



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

**LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA COMO ESTRUCTURA EMERGENTE DEL
APRENDIZAJE SOCIAL: EL CASO DEL SEMINARIO DE DIDÁCTICA DEL
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:
LIC. JESÚS CÁSTULO BENÍTEZ

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

Dr. Antonio Carrillo Avelar

Entidad 400 - FES Aragón

Dra. María Teresa Barrón Tirado

Entidad 400 - FES Aragón

Dra. María Guadalupe Salinas Jiménez

Entidad 400 - FES Aragón

Dr. Luis Gabriel Arango Pinto

Entidad 400 - FES Aragón

Dr. Ramiro Daniel Macías Ortiz

Entidad 400 - FES Aragón

México, D. F. Junio del 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Sí, a veces, la idea más loca, más imposible en apariencia, se fija con tal fuerza en nuestro espíritu, que uno acaba por creerla realizable. Es más: si esta idea está vinculada a un deseo violento, apasionado, es acogida finalmente como algo fatal, como algo que no puede dejar de ser ni de llegar. Tal vez hay algo más: una combinación de presentimientos, un esfuerzo extraordinario de la voluntad, una autointoxicación por la imaginación o quizás otra cosa...

- Dostoievski -

“Si sigues manteniendo el equilibrio así al borde del abismo el tiempo suficiente, adquieres una gran destreza: te empujen del lado que te empujen, siempre recuperas el equilibrio. Al estar siempre en forma, adquieres una alegría feroz, una alegría que no es natural, podríamos decir”

- Miller -

Agradecimientos...

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por impulsar este proyecto.

Al Doctor Daniel Velázquez Vázquez, por su apoyo a la realización de la serie
"Alternativas Pedagógicas"

Al Doctor Agustín de la Herrán Gascón y Joaquín Paredes Labra por sus apoyos y Orientaciones vía línea, Metodológicas y sobre Tecnologías de la Información y Comunicación.

Al Doctor Antonio Carrillo Avelar que en el camino se convirtió en algo más que un tutor.

Al Comité Tutorial que siguió mi formación a lo largo de la Maestría, a las Doctoras Ma. Teresa Barrón Tirado y Ma. Guadalupe Salinas Jiménez, a los Doctores Ramiro Daniel Macías Ortiz y Luis Gabriel Arango Pinto, por sus valiosas contribuciones a este trabajo de investigación.

A los docentes quienes a través de sus seminarios contribuyeron a mi formación.

A los especialistas que con sus conocimientos hicieron posible la empresa conjunta de la comunidad de práctica del seminario de didáctica a las Doctoras:

Andrea Olmos Roa
Araceli Ramírez Benítez
a los Doctores:

Félix Mendoza Martínez
Benito Guillen Niemeyer

y a los Maestros:
Marco Esteban Mendoza Rodríguez
Alberto Sánchez Cervantes
Raúl Vargas Segura
Siddharta Camargo Arteaga

A los miembros de la comunidad de práctica de didáctica: Lilia, Marisol, Graciela, Alejandra, Laura, Sheyla, Omar, Miguel, Carlos, Humberto, Fernando, por ser los cómplices adecuados para estructurar y crear conocimiento, su solidaridad y apoyo.

A Dios por permitirme comprender y aprender de la enormidad de situaciones que se presentaron.

Dedicada a...

A mi familia:

A mi madre por darme siempre ánimos con sus palabras y enseñarme que todo lo que me proponga en esta vida es posible y por contar contigo siempre que el camino parece más difícil, e impulsarme siempre. A mi padre por enseñarme que todo conlleva sacrificios que al final del camino reditúan en logros. A mis hermanas por estar siempre conmigo, apoyándome, cuidándome, alentándome, por escucharme y darme los mejores consejos.

Al Doctor Jesús García Badillo, por su apoyo incondicional y porque el tiempo nos ha convertido en amigos.

A la Doctora María del Socorro Oropeza Amador, por estar conmigo en este camino que tuve la fortuna de compartir a su lado.

A las personas que en el camino se hicieron mis amigas y aún continúan en mi vida: Marisol, Sonia, Jessica, Daniela y Nash. Por su valiosa amistad, los momentos inolvidables en los que me han acompañado, por la oportunidad de convivir y por redescubrir nuevos caminos a su lado.

A mi Tutor:

Dr. Antonio Carrillo Avelar, por su apoyo incondicional y mostrarme que el camino está lleno de un sinfín posibilidades, por los aprendizajes adquiridos y por poder compartir estos momentos y mostrarme que la investigación educativa es un estilo de vida y las aventuras académicas emprendidas en este ciclo.

ÍNDICE

RESUMEN.....9

INTRODUCCIÓN..... 10

CAPÍTULO I

ESTRUCTURA EMERGENTE DEL APRENDIZAJE SOCIAL: LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA, ACCIONES COLECTIVAS Y DINÁMICAS COLABORATIVAS

1. 1 Teoría Social del Aprendizaje como Fundamento de la Comunidad de Práctica 26

1. 2 Comunidad de Práctica: La Búsqueda de Empresas Conjuntas y Repertorios Compartidos.....34

1. 2. 1 Significado 38

1. 2. 2 Comunidad 41

1. 2. 3 Aprendizaje 46

1. 2. 4 Límite 49

1. 3 La práctica social cotidiana, actividad, y significado en la construcción de aprendizajes colectivos..... 51

1. 4 El aprendizaje colaborativo como promotor de mejoras en el aprendizaje 58

CAPÍTULO II

POSICIONAMIENTO METODOLÓGICO

| | |
|---|----|
| 2. 1 La etnografía tradicional frente a la etnografía participativa, el direccionamiento de nuevas metodologías de corte participativo y el enfoque interpretativo . | 68 |
| 2. 2 Primer momento: La Etnografía Participativa en la construcción metodológica de la experiencia de la comunidad de práctica del seminario de didáctica | 76 |
| 2. 3 Segundo momento: La observación participante en la generación de vínculos y acercamiento a los nativos de la comunidad de didáctica | 79 |
| 2. 4 Tercer Momento: El registro de observación participante en la identificación de la nueva realidad, en la comunidad de los nativos del seminario de didáctica. | 84 |
| 2. 5 Cuarto Momento: La elección de los informantes clave de la comunidad de práctica de didáctica. | 87 |
| 2. 6 Quinto Momento: El desarrollo del instrumento y el guión de la entrevista a profundidad. Conversar con los informantes clave de la comunidad de práctica de didáctica. | 89 |

CAPÍTULO III

SITUACIONES CONTEXTUALES DEL OBJETO DE ESTUDIO

| | |
|---|-----|
| 3. 1 La Didáctica en el plan de estudios de la maestría en Pedagogía..... | 95 |
| 3. 1. 1 El programa de maestría y doctorado en pedagogía de la FES Aragón | 96 |
| 3. 1. 2 Estructura y organización del Programa de Maestría en Pedagogía | 99 |
| 3. 1. 3 Ubicación del seminario de Didáctica dentro del plan de estudios | 102 |
| 3. 1. 4 Contenido del seminario de didáctica | 106 |

CAPÍTULO IV

RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA. LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA DEL SEMINARIO DE DIDÁCTICA

| | |
|--|-----|
| 4. 1 La comunidad de práctica en el seminario de didáctica | 110 |
| 4. 1. 1 La integración de las TIC en la Empresa Conjunta..... | 115 |

CAPÍTULO V

LA BÚSQUEDA DE UNA EMPRESA CONJUNTA. LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA DEL SEMINARIO DE DIDÁCTICA

| | |
|--|-----|
| 5.1. Edificación de la serie “ <i>Alternativas Pedagógicas</i> ” | 142 |
| 5.1.1. Seminario de Didáctica: contexto del espejo que concibe reflexión | 143 |
| 5. 1. 2. La comunidad de práctica en la integración de ambientes de participación en la acción | 149 |
| 5. 1. 3 Las dimensiones emergentes como experiencias personales significativas | 156 |
| 5. 1. 4 La empresa conjunta como meta de responsabilidad compartida. | 161 |
| 5. 1. 5. La conexión de recursos compartidos en la generación de compromisos | 164 |
| 5. 1. 6 La aventura del aprendizaje social y la edificación de una empresa conjunta | 167 |
| 5. 1. 7. La reestructuración y el cruce de límites de la empresa conjunta | 183 |

| | |
|--|-----|
| 5. 2 La práctica social innovadora, en los procesos que transforman el aprendizaje..... | 186 |
| 5. 2. 1 Las prácticas activas en la conducción del aprendizaje personal | 194 |
| 5. 3 Los grupos de aprendizaje en la experiencia colaborativa | 199 |
| CONCLUSIONES | 208 |
| REFERENCIAS | 218 |
| ANEXOS | 223 |
| 1. Registro de Observación | 224 |
| 2. Guión o guía de entrevista..... | 225 |
| 3. Cuadros de Sistematización de la información e identificación de las categorías. | 226 |
| 4. Cuadro 1. División de los grupos de aprendizaje | 229 |
| 5. Cuadro 2 Especialistas participantes en la serie “ <i>Alternativas Pedagógicas</i> ” | 230 |
| 6. Cuadro 3 Fechas y lugar de grabación de la serie “ <i>Alternativas Pedagógicas</i> ” | 231 |
| 7. Cuadro 4 Campos de conocimientos del Programa de maestría y doctorado en Pedagogía .. | 232 |
| 8. Guía didáctica como orientación para el uso del programa “Lev Semiónovich Vygotsky” de la serie “ <i>Alternativas Pedagógicas</i> ” | 237 |
| 9. Escaleta de grabación del material audiovisual..... | 258 |

RESUMEN

La inquietud por estudiar las *comunidades de práctica* surge al conjugar los saberes comunicativos y pedagógicos en una propuesta que incorpore a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Mi experiencia en la producción y edición de materiales audiovisuales, permitió la realización de un trabajo conjunto con los maestrantes del Programa de Posgrado en Pedagogía¹ (PPP) para el seminario de didáctica, el cual consistió en una serie videográfica que aborda la propuesta teórica de personajes significativos en el campo de la educación.

El objetivo de este trabajo es presentar la experiencia obtenida en este seminario, el cual obtuvo comentarios muy favorables en cuanto a la práctica de aprendizaje. La intención de presentar esta información es reconstruir la experiencia suscitada en la comunidad de práctica desarrollada en el seminario de didáctica en el período correspondiente 2011-1, en el PPP de la Facultad de Estudios Superiores Aragón² (FES Aragón), que denote la construcción de estructuras emergentes, a partir de potenciar el aprendizaje social. Es necesario mencionar que la “empresa conjunta” hace referencia a la práctica activa que mantuvo cohesionada a esta comunidad, por medio de un proyecto que materializó los esfuerzos de los participantes en artefactos audiovisuales³ denominada consensualmente por el colectivo como: “*Alternativas Pedagógicas*”.

Para lograrlo se optó por una visión cualitativa interpretativa sustentada en autores como Goetz y LeCompte (1984); Taylor y Bogdan (1987); y Woods (1996). Los postulados de estas teorías permitieron profundizar en el objeto de estudio a través de la etnografía participativa de Podestá (2007). Esta herramienta otorga papeles al investigador tales como: facilitador, organizador e impulsor; además, posibilita el uso de instrumentos para la recolección y análisis de la información. De esta manera, se pudo acceder a las experiencias para poder denotar el impacto de las vivencias y las prácticas desarrolladas en el seminario de didáctica en el PPP de la FES Aragón e identificar las transformaciones y las nuevas visiones del mundo de los integrantes del colectivo.

Palabras clave: comunidad de práctica, seminario, didáctica, estructura emergente, cualitativa, etnográfica participativa

¹ Desde este momento se referirá al Programa de Posgrado en Pedagogía con las sigla PPP

² A partir de este instante se identificará a la Facultad de Estudios Superiores Aragón con las siglas FES Aragón

³ Las cosificaciones de los esmeros producidos por la comunidad de práctica de didáctica se cristalizan en una serie de videos que se referirá a ellos como artefactos a lo largo del documento como artefactos con la finalidad de dar fluidez a la narración.

INTRODUCCIÓN

La humanidad a lo largo de la historia se ha constituido en grupos y comunidades. Es así que los seres humanos son entes sociales que requieren de interconexiones para poder comunicare con sus semejantes. La convivencia habitual confluye en aprendizajes que se originan al participar con los demás. Por tanto, considero importante presentar un panorama general que permita al lector entender los alcances y limitaciones de este trabajo.

Las comunidades de práctica producen relaciones sociales que son resultado de compartir experiencias que devienen de la convivencia con el otro. Los integrantes que cohabitan en contextos determinados participan en acciones sociales y colectivas, que se originan en experiencias cotidianas, por medio de colaborar con los demás. Los intereses de los integrantes de un grupo generan empresas conjuntas para cumplir con las exigencias del entorno en que se encuentran es ese preciso instante. Las trasformaciones son consecuencia de cambios en la forma en que nos correlacionamos con nuestros semejantes y dependen de la afiliación y del entorno en que nos encontremos.

Las colectividades pueden generarse a partir de empresas ya que los proyectos conjuntos promueven la interacción de los miembros de un ambiente ya sea educativo, laboral, familiar entre otro. El establecer estructuras emergentes que ponderen el aprendizaje y su medio social en el que las experiencias de coopera con los demás sean parte de participaciones activas de carácter social.

El aprendizaje social surge a partir de diversos elementos esenciales, la participación de los miembros, su compromiso, la responsabilidad, el negociar significados en la consecución de una empresa conjunta. Es así que dentro del posgrado de la Facultad de Estudios Superiores Aragón fomentar el uso de la comunidad de práctica origina intercambios y complejas interacciones sociales. De

esta forma tenemos que por medio del equilibrio dinámico de implicación de los maestrantes de pedagogía en el logro de interacciones significativas y de una práctica colectiva que apoye sus procesos de integración y de relaciones mutuas se da como fruto el conseguir objetivos planteados comunal y consensualmente.

La integración de una comunidad de práctica es un proceso activo, que promueve la construcción y producción de vínculos entre los participantes que convergen en los espacios educativos del Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón. Potenciar el aprendizaje de proyectos que interrelacionen a los integrantes de un colectivo es parte primordial de una empresa conjunta. Las prácticas cotidianas promueven la vinculación de relaciones sociales y las formas de colaboración mejoran las características y cualidades de los participantes en acciones colectivas. De esta manera, se constituyen lazos entre las experiencias académicas y profesionales que genera conocimientos que pueden articularse y transpolarse a la comunidad que pertenecen en ese instante.

Para el posgrado en pedagogía, el promover la participación y convivencia entre sus estudiantes posibilita la construcción de conexiones en los integrantes de una comunidad de práctica. El establecer contextos que sean significativos abre caminos de negociación. El diálogo constante transforma nuestras percepciones, es decir, la relación con los demás y el intercambio de experiencias modifica nuestra forma de pensar y de vivir. Proyecta la oportunidad de reconocernos mutuamente a partir de edificar empatías con los demás.

Al compartir sus percepciones con sus pares los maestrantes resignifican sus experiencias en las que un significado cobra relevancia. La participación y cosificación de sus acciones cotidianas forman comunidades que reflejan una relación con el mundo y, al mismo tiempo, ofrece el medio para interaccionar con él y con los personajes que la integran. Al comprometerse activamente con una comunidad y con sus múltiples relaciones el estudiante produce compromisos

mutuos, proporciona la construcción de experiencias sociales que transforman las empresas conjuntas (entendiendo éstas como actividades de interés común), suscitando sentido a partir de una relación recíproca.

Es así que los hábitos dan lugar a prácticas, porque ocupan un lugar significativo en el logro de las “empresas” que se deseen impulsar y proponen facultades claras en el momento de resolver problemas que surgen en el camino. Con esto, la negociación constante proporciona continuidad para la obtención de la empresa conjunta proyectada por la comunidad.

Esta comunidad de práctica obtiene significado cuando la participación promete desarrollo en dos ámbitos de la vida, que a veces parecen estar separados por las instituciones escolares. Por un lado, el personal y por otro, el profesional éste último como fin de la educación formal, en ocasiones, hace a un lado las experiencias de la vida cotidiana de los participantes (Lave, 1991). Estos procesos de participación son complicados en escenarios como el académico, ya que no es habitual que se propongan estructuras emergentes en el que los actores (maestranter), hagan, hablen, piensen, sientan y pertenezcan a una comunidad que persiga sus mismos intereses.

Esta llamada empresa conjunta de los participantes del seminario de didáctica⁴, los llevó a negociar significados que desembocaron en resignificaciones a nivel personal y profesional. Compartir vivencias alternativas, a través de conjugar intercambios de opiniones y perspectivas promovió la comunicación horizontal, entre iguales. El producir significados a partir de la participación activa y la cosificación los llevó a establecer transformaciones en la forma de relacionarse con el mundo y verse proyectados en él.

⁴ El seminario de didáctica forma parte de la carga curricular de los maestranter del PPP de la FES Aragón. Es de carácter básico para el campo de docencia universitaria y especializada u optativa para los cuatro campos restantes de los que se compone el plan de estudios.

El seminario de didáctica sirvió de escenario para la interrelación de los actores sociales y la integración de la práctica cotidiana, entendida como la recuperación de vivencias personales en el ambiente del posgrado. Trabajar con grupos de aprendizaje, laborar con otros personajes externos e insertarlos en la comunidad es descubrir la naturaleza profundamente social del aprendizaje. La búsqueda de cosificaciones que generen conocimiento y al mismo tiempo lo construyan mediante prácticas activas promueve la articulación de las destrezas obtenidas de forma continua, dinámica e interactiva por medio de las tareas asignadas y la negociación de los significados que adquieran los miembros de esta comunidad de práctica.

Para identificar las características del contexto de la investigación se registraron conversaciones informales. Algunas de las más representativas se presentan a continuación, para ejemplificar la experiencia de los integrantes de la comunidad de didáctica las cuáles se suscitaron en diferentes espacios: tanto dentro de la facultad, como en espacios exteriores (transporte público y zonas aledañas).

“[...] Con la Dra. Valentina el seminario era muy nutrido, muy buena, sin embargo todo eso se quedaba en el aula, llevábamos artículos, debatíamos en el aula, tal, tal, adiós nos vemos en la siguiente clase” (Elena, 2011).

“Pues todos los seminarios yo considero que fueron diferentes en la maestría, ¡eh!, en muchos todavía sigue esta parte del docente como transmisor de información y hasta ahí y eso te lo comento por los seminarios que tome en CU y que son cuadrados, aquí en Aragón hay unos que se parecen” (Juana, 2011).

“considero que a veces es cumplir con los criterio de ver, revisar, leer y ya. Pues a mí me parece mmm, el hecho de que tu nada más discutas sobre ciertos temas y hasta ahí se quede en ese plano te ayuda, pero los temas a veces no sabes cómo adaptarlos a la investigación considero que son dificultades que se presentan en tu camino de formación” (Rosario, 2011).

Al término del análisis de las conversaciones informales anteriores, se encuentra que los seminarios que se imparten en el PPP de la FES Aragón, no les son totalmente significativos a los maestrantes debido a que encuentran dificultades para proyectar los contenidos a sus objetos de estudio y al desarrollo de su trabajo de investigación.

Los inicios de la investigación exigieron contemplar múltiples aspectos que podían intervenir en la construcción de artefactos audiovisuales que era reflejo de las acciones sociales desempeñadas por integrantes del colectivo de didáctica. La resolución de problemas fue una constante en las actividades desplegadas por los miembros de la comunidad. Cumplir con los parámetros establecidos por la gestión de la facultad para acceder al estudio de filmación, armar los procesos de entendimiento de las colectividades que pueden producirse a partir del trabajo colaborativo, instituir prácticas sociales y estructuras emergentes del aprendizaje que potenciará los conocimientos de los participantes de la esta comunidad de práctica al interrelacionarse entre sí para poder potenciar sus habilidades.

El problema de investigación en el panorama actual del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, se encuentra organizado alrededor del Programa de maestría y doctorado en Pedagogía, que estipula la carga académica basada en seminarios⁵. Los docentes están

⁵ Seminario según el documento: *Lineamientos para el seminario de investigación como modalidad para el desarrollo del trabajo de grado*” de la Universidad Industrial de Santander contiene lo subsecuente:

El Seminario de Investigación, también conocido como Seminario Alemán, es una actividad académica, cuyo origen se dio a finales del siglo XVIII en la Universidad de GOTTINGEN de Alemania, para renovar las estrategias de estudio y formación de los investigadores, y demostrar que la docencia y la investigación se pueden unir y complementar para obtener mejores resultados. Consiste en estudiar, discutir e intercambiar experiencias acerca de un tema en particular, en un grupo. En el cual sus participantes, se intercomunican exponiendo dicho tema (la Relatoría), complementándolo, evaluándolo (Correlatoría), aportando entre todos (la Discusión), sacando conclusiones y planteando nuevos interrogantes permitiendo que todo ello quede en la memoria escrita (el protocolo. El Seminario de Investigación se programa por temas los cuales son seleccionados con la orientación del director del seminario, quien con su experiencia y conocimiento del tema central, guía la selección con la debida pertinencia, actualidad y ubicación en el contexto. Los temas son desarrollados en sesiones planificadas, en las cuales, los miembros del grupo deben

organizados en 13 líneas de investigación⁶ aglutinados en cuatro campos de conocimiento. Los maestrantes eligen sus materias dependiendo de la formación en la investigación que requieran para construir sus objetos de estudio. A lo largo de su trayectoria los estudiantes desarrollan varios aspectos de sus investigaciones entre los que se encuentran: teóricos, metodológicos y contextuales, por mencionar sólo algunos de los elementos que componen sus indagaciones.

Los programas de los seminarios del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón son estructuras flexibles que permiten al docente integrar cuerpos de conocimiento que favorezcan los múltiples objetos de estudio que se congrega en las aulas del posgrado. Los cuales pueden proporcionar aportaciones significativas a los maestrantes y con ello modificar sus concepciones acerca de las formas en que se consigue estructurar y transformar sus aprendizajes.

En ocasiones los contenidos de los seminarios son expuestos por los docentes de manera teórica y conceptual. A lo cual Sánchez (1993) comenta que “los problemas, se ha dicho, uno al lado del otro. Más bien se relacionan entre sí” (p. 15). La práctica queda aislada y dificulta la producción de conocimiento e interacción social de los maestrantes. Las comunidades de práctica son una opción en la construcción de estructuras que potencien el aprendizaje, además suscitan una alternativa en lo concerniente a interconexiones mutuas que vinculen a los participantes del Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón en acciones colectivas.

asumir diferentes roles, de acuerdo con la descripción anterior, manteniendo una relación de interés y compromiso con el conocimiento, sin jerarquías, en un clima de colaboración y participación activa (p. 4).

⁶ El Programa de Estudios de Posgrado en Pedagogía adquiere modificaciones aprobadas por el Consejo Académico del Área de las Humanidades y Artes el Doctorado el 12 de enero de 2011 y la maestría el 22 de junio del 2012, el programa general se encuentra dividido en cuatro campos de conocimiento y nueve líneas de investigación.

La apertura que propicia el plan de estudios da la posibilidad de estructurar estrategias y objetivos de aprendizaje que potencien las habilidades de los maestrantes del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón. Para intensificar las expectativas de los estudiantes para cumplir sus metas e incrementar la tasa de titulación y cubrir las demandas curriculares. Además de consolidar la formación de los alumnos en la introducción a la investigación.

El potenciar la construcción de los seminarios del PPP de la FES Aragón, hacia la cimentación de vínculos sociales estimula a los maestrantes a alcanzar los objetivos de enseñanza proyectados por el docente, a través de la colaboración entre iguales. Los programas de las diversas asignaturas muestran un panorama general de los contenidos que tienen que abordarse a lo largo de un semestre, esto promueve distintas posibilidades al encargado del curso de establecer dinámicas diferentes que hagan significativos los contenidos en las que el aprendizaje sea más interactivo y pueda desembocar en propuestas colectivas.

La cimentación de seminarios en los que el profesor integre contenidos que sean significativos para los maestrantes entabla una relación dinámica entre el cuerpo de conocimientos de la materia, el objeto de estudio que desarrollan los futuros investigadores y su formación, todo ello consolida una relación tripartita que beneficia a los involucrados al terminar sus indagaciones y a su vez a los objetivos proyectados por la institución que se ven reflejados en la tasa de titulación.

