otros. No estaba ejecutando una orden destinada a *Tamuli*, sino que estaba intentando hacerla comprender. La sensibilidad de *Kanzi* al desconocimiento de su hermana y su interés en enseñarla sugiere un nivel de empatía que, hasta donde sabemos, sólo se encuentra en antropoides y seres humanos.”

Apéndice V

Claves de transcripción

Cada una de las sesiones se grabó en audio con el consentimiento de los participantes, las mismas se transcribieron de acuerdo a las siguientes claves.

CLAVES

(...)	Palabras poco nítidas en el audio
///	Pausa de más de 3 segundos
[]	Interrupción
<i>D:</i>	Docente
<i>Al (a):</i>	Alumna
<i>Al (o):</i>	Alumno
<i>Als:</i>	Todos los alumnos o la mayoría
<i>Co:</i>	Co-docente