Los maestrantes del PPP de la FES Aragón consideran que: *“algunos de los seminarios integran partes de tu objeto de estudio y te apoyan un buen en la investigación, luego el problema es saber cómo amarrar todos los contenidos, todo sirve, pero te digo que la onda es saber cómo hacerle para proyectarlos en la tesis”, “a veces no me daba cuenta y decía de que me servirá todo esto que estamos viendo, y con el tiempo le agarras el modo y cuando te das cuenta ya*

hasta tienes un capítulo, eso me paso en metodología, lo extraño es que dije ¡ya está! y yo sin darme cuenta, es que no está muy claro o no me quedaba muy claro el armado, lo que pienso es que no nos mueve tanto en ese momento, pero cuando lo recuperas dices por aquí estaba, la verdad es que si deben de dejártelo más claro y echarte la mano para que comprendas mejor las temáticas”, “las lecturas son interesantes y te dejan un buen de conocimientos, el problema que tengo es a la hora de aterrizarlos a la tesis, o en qué parte puedo insertarlos, no se creó que sería más sencillo si te dieran un empujoncito y te dijera el profe eso puedes meterlo aquí o allá, esta peliagudo el asunto”, “ la tesis ahí va, fijate que ya recupere algunas cosas de los seminarios que tome en CU, y me sirven para el contexto, la metodología y para amarrar el dato, solo es cuestión de que te hagan más interesante el tema, vas lees, comentas y ya, eso te complejiza un buen, ya que dices eso dónde lo aplicó, pero una vez que le encuentras sentido, dices pus era por aquí”, “todos, todos los seminarios definitivamente son diferentes, porque depende de quien conduzca el seminario, los académicos todos son doctores en pedagogía, algunos no, yo creo que tiene que ver mucho su experiencia laboral y personal, eso te marca, eso aunque lo quieras dejar de lado, esto es solamente académico yo solo voy a hablar de mi disciplina solamente no, también cuando tu estas en el aula, cuando tu estas dirigiendo un grupo eso se ve reflejado en tu práctica docente, porque es algo que se va integrando, entonces todos los seminarios son diferentes y cada uno plantea distintas necesidades, algunos te requieren más tiempo que otros, pero todos te dejan algo, y sí, todos te marcan”, “mira la verdad yo encontré que en muchos seminarios la discusión teórica es muy ¡padre!, adquieres conocimientos, abordadas diferentes temáticas desde distintas enfoques porque compartes con los compañeros, pero se termina la clase y todo se queda ahí en el seminario, no lo proyectas más allá”, “pienso que los discursos que se dan en el seminario se quedan en un nivel declarativo, no concretizamos, solo decimos que pasa en la situación, por ejemplo se me ocurre y si hiciéramos algo, las discusiones teóricas si son bien interesantes, enséñame a solventar

problemas, a enfrentarme a situaciones que me ayuden a atender mejor mi práctica y que pueda utilizarlo en mi labor docente”.

Los maestrantes y doctorantes encuentran dificultades al establecer relaciones con los contenidos proporcionados por los diversos seminarios que se imparten en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón. El establecer estructuras emergentes que beneficien las interacciones sociales hace que las materias de estudio sean significativas. Promover el interés al entablar canales de comunicación entre pares, fomenta la participación en prácticas activas al vincular los conocimientos de los implicados en esta comunidad de práctica del seminario de didáctica.

Las comunidades de práctica producen transformaciones en los espacios educativos en los que estas actividades se producen. Potencian las habilidades de los estudiantes, los interconecta de múltiples formas y comparten conocimientos que de otra forma serían muy difíciles de obtener. Las colectividades extienden las capacidades de los miembros del Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón en el ambiente escolar en el que se desempeñan.

El compartir experiencias profesionales causa que los conocimientos sean reflexionados por los maestrantes y doctorantes que se reúnen para comentar sus percepciones sobre un tema determinado y al mismo tiempo interactúan con los demás, el propiciar mejoras en las formas en que se concibe el aprendizaje por medio de propuestas que sean relevantes para los alumnos incrementa su interés por las temáticas que se abordan en el medio ambiente del PPP de la FES Aragón.

Las limitaciones al desarrollo que pueden presentarse al no existir cambios en la estructura existente es que los maestrantes y doctorantes del Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón Aragón tengan dificultades al relacionar

los contenidos de las asignaturas con sus trabajos de investigación, con denotar falta de interés por una o varias materias de estudio, concebir el aprendizaje como un requisito a cumplir ya que se los estipula un plan de estudios, el que visualicen a la investigación como una labor compleja y sin sentido, lo que converge en problemas de eficacia terminal y titulación.

El reorientar el papel que desempeñan los alumnos en su cotidianeidad imprime nuevos significados a las acciones que desempeñan, la socialización y el diálogo constante entre docentes y alumnos es una parte integral que tiene que cobrar relevancia en el establecimiento de canales de comunicación que integren todos los saberes que confluyen en el aula para potenciar las habilidades y conocimientos de los futuros investigadores y con ello poder revalorar su actuación en el mundo y en el que interactúan con sus semejantes. Por lo que Taba (1979) establece que “la función social de la educación como promotora de una orientación crítica hacia la escena cotidiana. Esta interpretación ha llevado a conceder mayor importancia a la solución de problemas en las ciencias sociales y a la introducción de los cursos-problemas” (p. 43). El solventar dificultades proporciona a los integrantes del colectivo de didáctica la flexibilidad para poder atender múltiples situaciones al mismo tiempo y propiciar respuestas que potencien sus habilidades y destrezas para enfrentarse a actividades complejas por medio del aprendizaje social y de interactuar con el otro.

En cuanto al problema de investigación que se construye a partir de la serie de problemáticas vertidas por los alumnos de la maestría en pedagogía de la FES Aragón, se circunscribe posterior a toda la argumentación del modo siguiente: La mayoría de los docentes trabajan sus clases de manera tradicional y no como seminario. Plantear alternativas que promuevan prácticas significativas que integran comunidades de práctica involucra plenamente a los docentes y maestrantes al generar interés en propuestas de construcción colectiva de conocimiento.

La pregunta de investigación que se buscaba responder en esta indagación se orienta hacia ¿cómo se pueden cimentar espacios de construcción colectiva de conocimiento que involucren interrelaciones sociales y de interacción con los demás en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón? Para poder responder al cuestionamiento anterior se plantea el supuesto que se encuentra dirigido a promover estructuras que vinculen a los actores sociales de un contexto en la acción y asignar nuevos métodos y metodologías de trabajo que están surgiendo en el mundo ante la creciente necesidad de generar colectividades a partir de conjugar los niveles tanto personales y profesionales: Al recuperar las experiencias cotidianas de varios individuos da como resultado emergente que los comportamientos individuales se sumen y establezcan procesos de transformación en las formas en que actuamos y nos relacionamos con el otro.

El atender el aprendizaje al fusionar los múltiples intereses de los individuos, con el propósito de crear interacciones sociales e innovaciones al asumir nuevos caminos en el que el reto es aprender que existen nuevas formas de establecer conocimientos que tengan una vía social y cotidiana en la elaboración de capacidades mediante fortificar las habilidades individuales y transpolarlas a las acciones colectivas para desempeñar múltiples tareas en la obtención de logros significativos de los miembros de una comunidad.

Las experiencias cotidianas producen interacciones con los demás y en consecuencia con el mundo, y crear contextos en el que se logre el sentido común a partir de establecer relaciones dinámicas en el espacio y tiempo en acciones compuestas en la intervención activa de iniciativas sociales. La construcción de grupos de aprendizaje suscita la colaboración de los miembros de una comunidad y los interrelaciona por medio de objetivos concretos que potencian las habilidades de los participantes e impulsa las acciones entramando correlaciones que plantean tanto retos como interés y que a su vez tienen que ser solucionados por los integrantes de una comunidad.

Las colectividades sociales surgen en una realidad cotidiana estructuralmente situada en un contexto en el que los participantes crean los recursos necesarios a partir de las limitaciones y los recursos que se encuentran a su alcance, a la cual otorgan respuestas y en consecuencia acuerdan constantemente sus labores. Todo implica acciones, relaciones interpersonales, originando conocimiento que conlleva a compartir con los demás, la transacción de empresas mediante la transformación ya que tiene efectos en la vida personal y profesional en la existencia de los involucrados.

El objetivo general de la investigación es: Reconstruir la experiencia suscitada en la comunidad de práctica desarrollada en el seminario de didáctica en el período correspondiente 2011-1, en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, que denote la construcción de estructuras emergentes, a partir de potenciar el aprendizaje social. En relación con los objetivos particulares se localizan el: Entablar una red conceptual que permita establecer los principales conceptos teóricos con el propósito de fundamentar y tratar de explicar la realidad acontecida en el seminario de Didáctica del Programa de Posgrado de Pedagogía de la FES Aragón; Reconstrucción del posicionamiento metodológico de la investigación, por medio de la etnografía participativa con un enfoque interpretativo y el uso de los instrumentos para la recolección y análisis de la información, con el fin de acceder a las experiencias y visiones del mundo de los integrantes del seminario de Didáctica del Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón; Determinar el panorama descriptivo del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón. Además se ubica la situación del seminario de didáctica dentro del plan de estudios de la Maestría y Doctorado y se identifica el problema de investigación, la pregunta, el supuesto, el objetivo general y particulares de la investigación; Describir el proceso de conformación de la comunidad de práctica en el seminario de Didáctica del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, a través de momentos significativos, con

el fin de profundizar en las experiencias de los estudiantes e identificar las categorías eje; e Interpretar los datos obtenidos de los integrantes de la comunidad de práctica del seminario de Didáctica, a partir de la triangulación de las dimensiones sociales, del interprete y teóricas, propuesta por Bertely (2007), utilizando como base la teoría social del aprendizaje, con el fin de desentrañar los significados que los actores otorgan a su participación en una empresa conjunta.

En esta sección se efectuará un recorrido por el contenido del documento que está compuesto por cinco capítulos.

En el capítulo 1 *Estructura Emergente del Aprendizaje Social. La Comunidad de Práctica, Acciones Colectivas y Dinámicas Colaborativas*, expone los conceptos que fundamentan las categorías descubiertas a partir del análisis del registro de observación y de las entrevistas a profundidad. El pasaje teórico comienza con la Teoría Social del Aprendizaje formulada por Wenger (2001), así como los principales componentes en que se sustenta el concepto de comunidad de práctica. Por otra parte, se recuperan las nociones de la teoría de la práctica cotidiana expuesta por Lave (1991), Lave y Wenger (1991) y Chaiklin y Lave (2001), y la práctica reflexiva de Schön (2010). El aprendizaje colaborativo desde la concepción de Barkley (2007) y Vernooy (2010), que me permitan explicar tanto los hallazgos y la reconstrucción de la experiencia encontrados en la comunidad de práctica, antes mencionada.

En el capítulo 2 *Posicionamiento metodológico*, se presentan las estrategias que describen de forma pormenorizada la manera en que se adquiere un posicionamiento metodológico de corte cualitativo Goetz y le Compte (1984); Taylor y Bogdan (1987); etnográfico participativo Podestá (2007); de corte interpretativo Woods (1996) y la reconstrucción de la forma en que procedí durante la investigación, la forma en que se analizaron los datos del estudio, el procedimiento en que se realizó la observación participante y el registro de las

observaciones, así como el vaciado, interpretación en cuadros propuestos por Bertely (2007). Además de identificar a los informantes clave, así como el empleado para las entrevistas en profundidad. Asimismo se describen las categorías de análisis encontradas en las voces de los integrantes del colectivo de didáctica.

En el capítulo 3 *Situaciones contextuales del objeto de estudio*, muestra el panorama descriptivo del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón. Además ubica la situación del seminario de didáctica dentro del plan de estudios de la Maestría y Doctorado y se identifica el problema de investigación, la pregunta, el supuesto, el objetivo general y particulares de la investigación.

En el capítulo 4 *Reconstrucción de la experiencia. La comunidad de práctica del seminario de Didáctica*, describe la manera en que se desarrolló la comunidad de práctica a partir de integrar la narración de eventos significativos. Con el fin de profundizar en las experiencias de los estudiantes e identificar las categorías eje. Asimismo, la manera en que se emprendieron las actividades prácticas y de colaboración en la búsqueda de una empresa conjunta, es decir, la cosificación de los esfuerzos de los participantes en la serie de videos educativos denominada “*Alternativas Pedagógicas*”.

En el capítulo 5 *La búsqueda de una empresa conjunta. La comunidad de práctica del seminario de Didáctica*, analiza la información de los datos vertidos por los informantes clave, que comprendieron tres momentos: el primero se relaciona con el análisis de la información, el segundo el buscar las categorías teóricas que se fundamentaron y permitieran explicar la realidad de ese contexto específico y el tercer momento la interpretación de la información formando la triangulación propuesta por Bertely (2007) en la que señala: “la perspectiva etnográfica en educación como una orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles

de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades” (p. 64), a partir de ello categorizó e interpreto los datos vertidos por los informantes clave que ofrecen sustento a este apartado

CAPÍTULO I

ESTRUCTURA EMERGENTE DEL APRENDIZAJE SOCIAL: LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA, ACCIONES COLECTIVAS Y DINÁMICAS COLABORATIVAS

Mire al vacío. La imposibilidad de penetrar en este misterio me enloquecía de curiosidad”

- Hamsun -

En el presente apartado se expone la teoría social del aprendizaje, propuesta por Wenger, así como los principales componentes en que se fundamenta el concepto de comunidad de práctica, con la finalidad de analizar las prácticas sociales desempeñadas en el seminario de didáctica del PPP de la FES Aragón. Por otra parte, se recupera la teoría de la práctica cotidiana expuesta por Lave (1991), Lave y Wenger (1991) y Chaiklin y Lave (2001), la práctica reflexiva de Schön (2010), así como el aprendizaje colaborativo desde la concepción de Barkley (2007) y Vernooy (2010). Estos postulados teóricos permitirán explicar tanto los hallazgos y la reconstrucción de la experiencia encontrados en la comunidad de práctica.

Por lo tanto, la comunidad de práctica que se realiza en el contexto del PPP, se sitúa en este trabajo a fin de conceder interrelaciones en contextos en que se orquestan compromisos mutuos, en la búsqueda y consecución de las que hemos llamado como empresas conjuntas. El compartir instrumentos de comunicación, lenguajes, y el diálogo constante permiten a los estudiantes la negociación de significados, que se dan a partir de emprender acciones colectivas. Los esfuerzos de los maestrantes se cosifican de diversas maneras, desde artefactos que promueven la mejora de las actividades de los aprendices, formas de desempeñarse en su actuar cotidiano, con la intención de transformar su visión del mundo y de relacionarse con él.

1. 1 Teoría Social del Aprendizaje como Fundamento de la Comunidad de Práctica

La teoría social del aprendizaje (TSA), planteada por Wenger proporciona elementos que fundamentan el concepto de comunidad de práctica. El principal presupuesto es instaurar estructuras emergentes que faciliten y potencien la adquisición de aprendizajes sociales. Wenger (2001) señala que existen diversos paradigmas acerca del aprendizaje y que cada una se enfoca en perspectivas

diversas del aprendizaje y con fines diferentes. “En cierta medida, estas diferencias reflejan un enfoque deliberado es un aspecto del problema multidimensional del aprendizaje y también reflejan diferencias de carácter fundamental en cuanto a los supuestos sobre la naturaleza, de conocer y del conocedor, y en consecuencia, sobre lo que es importante en el aprendizaje” (Wenger, 2001, p. 20). Las condiciones sociales del aprendizaje tienen que orientarse a contribuir con la formación de los miembros que se reúnen en contextos específicos, que dependen del entorno que comparten, con ello potenciar sus habilidades al combinarla con las de los demás.

El iniciar con los presupuestos estructurados por Wenger (2001), es fundamental para esta investigación ya que es el precursor del concepto de comunidad de práctica, además de proponer maneras de sistematizar las experiencias que se suscitan alrededor de los aprendizajes que son de carácter social.

Entre sus colaboradores se encuentran: Lave (1991) Chaiklin y Lave (2001), Wenger y Snyder (2000) y McDermott, Snyder y Wenger (2002), por ello se hace un breve recorrido por su propuesta teórica social del aprendizaje, el centro de su presupuesto se interesa porque los participantes interactúen en empresas conjuntas, adopten compromisos y responsabilidades, negociando significados que establezcan prácticas activas y participaciones que cosifiquen sus acciones y las materialicen en diversos artefactos o instrumentos que den carácter a sus aprendizajes y otorguen sentido a las colectividades.

Cabe destacar que existen diversos tipos de teorías del aprendizaje, entre las que se encuentran: *las teorías neurofisiológicas, psicológicas, conductistas, cognitivas, constructivistas, del aprendizaje social, de la actividad, socialización, organización*. El contexto de la TSA, se integra por un marco conceptual basado en principios y recomendaciones generales que posibilitan y al mismo tiempo potencian el aprendizaje.

El conocer y el conocedor dentro de la TSA se cimienta en cuatro principios esenciales que dan margen de acción, busca la comprensión y al mismo tiempo propician el aprendizaje. Las cuatro premisas se representan por medio del sucesivo esquema:

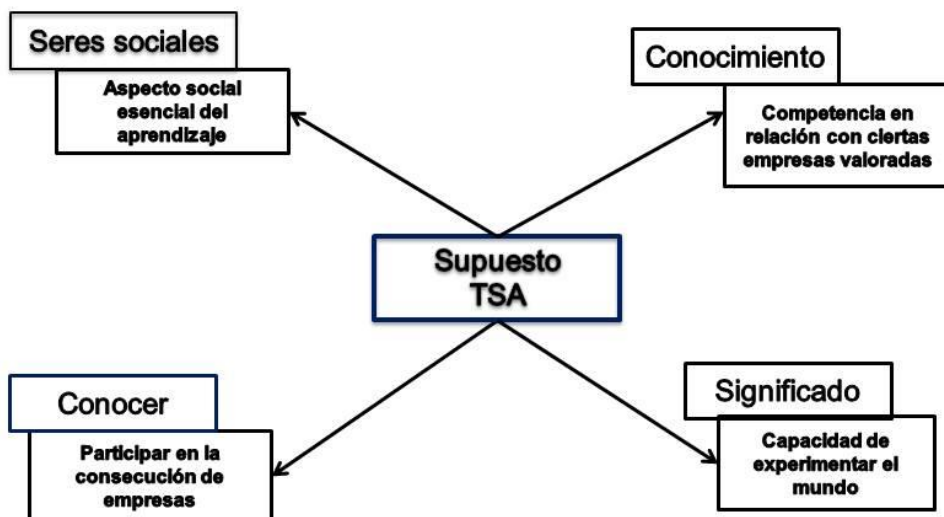


Figura 1. Representación de las premisas que fundamentan la teoría social del aprendizaje

Asimismo, lo anterior puede darnos un panorama en el que se posiciona la TSA, que da fundamento al concepto de comunidad de práctica, la flexibilidad de la propuesta puede ser compatible con otras teorías en las que puede apoyarse, entre las que concuerdan: *las teorías de la estructura social, de la experiencia situada, de la práctica social, de la identidad, de la colectividad, de la subjetividad, del poder y del significado*. La intención del teórico es abordar los problemas desde una perspectiva diferente, en mantener un enfoque propio y supuesto que sitúan al aprendizaje en el centro de interés (Wenger, 2001).

Es decir, la teoría propone participar en la consecución de empresas y la valoración de las mismas, en que los miembros de una comunidad desempeñan sus esfuerzos, al compartir práctica activas, se generan aspectos del aprendizaje social y transforman las relaciones con el mundo y las experiencias que conllevan el interactuar con los demás.

Las comunidades de práctica son espacios que propician herramientas que los integrantes obtienen como el fruto de sus esfuerzos al colaborar con los demás, las organizaciones cuentan con la posibilidad de aprovechar la serie de beneficios que se producen a partir de las interacciones sociales y promover el rendimiento de los miembros formando colectivos que incrementen el rendimiento de los aspectos sociales que se conjugan en ambientes dedicados a la construcción de conocimientos.

La complejidad de las interacciones sociales abre nuevos caminos ante los desafíos que se presenta en la actualidad. Impulsar acciones que respondan a las demandas y exigencias por medio de la innovación y la colaboración entre iguales y en la formación de grupos (Snyder, W., Wenger, E. y Sousa X., 2003).

El concepto de aprendizaje se refiere a las posibilidades de estructurarlo desde diferentes ópticas, tal y como Wenger (2001) refiere:

Es algo que podemos asumir: tanto si lo vemos como si no, tanto si nos gusta la manera en que se produce como si no, tanto si lo que estamos aprendiendo es repetir el pasado como si es deshacerse de él. Incluso dejar de aprender lo que se espera es una situación dada normalmente supone aprender otra cosa en su lugar (p. 25).

Sin embargo, las experiencias que producen las comunidades de práctica surgen del aprendizaje como actividades cotidianas que germinan a partir de las vivencias diarias. La propuesta de la TSA de Wenger está direccionada hacia el aprendizaje como participación social que es el primordial centro de interés, a partir de presuponer que: somos seres sociales, el conocimiento, conocer y el significado.

La estructura flexible de las comunidades de práctica permite a los integrantes afiliarse a labores que fomentan su participación, se dan de manera informal, por la necesidad de resolver situaciones complejas que se presentan en su entorno, implica a los integrantes en la indagación, desarrollo de nuevas ideas y enfoques que propicien soluciones a las situaciones que se enfrentan, al mismo tiempo que

promueven formas alternas de desempeñar sus labores por medio de compartir y colaborar con los demás (McDermott, 2009).

Los componentes que dan sustancia a la TSA propuesta por Wenger (2001), como proceso de participación social son cuatro: 1) el *significado* se refiere a la facultad en la superficie individual y colectivo de recibir el ambiente de forma significativa; 2) la *práctica* son las historias vividas en el mundo, mediante el compartir experiencias que siembran compromisos mutuos con los demás a través de la acción; 3) *comunidad* hace referencia de las configuraciones sociales para conseguir empresas conjuntas y la participación es fundamental en la consecución de logros conjuntos; 4) *identidad*, se refiere a los enlaces que originan transformaciones y profesan historias personales en el contexto de las comunidades en las que interactuamos.

Las unidades representadas en la Figura 2, muestran las interconexiones que se dan en una estructura flexible. Los temas de interés continúan proporcionando la misma importancia al aprendizaje que funge como el núcleo de la teoría.



Figura 2. Retomada del libro *Comunidades de Práctica, aprendizaje, significado e identidad* de Etienne Wenger, para representar la forma en que el concibe la TSA que da sustento al concepto de comunidad de práctica

El papel central del aprendizaje como devenir de una serie de procesos que al conjugarse potencia las habilidades y proveen herramientas a los integrantes de

un colectivo que generan conocimientos que se complementan con la de los demás, al compartir y colaborar por medio de participar en acciones que son de carácter social.

La figura 3, presenta los elementos y componentes que dan sustento tanto a la TSA que brinda sustancia al concepto de comunidades de práctica y se interconectan para potenciar el aprendizaje:

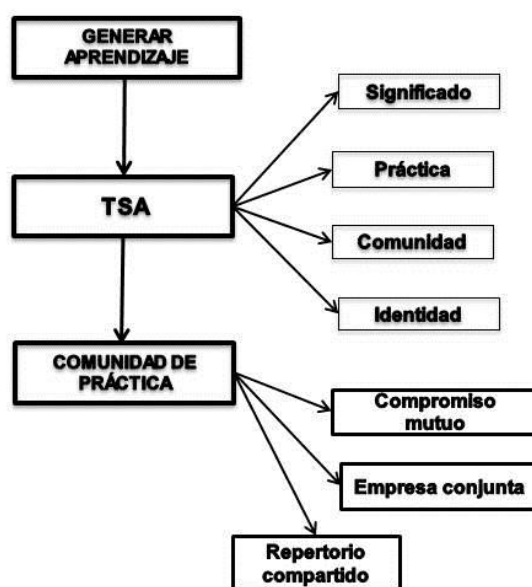


Figura 3. Principales componentes en la generación de conocimientos desde la teoría social del aprendizaje y ubicación del concepto de comunidad de práctica

La generación de aprendizajes sucede al implicarse en prácticas activas que dotan de significado a las acciones de los integrantes de una comunidad que se identifican con los demás por compartir experiencias en un entorno concreto. El solventar los problemas que se relacionan con sus acciones cotidianas los hace vincularse con el otro y desempeñar de manera informal acciones que solventan problemas. La flexibilidad los interrelaciona y genera compromisos ya que no son asignados, sino que son adoptados por la empatía que se genera en su interior.

La premisa de Wenger (2001), es que todos formamos parte de diversas comunidades de práctica en distintos momentos de nuestra existencia, tanto de manera consciente como inconsciente, perseguimos empresas conjuntas en la concesión de metas que nos planteamos, nos comprometemos con los demás y participamos, las cuales cambian dependiendo del momento y del ambiente concreto, por el que atraviesa nuestra vida. La interrelación causa que los miembros adquieran maneras de tratarse mutuamente. De igual manera, el aprendizaje no está separado de la participación y del contexto social. Las comunidades de práctica emprenden procesos en que los saberes se intensifican.

Dentro de las comunidades se producen interrelaciones sociales que producen lazos entre los participantes a partir de la necesidad de responder a sus actividades cotidianas. Por tanto las comunidades de práctica pueden definirse como los sitios en el que los miembros de una colectividad realizan sus diligencias, en contextos determinados por un ambiente específico, las creencias usuales de acción y comparten canales de comunicación. (Brooks, 1997, Corry, 2002, en Garber, 2004). Las necesidades de producir gestiones que solventen problemas hacen que los integrantes de una atmosfera se relacionen obteniendo interacciones sociales que intensifican sus esfuerzos y confluyen en aprendizajes.

El contexto en el que se desarrolla en el entrecruzamiento de varias tradiciones intelectuales como se ilustra en la figura 4, la propuesta del creador de la TSA que da sustento al concepto de comunidad de práctica, buscando una estructura social conjuntándola con una experiencia situada, la banda sombreada muestra el campo de acción de la TSA, que considera el autor que son los componentes que estructuran la propuesta teórica.

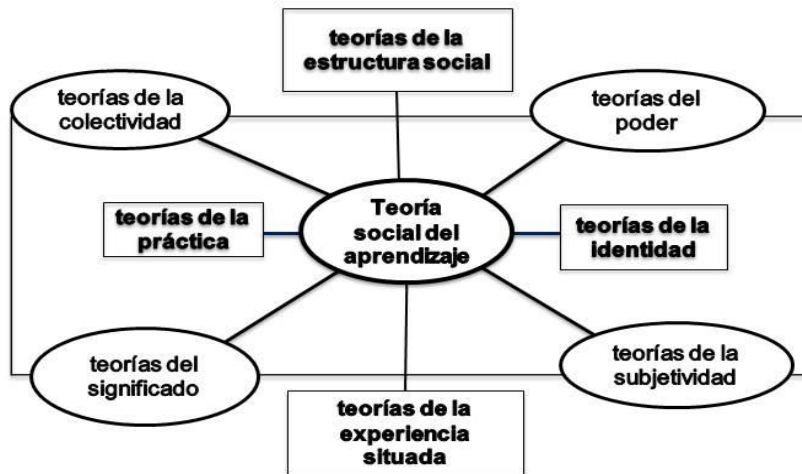


Figura 4. Se recupera de manera textual propuesta por Wenger, donde los ejes diagonales intermedios representan cuatro cuestiones adicionales que son adicionales de la teoría social

El interés por potenciar acciones sociales es con la finalidad de que los aprendizajes generen transformaciones en los participantes de un colectivo, al encontrar intereses en común que los lleven a integrar actividades que modifiquen sus percepciones al construir conocimiento y empatías que beneficien su relación con los demás y con el mundo del que forman parte.

La TSA empleada por el autor busca transformar el aprendizaje a partir de la participación social tanto en el ámbito personal como profesional de los miembros de una colectividad, explora las diversas situaciones en que el aprendizaje puede derivarse. El concepto de comunidad de práctica, persigue empresas conjuntas que definen la afiliación de los participantes, promueve ir al encuentro de una estructura emergente ya que la realidad del mundo es cambiante, y la transformación que debe existir en la manera en que se construyen conocimientos.

1. 2 Comunidad de Práctica: La Búsqueda de Empresas Conjuntas y Repertorios Compartidos

Por su parte Rodríguez (2008) sitúa el concepto de comunidad como “las ideas que proceden de ella ha aparecido para enfatizar el carácter social del aprendizaje y lo que piensa siempre como resultado de una situación comunal o social antes que como un asunto sólo individual” (p. 11). El sumar a los individuos en acciones colectivas promueve conocimientos por solventar problemas de su medio ambiente. Las interacciones intensifican las experiencias y conocimientos que los que podrían darse de manera individual.

El origen de la palabra comunidad proviene del latín, *commune* y *communis*, conjuntamente, en común, en conjunto de personas que se vinculan por el cumplimiento de obligaciones comunes y recíprocas. Corominas (1987, en Rodríguez, 2007), relata que la colectividad de las acciones produce aprendizajes que se potencian al intercambiar con los demás miembros, al compartir experiencias y visiones del mundo. Además que contienen cargas de socialización. Fomentar condiciones para que las interacciones sociales se susciten produce beneficios en los conocimientos de los implicados al combinarlos con los de los demás. La intención de mezclar habilidades es promover cambios en la forma de percibir las estructuras y buscar alternativas que afronten los retos actuales que se les presentan a los nativos en su cotidianeidad.

El concepto de comunidad de práctica, se basa en la práctica ya que es el elemento que da coherencia a la noción. La edificación conjunta de una práctica local es lo que hace viable desempeñar los requerimientos institucionales. Las prácticas se conjugan con las pretensiones organizacionales para responder a las situaciones reales que son cambiantes. Asimismo, la comunidad de práctica, es un concepto procedente de la TSA planteada por Wenger (2001) que la define: “Desde una tradición teórico – práctica, el concepto <<comunidad de práctica>> se

centra en lo que las personas hacen conjuntamente y los recursos culturales que así producen, da énfasis en la práctica como fuente de cohesión coloca el aprendizaje en el centro del análisis y da como resultado un enfoque de textura más fina” (p. 23). Las actividades que surgen por medio de la generación de empatías incrementan los lazos de los miembros de una comunidad. Los saberes se conjugan para solventar dificultades, trabajar en proyectos comunales y refina las características de los involucrados por ser una fuente de cambios continuos. Las ventajas que se presentan al impulsar estructuras emergentes es proporcionar alternativas que de manera tradicional sería realmente complicado instaurar.

Las comunidades de práctica suscitan ambientes primordiales en el que conseguimos lograr un sentido de compromiso mutuo en la búsqueda de empresas conjuntas, a través de acciones que nos llevan a producir una práctica, que refleja historias de compromiso mutuo. Por su parte Snyder y McDermott (2009) plantea que: “una comunidad de práctica, -un grupo de personas unidas entre sí de manera informal por la experiencia compartida y la pasión por una empresa conjunta- se compromete a impulsar radicalmente el intercambio de conocimientos, el aprendizaje y el cambio” (p. 1). Las evoluciones se producen al compartir con el otro, al intercambiar visiones y enfoques pueden reconstruir la visión del mundo de los participantes a partir de experimentar formas distintas de confeccionar conocimientos a partir de interactuar con los demás que conlleva profundas implicaciones sociales.

Wenger (1998) ha mostrado las interrelaciones que se dan en el interior de las comunidades de práctica que genera visiones nuevas. En relación con el aprendizaje, la identidad que resulta de pertenecer a una comunidad y el significado se atribuye a prácticas comunes. Con base en, lo anterior las comunidades de práctica “son organizaciones que contienen una continuidad temporal, pero que sobre todo están definidas por compartir una práctica entre sus diferentes miembros, además por tener una idea de comunidad mucho más

definida que las comunidades virtuales esporádicas, coyunturales” (Rodríguez, 2008, p. 14). Los contactos entre los miembros que pertenecen a una comunidad se intensifican en el momento que sus intereses se proyectan en proyectos colectivos y los integra más en la producción social de conocimiento por el contacto directo y cara a cara que concibe lazos que de otras maneras son muy difíciles de lograr.

Las comunidades de práctica están estructuradas por temáticas que dan forma y estructura al concepto en esta investigación. En relación con el dato empírico se identificaron las dimensiones que enseguida se aluden: significado, comunidad, aprendizaje y límite. Con base en lo anterior se retoman estas dimensiones, ya que las comunidades de práctica también están conformadas por identidad, en la práctica, participación y no participación, modos de afiliación, identificación y negociabilidad. El motor que impulsó la colectividad del seminario de didáctica fue una empresa conjunta que interrelacionó los compromisos, repertorios, negociación de significado, participación y cosificación de la propuesta que se materializó en cuatro videos educativos.

Por su parte, las construcciones colectivas de aprendizajes generan cuestionamientos tales como: “¿Cuáles son las comunidades de práctica? En resumen, son grupos de personas unidas entre sí de manera informal por la experiencia compartida y la pasión por una empresa conjunta -ingenieros que participan en perforación en aguas profundas, por ejemplo, los consultores que se especializan en marketing estratégico, o los gerentes de primera línea a cargo del procesamiento de cheques en un gran banco comercial” (Snyder y Wenger, 2000, p. 3). Las experiencias aportan grandes cuerpos de conocimientos a los miembros que se implican en una comunidad de práctica, los cambios se generan en la medida en que se interconectan con los demás participantes, comparten sus vivencias e incrementan sus conocimientos por colaborar en acciones sociales que implican conexiones y empatías por conseguir una empresa conjunta.

Al respecto Riel y Polin (2004) se centran en que “las comunidades de práctica son un grupo amplio de personas que comparten intereses por compartir una práctica en común” (p. 25). Las participaciones sociales involucran a los participantes en empresas que tengan relación con sus inquietudes y necesidades que con el transcurso del tiempo causan empatías que integran comunidades en la que los miembros se transforman en la medida en que encuentran significado a sus actividades y sus prácticas cobran relevancia en la medida de acercarse al otro.

Asimismo, ante estas definiciones Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. y Leihen, E. (2004) expone que “las comunidades de práctica buscan que sus miembros adquieran conocimientos a partir de la participación activa en la comunidad, y finalmente, crean el conocimiento conjuntamente con otros participantes” (p. 36). De igual manera crean conocimientos de manera colaborativa y reflexiva entre todos los participantes. Las relaciones sociales que se originan intensifican la forma de relacionarse con el medio ambiente que les rodea y en consecuencia aprenden del otro y crean nuevas destrezas que les benefician en aspectos de índole personal y profesional.

Desde la perspectiva de, McDermott, Synder y Wenger (2005) la comunidad de práctica, es “un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan en su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada”. (p. 16). El cooperar en la consecución de objetivos hace que las tareas sean más llevaderas y libera presión en los integrantes de una comunidad por el apoyo continuo y respaldo que se crea al compartir responsabilidades.

1. 2. 1 Significado

El significado es visto desde la TSA con la forma en que percibimos el mundo y el compromiso que adoptamos en él, las formas en que interactuamos con los demás, las actividades que realizamos, y lo que importa son las representaciones que le brindamos a una serie de eventos que es representativa para nosotros.

El significado da lugar a una experiencia de negociación de significado, que se compone de conceptos tales como: la participación y cosificación. La experiencia de significado es el segmento de la práctica concreta que da como resultado una experiencia nueva. Es un proceso que provee las acciones para poder apreciar los elementos que integran nuestro compromiso como algo significativo en una empresa (Wenger, 2001, p. 74).

La práctica concede significado a los movimientos y acciones de las entidades, lo que cuenta es la experiencia de significado en una comunidad de práctica, lo realmente importante son los significados que producimos a raíz de interactuar con los miembros que están a nuestro alrededor. El significado tiene profundas connotaciones en las experiencias de la vida cotidiana de las personas. El proceso por el que atraviesa el significado se denomina negociación de significado, es la interacción de dos procesos que son denominados participación y cosificación, los componentes constituyen un doble papel esencial de la experiencia humana del significado y como consecuencia transforma la atmosfera de la práctica.

El contenido semántico que condiciona el sistema y por el contexto se adquiere a través de la práctica, que otorga significados a los movimientos de los cuerpos y al funcionamiento de los cerebros, lo que cuenta en una comunidad de práctica, son las experiencias significativas en un ambiente histórico y social de las vivencias cotidianas (Wenger, 2001, p. 76).

El negociar significados implica procesos de experiencias vivenciales, “la experiencia de significado no surge de la nada, pero tampoco es una ejecución mecánica de una rutina o un procedimiento” (Wenger, 2001, p. 77), lo que implica volver a experimentar una situación, o conceda revalorar la vida y tener distintas impresiones sobre el mismo suceso produce reinterpretaciones. El vivir es un proceso constante de negociación de significados, las cuales se potencian cuando participamos en labores que son de nuestro interés y que plantean retos.

El poder desentrañar las vivencias históricas produce una negociación de significado Wenger (2001) define al respecto:

Nuestro compromiso en una práctica puede tener unas pautas; pero es producir estas pautas de nuevo lo que da origen a una experiencia de significado. De manera muy general para caracterizar el proceso por el que experimentamos el mundo y nuestro compromiso en el como algo significativo. *La negociación de significado* es aún más manifiesta cuando participamos en actividades que nos interesan o nos plantean un reto. La participación humana en el mundo, es por encima de todo un proceso de negociación de significado (Wenger, 2001, p. 79).

Las vivencias se resignifican al establecer lazos con los demás y compartir historias, la participar en acciones conjuntas los conocimientos se fusionan para dar paso a transformaciones y se amalgaman los distintos enfoques para brindar alternativas ante una situación determinada.

Las comunidades de práctica constantemente tienen que negociar, al respecto Wenger (2001) expone que: “Con frecuencia denota alcanzar un acuerdo entre dos o más personas, pero no se limita a esta concepción. De interacción continua, de un logro gradual. En inglés la misma palabra se usa para indicar un logro que requiere una atención y reajustes constantes, como en <<superar–negociar–una curva muy cerrada>>” (p. 80). Las negociaciones son acciones mediada por los miembros de la comunidad en la que se toman acuerdos y formas de actuar ante una situación determinada por las exigencias que requiere la empresa conjunta.

El proceso de participación en una comunidad de práctica, establece una serie de parámetros entre los que se encuentran:

Se refiere al proceso de tomar parte y también a las relaciones con las otras personas que reflejan este proceso. Sugiere por igual acción y conexión. Para describir la experiencia social de vivir en el mundo desde el punto de vista de la afiliación a comunidades sociales y de intervención activa en empresas sociales. En el que intervienen dos vertientes: la primera personal, y la segunda social. Este proceso complejo que combina: hacer, hablar, pensar, sentir, pertenecer. En el que interviene todo nuestro ser lo cual incluye: cuerpo, mente, emociones y relaciones sociales. La participación es un proceso activo, la capacidad mutua de negociar el significado y la capacidad de reconocer una experiencia de significado marcan una diferencia entre los <actuales>, es la posibilidad de un reconocimiento mutuo. Los participantes conforman mutuamente sus experiencias de significado. Intenta captar este carácter profundamente social de nuestra experiencia vital (Wenger, 2001, p. 81).

Las acciones en las que participamos requieren de nuestro cuerpo y mente para poder aportar nuestras experiencias previas que al interactuar con la de los demás participantes se entrelazan para dar origen a las nuevas formas de actuar ante situaciones inesperadas que demandan prontas respuestas.

La cosificación aporta el compromiso en el mundo como productor de significado, desde la comunidad de práctica, no se puede ver a la cosificación como un objeto o cosa, hace más efectivo el proceso de proyectar significados en el espacio y el tiempo (Wenger, 2001).

La causa de cosificar las participaciones activas y esfuerzos de los miembros de una comunidad en documentos, proyecciones, instrumentos, formas, es determinada por el término que es fundamental para toda práctica. Por lo tanto, la cosificación se refiere:

Es un concepto muy útil para describir nuestro compromiso en el mundo como productor de significado. Cosificación etimológicamente significa <<convertir en cosa>>. Transmitir la idea de lo que se convierte en un objeto material y concreto no es propiamente un objeto. El proceso de proporcionar un atajo a la comunicación. Proyectamos nuestros significados en el mundo y luego los percibimos como si existieran en él, como si tuvieran una realidad propia. El

concepto se empleará de manera muy general para referirse al proceso de dar forma a nuestra experiencia produciendo objetos que plasman esta experiencia en una <<cosa>>. Para ser exactos los productos de la cosificación no son simples objetos concretos materiales, más bien son reflejos de esas prácticas muestras de vastas extensiones de significados humanos. (Wenger, 2001, p. 84).

El cosificar los esfuerzos en que se empeñan los miembros de una comunidad entrama una serie de artefactos que produce resultados favorables para una situación que representaba dificultades. Los artefactos pueden ser elementos físicos como manuales, videos, oficios, entre otros, u objetos no materiales que facilitan las labores como canales de comunicación, gestos y miradas que integran a los integrantes de un colectivo en un código que provee soluciones.

1. 2. 2 Comunidad

“La comunidad sería una forma de agrupación basada en la cercanía, compartir experiencias y formas o mundos de vida, sensibilidades y experiencia, instituciones como la familia, más ligada a entornos rurales o tamaños grupales pequeños” (Correia, y Davis, 2008, p. 57). El compartir experiencias e historias de vida implica a los participantes, al mismo tiempo que los acerca los compromete con el otro por forjar empatías que se suscitan por la interacción social que se da al entablar un proceso de índole social.

La asociación entre práctica y comunidades es indispensable para la formación de empresas conjuntas que lleven a los participantes a elaborar proyectos colectivos. Sobre la base de que los términos constitutivos se expresan recíprocamente, el enunciado comunidad de práctica, debe verse como unidad. Las dimensiones que caracterizan a la comunidad son: el compromiso mutuo, una empresa conjunta y el repertorio compartido.

El compromiso mutuo es la práctica de negociación de significado, por la cual los participantes se comprometen por medio de acciones en las que participan para

fomentar relaciones, hacer lo que deben y tienen que hacer. Al mismo tiempo, la afiliación que se produce de estas actividades, de la interacción de los miembros, se conoce como compromiso mutuo (Wenger, 2001).

El compromiso mutuo da paso a la interrelación de los participantes, que surgen del compromiso en la práctica, al respecto puede enunciarse que:

Los compromisos mutuos de los integrantes inscriben prácticas en las que existen personas que participan en acciones cuyo significado negocian mutuamente. La práctica reside en una comunidad de personas y en las relaciones de participación mutua por medio de las cuales pueden hacer lo que hacen. La afiliación a una comunidad de práctica, es una cuestión de compromiso mutuo, que exige interacción, Posibilita el compromiso. Todo lo que sea necesario para hacer posible el compromiso mutuo será un componente esencial de cualquier práctica. Se genera un tipo de cohesión que transforma el compromiso mutuo en una comunidad de práctica. La tarea de mantener la comunidad es una parte esencial de cualquier práctica. Lo que hace que el compromiso en la práctica sea posible y productivo es tanto una cuestión de diversidad como homogeneidad. En términos más generales, cada participante de una comunidad de práctica, encuentra un lugar único y adquiere una identidad propia que se va integrando y definiendo cada vez más por medio del compromiso mutuo (Wenger, 2001, p. 104).

La complejidad de las relaciones humanas es el resultado de las diversas formas de interacción de los participantes y de emprender labores conjuntamente. Las prácticas compartidas proveen de relaciones mutuas a los integrantes de una colectividad.

Las empresas conjuntas, también dan coherencia al concepto de comunidad. Por medio de la negociación de una empresa que mantiene unida a la comunidad de práctica, es la consecuencia de negociaciones colectivas que manifiestan el compromiso mutuo, los participantes se encargan de emprender la empresa, es la solución presentada a la situación que se les revela, les pertenece de formas muy profundas, pese a todas las fuerzas externas que influyen o bien escapan de su control. La empresa requiere herramientas de nuestra vida tanto personales como profesionales.

El emprender labores colectivas conlleva una serie de factores que promueven interés en la afiliación a una empresa, la cual toma forma y adquiere sentido en la medida que:

Una empresa mantiene unida a una comunidad de práctica, son tan complejas como nosotros mismos. Las empresas se negocian constantemente, la práctica adquiere coherencia, incluye. Incluyen los aspectos instrumentales, personales e interpersonales de nuestra vida. En realidad, en algunas comunidades la discrepancia se puede considerar una parte productiva de la empresa. La empresa no es conjunta en el sentido de que todos creen lo mismo o están de acuerdo en todo, sino en el sentido de que se negocia colectivamente. Las comunidades de práctica se desarrollan en contextos más amplios (históricos, sociales, culturales, institucionales. Con unos recursos y unos límites concretos. La realidad cotidiana de una comunidad de práctica, sigue siendo creada por los participantes dentro de los recursos y las limitaciones de su situación. Es su respuesta a sus condiciones y, en consecuencia, a su empresa. En resumen las condiciones, los recursos y las exigencias sólo conforman la práctica cuando han sido negociadas por la comunidad. La empresa nunca está totalmente determinada por una orden externa, una regla o un participante aislado. La comunidad de práctica, brinda respuestas, evoluciona hasta convertirse en la respuesta propia de la comunidad” (Wenger, 2001, p. 106).

Las formas de establecer una empresa conceden varias posibilidades de acción, que entra en continuos procesos de negociación en el que los integrantes de un colectivo dialogan constantemente para alcanzar las metas y objetivos proyectados consensualmente por una colectividad de personas que se reúnen para solucionar sus problemas y compartir con el otro en un ambiente de cordialidad y de apoyo mutuo.

La producción de acciones desemboca en empresas que requieren un sentido fundamental por medio de la práctica, para abordar la empresa, la aplicación conduce a significar sentidos de pertenencia a una comunidad, los integrantes de un colectivo al vincularse con los demás propician: inspiración, ayuda, apoyo, instrucciones, libertad, capacitación, y actividades mediante la adquisición prácticas negociadas en el que la empresa se vuelve una constante consecución de compromisos mutuos (Wenger, 2001).

La adquisición de responsabilidades mediante una empresa conjunta deriva en que:

La empresa es un recurso de coordinación, de comprensión, de compromiso mutuo. Empresa forma parte de la práctica. Los regímenes de responsabilidad mutua derivan en: no es una simple declaración de objetivos; negociar una empresa conjunta da origen a unas relaciones de responsabilidad mutua entre los implicados; relaciones de responsabilidad incluyen lo que importa y lo que no; qué prestar atención, a qué no, de qué hablar y de que no; artefactos deben mejorar y reafirmar. Las características y el papel fundamental de las responsabilidad mutua son: definición de circunstancias; miembros que se sienten comprometidos o no con lo que están haciendo; las circunstancias ocurre a ellos mismos como ocurre alrededor; intentan comprender o no; buscan nuevos significados. Algunos aspectos de la responsabilidad pueden estar cosificados; Desarrollar una sensibilidad especializada; Sentido estético y percepciones refinadas para enjuiciar las cualidades de un producto o de una acción; todo lo anterior permite negociar la idoneidad de lo que se hace. En realidad, la práctica incluye las maneras en que los participantes interpretan los aspectos cosificados de la responsabilidad y los integran en formas vivas de participación. Definir una empresa conjunta es proceso, no un acuerdo estático (Wenger, 2001, p. 109).

La adquisición de responsabilidades en las comunidades de práctica se presentan de diversas formas, desde la decisión consensuada por lo miembros de un colectivo o la adquisición de compromisos personales por sentir una afiliación al grupo al que se pertenece en ese momento.

El repertorio compartido, es la tercera particularidad de la práctica, que implanta conexiones para poder desarrollar un repertorio compartido. Con el transcurso del tiempo las interrelaciones confluyen en la consecución de una empresa que provee recursos para negociar significados. Por tanto, la empresa consigue coherencia a partir de combinar actividades, relaciones y los objetos que se encuentran implicados en una práctica. El repertorio compartido dentro de una comunidad de práctica, lo conforman las rutinas, palabras, herramientas, gestos, símbolos y produce quehaceres tanto como acciones que la comunidad ha originado o adquirido en su trayectoria y que han desarrollado fases de su práctica. Todo esto se aplica en nuevas situaciones que generan nuevos significados.

Las comunidades de práctica requieren adquirir coherencia en las empresas conjuntas que impulsan, por ello el repertorio compartido fundamenta el desarrollo de las acciones que se dirigen hacia la construcción de prácticas acordes en la negociación de significado, por ello:

El repertorio motiva la actuación conjunta encaminada a la consecución de una empresa crea recursos para negociar un significado. La empresa adquiere con el tiempo coherencia cuando los términos adquieren un uso específico, mezclar actividades, relaciones entre las personas. La empresa da coherencia a la mezcla de actividades, relaciones y objetos implicados. El concepto de coherencia se refiere los elementos de un repertorio pueden ser muy heterogéneos, obtienen su coherencia por pertenecer a la práctica de una comunidad empeñada en una empresa. El repertorio de una comunidad de práctica, incluye rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos y genera acciones que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han formado parte de su práctica (Wenger, 2001, p. 113).

Asimismo, al integrar discursos y canales de comunicación los integrantes de una comunidad de práctica, fundan lenguajes significativos que expresan las formas en que establecen afiliaciones, los recursos compartidos entran los compromisos por medio de la práctica. Los repertorios conjugan las historias de compromiso mutuo de los participantes y el significado que otorgan a las acciones colectivas.

Los conocimientos que producen las comunidades de práctica impactan distintas esferas de la vida de sus integrantes a nivel personal o profesional. El participar con los demás implica el transpolar experiencias de su existencia cotidiana para poder potencializar las acciones y en la medida que se adquiere nueva información se producen nuevos significados (Garber, 2004).

Los repertorios crean espacios de significación, pero no imponen significados, las palabras, artefactos, cosas, gestos y rutinas, se reconocen en la relación histórica con los compromisos mutuos que se adaptan a situaciones novedosas. Al emplear artefactos y provocar acciones producen historias de interpretación de nuevos significados, un ejemplo es la construcción de metáforas como la renegociación de significado. Los repertorios que se crean en una comunidad de práctica, están

diseñados para trabajar de forma dinámica e interactiva, además de generar compromisos en la práctica. La estructuración de *artefactos* es para generar “un uso común de alguna cosa u objeto o acciones similares en cuanto estilo y forma” (Wenger, 2001, p. 114). El compartir instrumentos para facilitar las labores en un colectivo provee ventajas a los integrantes ya que pueden estar en constante comunicación para verificar si las medidas adoptadas son eficaces y con ello continuar en la búsqueda de la empresa que se haya proyectado de manera consensual.

1. 2. 3 Aprendizaje

Las prácticas deben comprenderse como dimensiones temporales de negociación de significado, la comunidad de práctica, origina en las personas ideas y transformaciones a nivel personal y profesional ya que es un proceso intenso en el cual la práctica se convierte en aprendizaje compartido de los participantes que se implican en este proceso de construcción de colectividades en la consecución de una empresa conjunta que ya ha forjado un compromiso mutuo para compartir aprendizajes que sean significativos, por ello las comunidades de práctica, suministran historias participadas de aprendizaje (Galvis. A. y Fonseca, D., 2004)

El aprendizaje es de los componentes fundamentales del concepto de comunidad de práctica, ya que:

El desarrollo de una práctica requiere tiempo, por lo que define a una comunidad de práctica, en su dimensión temporal no es simplemente una cuestión mínima de tiempo; más bien es cuestión de mantener un compromiso mutuo en la consecución conjunta de una empresa para compartir algún aprendizaje significativo. Desde esta perspectiva, las comunidades de práctica se pueden concebir como historias compartidas de aprendizaje (Wenger, 2011, p. 115).

Las historias de aprendizaje compartidas se centran en un tiempo y un espacio temporal determinado por las condiciones en que se genera una comunidad de práctica, y el aprendizaje es visto como una cesión de interacciones sociales y de

continuidad y discontinuidad, porque la *cosificación* y la *participación* adoptan formas de influir en la evolución de la práctica y a su vez, mantienen una relación con las tres dimensiones de comunidad que son: compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido. Al mismo tiempo, el aprendizaje por su largo transitar por las tres dimensiones produce una práctica que es una estructura emergente ya que “el aprendizaje es una característica de la práctica, persiste en el tiempo por ser perturbable y elástica” (Wenger, 2001, p. 116). Los aprendizajes se modifican a partir de compartir experiencias e historias de vida con los demás. La forma en que se modifican los conocimientos de los miembros de una comunidad de práctica es al establecer lazos que combinan sus vivencias y se resignifican.

El aprendizaje es una de las características de la práctica, la evolución de historias compartidas de aprendizaje combinan la participación y la cosificación que se entrelazan en la continuidad del tiempo. El recuerdo y el olvido se activan en la práctica mediante la interacción y este proceso dual conecta nuestras historias de vida.

El recuerdo y el olvido en la práctica surgen de la interacción entre la participación y la cosificación y este proceso dual nos conecta con nuestra historia. Estamos conectados con nuestra propia historia por medio de las formas de artefactos que se producen, se conservan, se desgastan, se retoman, y se modifican a lo largo de la historia y también por medio de nuestra experiencia de participación, a medida que nuestras identidades se forman, se heredan, se rechazan, se entrelazan y se transforman por medio del compromiso mutuo e la práctica entre una generación y la siguiente (Wenger, 2001, p. 119).

La continuidad y discontinuidad forman un equilibrio entre los significados que crean los participantes de una comunidad de práctica, ya que se cubren los requerimientos de la institución que envuelve a la práctica de forma integral y dinámica. El aprendizaje no es estático, tiene que involucrar procesos de participación en prácticas continuas y de comprometerse en su desarrollo por lo tanto:

Con el paso del tiempo, las comunidades de práctica, acaban dedicándose tanto a la participación y cosificación.

- Proceso de mantener una práctica, acabamos dedicándonos a lo que hacemos, a los demás y a nuestra historia compartida. Nuestras identidades se anclan en las demás y lo que hacemos conjuntamente con ellos.
- Las comunidades de práctica, se dedican a la cosificación. Los instrumentos, los artefactos de representación, los conceptos y los términos reflejan perspectivas concretas que tienden a reproducirse. (Wenger, 2001, p. 120)

Al desempeñar acciones sociales las prácticas cobran sentido ya que los integrantes comparten los instrumentos de comunicación por el cual las labores se facilitan y producen sentidos de pertenencia a una comunidad y se realizan interacciones que producen historias que coinciden con las demandas de los miembros del colectivo.

La práctica es esencial para que el aprendizaje se suscite en una comunidad de práctica, como lo enuncia Wenger (2001):

- *Desarrollo de formas de compromiso mutuo*: descubrir cómo participar, qué ayuda, qué obstaculiza ; desarrollar relaciones mutuas; definir identidades, establecer quién es quién, quién es bueno haciendo qué, quién sabe qué, con quién es fácil o difícil llevarse bien;
- *Comprender su empresa y ajustarla*: alinear su compromiso con ella y aprender a ser responsables de ella en el plano individual y colectivo; esforzarse por definir la empresa y conciliar las interpretaciones contrapuestas de la naturaleza de la empresa;
- *Desarrollar su repertorio, sus estilos y sus discursos*: renegocian el significado de diversos elementos; producir o adaptar instrumentos, artefactos, representaciones; registrar y recordar eventos; inventar nuevos términos y redefinir a abandonar los antiguos; contar y volver a contar historias, crear y romper rutinas (p. 125).

El aprendizaje cobra significado cuando genera interés en los participantes y las dimensiones en su práctica transforman la capacidad de participar en ella, la comprensión de por qué se ejecutan una serie de acciones y los recursos que se encuentran a disposición de la comunidad (Wenger, 2001), es indispensable hacer una revisión de los instrumentos que se encuentran al alcance de los miembros de

una comunidad con la finalidad de estudiar la viabilidad y si es posible materializar sus cosificaciones y de que formas pueden emprenderse las prácticas y que estas generen aprendizajes por medio de las interrelaciones creadas por la colectividad.

El planteamiento central de la comunidad de práctica, es que el aprendizaje cobre significaciones y resignificaciones sociales por medio de interacciones que formulen una “estructura emergente el aprendizaje es el motor de la práctica y la práctica es la historia de ese aprendizaje. En consecuencia las comunidades de práctica tienen ciclos de vida que reflejan este proceso” (Wenger, 2001, p. 128). El promover alternativas que permitan flexibilizar las labores de los miembros de un colectivo por medio del apoyo mutuo, la adquisición de compromisos y el asumir responsabilidades potencia las destrezas de los implicados que convergen en historias y vivencias que se materializan en una empresa conjunta.

Las comunidades de práctica pueden definirse como historias de aprendizaje compartido (Wenger, 2001), el participar activamente en una práctica origina que los conocimientos se expandan, el entretejer a los miembros de una colectividad en la consecución de empresas conjuntas, propicia compromisos mutuos y responsabilidades que se caracterizan por propiciar conocimientos que cambian las perspectiva del mundo y las formas de actuar en él y que son de carácter social.

1. 2. 4 Límite

El límite en una comunidad de práctica puede definirse como las relaciones que se establecen entre los miembros ya que esas interacciones sociales están conectadas con el mundo. El pertenecer a otros contextos y al poseer historias de vida articula a los miembros de una colectividad con otros entornos, lo que genera una estructura flexible de poder abrirse a nuevas posibilidades de interactuar con los demás y de mantenerse conectado con el mundo.

Las discontinuidades son reflejos del entrecruzamiento de la participación y la cosificación (recuerdo y el olvido) que una comunidad de práctica, potencia para poder originar procesos de transformación, las prácticas suscitan límites y a su vez logra instaurar límites con el resto del mundo. Los límites son inexcusables, fundamentales y funcionales, pero, existen ocasiones que es esencial cruzarlos, reformar o incluso diluir completamente esos límites.

La participación y la cosificación en los límites operan como principios de discontinuidad social y de la misma forma como enlaces que consiguen continuidades entre límites; las comunidades de práctica, son grandes fuentes de creación de conexiones; la discontinuidad y conexiones (continuidad) cuando se entretejen los límites y la periferia, éstas dos concepciones se define por medio de las prácticas en las que interactúan. Los límites consiguen cruzarse cuando se habla de la constitución local de las prácticas, pero las relaciones que se establecen por medio de una comunidad de práctica, que van más allá de la localidad pueden conectarnos con el resto del mundo.

Al mismo tiempo, consiguen crear continuidades a través de la participación y conjuntando artefactos, documentos, términos, conceptos, perspectivas entre otros, a lo anterior se le conoce dentro de la comunidad de práctica, en la sección de límites como objetos limitáneos, la correduría (brokering) brinda conexiones propiciadas por miembros que integran factores de una práctica en otra. De la misma manera, las dos formas instituyen conexiones que intervienen en las políticas de participación y cosificación que logran extender los límites de una práctica (Wenger, 2001).

Los límites caracterizan a la comunidad de práctica, por ser capaces de cruzarlos ya que es la forma en que mantienen conexiones con el mundo, a través de la práctica, las discontinuidades se revelan a partir de los aprendizajes que conciben transformaciones y se conforman al pasar de una comunidad, y esto exige

cambios trascendentales ya que las empresas están interconectadas con historias tanto internas como externas que se articulan con el mundo. A partir de los compromisos adquiridos en la práctica que se desarrolla en relaciones iniciadas en una comunidad de práctica, implica incorporarse a una configuración interna y de ahí proyectarlas hacia fuera. Tanto a la continuidad como la discontinuidad hacen referencia al desarrollo histórico de prácticas (Wenger, 2001).

La práctica de una comunidad se ve permeada por continuidades y discontinuidades la cuales permiten: el cruce de límites para conseguir una configuración local, las relaciones originadas en una comunidad de práctica, no son únicamente locales (Wenger, 2001, p. 138). Las colectividades generadas por los miembros posibilitan conectarse con otros ambientes que ponderan una estructura de interacción social ya que todo el proceso de aprendizaje sucede a partir de la relación que establecemos con los demás.

1. 3 La práctica social cotidiana, actividad, y significado en la construcción de aprendizajes colectivos

La práctica desemboca en aprendizaje que indica la potenciación de la individual por procesos sociales de interacción con el los demás y el mundo que nos rodea, en el que participamos socialmente. En consecuencia aprendemos por medio de las prácticas que se desempeñan a través de empresas, el transcurrir de nuestro andar por el mundo usamos logros constantemente y al mismo tiempo se establecen relaciones con otros participantes que buscan logros colectivos que permiten cumplir con las exigencias institucionales.

Desde la postura de la teoría de la práctica propuesta por Lave (1991) “entorno y actividad conectan con la mente mediante sus relaciones constitutivas con la persona-en-acción” tiene relación con la TSA planteada por Wenger, compaginan, ya que uno de los ejes en los que se fundamenta el concepto de comunidad de

práctica, y que da cohesión al mismo por brindar significado a las actividades que hacemos, por medio de la participación activa y la cosificación de las acciones colectivas en instrumentos o artefactos. Desde el punto de vista de Lave (1991), es que “las prácticas tienen un carácter altamente contextualizado y social, y generan aprendizaje comunitario y realza la importancia de la socialización de acciones conjuntas” (p. 56). Impulsar los lazos entre los participantes deviene en beneficios para los miembros de un colectivo.

Por su parte, Rodríguez (2008) conceptualiza a la práctica y alude que “es la denominación tanto de la forma concreta de la experiencia como del campo de conocimiento/acción que sustenta el interés común” (p.14). La práctica implica interactuar con los demás y “es la clave para captar la verdadera complejidad del pensamiento humano cuando se produce en la vida real” (Lave, 1991, p. 65). El establecer lazos con los demás por medio de actividades afilia a los miembros de un colectivo.

El hacer algo conjuntamente que implique a los participantes de un colectivo es con la intención de que el “aprendizaje es el vehículo para la evaluación de las prácticas y la inclusión de los principiantes en las mismas y, al mismo tiempo (y a través del mismo proceso), es el vehículo para el desarrollo de identidades y su transformación” (Lave, 1991, p. 32). La práctica consta de características tales como: proporcionar soluciones a conflictos generados por la institución, mantener memoria colectiva que permita a los participantes llevar a cabo sus labores, sin que sea necesario que lo sepan todo, ayudar a incorporar a los principiantes a la comunidad mediante la participación activa, genera parámetros y términos concretos además de perspectivas que permitan conseguir empresas conjuntas, originar atmosferas. En el que las circunstancias como los rituales, y el trabajo se entretrejan con la vida cotidiana (Wenger, 2001, p. 26).

Cada miembro de la comunidad es importante para los demás, los ambientes agradables causan que los actores de una comunidad puedan desempeñar su trabajo, cada persona procede como una pieza única irremplazable, intercambian información, tratar de entender las situaciones que se presentan al desarrollar su práctica, compartiendo sus visiones e ideas, realizando acompañamientos y haciendo tolerable las tareas que se deben cumplir.

“El concepto de <<práctica>> connota hacer algo, pero no simplemente hacer algo en sí mismo y por sí mismo; es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos. En este sentido, la práctica es siempre una práctica social” (Wenger, 2001, p. 71).

La práctica incluye documentos, lenguajes, acciones, imágenes, roles definidos, criterios específicos. Del mismo modo, que relaciones implícitas y explícitas, lo que se piensa, lo que se silencia, lo que se presenta y lo que se da por tácito. El concepto de práctica es un proceso social, negociado de lo explícito y tácito que hay en la existencia diaria.

Según Wenger (2002) el concepto de práctica no pertenece a ninguno de los dos lados de las dicotomías que separan la acción del conocimiento, lo manual de lo mental, lo concreto de lo abstracto. La participación es primordial para que las prácticas tengan sentido y de implicar actuando y conociendo al mismo tiempo.

Por su parte Lave (1991) define a la práctica en el sentido de:

El punto de vista que me propongo adoptar aquí, especialmente en lo referente al foco en la actividad cotidiana y su constitución en las relaciones entre sistema social y experiencia individual, tiene relación con los debates teóricos sobre la naturaleza de la práctica social en la medida en que intenta explicar las relaciones entre acción humana y sistema social o cultural en referencia a las actividades cotidianas en entornos organizados culturalmente. (p. 29)

En relación con, lo <<cotidiano>> “no ocupa un momento del día, no constituye un rol social ni un grupo de actividades, ocasiones sociales determinadas o entornos de actividades. El mundo cotidiano es sólo eso; lo que la gente hace en sus ciclos normales de actividad diaria, semanal o mensual” (Lave, 1991, p. 36).

Asimismo, con base en lo cotidiano, Ortner (1984, en Lave, 1991) menciona:

Las rutinas de la vida cotidiana <<encarnan en sí mismas las nociones fundamentales de orden temporal, espacial y social que subyace y organiza el sistema como tal>> (p. 154).

Las experiencias habituales están cargadas de significados y aprendizajes que obtiene cada personaje a lo largo de su historia que se potencia al compartirla con otros miembros que pueden promover resignificaciones en la vida de una comunidad.

En este sentido lo cotidiano significa para Lave (1991):

Un maestro de escuela y los alumnos de su clase están implicados en una <<actividad cotidiana>> en el mismo sentido que una persona que compra comida en el supermercado después del trabajo o un científico en el laboratorio. Son el carácter rutinario de las actividades y los entornos diseñados y organizados por ellas los que forman la categoría de hechos que constituyen el objeto de análisis en las teorías de la práctica.

Las prácticas cotidianas conllevan acciones de carácter social que son procesos cotidianos que dotan de significado lo que estudia la teoría de la práctica. La manera en que los integrantes de una comunidad se interrelacionan por tanto, “en la <<práctica>> se tiene que hacer cosas, establecer relaciones, inventar procesos, interpretar situaciones, elaborar artefactos, resolver conflictos, Podemos tener distintas empresas que den un carácter diferente a nuestras prácticas. Sin embargo, emprenderlas no siempre supone el mismo tipo de proceso de participación encarnado, esmerado, activo, social, negociado, complejo” (Wenger,

2001, p. 73). Las prácticas se desempeñan de distintas formas lo cual implica transformaciones al conjugarlas con los demás.

“Las actividades cotidianas conforman parte de los actores sociales, el saber socialmente construido, contiene múltiples componentes en un contexto histórico y cultural. La práctica también involucra complejas interacciones y se debe hacer algo para otorgar estructuras de significado en las actividades que se realizan. Desde esta óptica las prácticas son procesos de implicación de las personas conociendo y haciendo, refiriendo solventar dificultades, por medio de la recuperación de maneras colectivas de desempeñar labores” (Schön, 2010, p. 157). Las actividades dan como resultado la resignificación de experiencias de vida, conforme las interacciones sociales se desarrollan promueven transformaciones en los miembros de una comunidad.

Las relaciones con el mundo son esenciales en el momento de analizar las prácticas para el cual se preparan las personas. La teórica Lave estudia las prácticas a través de investigaciones empíricas y de cómo se transforman las concepciones de la práctica en la actividad del mundo. En un estudio relacionado con los escolares VAI se halló que reformulaban y afinaban las matemáticas que se derivaban de la práctica cotidiana y de conocimientos que se aprendían en un contexto formal. Las teorías de la práctica social prometen una salida de la perspectiva teórica que se centra en la cognición centrada en la escuela y el laboratorio. Los aprendizajes que se consideran validos solamente son los conocimientos proporcionados por los contextos formales y estos son validados en el mundo social, pero se deja de lado la experiencia y la práctica cotidiana que también imparte saberes y conocimientos (Brener, 1985).

Jean Lave se orienta hacia una antropología social de la cognición. “La <<cognición>> observada en la práctica se encuentra cotidianamente, se distribuye —desplegándose, no dividiéndose— entre la mente, el cuerpo y la

actividad y los entornos organizados culturalmente. No se trata de que la distribución del conocimiento en el cerebro se corresponda de forma complicada con el mundo exterior a él, sino de que está organizada socialmente de forma que resulta indivisible” (Lave, 1991, p. 24). El estudio de las prácticas matemáticas es la dirección que toma Lave para denotar que la actividad adopta diferentes formas en situaciones diferentes. El Proyecto sobre el uso de las Matemáticas en Adultos (PMA), indagó el uso de cálculos en varios entornos para obtener una perspectiva de la resolución de problemas diferentes a la que puede derivarse en la escuela o el laboratorio.

Además Lave (1991) plantea la opción de estudiar situaciones de la vida cotidiana y como estas no tienen implicación en ambientes controlados como la escuela y el laboratorio, además de que es muy difícil reproducir las situaciones reales en contextos formales. El transpolar las vivencias a los entornos educativos controlados promueve las interacciones sociales de los integrantes de una comunidad de práctica, el sistema de relaciones, sus conocimientos, sus puntos de vistas, su visión del mundo promueve transformaciones de carácter social que potencian el aprendizaje al compartirlo con los demás.

El problema de dejar la práctica cotidiana aislada de la escuela, ambas vías tanto interna como externa no se les considera tareas relevantes de cara al éxito profesional. “Una solución a este estado de cosas es centrar los estudios sobre cognición en situaciones apartadas de la escuela y el laboratorio, no para intentar el objetivo imposible de neutralizar su influencia en la práctica, sino para refractarlas desde un ángulo diferente a la vez que se tienen en cuenta continuamente sus relaciones con la enseñanza. Otra es enfocar y analizar la teoría cognitiva como un aspecto rutinario, no excepcional, de la cultura occidental”. (Lave, 1991, p. 22). El recuperar las actividades cotidianas de los participantes de un colectivo potencia las destrezas de los participantes que cumple con la finalidad de generar aprendizajes mediante la interacción social.

La participación en la vida cotidiana puede ser pensada como un proceso de mutabilidad de comprensión en la práctica, es decir, como aprendizaje. Las personas en actividad por lo general se ayudan mutuamente a participar de maneras cambiantes en un mundo variable y están bien dotadas para hacerlo. La participación es fundamental para que existan procesos de interacción entre los actores sociales y como consecuencia se producen aprendizajes. En resumen el aprendizaje es un aspecto de la práctica cotidiana.

El realizar acciones y participaciones activas promueve prácticas sociales que hacen referencia a “una visión del conocimiento y el aprendizaje como la participación en cambiantes procesos de actividad humana. En este caso el <<conocimiento>> se convierte en un concepto complejo y problemático” (Chaiklin 2006, p. 42). El interactuar con los demás integra los conocimientos que poseen los integrantes de una colectividad transformándolos a través de la renegociación de significados.

La reflexión en la acción propuesta por Schön tiene relación en lo propuesto por Wenger ya que los participantes están haciendo algo y eso conforma una práctica social, a partir de artefactos tales como instrumentos musicales pueden construir una música, las conversaciones pueden proveer materiales para construir un documento que se les requiera en su práctica laboral o educativa.

Las prácticas se estructuran de maneras particulares de unidades de actividad y son modeladas a nivel social e institucional de manera que se repiten determinados tipos de situaciones. El realizar con alguien una empresa conjunta requiere la adquisición de compromisos conjuntos al igual que participaciones activas con la finalidad de adquirir aprendizajes mediante “una práctica es algo que existe, que vale la pena aprender, que se puede aprender, y que está representada en sus rasgos más esenciales por el prácticum. Debe aprender <<la práctica del prácticum>>: sus instrumentos, sus métodos, sus proyectos y sus

posibilidades, y a todo ello debe añadir a su propia imagen aún imprecisa de cómo puede sacar mejor partido a lo que quiere aprender” (Schön, 2010, p. 79). Al estar en contacto con los demás miembros de una comunidad se establecen interconexiones en las que se comparten experiencias que potencian los aprendizajes de los involucrados por medio de la conjugación de saberes por parte de una comunidad, que culmina con transformaciones en distintas esferas de nuestra existencia ya sean a nivel personal o profesional.

1. 4 El aprendizaje colaborativo como promotor de mejoras en el aprendizaje

El aprendizaje colaborativo es una fuente redituable, para abordar cuestiones relacionadas con el aprendizaje ya que mejora las relaciones del docente y el alumno, los profesores pueden hacer uso de estrategias diferentes ante las realidades que se les presentan y con ello dejar únicamente de transferir conocimientos a sus alumnos y buscar procesos más activos.

El aprendizaje colaborativo, suscita ventajas ya que es una estrategia que involucra a los alumnos dinámicamente, comparado con los métodos tradicionales (clases magistrales y los diálogos de los alumnos en grupos), en los que los alumnos pueden participar de manera pasiva y solo unos cuantos. El trabajo en grupo es productivo y ofrece amplias posibilidades para alcanzar éxito. Formula a los estudiantes la posibilidad de obtener beneficios y competencias interpersonales; impulsa el trabajo en equipo, en conjuntos para realizar tareas, además de reforzar los contenidos y aprendizajes de las asignaturas. Los grupos colaborativos o de aprendizaje proveen significativas competencias para su vida profesional.

Los alumnos a través del aprendizaje colaborativo pueden aprender a escuchar con mayor esmero, pensar de manera constructiva y colaborar para solventar

problemas que se les presenta en los ambientes en que se despliegan sus actividades cotidianas. Las instituciones educativas cuentan con posibilidades de ofrecer a los alumnos estrategias que los formen como practicantes para actuar en su vida cotidiana.

Las interconexiones de los miembros de una comunidad requieren que “el aprendizaje colaborativo comprometa personal y activamente a los alumnos de toda procedencia, reclamando a los individuos que aporten a la educación los conocimientos y perspectivas desarrollados a partir de la vida de cada cual, así como de sus experiencias académicas y profesionales” (Barkley, 2007, p. 11).

Las tareas colaborativas pueden formar grupos de aprendizaje, es uno de los fundamentos que propicia el aprendizaje colaborativo, el implementar actividades que mejoren las prácticas de los aprendices, la eficacia de las actividades que los profesores pueden aplicar en sus asignaturas frente a sus alumnos.

La interacción de los alumnos en un salón de clases principia la eficiencia del aprendizaje, la interacción logra que los procesos sociales promuevan la acción, el aprendizaje colaborativo es efectivo cuando de alcanzar objetivos docentes se trata. El *colaborar* con los demás actores sociales en la práctica, el establecer vínculos por medio de grupos pequeños en el logro de objetivos de aprendizajes comunes, resulta más significativo que trabajar de manera individual y aislada.

Debido a esto al aprendizaje colaborativo, tiene diversas representaciones conceptuales tales como: aprendizaje cooperativo, aprendizaje en equipo, aprendizaje en grupo, o aprendizaje con la ayuda de compañeros. La expresión aprendizaje colaborativo está pensada por Monereo (2003) para aludir a actividades de aprendizaje diseñadas para parejas o pequeños grupos interactivos y realizadas por ellos.

Una de las características que dan sustancia al concepto de aprendizaje colaborativo es la colaboración, los miembros de un grupo colaborativo deben implicarse activamente a laborar con los demás en la obtención de metas propuestas y diseñadas para potenciar el aprendizaje. La clave del aprendizaje colaborativo es que los miembros del grupo incluyan quehaceres que los vinculen con empresas compartidas de mayor alcance y contribuir con esto a que los participantes se ocupen del mismo modo de los conocimientos que pueden adquirir al colaborar con los demás.

Las tareas compartidas integran en los alumnos mayores aprendizajes, deben de desarrollarse prácticas responsables, por medio del trabajo activo. Cuseo (1992) señala que el aprendizaje cooperativo no es más que una subcategoría del colaborativo. “La definición más directa del aprendizaje cooperativo es la utilización en la enseñanza de pequeños grupos para que los alumnos trabajen juntos con el fin de maximizar el aprendizaje, tanto el propio como el de cada uno de los demás” (Smith, 1996, p. 71). El asignar tareas de manera consensual potencia el compromiso y los lazos de los personajes que interactúan entre si en un grupo de aprendizaje.

El profesorado y otros miembros de la comunidad, participan de manera más activa en el aprendizaje, muestran un mayor crecimiento personal y académico y están más satisfechos con su educación que los alumnos más aislados. (Astin, 1993; Light; 2001; Pascarella y Terenzini, 1991, en Barkley, 2007).

“El aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber... Es una pedagogía que parte de la base que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer” (Matthews, 1996, p. 101). El colaborar con los demás produce aprendizajes sociales.

Entre las bondades que posee el aprendizaje colaborativo es que cumple la función de generar participantes reflexivos y autónomos. El aprendizaje colaborativo integra desde grupos estructurados hasta lo que no lo están. Los grupos deben orientarse hacia compromisos activos de los estudiantes que debe preocuparse por su propio aprendizaje, las labores tienen que desarrollarse en un ambiente social que estimule y brinde apoyo a los integrantes del grupo.

El fundamento pedagógico del aprendizaje colaborativo, incide en que las personas construyan sus pensamientos activamente y realizar acciones que integren el trabajo por medio de unidades que les sea significativos para potenciar el aprendizaje. Las conexiones son elementales para que los participantes pongan en práctica relaciones activas que produzcan aprendizajes en sus mentes. El elevado interés actual por el compromiso de los estudiantes se deriva, en parte de una larga historia de interés por la influencia de los ambientes de los centros en las actitudes, valores, constancia, satisfacción y motivación para el aprendizaje de los estudiantes (Astin, 1968; Chikering, 1969; Jacob, 1957, en Barkley, 2007).

Desde la perspectiva de Barkley (2007) refiere que existen tres principios que “son fundamentales tanto para el ambiente como para el aula y son la base en la que se sustenta el aprendizaje colaborativo: 1) las prácticas eficientes provocan la unión entre el estudiante y el profesor; 2) Las prácticas incentivan la cooperación entre los estudiantes; 3) Las prácticas promueven el aprendizaje activo” (p. 48).

Los estudiantes deben asumir roles activos y diferentes a los que se plantean en las aulas de la educación tradicional, el aprendizaje colaborativo origina dinanismos que se les presentan a los actores sociales mediante la orientación de la colaboración que se presenta durante las tareas de aprendizaje. Es fundamental que se deje a los alumnos trabajar libremente y que establezcan comunidades en clase, reglas colectivas para poder obtener resultados positivos que hagan efectivo un aprendizaje eficaz.

El aprendizaje colaborativo presenta ventajas que consiguen integrar procesos de transformación ya que se requieren estrategias de acción que fomenten los aprendizajes sociales y provean innovaciones institucionales, la realización de tareas colectivas es una parte fundamental en el desarrollo de los actores sociales, en la producción de logros de aprendizaje impactantes y valiosos. Proporciona interrelaciones cuando los participantes se comprometen y se entregan a las labores de trabajo activas, además de promover relaciones útiles que son el centro del aprendizaje.

El poder del trabajo en equipo funciona mediante el aprender haciendo y enfatizando las prácticas, la parte central del aprendizaje consiste en desarrollar y adquirir nuevo conocimientos, actitudes, destrezas y ponerlas en acción. El aprendizaje colaborativo al igual que otras teorías propone procesos sociales emergentes que produzcan conocimientos. En otras palabras es un progreso dinámico e integral. “El aprendizaje social es el proceso mediante el cual múltiples actores sociales, como exigencias e intereses en competencia, se mueven hacia y, se ocupan de negociaciones y acción concertada en múltiples escalas de interacción” (Röling, 2002). Las interrelaciones confluyen en espacios de negociación constante lo que produce conocimientos colectivos.

La efectividad del aprendizaje colaborativo radica en que la acción participativa surge de realidades concretas, facilita la adquisición de conocimientos, ya que puede combinarse tanto con acciones, como con objetivos que busquen producir prácticas, como resultado se da el maximizar la obtención de conocimientos. La innovación y dinámicas colaborativas hacen que el aprendizaje colaborativo induzca interés para desarrollar capacidades integrales que promuevan la reflexión, y las experiencias de participación activa.

CAPÍTULO II

POSICIONAMIENTO METODOLÓGICO

“Unos hombres toman el camino más largo y otros el más corto. Todos los hombres desarrollan su destino a su modo y nadie puede prestar otra ayuda que la de mostrarse amable, generoso y paciente”

- Miller -

La finalidad del presente apartado es reconstruir la descripción etnográfica y asumir un posicionamiento metodológico, por medio de la etnografía participativa con un enfoque interpretativo. Describir el uso de instrumentos para la recolección y análisis de la información. Con la finalidad de recuperar la voz y acceder a las experiencias de los integrantes del seminario de didáctica en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón.

La presente investigación recupera la metodología cualitativa, etnográfica participativa de corte interpretativo. Al respecto Woods (1996) refiere que la investigación cualitativa se centra tanto en la objetividad como en la subjetividad. Saber cómo piensan las personas, cómo se sienten, cómo interpretan y cómo forman significados, son elementos integrales para este enfoque.

Por su parte, Taylor y Bogdan (1987) señalan que la investigación cualitativa recupera “datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 19). Es decir, este enfoque se interesa por el significado que otorgan los actores a sus experiencias, las cuales surgen en un espacio y tiempo determinado. La esencia del enfoque cualitativo se centra en el significado humano, en la vida social cotidiana. El mundo empírico al que se enfrenta el investigador consiste, más que en técnicas de recolección de datos, en hacer frente a escenarios complejos que involucran interrelaciones con los demás (Rist, 1985, en Taylor y Bogdan, 1987).

El enfoque cualitativo en una investigación, es un proceso en el que se desarrollan conceptos, formas de comprensión de la realidad a partir de los datos. Los diseños que proviene de la investigación cualitativa son flexibles, al iniciar el proceso se plantean interrogaciones vagamente formuladas (Taylor y Bogdan, 1987). Conforme se avanza el proceso modifica las percepciones y con ello los cuestionamientos evolucionan y se modifican conforme se penetra en el campo de estudio.

La idea central de la metodología cualitativa es ir más allá y profundizar en la realidad para poder explicarla, por medio de la vinculación con los actores de un contexto determinado que se pretende indagar, identificar las situaciones concretas en que los fenómenos se originan, revelar hechos, analizar la realidad en un contexto histórico y social específico. Al respecto Goetz y LeCompte (1984) mencionan que “las investigaciones cualitativas se caracterizan en general por ser procesos reflexivos e interactivos” (p. 103). Ejemplo de ello, son los momentos de toma de decisión en el proceso metodológico⁷.

La intención de recuperar la voz de los maestrantes y doctorantes fue primordial para esta investigación. El desentrañar las experiencias y el sentir de los participantes de la comunidad de práctica del seminario de didáctica es esencial para reconstruir sus percepciones acerca de cómo vivieron y los significados que les creó el convivir con los demás y tomar decisiones conjuntamente y el impacto que causó en su vida personal y profesional. Además de los aprendizajes que pudieron suscitarse al interactuar y crear conexiones sociales con sus iguales.

En relación con la experiencia emprendida en el seminario de didáctica, al comienzo de la indagación se pretendió trabajar en equipos, con la finalidad de constituir una serie de videos educativos⁸. La división en el inicio de la investigación se consideró a partir de la repartición en células de trabajo que:

...a diferencia de los elementos, contiene todas las propiedades básicas del conjunto. Estas propiedades no se hallan distribuidas entre sus partes constituyentes (Werstch, 1995, p. 202).

⁷ Un proceso metodológico reflexivo e interactivo obliga al investigador a tomar una postura y decisiones, en relación con sus construcciones teóricas y empíricas, asimismo, en relación con los otros, por ejemplo, el vincularse con la población a estudiar, conforme se adentre en el campo, las circunstancias obligan a modificar las elecciones iniciales.

⁸ Se considera al video como educativo, porque está diseñado para ilustrar a partir de imágenes, de la interacción entre los participantes, del diálogo, entre otros elementos, las aportaciones de personajes que a través de la historia han contribuido al campo pedagógico.

Las células⁹ de trabajo fueron rebasadas, ya que formaban en un inicio un cuerpo como unidad del seminario de didáctica y que con el paso del tiempo mutarían en grupos de aprendizaje que se interrelacionarían entre sí y promoviendo acciones conjuntas para conseguir las metas proyectadas colectivamente por los integrantes del seminario de didáctica. El aprendizaje colaborativo aportó estrategias importantes para consolidar los lazos entre los miembros de la comunidad de práctica de didáctica y edificar compromisos mutuos y responsabilidades que entablaron respeto por la propuesta y con ello la empresa conjunta era vista desde una interacción continua en la que los participantes se movilizaban para alcanzar las metas proyectadas consensualmente entramando vínculos de colaboración con los demás.

Las preconstrucciones teóricas sobre el aprendizaje colaborativo, sustentaron la idea de crear conocimiento e interrelacionar a los participantes del seminario de didáctica en un contexto y objetivo determinado, el cual se orientó a construir una propuesta que integrara a los actores y, al mismo tiempo, aportar al campo pedagógico. En ese momento se inició el trabajo etnográfico, en el que se emplearon técnicas de recolección de datos para la averiguación de los acontecimientos, desde el lugar en el que se originan. Posteriormente, esta información se convirtió en descripciones narrativas, que permitieron interpretar la realidad bajo la óptica del investigador.

Respecto a ello, “los seres humanos, según la perspectiva interpretativa, crean interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales que los rodean en su medio” (Erickson, en Wittrock, 1989, p. 26). Las experiencias transforman a los involucrados en la comunidad de práctica del seminario de didáctica, por ello es imprescindible recobrar sus vivencias para descubrir los significados que otorgan

⁹ Una célula crece mientras realiza sus funciones propias, pero alcanza un tamaño que no es práctico para funcionar, por lo que se divide para producir dos células de tamaño menor, que conforman parte de un órgano y posteriormente de un cuerpo (Cooper, 2002).

a las situaciones que se desarrollan en su entorno que obtiene resignificaciones y concepciones acerca del mundo en el que habitan. Por ello, es indispensable retomar la visión de Taylor y Bogdan (1987) quienes señalan: “los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio” (p. 20). El transformar los entornos en que actúan los miembros de esta colectividad potencia sus aprendizajes a nivel personal y profesional y transmute su vida en cambios en la forma de concebir las interacciones y de entramarse con otros para dimensionar los problemas que se presenten en sus acciones cotidianas y propiciar prontas respuestas a las dificultades de su existencia al comprometerse con prácticas activas que modifiquen la situación.

En relación con la perspectiva etnográfica, ya sea de carácter cualitativa o interpretativa se emplea para describir de manera detallada de los acontecimientos que suceden en contextos culturales y sociales específicos (Bertely, 2007). El retomar las habilidades de los participantes de un contexto potencia las habilidades de los demás integrantes de ese entorno, las interconexiones sociales son procesos que se tiene que documentar ya que cambian la forma en que vislumbran el mundo y la forma en que actúan en él.

Así que el enfoque etnográfico consiste en elaborar una representación coherente de lo que dicen y piensan los nativos de una comunidad (Jacobson, 1991, p. 7). El recobrar sus percepciones sobre un fenómeno se convierte en una pieza clave para la investigación la cual consiste en reconfigurar sus percepciones acerca de experiencias que se producen a su alrededor acerca de acontecimientos que se originan en momentos determinados.

2. 1 La etnografía tradicional frente a la etnografía participativa, el direccionamiento de nuevas metodologías de corte participativo y el enfoque interpretativo.

Es indudable que la etnografía es concebida por muchos investigadores como la fuente primordial de reconstrucción de realidades y de conceptualizaciones, que se harán presente en todo momento, lo que para para Ornelas (2005, en Cruz, 2007) vislumbra que “la teoría se utiliza para conceptuar lo observado, en lugar de que lo observado sirva como comprobación de las teorías tapando los “datos empíricos”, ante esto se trata de buscar el equilibrio entre la utilización de las teorías en el estudio de la realidad y la conceptualización de las prácticas sin negar su particularidad” (p. 845). El conseguir representaciones que equilibren la teoría con la conceptualización práctica entrama las intenciones del investigador por ser un miembro que participa y registra sus observaciones al mismo tiempo que entabla relaciones con los nativos de un entorno para realizar fieles impresiones y representaciones de la realidad acontecida en el contexto que ha elegido para desempeñar sus indagaciones.

Por otra parte, la *descripción* presenta los comportamientos como acciones físicas sin otorgarles un sentido, como cuando se consigna el gesto de “cerrar un ojo manteniendo el otro abierto” Geertz (1987, en Guber, 2011), la descripción – interpretación registra los “marcos de interpretación” central los cuales surgen de la voz de los actores que clasifican el comportamiento y le asignan sentido.

El trabajo etnográfico desde la postura de Geertz (1987) se direcciona hacia una “experiencia personal la investigación etnográfico consiste en lanzarnos a una desalentadora aventura cuyo éxito sólo se vislumbra a lo lejos; tratar de formular las bases en que uno imagina siempre con excesos, haber encontrado apoyo, es aquello en que consiste el escrito antropológico como empeño científico (p. 27).

La etnografía puede constituir como enfoque una noción práctica que busca la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores – que otorga nombres tales como actores, agentes o sujetos sociales – la especificidad de esta perspectiva atañe

Al elemento distintivo de las ciencias sociales: la descripción. Estas ciencias observan tres niveles de comprensión: el nivel primario o “reporte” es lo que informa que ha ocurrido (él “qué”); la “explicación” o comprensión secundaria alude a sus causas (el “por qué”); y la “descripción” o comprensión terciaria se ocupa de lo que ocurrió desde la perspectiva de sus agentes (el “cómo es” para ellos). Un investigador social difícilmente pueda comprender una acción si no entiende los términos en que la caracterizan sus protagonistas” (Runciman, 1983, p. 45).

Es trascendental hacer hincapié que al principio de la investigación que se presenta, se retoman aspectos del enfoque etnográfico tradicional. Podestá (2007) refiere que “en América Latina se ha desarrollado, durante las últimas décadas, una serie de investigaciones que comienzan a desplazar el enfoque etnográfico tradicional y ponen en práctica nuevas metodologías de corte participativo” (p. 987). Las críticas hacia la antropología clásica¹⁰ manifiesta que en el siglo XXI, tiene que hacerse un quiebre de la autoridad etnográfica en antropología. El desarrollo de esta nueva mirada se haría difícil y no podría comprenderse sin los debates políticos y epistemológicos más generales sobre la escritura y la representación de la alteridad. También señala que algunos investigadores inician el cuestionamiento entre el investigador y los nativos, los alcances y las visiones interpretativas contenidos en los trabajos antropológicos (Podestá, 2007).

Existen cuestiones racionadas con el proceso de investigación de Podestá en la marcha de la sociolingüística a la antropología. Asimismo al tener un amplio trabajo empírico con dos comunidades nahuas del estado de Puebla con duración de diez años, se percató de que obtuvo los datos requeridos a partir de la voz de los informantes de la investigación, que respondían a ciertas cuestiones, pero en

¹⁰ En el artículo *Nuevos Retos y Roles Intelectuales en Metodologías Participativas*, se ahonda en el tema relacionado sobre las distintos caminos que tiene que tomar la antropología para cumplir con las interacciones sociales y demandas actuales.

momentos de introspección se cuestionaba acerca de “¿era lo que a ellos les interesaba sobre su cultura?” (Podestá, 2007, p. 988). Los parámetros que muestra la autora en líneas preliminares son parte de lo que denomina *etnografía tradicional*, ya que al exponer las temáticas adquiriría datos que le significan “un diálogo cautivo y dirigido”, (Podestá, 2007, p. 989). De ese momento surge la inquietud de la investigadora sobre las labores que realizaba ya que describía sus mundos según su refracción de la realidad. Le incomodaba el tomar siempre la palabra y colocar sus desasosiegos al frente de la indagación. “Conforme ahondaba en el trabajo indagatorio se vio en la necesidad de pensar en nuevas formas de relacionarse en “desplazar” mi figura, participar de manera diferente, dejando que los nativos hieran, pensaran y sintieran” (Podestá, 2007).

La intención de Podestá es que los actores de una investigación dirijan su fuerza y protagonicen sus existencias que desdoblaran los temas que les sean significativos y temas medulares que les permitieran instaurar sus razonamientos culturales. La búsqueda de Podestá (2007) por nuevas metodologías que sean de carácter más participativo la llevo a reflexionar sobre sus intenciones:

Mi propósito se centró, en esta otra etapa, en ceder la palabra, en conocer sus propios intereses y no dividir, seleccionar y ordenar su discurso tal y como lo había hecho hasta ese momento. Si adoptaba una nueva posición, rompiendo el esquema relacional clásico, sabía que me encontraría con otras caras de la misma moneda: sus propios temas, con jerarquías temáticas acordes con sus ópticas y con un nuevo papel de su parte: co-autores. No sólo escribiría sobre ellos, sino ellos sobre sí mismos. Permitiría así un encuentro de miradas culturales diferentes sobre un mismo territorio (p. 989).

En relación con lo expuesto anteriormente Geertz (1994) expone que “así los científicos sociales han empezado a comprender que no necesitaban emular a los físicos o a los humanistas de gabinete, ni siquiera inventar algún nuevo dominio del ser que sirviese como objetos de sus investigaciones. En cambio, podría proceder según su vocación intentando descubrir un orden de la vida colectiva y

determinando conexiones de lo que habían estado realizando con iniciativas afines, siempre y cuando hubiesen realizado efectivamente alguna cosa;... (p. 33).

El adentrarse en el mundo del otro, es esencial en la discusión de metodologías colaborativas que quieran trascender la barrera del hacer etnográfico clásico (Podestá, 2007). Dentro de las nuevas metodologías participativas se encuentran aspectos teórico-metodológicos, y ahí se encuentra por un lado, la postura del investigador y por el otro, las orientaciones humano – afectivas. Con relación al último concepto la antropología se ha formulado cuestionamientos desde tiempo atrás.

El reducir la distancia ente el antropólogo y el otro busca lograr una efectiva antropología humanista. La etnografía moderna explora nuevos paradigmas: experienciales, interpretativos, dialógicos y polifónicos. Por otro lado, gran parte de las críticas hacia la etnografía clásica se dirigen hacia lo que comenta Podestá (2007) que expone:

Debemos comenzar por volver a analizar las posturas que los intelectuales han adoptado en la ejecución de su trabajo. La autoridad del antropólogo se ejerce verticalmente y cumple el papel de intermediario cultural; es decir, el investigador desempeña un rol social ligado con una función o estatus de interventor social. A través de relaciones verticales transmite los valores de los otros, tamizados por el estándar mayoritario de la cultura nacional-hegemónica. (p. 987).

Lo anterior se relaciona con los alcances que pueden suscitarse en los trabajos etnográficos, le vincularse con los demás es parte de la visión clásica de la etnografía, pero el proponer soluciones y propuestas que articulen a los actores sociales de un contexto por modificar su realidad es una exigencia que se ha hecho constante para transformar la realidad de un contexto y beneficiar a los participantes de ese medio ambiente. Las nuevas formas de desarrollar etnografía demandan que el investigador funja un papel de mediador de la cultura que estudia, para ello debe generar empatía con los otros, mediante cualidades y capacidades con la finalidad de generar intercambios recíprocos, entablar

comunicación de forma horizontal con los personajes con los que se interactúa, en ese sentido Vermes y Gasché (2004, en Podestá, 2007) señalan que es menester “una relación dialógica investigador-sujeto a pesar de las diferencias culturales que los caracterizan”. Podestá señala:

... la necesidad de ampliar las funciones del intelectual político de profundizar en el “interaprendizaje” mediante el que se lo relaciona con las sociedades dominadas con el fin de que estos grandes sectores de la población nacional puedan expresar, exigir e instaurar vías de bienestar según sus propias modalidades y visiones (p. 991).

Es fundamental la actitud del investigador hacia el cambio y al otro, ya que el antropólogo permanece atestiguando la cultura que no es la de él a través de la interpretación de la cultura occidental. Lo planteado por Podestá (2007) se direcciona hacia el cambio de la etnografía clásica, por una en que las participaciones sean de forma colaborativa y estableciendo empatías con el otro.

Por ello Podestá (2007) propone cambios

A través del interaprendizaje (investigador-nativo; nativo-investigador y nativo-nativo) asignamos al intelectual nuevas funciones: organizador, impulsor, promotor, facilitador. Así fomentamos el derecho compartido de expresión de los mundos representados por los distintos actores involucrados en contextos interculturales y reunimos las voces y los textos de dichos autores. En mundos interculturales como el mexicano y el latinoamericano estamos obligados a pensar y practicar nuevas relaciones interculturales investigador-nativo (p. 991).

El interaprendizaje señala Podestá que es una nueva forma de conocernos establece que una de las dificultades de integrar metodologías participativas se ve en cierto punto frenada por la posición y concepción del investigador acerca de su encuentro con el otro. En el texto la autora traza una pregunta fundamental que se dirige a “cómo lo plantea el investigador” (Podestá, 2007). La propuesta de nuevas metodologías, pone de manifiesto que dar marcha a otras formas de indagación participativa es como poner un dedo en la llaga. La intención de la etnografía

participativa denota lo complicado que es tratar de transformar los espacios de creación, cuando hay tradiciones muy arraigadas en el campo de la investigación etnográfica, en el que parece que todo está dicho. Asimismo, tratar de proceder de una manera distinta es punzante para la tradición etnográfica, por lo que en la antropología tradicional el sujeto es visto como un sujeto de estudio (Devereux 1994, en Podestá, 2007).

En lo referente a las investigaciones que involucren acciones participativas según Podestá (2007):

Colocar enfrente del nativo a otro nativo, por ejemplo, dar un viraje y agregar actores y, con ello, podríamos modificar el efecto de la contraobservación. Desde otro ángulo contemplaríamos las diversas contraobservaciones (nativo-nativo-investigador-nativo y viceversa) que pueden ejecutarse en un mismo momento (p. 922).

La etnografía participativa considera al *otro* como sujeto y le impregna importancia a sus acciones ya que ambos se convierten en observadores del fenómeno. Mientras que en la etnografía tradicional el otro es considerado como un objeto de estudio, esto proporciona nuevas visiones y resignificaciones de las acciones que suceden en un mismo contexto puedan ejecutarse al unísono en un mismo instante para comprender en su totalidad de la situación en el que ambos perciben la situación y hacen contraobservaciones y con ello ambos se convierte en observadores y lo que alcanza a escapar a la visión de uno el *otro* puede recuperarlo para representar la realidad desde diversos ángulos.

Los estudios sociales entre sus partes esenciales deben manifestar una estructura circunscrita entre el diálogo del investigador y el informante en la etnografía clásica, pero existe un problema cuando se estudia a culturas no occidentales, ya que los hallazgos se perfilan a las aseveraciones del investigador. Ante ello Podestá (2007) manifiesta que “Se hace necesaria una nueva actitud científica basada en el interaprendizaje entre nativos y no nativos” (p. 992). El concepto de

interaprendizaje tiene sus orígenes en el desarrollo teórico del concepto propuesto por Gasché (2004), antropólogo y lingüista dedicado a la investigación educativa con profesores indígenas del río Amazonas y que expresa:

[...] establecer una relación de reciprocidad entre ambos actores con el beneficio mutuo de la ampliación de la capacidad de acción políticamente trascendente:

1. El nativo, al acceder a una interpretación global en términos neutros de su sociedad, completando el conocimiento de ésta y re-experimentando su praxis de resistencia, neutraliza la negatividad que la dominación hace pesar sobre su pueblo y su historia, que es la causa de su ambivalencia en una relación asimétrica y que restringe su persona a conductas alternativas mutuamente excluyentes. Al neutralizar la negatividad de la dominación que pesa sobre el universo sociocultural nativo, se liberan energías favorables a la aceptación plena, la defensa e inclusive la propagación de los beneficios de la democracia activa, es decir de un modelo socio-político alternativo y prometedor frente a la democracia formal, neo-liberal corrupta.

2. El no nativo, al abrirse a la experiencia de la alteridad en una sociedad nativa (indígena) y al integrarla a nuevas posibilidades de acción y conducta, descubre la democracia activa como valor y práctica que se contraponen a la dominación (Gasché, 2004, en Podestá, 2007).

El concepto de interaprendizaje corresponde a tomar en cuenta que los mundos merecen ser personificados por los diversos actores implicados en contextos determinados y congregar las voces expuestas por los autores. Es forzoso que el investigador piense en nuevas prácticas relacionadas en las que el camino se abre a maneras distintas de desempeñar los roles en los que el investigador seguirá siendo una pieza clave del proceso y se compartirá la alteridad con los actores del contexto. Las diferencias existentes que tienen los individuos de culturas occidentales en las que la visión del investigador no cambia y sigue viendo a los otros como su objeto de estudio y la autoridad del antropólogo continúa testificando toda una cultura que no es la de él. Para ello Kohut (1994, en Gertz, 1974) realiza:

Una división entre la experiencia próxima de la distante. La primera se refiere a la nativa; un individuo de determinada cultura tiene la capacidad de definir lo que él o su prójimo ve, siente, piensa, imagina. La segunda es la experiencia utilizada por los especialistas para impulsar sus propósitos científicos, filosóficos o prácticos. En ambas, las miradas y los alcances son distintos pero siempre complementarios cuando la actitud del intelectual es compenetrarse con la sociedad que estudia (p. 74).

La participación de los nativos de un contexto en proyectos sociales aporta visiones del mundo y conocimiento de una edificación desde su cultura. El rol del nativo en proyectos o iniciativas de investigación es una de las claves para entender, desde el interior, cómo son y se organizan sus mundos. Asimismo por más afinidad y conocimiento que tenga el intelectual sobre el lugar y las personas con las que trabaja no podrá jerarquizar tópicos, ni podrá adoptar la organización mental que caracteriza a la otra cultura (Podestá, 2007, p. 994).

Buscar nuevos horizontes que pueda introducirnos al mundo de los otros con mayor profundidad y desde otros ángulos es lo que indaga la etnografía participativa. Por su parte Geertz (1994) se pregunta “¿cómo se alcanza el conocimiento antropológico del modo en que piensan, sienten y perciben los nativos? La cuestión consiste en descifrar qué creen que son ellos” (p. 118). Nadie conoce mejor esa respuesta que ellos mismos, por lo que es indispensable introducirse en la corriente de su experiencia (Geertz, 1994). La etnografía participativa abre espacios para que la participación sea legítima y no se limite a los esquemas del investigador.

El enfoque interpretativo, así como la etnografía participativa brinda el camino para construir relaciones participativas y caminos comunicacionales entre los integrantes de un contexto, el enfoque interpretativo es visualizado por Erickson (en Witrock, 1989) como el conjunto de enfoques de la investigación observacional participativa. La investigación interpretativa y la teoría en que se fundamenta surgieron a partir del interés por la vida y las perspectivas de las personas que tenían escasa o ninguna voz dentro de la sociedad.

En igual forma, el manejar los criterios elementales de validez de los significados producidos y locales de las acciones desde el punto de vista de los actores, resulta esencial para que el trabajo de investigación pueda ser de corte interpretativo. Por lo que en palabras de Erickson (en Witrock, 1989) señala que:

Desde mi punto de vista el significado primordial de los enfoques interpretativos sobre la enseñanza en el aula ha de cumplir un rol significativo en la investigación educacional, esto se deberá, a lo que puede aportar esta investigación acerca de sus objetos esenciales: a) la índole de las aulas como medio social y culturalmente organizado para el aprendizaje, b) la índole de la enseñanza como uno y sólo uno de los aspectos del medio de aprendizaje reflexivo, y c) la índole (y el contenido) de las perspectivas de significación del profesor y el alumno como elementos intrínsecos al proceso educativo (p. 197).

Por lo tanto “el enfoque interpretativo es un intento de combinar un análisis determinado de sutiles detalles de conducta y significado en la interacción social cotidiana con un análisis del contexto social más amplio” (Erickson, en Witrock, 1989, p. 198). Dentro de los múltiples enfoques interpretativos y referidas a la investigación se pueden encontrar: el trabajo de campo observacional participativo e interpretativo, la recopilación de datos como proceso de indagación, la observación y sus registros como medio para representar la realidad, entre otros.

2. 2 Primer momento: La Etnografía Participativa en la construcción metodológica de la experiencia de la comunidad de práctica del seminario de didáctica

El primer momento consta de la presentación del investigador- facilitador¹¹ ante los nativos¹² del seminario de didáctica por parte del docente encargado de impartir el curso. A continuación, formular la propuesta a partir de la problemática existente, es decir, la dificultad de los maestrantes del PPP de la FES Aragón para abordar las teorías pedagógicas en la construcción del objeto de estudio en su

¹¹ El concepto de interaprendizaje concede al investigador la posibilidad de establecer diferentes roles para poder participar de manera activa y colaborativa con una comunidad de nativos. La posibilidad de interactuar con ellos y adoptar funciones distintas dependiendo del momento histórico en el que se desenvuelva la acción. Entre las funciones se encuentran: organizador, impulsor, promotor, facilitador. Por tanto se abren las posibilidades de compartir el mismo derecho de representar ambos mundos por los distintos actores al reunir sus voces. Además de fomentar el deber de establecer nuevas metodologías que expliquen mejor la realidad e impulsen nuevas interrelaciones participativas.

¹² Los nativos son actores de un contexto que no proviene del mundo occidental y que sus lógicas de pensamiento son distintas a las establecidas por procesos colonizadores, el rol nativo en proyectos sociales y de participación hacen referencia a un factor clave para comprender desde su interior cómo son y cómo se organizan. En este sentido, los alumnos de la comunidad de práctica de didáctica saben mejor que nadie como se desenvuelven las didácticas de trabajo, acciones e interrelaciones en el espacio educativo en el que se despliega, de esta manera se conocerán en el apartado metodológico a los participantes del colectivo con el nombre de nativos, en función con los presupuestos establecidos por la etnografía participativa.

proceso de investigación. Con esta base, inician los diálogos comunales para la estructuración y posterior desarrollo del proyecto, considerando la aceptación de los participantes mediante acciones consensuales y la toma de acuerdos. Para comenzar las acciones participativas se establecieron las siguientes estrategias:

- 1) Elaborar la propuesta y definir el papel que fungirían los nativos del seminario.
- 2) Vivir las temáticas y abordar los contenidos curriculares de didáctica con una óptica y estructura distinta a la planteada por otras experiencias en el PPP de la FES Aragón.
- 3) Diseñar las labores que desempeñarían los nativos del seminario de didáctica, por medio de la colaboración y la comunicación horizontal de los participantes y,
- 4) Seleccionar los personajes que hicieron aportes significativos al campo pedagógico y que, a su vez, conformarían el contenido de la serie de videos educativos.

La conformación y elección de los grupos se basó en las estrategias planteadas por el aprendizaje colaborativo, con la intención de promover la implicación activa en el proyecto, con ello, se pretendía reforzar los contenidos de la asignatura y promover interacciones significativas en los nativos del curso de didáctica.

En esta sección, recupero los momentos significativos que, como investigador¹³, me condujeron a identificar una problemática en el PPP de la FES Aragón, para después plantear la situación a un grupo de nativos del programa de maestría, concretamente a los que se dieron cita en el seminario de didáctica en el semestre 2011-1.

¹³ Con base en la etnografía participativa y su corte narrativo, en este apartado describo la experiencia en primera persona.

El inicio de la investigación precede de un período que denominaré *oyente*. Mi interés en continuar con una trayectoria académica y formativa, tanto en lo profesional como en lo personal, me llevó a buscar el apoyo de un docente que en su momento dirigió la tesis que sustenté para obtener el título de licenciado en comunicación y periodismo. A través de él, tuve la oportunidad de asistir informalmente¹⁴ a algunos seminarios de la maestría en pedagogía.

En esta dinámica y al interactuar con los compañeros distingo con frecuencia un comentario que proporciona un punto de inicio para mi investigación: “*el objeto de estudio no se encuentra bien amarrado con la teoría*”. Al no comprender a qué se referían con esta frase, comienzo a indagar con los maestrantes acerca de ¿qué significa amarrar el dato teórico con el empírico? A partir de conversaciones y charlas cotidianas en los pasillos con los alumnos del PPP de la FES Aragón, conseguí una mejor comprensión de la situación de los temas que interesan y son preocupación tanto de los docentes, como de los estudiantes de la maestría que se inician el camino de formación hacia la investigación (Goetz y LeCompte, 1988).

El ingreso al campo se inauguró después de acceder al aula, como unos de los lugares en que desempeñaría la investigación. El salón de clases es visto por la etnografía participativa como un espacio en el que se desarrollan gran parte de las interconexiones de los participantes, pero las interrelaciones también se dan en espacios abiertos que tienen que contemplarse para cubrir la totalidad de las relaciones sociales. Algunas de mis intenciones como investigador-facilitador¹⁵ fueron crear vínculos participativos entre los nativos del seminario de didáctica, articular las Tecnologías de la Información y Comunicación con la Pedagogía,

¹⁴ Utilizo el término informal en el sentido de no estar inscrito oficialmente en el programa de posgrado y participar en los seminarios.

¹⁵ A través del interaprendizaje el investigador en la etnografía participativa desempeña diferentes funciones y roles específicos dependiendo del momento ya que esta metodología requiere establecer nuevas prácticas y formas al relaciones con los *otros*.

despertar interés, realizar una propuesta para crear significaciones en los estudiantes y promover un ambiente que mejorara la forma de acceder a los aprendizajes de otra disciplina como es la comunicación.

Las dificultades se presentaron al generar empatía entre los nativos con el investigador-facilitador, situación en que intervino el contexto intercultural¹⁶. El contexto se construye en relación con los conocimientos que posee cada uno de los involucrados en el ambiente educativo del PPP de la FES Aragón y, aunque la mayoría cuenta con los capitales pedagógicos, provienen de diferentes líneas de investigación, su visión del mundo y de las situaciones académicas cobran ópticas diferentes de acuerdo con sus experiencias, tanto personales como profesionales, ello hace interculturales los saberes que confluyen en el espacio que comparten.

2. 3 Segundo momento: La observación participante en la generación de vínculos y acercamiento a los nativos de la comunidad de didáctica

Con el ingreso al campo, el trabajo observacional participativo e interpretativo se intensificó. Paralelamente, dentro del contexto intercultural, continué con la etapa de integrar vínculos y conexiones con los nativos de didáctica, para formar parte y dejar de ser ajeno a ellos me integré a las dinámicas grupales.

El siguiente paso era conjugar una colectividad por medio de la configuración de empatías y generación de interrelaciones colaborativas, lo cual no era una tarea fácil, ya que el investigador-facilitador era ubicado como un cuerpo extraño que imponía en cierta medida una propuesta que les era ajena y poco significativa.

¹⁶ Denominare de este momento en adelante el contexto intercultural al espacio en el que tanto los nativos pedagógicos entablan un recorrido de conocimiento hacia la comunicación que al ser otra disciplina académica les resulta desconocida y generar interrelaciones participativas a partir de los mundos que se pretenden conjugar en la propuesta representados por medio de la estructuración entre los actores involucrados y reunir las voces de los mismos. Además de relacionar nuevas formas de interacción entre investigador facilitador- nativos pedagógicos.

Aunque ya había establecido interrelaciones con algunos nativos, eso no garantizaba su participación activa en la propuesta, incluso desconocía si su interés por ella se daría. En ese sentido, observé que la recuperación del aprendizaje colaborativo como eje teórico dificultó las acciones, porque carecía de estrategias para generar el interés en los nativos.

Conforme el tiempo marchaba implacablemente las labores se acrecentaban, la propuesta transitaba de manera progresiva, pero por momentos no se veía una dirección clara, se transformaba conforme pasaban los días. Por su parte Wenger (2001) establece que las propuestas atraviesan por momentos de incertidumbre ya que en muchas ocasiones los participantes desempeñan las tareas que les son asignadas y lo hacen con la mejor disposición por colaborar pero no saben a ciencia cierta cómo hacer y desempeñar las labores asignadas. Los nativos preguntaban acerca de cómo se configuraría el proceso de grabación de los videos, ello sirvió de preámbulo para decidir iniciar con la observación participante en ese momento. Ésta técnica, desde la óptica de Bisquerra (1989) señala:

La metodología que se emplea cuenta con dos componentes: el primer paso hace referencia a la a la interacción y realización de la *observación participante* que presenta las siguientes ventajas:

- a) Es particularmente adecuada cuando se trata de estudiar el comportamiento no verbal.
- b) Los estudios observacionales requieren tiempo, el investigador puede vincularse más íntima e informalmente con los sujetos que está observando, generalmente en ambientes naturales.
- c) Suele haber menos sesgos entre el comportamiento real y los datos recogidos (p. 69).

El vincularse con el entorno y ser un participante-nativo de las actividades en las que se comparte y se interactúa con los *otros* permite generar vínculos y ser parte de la comunidad y tener una actitud de apertura ante el *otro* y hacia el *otro* y potenciar una mirada posturas simétricas entre los participantes.

Observar los fenómenos y las acciones cotidianas dentro del aula, asimismo, cómo se desempeñaban las actuaciones de los nativos y las formas de interrelacionarse, fungieron como una estrategia para acceder y generar confianza.

Por lo que, la observación para Guber (2011) es el proceso de adquirir información reveladora que requiere de un grado de implicación con los informantes y de participación. El investigador ejerce un rol y por tanto tiene que incidir en la conducta de los nativos, que al mismo tiempo influyan en su conducta.

En relación con las ventajas de la observación participante Floréz y Woods (2001; 1996) exponen que “la observación participante; implica la necesidad de un trabajo casi siempre más cuidadoso, pues el investigador debe primero integrarse al grupo; es además la principal técnica etnográfica de recogida de datos” (p. 65). La intención fue observar las conductas de los nativos de didáctica, para conocer sus perspectivas acerca de una diversidad de temas, encontrar puntos en común e interconectarme con el otro, fomentar las relaciones y conjugar una interacción que pudiera integrarme a la comunidad. Asimismo, se considera a la observación participante como una parte primordial de la etnografía (Woods, 1987).

Líneas atrás narraba mi ingreso al campo y a la maestría para contextualizar la forma de proceder en un espacio multicultural complejo. En el que concurren múltiples visiones sobre un mismo fenómeno lo que hace que “la observación participante no sea una tarea fácil, puesto que significa efectuar una labor detallada, minuciosa y disciplinada, para lograr una comprensión adecuada de los fenómenos sociales y de sus significados” (Sánchez, 2004, en Tarrés, 2004, p. 97). El descubrir sus puntos de vista y nociones sobre las temáticas, así como su forma de actuar produjo que las observaciones contribuyeran a mi acceso a la comunidad y ser parte de ella, con el avance del tiempo pude compenetrarme y establecer contactos de forma paulatina, hablar sobre la clase, las lecturas y de

temas que en apariencia son triviales, pero que acercan al investigador-facilitador con los nativos.

El tiempo no se detenía. Acercarse y acelerar el paso fue una estrategia arriesgada, ya que carecía de la total confianza de la comunidad y esta situación podría influir en que la propuesta no se materializará. Las observaciones me habían dado la pauta para intervenir de forma integral en la comunidad, a partir de ese instante se modificó la forma de trabajo.

El tener un acercamiento con el docente del seminario de didáctica me permitió plantear que la sesión se dividiera en dos secciones; una destinada a cubrir con la carga curricular y así obtener el cuerpo de conocimientos marcados en el plan de estudios, estipulado por el PPP de la FES Aragón para el seminario de didáctica y; por otro lado, el tiempo restante para interactuar de forma directa con los nativos de la comunidad y trabajar en la propuesta.

Interactuar de manera directa marco la pauta para establecer conexiones con los *otros*, como lo señala la etnografía participativa, colaborar con los demás promueve nuevas miradas sobre los fenómenos, además de interactuar y no sólo quedarse mirando la realidad. Con el transcurrir de los eventos las situaciones transformaban la propuesta¹⁷ y se complejizaba. Las labores, las tareas estructuradas en el plan de trabajo, la interrelación con los otros, me llevaron a pensar que las situaciones se manifestaban de forma distinta a lo que exponían los presupuestos teóricos del aprendizaje colaborativo, por lo que fue rebasado en la práctica y comencé a manifestar un cambio en mi perspectiva.

¹⁷ Es un momento adecuado para recordar al lector que la palabra “propuesta” se encuentra direccionada a fungir con una labor específica que es darle fluidez a la narración y se utiliza como sinónimo de la empresa conjunta establecida por la comunidad de práctica del seminario de didáctica en la que los esfuerzos de los miembros del colectivo se enfocan en cosificar artefactos audiovisuales con la finalidad de solventar una problemática existente en el PPP de la FES Aragón.

De investigador-facilitador me convertía en investigador-organizador. Planeaba y solventaba las problemáticas que se presentaron, utilicé recursos que integraran las múltiples visiones de los nativos, para que su voz fuera escuchada y plasmada en el desarrollo de la propuesta. Retomando a la observación participante puedo interpretar que proporciona la opción de dar cuenta de las manifestaciones sociales de un fenómeno desde sucesos que se originan en los procesos sociales.

La observación vincula al observador y al nativo de una comunidad, donde la diferencia entre observador-organizador, nativo se presenta en el lugar que ocupa cada uno a partir de asignar funciones, además de los roles que se modifican dependiendo de las situaciones que se presenten en distintos momentos determinados. Existen dos posibilidades al observar de manera participativa; la primera, es hacerla desde afuera del grupo social y la segunda, desde el interior del área donde se lleva a cabo la acción que se pretende observar, pero no confiere opción de cambio ni transformaciones el únicamente observar, sino que se tiene que actuar para construir nuevas posibilidades de interrelacionar con una realidad y proyectar nuevas formas de actuar, de generar vínculos y roles significativos que desemboquen en aportes, ya que los espacios educativos son medios sociales que se convierten en zonas de estudio en el que la construcción mutua propicie aprendizajes de su hacer al interactuar en su espacio, se organiza el aprendizaje social y reflexivo, por medio de interacciones participativas que se denoten como elementos intrínsecos del proceso educativo significativo.

Cabe destacar que para ser parte de la comunidad de didáctica cumplí con los requerimientos del seminario, como hacer las lecturas para participar en el aula, contribuir a la construcción de conceptos, poner atención a los puntos medulares de la didáctica, efectuar tareas complementarias direccionadas a la elaboración de la propuesta, descargar videos de internet para mostrarlos en clase, búsqueda de literatura con contenidos audiovisuales y del lenguaje televisivo, revisión de investigaciones entre otras.

2. 4 Tercer Momento: El registro de observación participante en la identificación de la nueva realidad, en la comunidad de los nativos del seminario de didáctica.

La participación dentro de la comunidad de nativos, mi postura como observador, me exigió registrar los aspectos significativos, representativos del día a día. Las observaciones fueron realizadas en el salón de clases del seminario de didáctica, compuesto por maestrantes y doctorantes, correspondiente al semestre 2011-1, en el PPP de la FES Aragón, la duración de las observaciones fueron por un período de cuatro meses y dos semanas, iniciando el 11 de agosto del año 2010 y culminando el 3 de diciembre de 2010, otras al tener charlas cotidianas en múltiples lugares para establecer relaciones recíprocas, algunas veces en los pasillos de las aulas del posgrado, algunas otras en la biblioteca, vía telefónica o en el transporte público. Recuperar observaciones en distintos lugares, a partir de eventos significativos que se producían en la consecución de la empresa proyectada por la comunidad de práctica del seminario de didáctica, solventar problemas, inventar estrategias e integrar prácticas activas fueron de las estrategias que el colectivo implementó para ponderar los quehaceres cotidianos, lo cual brindó una visión amplia de las interacciones que se suscitan a partir de la interacción con el *otro*.

Posteriormente, vacié los datos en cuadros de sistematización, diseñados con la intención de conseguir notas analíticas. Sistematizar los registros de observación permite construir las categorías de análisis del estudio, a partir de tácticas específicas y significativos derivados de la interconexión entre los nativos de la comunidad de práctica de didáctica; asimismo, facilita sintetizar la edificación de las inscripciones e interpretaciones producidas para explicar la realidad acontecida en un contexto concreto dentro del PPP de la FES Aragón.

La sistematización de los registros de observación y las notas surgidas a partir de las charlas cotidianas me permitió identificar la problemática que se suscita al interior del PPP de la FES Aragón, la inclusión de referencias empíricas actúa de

forma importante en los argumentos etnográficos (Bertely, 2007). Construir explicaciones de cómo “el investigador construyó sus afirmaciones y tejidos interpretativos incide en la consistencia y fortaleza argumentativa de sus descubrimientos” (Bertely, 2007, p. 66)¹⁸. El develar la realidad en el interior de la comunidad de práctica es por la necesidad de documentar la experiencia al integrar a los integrantes de un seminario en una comunidad de práctica que potencie las conexiones sociales y denotar que la producción de conocimiento es viable y propicia aprendizajes sociales en los integrantes del colectivo.

Sistematizar las observaciones me permitió identificar la orientación que tomaba el objeto de estudio y articular “[...] las tareas iniciales que realicé para interpretar mis datos: subrayar fragmentos de inscripción que desde mi perspectiva resultaban llamativos; preguntar e inferir, conjeturar y subrayar los patrones emergentes en la columna de interpretación; ubicar a la vez que se definen – de modo tentativo – las categorías de análisis que estaban en permanente construcción” (Bertely, 2007, p. 66). La observación permitió avances significativos en la interacción con los nativos de didáctica, asimismo, aclarar y terminar con la incertidumbre, ya que en el origen de la indagación se contemplaba al aprendizaje colaborativo como la guía teórica para interpretar la experiencia, pero con el transcurrir de los eventos y acontecimientos el objeto de estudio volcó su ruta hacia otra dirección.

En el trayecto la vacilación promovía emociones encontradas. Por un lado, la preocupación por establecer cambios. Modificar las prácticas para que estas cobren sentido en los participantes de la comunidad de práctica del seminario de didáctica. Por momentos ahogaba al pensamiento y lo dejaba exhausto, pero al mismo tiempo acrecentaba la emoción por descubrir hacia dónde había virado la investigación, qué fundamentos lograrían ayudar a explicar la realidad que se vivía en el seminario de didáctica.

¹⁸ Para profundizar en la forma en que se realizó el vaciado e interpretación de la información y su posterior sistematización puede remitirse al anexo 1 y 3 en la páginas 224, 226-228.

En este sentido al pasar al tercer momento etnográfico planteado por Bertely (2004) el de la identificación de categorías, se distinguían algunos patrones de participación colectiva, las maneras en que se instituyeron acciones y prácticas en la responsabilidad que adoptaron los nativos del seminario de didáctica.

Al revisar literatura relacionada con el aprendizaje colaborativo identifiqué el concepto *comunidad de práctica*¹⁹. Wenger (2001) refiere su teoría como una estructura emergente en la construcción de aprendizajes sociales. Al profundizar en la obra del teórico denoté varios aspectos similares, el establecer una empresa conjunta motivada por entablar compromisos mutuos, responsabilidades que pudieran explicar las experiencias que se encontraba en evolución en el seminario de didáctica. El planteamiento metodológico propuesto por Bertely (2007) tiene concordancia con la propuesta teórica de Wenger (2001) ya que ambos conciben patrones y estructuras emergentes surgidas de las experiencias de los nativos de un contexto en el que interactúan conjuntamente. La sistematización propuesta por Bertely (2007) se dirige a “hondar en las definiciones de cada categoría, codifiqué los distintos fragmentos de observación en archivos bien identificados, medí su recurrencia en el tiempo y profundicé en el análisis” (p. 67). Lo mismo que sucede en las comunidades de práctica ya que los compromisos mutuos son recurrentes acciones participativas que involucran las prácticas de los integrantes generando responsabilidad por establecer instrumentos que faciliten las actividades y hagan más llevadera su labor dentro del seminario de didáctica del PPP de la FES Aragón.

¹⁹ En el texto de Vernooy, R. [et, al.](2010). *El aprendizaje colaborativo en acción*.

2. 5 Cuarto Momento: La elección de los informantes clave de la comunidad de práctica de didáctica.

Desde la perspectiva de Ball (1989) “una vez especificados, la población puede ser estudiada en su integridad, el muestreo representativo implica lugares, momentos y personas” (p. 86). La selección de los informantes clave se da a partir de las amplias posibilidades con las que cuentan los investigadores para elegir a los actores sociales a partir de cualquier tipo de criterio que se presente en un contexto específico, de ahí parte la indagación, ubicando criterios relevantes para determinar los límites de los fenómenos que se abordan. Los participantes que son seleccionados se encuentran en disposición por participar comentando su experiencia de manera abierta, entablando diálogos simétricos con el investigador que se ha convertido en un nativo y forma parte de la comunidad y se ha ganado la confianza del entrevistado.

La selección de los informantes se marca difícil ya que todos los miembros de la comunidad de práctica de didáctica son piezas clave en la conformación de la propuesta. Los informantes clave deben contar con características representativas de la colectividad, asimismo, según Spradley (1972) la selección apunta hacia ciertos requerimientos básicos para la designación de buenos informantes:

- a través del proceso de enculturación del investigador (el proceso de aprendizaje de la cultura);
- un involucramiento real del informante con el fenómeno de estudio (que el informante forme parte del fenómeno de interés, de manera tal que se encuentre involucrado en el mismo);
- la búsqueda de situaciones culturales no familiares para el investigador;
- la búsqueda de informantes que dispongan del tiempo mínimo para efectuar la entrevista;
- la elección de informantes “no analíticos”, evitando informantes que traten de interpretar la labor del investigador, de manera tal, que alteren la naturalidad de sus respuestas (p. 45).

El investigador-nativo, que es papel que desempeña en la investigación al involucrarme de lleno en la comunidad de práctica y al identificar la cultura,

aprender sus interacciones sociales. El lugar que ocupa cada uno dentro de la comunidad del seminario de didáctica pueden reconocer a los otros y alcanzar una comprensión más amplia, me da las pautas para seleccionar a los informantes clave ya que poseen experiencias que los demás miembros desafortunadamente no experimentaron. La disposición, el tiempo para conversar con el investigador-nativo en condiciones de simetría propicia el diálogo ameno y que respondieran de manera natural era esencial para poder reconstruir sus experiencias para resaltar sus significados al participar en interacciones sociales.

En palabras de Goetz y LeCompte (1990) Las poblaciones pueden ser estudiadas en su totalidad o bien pueden seleccionarse muestreos los cuales “consisten según en elegir de un grupo una pequeña parte que lo represente de forma adecuada” (p. 88).

Para la elección de los informantes clave se consideró su condición de maestrantes y doctorantes con participación en la comunidad de práctica formada en el seminario de didáctica, porque “Son individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador” (Zelditch, 1962, p. 138).

Después de evaluar su participación y mantener charlas cotidianas al término de la filmación del material audiovisual, se optó por elegir a tres de los cuatro conductores, debido a su disposición, prácticas activas y labores desempeñadas. Además por la forma en que las experiencias generaron resignificaciones que provocaron transformaciones en sus vidas tanto en aspectos personales como profesionales. Posteriormente, se realizaron las entrevistas a profundidad.

2. 6 Quinto Momento: El desarrollo del instrumento y el guión de la entrevista a profundidad. Conversar con los informantes clave de la comunidad de práctica de didáctica.

El tipo de investigación, el objeto de estudio y el problema de investigación orientan el uso de determinadas técnicas e instrumentos de recolección de información, en este caso la entrevista, que es una técnica que tiene como propósito específico el obtener información relevante para una indagación; la entrevista es el proceso en donde el investigador se sitúa frente al investigado y le formula preguntas a partir de cuyas repuestas habrán de surgir los datos de interés (Flórez, 2001).

En este momento se busca retomar la experiencia a partir la voz de los informantes clave de la comunidad de práctica de didáctica como una empresa conjunta.

La entrevista cualitativa posee un profundo significado ya que suministra un examen de lo social por medio de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados pronuncian los deseos, puntos de vista, pensamientos, reflexiones que provienen de su inconsciente; por ello la entrevista cualitativa es una técnica indispensable para el saber de la subjetividad de los ejercicios sociales, para estudiar e integrar los sucesos culturales de la vida cotidiana de los informantes clave.

La relevancia de la entrevista cualitativa radica en que las experiencias confluyen en una conversación directa entre un entrevistador y un entrevistado; por medio de ella, el individuo expresa su forma de pensar, sus vivencias, sentimientos, emociones e interpretaciones sobre el medio ambiente en el que desarrolla sus acciones.

La entrevista cualitativa aborda aspectos subjetivos de la vida de los participantes, quienes interactúan en ambientes concretos y determinados por el tiempo y espacio. Desde la perspectiva de Vela (2004): la entrevista cualitativa es una “vía de acceso” de una técnica orientada a definir problemas y elaborar explicaciones teóricas desde los procesos sociales mismos” (p. 64).

Es esencial considerar las complicadas interdependencias que son inseparables de la vida social de cada individuo. La misión de la entrevista cualitativa es recolectar y concebir conocimientos en la investigación social, la interacción entre personas es la que concede sentido a la conversación cualitativa en un proceso de retroalimentación, entre un emisor y un receptor que posteriormente decodificará las declaraciones vertidas en la charla.

La entrevista a profundidad es una técnica en la que se apoya tanto la etnografía tradicional así como la participativa, que tiene como propósito obtener información relevante para una investigación. En el caso de este trabajo, se retoma a Woods (1987) quien utiliza los términos conversaciones o discusiones, lo que indica mejor a un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal. Desde el punto de vista de Woods (1996); la entrevista es la fuerza motivadora y tiene que existir un desencadenante que impulse a los investigadores a apoderarse y a dominar las múltiples dificultades que se presentan en la preparación y conducción de las entrevistas.

La entrevista a profundidad es la indicada para el trabajo a desarrollar porque contiene las cualidades idóneas ya que es una técnica bidireccional en la que los participantes expresan sus puntos de vista, e interaccionan con el entrevistador en un ambiente de confianza, de participación y colaboración. Asimismo Kvale (2011) expone que se entreviste a cuantos sea preciso para averiguar lo que necesita saber. El número de informantes clave estriba en el propósito del estudio. Por otro lado, el escenario de la entrevista conviene que inspire confianza y conserve un

ambiente agradable para que el entrevistado pueda desentrañar los aspectos de su vida y del mundo.

Para detonar la conversación, se diseñó una guía o guión de entrevista. La guía marca el curso que la entrevista debe seguir, es una estructura que propone los lineamientos que interesan al investigador, limita la información que requiere saber y conocer de un entrevistado. La guía puede contener temas o también etapas pormenorizadas de cuestionamientos escrupulosamente formulados. El tipo de investigación orienta el tipo de preguntas y las continuidades que predeterminarán la lógica y el ritmo de la entrevista, se vinculan con la experiencia y vivencias de los entrevistados. Dependiendo de cómo se presenten las situaciones, el entrevistador puede profundizar en las respuestas, ajustar o ceñirse a la guía o simplemente buscar o continuar con la dirección que presente la conversación.

Posterior a la realización de las entrevistas con los tres informantes clave como muestra representativa de la comunidad de práctica del seminario de didáctica, se realizó la transcripción para poder analizar la experiencia experimentada en la construcción de la serie de videos que cosificaría sus esfuerzos. En un primer momento se construyeron los criterios y características formales para los registros de observación y entrevista. Bertely (2007) expone que “las maneras de realizar este tipo de inscripciones varían pero, en general, los etnógrafos comparten criterios y características, relacionados con la forma y contenido de los registros, surgidos tras la experiencia metodológica acumulada” (p. 50). Por ejemplo, se construyeron códigos para guardar la identidad de los informantes clave y facilitar la categorización y análisis de la información.

Con base en lo anterior, se formulan algunas siglas de inscripción que identificarán a los Participantes del Colectivo de Didáctica que se traducía en PCD y para guardar aún más su identidad se optó por colocar símbolos que los distinguieran en la narración e interpretación de los datos. Con el paso del tiempo, al momento

de reconstruir la experiencia de la comunidad de práctica en el relato etnográfico participativo, se presentaron dificultades al leer el texto ya que cortaba la secuencia de la narración. En lo que se refiere al replanteamiento de guardar la identidad de los informantes clave y los especialistas se eligieron nombres de personajes literarios que los representaran en la descripción e interpretación de los datos.

En este estudio se retoma lo propuesto por Bertely (2007) para la articulación e interpretación del dato empírico, el cual se encuentra en una relación tripartita de categorías: las *teóricas* producidas por otros autores, que corresponden al objeto de estudio que se aborda, las *sociales* son las que “representan las acciones inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores” (p. 64); y por último, las *teóricas* y las del *intérprete* que son el resultado de la vinculación del significado del autor con los miembros de la comunidad.

Los cuadros diseñados para sistematizar la información (ver anexo 3) exponen el modo en que los datos fueron analizados. Posteriormente, al revisar los datos y realizar el subrayado, formular preguntas, inferencias y conjeturas en los registros de observación y entrevistas a profundidad (Bertely, 2007), identifiqué palabras clave que me orientaron hacia diversas tendencias teóricas que podrían dar sustento y respuesta a la realidad que se manifestaba y con ello triangular la información y finalmente, dar paso a la interpretación.

Después de organizar la información se realizó la triangulación teórica, para dar paso a la construcción de categorías propias (Bertely, 2007), y descubrir la forma de amalgamar el diálogo entre ellas. Dentro de los constructos ubicados en los supuestos y en el marco teórico, existían conceptos que compaginaban con las proyecciones que estimaba, y también existían hallazgos que ni siquiera pude imaginarme, como el impacto a nivel personal que tienen las comunidades de práctica en la vida de los integrantes del colectivo de didáctica y las experiencias y

aprendizajes alcanzados en el proceso de la cosificación de sus acciones, por medio de su participación y práctica activa, en la búsqueda de una empresa conjunta.

CAPÍTULO III

SITUACIONES CONTEXTUALES DEL OBJETO DE ESTUDIO

Les diré en lo que me gusta pensar: a veces me gusta pensar en una cuerda. Las fibras que la constituyen son discontinuas; cuando se las enrosca juntas, no se las hace continuas, se hace continuo el hilo...

- Birdwhistell -

En este apartado se presenta un panorama descriptivo del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón. Además de ubicarse la situación del seminario de Didáctica dentro del plan de estudios de la Maestría y Doctorado, se identifica el problema de investigación, la pregunta, el supuesto, los objetivos —general y particulares— de la investigación.

3. 1 La Didáctica en el plan de estudios de la maestría en Pedagogía

Este apartado tiene la misión de ubicar el seminario de Didáctica dentro del plan de estudios del posgrado de Pedagogía de la FES Aragón. Dicha intención consiste en situar al seminario retomando aspectos propuestos por Tyler de su obra *Principios básicos del currículo*, al adaptarla a los fines de este trabajo. Como se mencionó la idea es situar al seminario de Didáctica dentro del Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía. Para ilustrar esto, Tyler (1982) argumenta que uno de los principios más comunes de organización utilizados en currículos escolares es el cronológico.

En la introducción de *Principios básicos del currículo*, Tyler (1982) plantea cuatro interrogantes que se describen a continuación a fin de realizar una adaptación posterior que describa la situación en que se encuentra el seminario de Didáctica para contextualizar el objeto de estudio de esta investigación:

1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
2. De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de conseguir esos fines?
3. ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
4. ¿Cómo podemos comprobar el logro de los objetivos propuestos?

A partir de estos cuestionamientos se realiza una adaptación, que a continuación se exponen, para buscar algunos datos de por qué y para qué existe el cuerpo de conocimientos:

- a) El programa de maestría y doctorado en Pedagogía
- b) La estructura y organización del programa de maestría en Pedagogía
- c) Ubicación del seminario de Didáctica dentro del plan de estudios de la maestría de Pedagogía de la FES Aragón
- d) El contenido del seminario de Didáctica

Enseguida se iniciaría el camino para ubicar la situación en que se encuentra el seminario de Didáctica dentro del plan de estudios del posgrado de Pedagogía de la FES Aragón.

3. 1. 1 El programa de maestría y doctorado en pedagogía de la FES Aragón

La Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)²⁰, establece un documento que comparte con tres entidades educativas que ofrecen estudios de posgrado en Pedagogía entre las que se encuentran: la Facultad de Estudios Superiores Aragón, el antes denominado Centro de Estudios sobre la Universidad, ahora Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y, por último, la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, todas ellas pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los antecedentes del programa de la maestría y el doctorado se remontan a 1935, cuando tenía el nombre de Ciencias de la Educación en las modalidades antes mencionadas. Al año siguiente la Escuela Normal Superior se separaría de la UNAM, para formar parte de la Secretaría de la Educación Pública.

²⁰ A partir de este instantes se utilizará la abreviatura FFyL para referirse a la Facultad de Filosofía y Letras.

El doctorado en Ciencias de la Educación se extinguió en 1939. Cabe mencionar que la poca vigencia del programa tiene relación con la baja demanda que existía a la vez que su antecesor, la maestría, funcionaba como el grado antes citado. Para poder acceder se tenía que contar con un título académico de otra especialidad.

Los antecedentes del programa de la maestría y doctorado en Educación emanan de 1935. Este sistema estaba destinado a la formación de los profesores de enseñanza secundaria, preparatoria y normal de múltiples áreas de conocimiento que se impartían en el ambiente educativo de la facultad señalada. Dos factores que terminaron con la maestría están relacionados con el bajo nivel de inscripción y el de culminación de los estudios, dentro de los veinte años de existencia que tuvo el programa.

En 1954 se implementó el Departamento de Pedagogía, dejando atrás al Departamento de Ciencias en la Educación, lo que instituye tanto la maestría como el doctorado en Pedagogía, esto con la intención de “formar a los especialistas encargados del estudio y análisis de la educación entendida ésta en sentido lato”.²¹ Los pasos para la nueva división responsable de reestructurar el programa obtiene noticias de relevancia porque en la sesión celebrada el 12 de enero de 1972, el Consejo Universitario planteó nuevos ordenamientos que fueron aprobados; entre ellos que la maestría en Enseñanza Superior se impartiría, dos años después en la FFyL. Se describe lo siguiente como una forma de contextualización para brindar una panorámica general de cómo está integrado, adecuada fin de abordar adecuadamente el objeto de estudio.

El posgrado en Pedagogía, que actualmente se imparte en la FES Aragón, tiene sus antecedentes desde 1981 en la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón; poseía el nombre de Enseñanza Superior. En la década de

²¹ UNAM, “Programa de maestría y doctorado en Pedagogía 1999”.

los ochenta, tomaban acciones tales como el impartir el curso propedéutico, requisito para ingresar. Las clases iniciarían de manera formal en 1982; la idea era potenciar la formación de docentes universitarios, concentrándose en los que provenían de la ENEP Aragón, para que continúen con su formación académica y pedagógica. Pero también asistían profesores de otros sistemas educativos y de diversas áreas, entre los que se encontraban el magisterio de la región oriente del Estado de México.

En 1991, el Consejo Universitario toma nuevamente importantes determinaciones en el marco del Reglamento General de Estudios de Posgrado, que mejorarían las condiciones del programa de posgrado, a partir de las propuestas efectuadas por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras. Éstas consistían en instaurar los doctorados tutorales en las diversas disciplinas que se imparten en su interior. En ese momento, surge el doctorado en Pedagogía bajo el sistema tutorial, que se impartió a la primera generación en de abril de 1992.

El plan de estudios de la maestría de la FES Aragón es tomado del que se impartía en la FFyL, que es el punto de referencia desde la reforma del reglamento y de los planes de estudios del Colegio de Pedagogía que se realizaron a partir de 1966. En este sentido, la maestría modifica su designación y trabaja de manera interinstitucional entre la FFyL y la FES Aragón y el Instituto de Investigaciones de Estudios sobre la Universidad y la Educación (IISUE), designado de esa manera desde el 2006, o como era nominado inicialmente, el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU).

Con esta misión, los estudios de maestría y doctorado en Pedagogía buscan emprender investigaciones especiales con características determinadas para fortalecer el progreso del campo disciplinario y reconocer y, al mismo tiempo, atender los conflictos educativos, centrándose en los ocurridos en México; formar investigadores de alto nivel; con la capacidad de desplegar indagaciones en

cualquiera de las áreas de conocimiento o línea de investigación que el programa oferta; y tonificar la formación disciplinaria para reforzar el adiestramiento académico, docente y profesional del más alto nivel.

Los datos generales del programa de maestría y doctorado se reproducen del programa de maestría y doctorado en Pedagogía que destacan los ejes temáticos a partir de los cuales se abordan las áreas de conocimiento del plan antes mencionado, que son los siguientes: 1) Docencia universitaria, 2) Gestión académica y políticas educativas, 3) Educación y diversidad cultural y 4) Construcción de saberes pedagógicos. Los grados académicos que se otorgan son: Maestro (a) en Pedagogía y Doctor(a) en Pedagogía, y los planes de estudio en que se sustenta y que fueron modificados es el de maestría en Pedagogía (FFyL, plan 1972) y doctorado en Pedagogía (FFyL, plan 1991). Entre las entidades académicas participantes se encuentran: Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Estudios Superiores Aragón, Instituto de Investigaciones de Estudios sobre la Universidad y la Educación y la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Las características son descritas de manera general y buscan únicamente contextualizar, mediante un breve esbozo, cómo ha sido la historia y la evolución del Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía que rige a las cuatro instituciones citadas anteriormente.

3. 1. 2 Estructura y organización del Programa de Maestría en Pedagogía

El programa (rector) de maestría en Pedagogía de la FES Aragón está adaptado, aplicado y organizado en la actualidad de la siguiente manera: tiene una duración de dos años, los alumnos que ingresan son asignados a una de las trece líneas que componen a los cuatro campos de conocimientos; enseguida se presenta una breve descripción de cada uno de ellos. 1) Docencia universitaria está formada por

Didácticas emergentes y alternativas en educación, Nuevas tecnologías; Plataformas y educación en línea; Pedagogía y comunicación: Medios tradicionales y tecnologías de la información; Profesionalización docente. El propósito del objeto de estudio que persiguen las líneas anteriormente citadas se interesan por los procesos que se llevan en el aula; el conocimiento profundo de los actores que se desenvuelven en un salón de clases; la orientación es hacia prácticas socioculturales, de sus imágenes y representaciones sociales. La intención es proporcionar soluciones creativas para formar a los estudiantes; entre éstos se encuentran los sistemas educativos virtuales, no presenciales, tecnologías de punta y aportaciones a las ciencias de la comunicación e informática.

2) Gestión académica y políticas educativas, está conformado por las líneas de Gestión para la educación superior; Gestión para la educación en escuelas secundarias; Gestión para el desarrollo cultural. El objeto de estudios está perfilado al análisis e intervención desde la perspectiva institucional, así como reconocer la cultura académica que se recrea en esos espacios educativos, las prácticas y discursos que se desempeñan en las acciones cotidianas de la docencia. La vinculación continúa con el diseño de las políticas educativas, los problemas de financiamiento, los procesos de planeación a nivel organizacional e intervenciones relacionadas con los procesos de reforma y de ámbitos curriculares. La cultura de un centro educativo determinado y la evaluación institucional y de esferas educativas específicas.

3) Educación y diversidad cultural, se compone por Educación, ciudadanía y valores; Educación, desarrollo humano e inclusión; Educación para la salud; Educación para la interculturalidad. El objeto de estudios se ubica en ámbitos de intervención hacia procesos formativos que se efectúan tanto en el espacio de lo formal como en los no formales. Recupera las experiencias ejercidas en áreas en el que la docencia se desarrolla de maneras alternativas. Averiguar formas de

afrontar los distintos campos profesionales y su vinculación con dificultades sociales que experimenta la sociedad mexicana, por ejemplo los rezagos educativos, la deserción escolar, educación para mujeres y grupos étnicos.

4) Construcción de saberes pedagógicos, constituida por Formación y posgrado Lengua y cultura escrita. Objeto de estudio y ambiente de intervención direccionados con la producción de conocimiento pedagógico, teorización de experiencias educativas cotidianas desde la perspectiva de las diversas disciplinas de origen de los maestrantes. Generación de conocimientos de epistémicos, metodológicos, históricos, filosóficos, y aportes a la lectura de la realidad educativa desde visiones innovadoras en particular de México y de Latinoamérica.

Los maestrantes de la FES Aragón para culminar sus estudios tienen que cumplir con 80 créditos repartidos de la forma siguiente: 72 pertenecen a seminarios acreditados, y 8 de tutorías que serán dos por semestre a lo largo de su formación en la introducción en la investigación. Las horas por sesión de seminario son 3, en total 48 por semestre y los créditos aportan un valor de 6 por asignatura. La división de la carga curricular se divide en básicos, especializados y optativos; la repartición se hace de la siguiente manera: 5 básicos, 7 especializados en los 4 campos de conocimiento en el que esté inscrito el estudiante y 3 elegidos de la oferta de los demás campos de investigación.

La formación que plantea el posgrado de la FES Aragón se relaciona con los procesos y prácticas desempeñadas en el aula y con la mejora de las prácticas docentes desde procesos de intervención, vinculados con su práctica, así como formular soluciones a contrariedades con el uso y la aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Se preocupa por los diversos niveles institucionales, reconocimiento de la cultura académica, las prácticas y cómo se emplea y se ejecuta el trabajo del docente; esto es, con problemas de logística (planeación, diseño, administración educativas, entre otros factores), intervención

en problemáticas sociales, de docencia alternativa, procesos que suceden fuera del aula, de diversas poblaciones sociales (adultos mayores, mujeres, indígenas), generación de conocimientos, la teorización de problemas de investigación buscando una integración entre los diversos campos de conocimiento y su interacción, con la finalidad de obtener una formación integral de los maestrantes inscritos en el programa que se ha estado aludiendo en el desarrollo del análisis.

3. 1. 3 Ubicación del seminario de Didáctica dentro del plan de estudios

El seminario de didáctica se encuentra ubicado en el campo de conocimiento número uno. Docencia universitaria, es de carácter básico para los alumnos adscriptos a esa línea de investigación y es una materia especializada u optativa para las restantes 3 líneas que conforman el programa de posgrado en pedagogía de la FES Aragón.

Cuadro 1. Campo de conocimiento 1. Docencia Universitaria.

| <i>Líneas de investigación y formación</i> | Seminarios Básicos | <i>Horas</i> | <i>Horas/semestres</i> | <i>Créditos</i> |
|---|---|--------------|------------------------|-----------------|
| Antropología Cultural | * Cultura | 3 | 48 | 6 |
| Teoría y desarrollo curricular, didáctica evaluación y comunicación | * Didáctica | 3 | 48 | 6 |
| | * Planes y programas de estudio | 3 | 48 | 6 |
| Política, economía y planeación educativas | | | | |
| Epistemología y metodologías de la investigación pedagógica | * Metodología de la investigación educativa | 3 | 48 | 6 |
| Filosofía de la educación y teorías pedagógicas | | | | |
| Historia de la educación y la pedagogía | | | | |
| Desarrollo humano y | * Teorías del aprendizaje | 3 | 48 | 6 |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| aprendizaje | | | | |
| Sistemas educativos formales y no formales | | | | |
| Sociología de la educación | | | | |
| Temas emergentes | | | | |

| <i>Líneas de investigación y formación</i> | <i>Seminarios Especializados</i> | <i>Horas</i> | <i>Horas/semestres</i> | <i>Créditos</i> |
|---|--|--------------|------------------------|-----------------|
| Antropología cultural | | | | |
| Teoría y desarrollo curricular, didáctica evaluación y comunicación | * Enseñanza de las ciencias | 3 | 48 | 6 |
| | * Enseñanza de las humanidades y las ciencias sociales. | 3 | 48 | 6 |
| | * Enseñanza de las artes | 3 | 48 | 6 |
| | * Evaluación y acreditación en educación | 3 | 48 | 6 |
| | * Nuevas tecnologías en el campo de la educación | 3 | 48 | 6 |
| | * Enfoques psicocomunidad de prácticas pedagógicas. La psicometría | 3 | 48 | 6 |
| Política, economía y planeación educativas | * Educación superior | 3 | 48 | 6 |
| | * Organismos internacionales y educación | 3 | 48 | 6 |
| Epistemología y metodologías de la investigación pedagógica | * Investigación sobre problemas en el aula | 3 | 48 | 6 |
| | * Desarrollo de proyectos de investigación | 3 | 48 | 6 |
| Filosofía de la educación y teorías pedagógicas | * Teorías Pedagógicas | 3 | 48 | 6 |
| | * La formación humana desde diversas tradiciones | 3 | 48 | 6 |
| Historia de la educación y la pedagogía | * Textos clásicos | 3 | 48 | 6 |
| | * Nacionalismo y educación | 3 | 48 | 6 |
| | * Historia de la educación | 3 | 48 | 6 |
| | * Configuración del sistema educativo nacional | 3 | 48 | 6 |
| Desarrollo humano y aprendizaje | * Procesos cognitivos | 3 | 48 | 6 |
| | * Educación y psicoanálisis | 3 | 48 | 6 |
| Sistemas educativos formales y no formales | | | | |
| Sociología de la | | | | |

| | | | | |
|------------------|--|--|--|--|
| educación | | | | |
| Temas emergentes | | | | |

Como se puede observar en el cuadro 1, el seminario de Didáctica, se encuentra ubicado en el campo de conocimiento de *Docencia universitaria* (1), las líneas de investigación que conforma es Teoría y desarrollo curricular, Didáctica, Evaluación y comunicación. Puede observarse también que es un seminario optativo con duración de 3 horas por día, 48 horas por semestre y un total de créditos de 6.

Es preciso indicar estos datos y el cuadro relacionado con el campo de conocimiento por las siguientes razones: los campos número uno, que comprenden las líneas de investigación: Didácticas emergentes y alternativas en educación, Nuevas tecnologías, plataformas y educación en línea, Pedagogía y comunicación: Medios tradicionales y tecnologías de la información y Profesionalización docente para los tres campos de conocimiento restantes (2, 3 4), son materias de carácter optativo.

En relación con el campo 4, es esencial señalar que los seminarios de esa línea de investigación se encuentran la mayor carga teórica-pedagógica por los seminarios básicos que se imparten. Asimismo se puede observar que cada campo de conocimiento cuenta con su lógica interna y que se pretende especializar a los alumnos en un campo determinado a partir del desarrollo de su trabajo de investigación, con materias que apoyen a su formación como investigador y futuro especialista en una temática. Por ejemplo en el campo 1 se ve la formación orientada hacia los contenidos de formación cultural, de didáctica, institucionales y de currículo, de investigación y teorías relacionadas con el aprendizaje (no de los teóricos que hicieron grandes aportes al campo educativo y de la Pedagogía). Pero se debe señalar que en algunos seminarios se trabajan de manera general.

La organización de las actividades académicas por campos de estudio confiere a la maestría gran flexibilidad, puesto que permite mantener campos de estudio y finalidades de aprendizaje que pueden cumplirse mediante seminarios cuya oferta

*y contenidos temáticos pueden actualizarse conforme al desarrollo de los conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos*²²

Al revisar los cuatro campos de conocimiento. Como ya se había comentado (favor de revisar cuadro 2 en el anexo), los seminarios cuentan con lógica interna. La materia de Didáctica se ofrece como una asignatura optativa para los restantes campos de investigación. Se puede imaginar que dentro del amplio abanico de posibilidades puede elegirse el seminario de Didáctica entre otras opciones, las cuales se ofertan, “el resorte esencial de la educación es la experiencia y no los hechos a los cuáles está expuesto el estudiante”. (Tyler, 1986, p. 65).

Sin embargo, se da por hecho que los estudiantes inscritos en el programa de maestría cuentan con conocimientos en relación con las diversas condiciones en que pueden aplicarse metodologías didácticas. No se toma en cuenta que algunos alumnos procedentes de otras disciplinas, que van desde las áreas sociales hasta las ciencias naturales actualmente en el programa dos individuos proceden de Ingenierías (civil y de computación). Por ello debido a la ausencia de esos saberes es necesario:

Para que dicho sistema mantenga ese equilibrio, deberán satisfacer ciertas necesidades”, o sea, tratar ciertas tensiones que son la causa del “desequilibrio”. En este sentido todos los organismos satisfacen continuamente sus necesidades, o sea que reaccionan de un modo tal que les permite aflojar las tensiones productoras del desequilibrio. En estos términos, uno de los problemas educativos consistirá en canalizar los medios por los cuales se satisfacen aquellas necesidades a fin de que la conducta sea socialmente aceptable, sin excluir al mismo tiempo, la satisfacción de las exigencias mínimas, que dejarán al organismo cubierto de tensiones rápidas y constantes (Tyler, 1986, p. 72).

En relación con lo pretendido Prescott (1982, en Tyler, 1986) retoma 3 tipos de necesidades: 1) necesidades físicas, 2) necesidades sociales, 3) necesidades integrativas: como el afán que experimenta cada ser humano por vincularse a algo

²² “Programa de maestría y doctorado en pedagogía, UNAM, 1999, p. 34

superior y que lo trascienda, es decir, la necesidad de una filosofía de la vida. La cita anterior demuestra que conviene integrar a los estudiantes de maestría en Pedagogía a saberes con los que necesariamente deben contar en la constitución de una formación sólida, para su formación por ser el campo educativo en el que se encuentran inmersos y corresponden a una formación didáctica para el desarrollo de sus investigaciones.

3. 1. 4 Contenido del seminario de didáctica

Hablando concretamente del seminario de Didáctica, que como se ha narrado es un seminario especializado u optativo para los campos de conocimiento Gestión Académica (2), Educación y Diversidad Cultural (3) y Construcción de saberes pedagógicos (4), que cumple con la misión de acercar a los alumnos del posgrado de FES Aragón a las diversas propuestas didácticas para innovar y, al mismo tiempo, aportar conocimientos significativos al campo de la educación. El estudio de estas tendencias brindan los soportes para conocer las posturas creativas y como consecuencia la adquisición de saberes que podrá establecer un tratamiento adecuado de las técnicas para ensamblarla con los datos de la investigación que desarrollan, y así satisfacer con las exigencias institucionales en cuestión de tiempo y forma para concluir los estudios de maestría en Pedagogía.

El programa del seminario de Didáctica traza el siguiente y se relata de forma textual en la que aparece en la transmisión de un cuerpo de conocimientos que incumbe a la formación de los alumnos que se congregan en esta institución educativa y que provienen tanto de la maestría y doctorado en pedagogía:²³ el objetivo es estudiar desde el punto de vista académico, político y social la evaluación de la educación superior. Estudiar las vertientes teórica, técnica y axiológica de las distintas aplicaciones de la evaluación. Analizar las expresiones

²³ Programa del seminario de didáctica del PPP de la FES Aragón

de la evaluación en el país y la relación entre globalización de la política educativa y evaluación.

La intención que se persigue es buscar un acercamiento con otras disciplinas de conocimiento para fortalecer el campo educativo; dar cuenta, de los ambientes que merecen fomentar técnicas en la mejora de las prácticas de evaluación y de los contextos sociales y políticos que envuelven a la educación de modo que existan innovaciones que se adecuen a las demandas sociales que requieren los profesores al evaluar a los alumnos, así como realizar análisis periódicos de la relación que guarda la globalización y la política educativa y la evaluación que proponen organismos internacionales.

El temario de la materia propone temas de estudio relacionados al enfoque académico, político y social de la evaluación; dimensión teórica, técnica y axiológica de la evaluación; manifestaciones de la evaluación; globalización, neoliberalismo, posmodernidad y evaluación; modelos de evaluación. El docente encargado de impartir el seminario cuenta con la opción de desglosar los temas y adjuntar contenidos que estén relacionados con los objetos de estudio de los alumnos que se encuentran cursando la materia, para poder potenciar las habilidades e interés de los aprendices.

En cuanto a la metodología de enseñanza se centra en acciones académicas relacionadas con la indagación. Los alumnos necesariamente deben averiguar sobre textos que arrojen información a sus objetos de estudio y la indagación que se encuentran desarrollando. Las sesiones circulan alrededor del análisis y al encuentro de nuevas perspectivas sobre un mismo tema, con las orientaciones que el docente considere adecuadas, y relacionadas directamente con la línea de investigación en la que se encuentre inscrito el alumno, la cual tiene relación con el objeto de estudio que realiza la indagación.

La evaluación es por medio de la exposición de un ensayo escrito sobre los temas estudiados en el seminario; dicho documento debe contener: manejo de fuentes documentales; desarrollo de una tesis o análisis de un problema central que se aborda por el alumno y que contenga relación con el objeto de estudio y que aporte aspectos relevantes al trabajo de investigación.

En el rubro bibliográfico cada periodo (semestre) se realizan adecuaciones en relación con los temas que aporten los integrantes del seminario, el docente además puede contribuir con textos que orienten a los alumnos en sus investigaciones, y documentos de reciente producción que manifiesten el estado actual de las situaciones políticas, económicas y sociales por las que atraviesa un objeto de estudio. El documento rector del que parten los docentes da recomendaciones generales bibliográficas las cuales son reorientadas por los intereses de los indagadores.

El presente análisis presenta un bosquejo general de la situación en que se encuentra ubicado el seminario de Didáctica y aspectos correlacionados con su ubicación, qué tipo de seminario es, a qué línea de investigación pertenece, si es de carácter básico, especializado u optativo. Cabe mencionar que un aspecto contextual que debe tenerse en cuenta ya que la materia propició el escenario de acción de la comunidad de práctica. Particularmente el efectuar labores de colaboración de grupos de aprendizaje que condujeran la cosificación de la empresa conjunta que se tenía en mente por el colectivo de didáctica.

CAPÍTULO IV

RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA. LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA DEL SEMINARIO DE DIDÁCTICA

“La realidad es infinita y además infinitamente matizada, y si me olvido de un solo matiz ya estoy mintiendo. Ahora, imagínese lo que es la realidad de los seres humanos, con sus complicaciones y recovecos, contradicciones y además cambiantes. Porque cambia a cada instante que pasa, y lo que éramos hace un instante no lo somos más”

- Sábado -

El capítulo describe el proceso de conformación de la comunidad de práctica en el seminario de didáctica del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón. Lo anterior se lleva a cabo a partir del análisis de tres momentos específicos: inicio, desarrollo y cierre de la empresa conjunta. El estudio tiene el fin de profundizar en las experiencias de los estudiantes e identificar las categorías eje, así como la manera en que se emprendieron las actividades prácticas y de colaboración en busca de una empresa conjunta. Es decir, la cosificación de los esfuerzos de los participantes en la serie de videos educativos denominada *Alternativas Pedagógicas*.

4. 1 La comunidad de práctica en el seminario de didáctica

Es el primer día, miércoles; hoy se imparte el seminario de didáctica. El recorrido para atravesar la facultad parece particularmente más largo y complicado, ya que la tarde es especialmente calurosa y la gente se aglutina en los pasillos. Al ser la primera semana de clase, los profesores de la facultad se presentan ante sus estudiantes y las actividades que se desarrollarán a lo largo del semestre. Al mismo tiempo, los docentes exponen las formas en que se abordará el plan de estudios, en fin. Eso es lo que me hace evocar lo que acontecía en la época de estudiante de licenciatura. Es aún temprano, me lo indica el reloj, la cita está pactada para las cinco de la tarde. Parece un encuentro con el destino, a veces las sesiones de clase se inician con alguna tolerancia que varía entre los diez y quince minutos, todo ello depende de la tolerancia de cada docente.

El Programa de Pedagogía de Posgrado está integrado por estudiantes de maestría y doctorado. Respecto a los primeros, se encuentran cursando el segundo semestre, y proceden de cuatro campos de conocimiento, que a su vez se divide en líneas de investigación. Mientras que los segundos pueden tomar la cátedra de didáctica y vienen de distintos semestres; sus condiciones académicas son diferentes: los de doctorado tienen que cursar un seminario por semestre,

mientras que los de maestría toman cuatro asignaturas. En ese sentido, Didáctica para algunos miembros del posgrado en Pedagogía es de índole básica; en tanto para otros es especializado u optativo. Asimismo, la clase contiene elementos que la hacen una mezcla de experiencias y visiones del mundo que si se orientan de forma colectiva propician transformaciones en la perspectiva del mundo y el aprendizaje de los integrantes reunidos en este espacio educativo.

La sesión dura 3 horas, en total de ellas es de 12 al mes. El pasillo desvela el aula magna del posgrado, que se encuentra ubicada en la planta baja del edificio A-12, lugar designado para que el docente que imparte la cátedra de didáctica. Los estudiantes se congregan en ambientes educativos con la finalidad de obtener una formación que les permita un conocimiento significativo que se aplique al objeto de estudio de cada investigación. La puerta, abierta, vislumbra un área considerablemente grande comparándola con los demás salones del posgrado.



Figura 5. Imagen del edificio A-12 en que se encuentran ubicado el PPP de la FES Aragón

Las luces del cubículo se encuentran encendidas y cerradas las persianas. Las ventanas comunican a un pasillo muy transitado. A la distancia del aula se observa, una pequeña explanada comunica los edificios de idiomas y las clases de derecho. En esos sitios existen estudiantes que conviven entre sí. Por ello mantener cerradas las persianas parece ser una estrategia viable para evitar distracciones del público que se reúne no sólo a tomar la materia de Didáctica,

sino a tomar cursos, conferencias y, en algunas ocasiones, para exámenes de grado de los estudiantes,, entre otras actividades académicas que se realizan en ese sitio.

En el pizarrón verde se ven algunas anotaciones de economía, clase anterior a la nuestra. Están en hechas con gis de tono amarillento. Parece ser con la intención de resaltar algunos aspectos. Las paredes son blancas, el piso de duela, la pantalla de proyecciones se encuentra inmutable y un pulpito para conferencistas. Hay también un escritorio en el fondo destinado al docente. En el fondo se hallan tres personas conocidas que dialogan de temas diversos, en especial acerca de las expectativas que tienen del seminario, cómo les ha fue durante las vacaciones.



Figura 6. Imagen del aula magna del Posgrado

Conforme el tiempo avanza, uno a uno se suma al salón; entran y eligen el lugar que ocuparán para tomar el seminario. Han pasado ya quince minutos y parece que el número de participantes está completo; son las cinco y veinte, el docente ingresa al aula y saluda y de inmediato comenta que la tardanza se debió a la enorme cantidad de tráfico que existía en Circuito Interior. *“Hay caras conocidas”*, algunos ya habían cursado algún seminario con doctor Carrillo, profesor de Didáctica, o lo conocían debido a cuestiones administrativas.

La sesión se inaugura con una dinámica del docente: *“ya qué estamos cursando el seminario de Didáctica y ustedes son pedagogos, por ello están estudiando una maestría y en algunos casos el doctorado, quiero que me escriban en una hoja que me van a entregar ¿qué significa para ustedes Didáctica?”* Rápidamente los actores (estudiantes) del contexto se dirigen a elegir el material adecuado para dar respuesta a esta interrogante; de pronto se escucha súbitamente una indicación del quehacer asignado, *“para esta actividad tienen únicamente veinte minutos”*. Todos escuchan atentos, aunque concentrados en la labor encomendada; transcurrieron los minutos y poco a poco fueron entregando las hojas que describían sus conocimientos de Didáctica.

El docente recibe las respuestas y toma un tiempo para revisar lo expuesto por los integrantes del seminario. Lee una a una las notas; toda la acción dura algunos minutos, el silencio y las miradas estaban puestas sobre el docente, culmina la revisión, principia con el comentario que causa sorpresa: *“nada de lo que escribieron tiene que ver con Didáctica”*. Los estudiantes se ven entre sí desconcertados, preguntándose tal vez, en qué estaban mal, ninguno había acertado, entre ello yo. Toma al azar cualquier nota, lee el concepto, se dirige al grupo cuestionando: *“lo que acaban de escuchar tiene que ver con Didáctica, esa es la Didáctica”*, pregunta reafirmando la cuestión con la que comenzó el seminario.

Asimismo, el silencio reinaba en el ambiente y la tensión iba en aumento; de pronto el docente comenta: *“me escucharon”*, los estudiantes responden afirmativamente, él manifiesta: *“entonces que es Didáctica o por qué está mal esta definición”*. Nadie se atreve a contestar, aunque repentinamente se escucha una voz que intenta identificar las posibles fallas del concepto expuesto. A esta acotación le siguieron las demás. Se escuchan atentamente todas las intervenciones, la participación surgió, en algunos miembros de la clase de

manera natural, a otros les motivó expresar su perspectiva del tema; así que todos expresaron su sentir y discernimientos relacionados con la actividad.

Después de escuchar los puntos de vista de los alumnos, el docente expone: *“son sus puntos de vista o es el concepto que han aprendido y transmitido hasta la fecha, es lo que ustedes realmente han construido o se los inculcaron, Están conformes, con ese concepto”*. En los rostros de los estudiantes surgían caras de duda y desconcierto; al mismo tiempo emergían procesos de introspección y reflexión: *“lo importante es que ustedes construyan, que ustedes analicen y propongan. El para qué es lo que no veo en ninguna de las definiciones y conste que ustedes fueron los que escribieron esto”*. La cavilación y desvelar nuevas perspectivas mueve sucesos en los estudiantes que los hace comprender maneras distintas de concebir la temática de estudio.

Posterior a la actividad, el docente formula una propuesta a los alumnos: *“el vivir las temáticas, es lo que se requiere para transformar las situaciones y experiencias”*. Expone la pretensión de realizar un proyecto que comprende efectuar vídeos educativos sobre teorías pedagógicas. Los estudiantes reaccionan con sorpresa, algunos comentan que la propuesta no es viable y la rechazan: *“produce escozor y argumentan que necesita una comprensión profunda del tema”*. Culmina la propuesta cuando se explican diversas situaciones, únicamente introductorias. Al mismo tiempo siembra la semilla, que se pretende que germine y proporcione frutos, además de que refleje los aprendizajes a partir de los esfuerzos de los participantes en una comunidad de práctica, finalizando así la sesión.

Aunque la clase del seminario de didáctica había acabado, las labores para conformar una empresa conjunta salían del salón de clases. Se establecía una comitiva compuesta por el responsable del curso, dos participantes del seminario de Didáctica y el facilitador. La intención era acudir a una reunión pactada con la,

entonces *Jefa de Carrera de Comunicación y Periodismo*, Edith Balleza Beltrán. La finalidad era plantear el proyecto que emprendían los estudiantes del posgrado de Pedagogía.



Figura 7. En la imagen se observa la Jefatura de la Carrera de Comunicación y Periodismo

Al llegar a la Jefatura de Gobierno de la FES Aragón, el primer paso era anunciarnos con la secretaria a la que expusimos que teníamos una reunión con la jefa de la carrera, pasan pocos minutos y se otorga la entrada a la comitiva. El recibimiento fue cálido y amable, se invita a tomar asiento al responsable del proyecto; se comentan aspectos cotidianos para romper el hielo, aunque ya se conocían el doctor Carrillo y la responsable de la Carrera de Comunicación. Se presenta la iniciativa que daba inicio y se entablan las labores de gestión correspondientes: la orientación y los pasos que debían realizarse para acceder al *estudio de televisión*. Por medio de oficios y confirmaciones de fechas con los técnicos académicos del taller de televisión de ambos turnos responsables de asignar los espacios de grabación.

4. 1. 1 La integración de las TIC en la Empresa Conjunta

La sesión del 18 de agosto del 2010, traería el primer acercamiento con la propuesta. En la clase se hicieron los ajustes técnicos necesarios para proyectar un vídeo documental de la vida de Paulo Freire y cómo su propuesta teórica impactó a la pedagogía, al recuperar las voces de personajes que estuvieron

implicados con el teórico. Asimismo, el compromiso que este teórico tenía con la educación y la importancia de la educación en la vida de los individuos y actores sociales que comparten sus saberes con los demás.



Figura 8. Imágenes del edificio de gobierno y el taller de televisión de la FES Aragón

El documental es de una hora treinta y cinco minutos. Al culminar el material audiovisual, el docente pregunta: *“¿cuáles son las impresiones de los alumnos? y les plantea una pregunta ¿cuál creen que sea la relevancia de este material?”*. Los participantes responden: *“la obra pedagógica de Freire”, “el impacto que tiene el compromiso de su propuesta por lograr sus sueños y la libertad que inculcaba con su teoría”, “retomar las voces de la gente que estuvo cerca de Paulo Freire, ya que tiene un mayor acercamiento y compartió las mismas experiencias que él”*.

El doctor Carrillo retoma los comentarios vertidos por los alumnos, para articularlos con la propuesta teórica de Paulo Freire y la huella que dejó en el mundo con los aportes a la didáctica: *“Creen que esto es posible; les estoy pidiendo un imposible. Al igual que Paulo Freire se atrevió a tomar la educación en sus manos y a pesar de que su profesión no era la de pedagogo, el hizo muchas cosas por el campo educativo. Nosotros también podemos trabajar y realizar acciones para transformar nuestra realidad”*.

Con base en lo comentado por el docente, los estudiantes manifiestan que es *“bueno utilizar otros recursos que se puedan usar en los salones de clase”*. Al respecto, un miembro de la comunidad expone: *“suena interesante la forma en que hablan de Freire; eso normalmente no viene en los libros”*. Después de efectuar las conclusiones grupales, se da por concluida la sesión y se imparten las tareas que los estudiantes deben emprender para la próxima clase.

El período de transición de una semana a otra transcurre velozmente. Las acciones se emprendían cotidianamente en el seminario de Didáctica, con la finalidad de construir la propuesta. En tanto, las dinámicas en la negociación de significados se originaban para que los estudiantes vislumbraran las viabilidades y beneficios de edificar la serie de vídeos educativos. En dicha sesión se trabajó una lectura que se les había encomendado a los integrantes de la clase de Didáctica para complementar el documental de Paulo Freire y enlazarlo con la sucesiva película que era *Lutero*. La intención del docente era denotar las posibilidades que existen al abordar problemáticas de la educación, desde algo tangible como se había expuesto en clases anteriores. La ruptura que planteó *Lutero* en su época: *“era el rompimiento que se tiene dar para propinar un giro a lo que estaba viviendo*. Esto último llevó al docente a enfatizar en que se tienen que construir propuestas, y otorgó al investigador-facilitador la misión de comentar algunos aspectos del lenguaje audiovisual y televisivo, e introducir las temáticas necesarias para cumplir con la empresa que empezaba a clarificarse.

Posteriormente, se prosiguió de manera normal con las actividades del seminario; se revisó la lectura indicada para esa sesión. La clase se dividió en dos secciones, la primera dedicada a cubrir con los contenidos marcados por el programa de Didáctica; mientras que la segunda a cumplir con los requerimientos para que la iniciativa pudiera cuajar y tomar consistencia. En esa emisión se repartió un material documental con literatura sobre el lenguaje televisivo: características y

ventajas de este medio de comunicación a partir del mensaje que se pretende transmitir.

Entre las cuestiones técnicas se encontraban: la cámara, componentes, tomas, encuadres, estructura y tipos de guion, y el equipo técnico que tiene que reunirse para realizar una filmación; asimismo. El tiempo de emisión, organización de secciones. Acompañando el instrumental biográfico se presentaban vídeos que explicaban la composición de tomas y encuadres dentro de una grabación, así como la intencionalidad de cada uno: La elección depende de las intenciones comunicativas y lo que quiere mostrar visualmente al espectador.

En el momento en que se realizaba la proyección de los videos que ejemplificaban la toma y encuadres, la participación se hacía presente, se intensificaba. Lo que daba paso a establecer compromisos mutuos entre los integrantes del seminario de didáctica, también se explicaron algunas de las funciones del staff ²⁴. Las cámaras su distribución y las condiciones con las que se contaba en el taller de televisión de la FES Aragón; el tiempo concluía y con ello la sesión, pero arrancaba formalmente la comunidad de práctica. Los integrantes de Didáctica mostraban interés por la propuesta y empezaban a contraer responsabilidades al indicar que estudiarían el material impreso que se les entregó en clase, a fin de exponer sus puntos de vista y saber en que podrían contribuir a la iniciativa, además de familiarizarse con la temática.

Los trabajos continuaban con normalidad, la dinámica estaba funcionando adecuadamente: la mitad de la sesión dedicada a cumplir con la didáctica y la otra orientada a una experiencia vivencial. Podría denominarse la parte teórica y práctica de la materia de estudio. La sección de la clase destinada a la propuesta arrojó resultados interesantes, pues los estudiantes llegaron con propuestas,

²⁴ La palabra “staff” hace referencia al departamento del área técnica encargada de las funciones de producción audiovisual.

proponiendo formas de estructurar el programa y planteando dudas. En ese momento el docente dio la pauta y se constituyeron grupos de trabajo; la intención era realizar un serial que comprendía cuatro vídeos, con teóricos de la pedagogía que hicieron grandes aportes al campo educativo.

La travesía de la comunidad daba inicio, las propuestas de los teóricos que se debían abordar surgían. La primera propuesta fue: *“Vygotsky, ya que la teoría sociocultural es relevante, interesante, además yo lo estoy trabajando [risas]”*. Un participante comenta: *“mi tutor es experto en la teoría de Vygotsky”*. De manera inmediata se le recomendó invitarlo a sumarse a la iniciativa; después se propuso a Freinet. Un integrante comentó: *“debemos acercarnos a la propuesta de pedagogos mexicanos, yo propongo a Vasconcelos”*, y el último teórico fue Makarenko. El docente preguntó si estaban todos de acuerdo, el grupo de forma colectiva asistió con las decisiones tomadas y las elecciones suscitadas hace unos instantes.

Al mismo tiempo, deberían crear equipos de manera autónoma, que se sumaran las personas interesadas en una propuesta teórica para integrar equipos de trabajo, que a la postre se convertirían en grupos de aprendizaje. Esto último con la misión de contactar y establecer vínculos con especialistas para que participen en un programa con formato de panel, en donde dos especialistas compartirían sus conocimientos y experiencias al aplicar dicha teoría en su práctica educativa cotidiana.

Dentro de las tareas dadas a los integrantes del grupo de Didáctica, y una vez conformados los grupos de aprendizaje²⁵, una de ellas era indagar sobre aspectos biográficos. Con respecto a la propuesta teórica de personajes que hicieron aportes al campo educativo, algunos miembros se convirtieron en básicos y otros en periféricos. Lo anterior se refiere al nivel de participación y las

²⁵ Para profundizar en el armado de los grupos de aprendizaje revisar el anexo número 4.

responsabilidades y compromisos adoptados. Las prácticas activas consistían en seleccionar la información que fuera relevante, para diseñar el guion del programa y, con ello, formular una serie de interrogantes sobre las que versaría la emisión que les correspondía coordinar.

Los avances se dieron de manera paulatina, los integrantes de la comunidad empezarían a entrar en un pasaje que los llevaría a solucionar problemas. Por un lado las respuestas eran inmediatas, dado que los consensos facilitaban la toma de decisiones, y por otro, las labores de gestión detenían los procesos. Cabe señalar que los progresos administrativos no caminaban a la par de los esfuerzos de los integrantes de la comunidad de Didáctica. Esta situación acarreo dificultades con un integrante, ya que solicitaba que las acciones corrieran de forma institucional y la invitación no se hacía, por la falta de firmas y por la autorización de los responsables del área que representa al programa de posgrado. Era evidente que esto restaba seriedad al proyecto: *“la imagen de la facultad se vería afectada”*. La presión aumentaba en el integrante que asumió el compromiso de contactar al personaje que transmitiría sus conocimientos y la forma en que hace viva la teoría en sus actividades educativas cotidianas.

Las condiciones favorecían cada vez más las interrelaciones; los grupos de aprendizaje tenían diversas dinámicas de trabajo. Cada integrante de la comunidad añadía su personalidad a las actividades para dar el toque que identificaba a ese equipo; los contactos personales, sus experiencias y relaciones, suministraron aportes significativos que dieron como resultado el concertar una cita para el día 25 de septiembre del 2010 con el *“Movimiento de la Escuela Moderna Mexicana”*. Y así socializar el proyecto ante especialistas de la pedagogía de Celestin Freinet que llevan a cabo en la práctica, que, como ellos lo expresan: *“es su modo de vida”*.

También implicó efectuar una presentación con las intenciones y propulsiones de la iniciativa para promover tanto su labor académica, como de docente y de investigación. Requirió, además, que días antes los elementos encargados de llevar a cabo las actividades de vinculación y articulación del trabajo colaborativo plasmarán sus ideas en un documento que sería el marco ideal para exponer las pretensiones del proyecto.



Figura 9. Presentación del proyecto a representantes del *Movimiento de la Escuela Moderna Mexicana*

Asimismo, al iniciar la presentación el ambiente era de total cordialidad por parte de los personajes implicados, al igual que el facilitador, quien debía integrarse a toda las actividades para cumplir su rol. Y con ello establecer las articulaciones necesarias para la elaboración de vínculos e interrelaciones que produjeran aprendizajes, así como instituir compromisos compartidos en el cumplimiento de las metas programadas colectivamente por la comunidad de práctica de Didáctica.

Los vínculos con los personajes que intervendrían en la conformación de la serie audiovisual, se estrechaba a partir de una comunicación constante y horizontal con los demás miembros. Así que el papel que cumplía en la propuesta era de facilitador, ya que el docente del seminario era el mediador. Retomando mis funciones, tenía que solicitar reportes de los avances en la indagación documental sobre el teórico elegido, así como la instauración de correlaciones con los especialistas que participarían en el programa de panel; también resolver dudas, hacer trámites administrativos, reuniones con los técnicos académicos del taller de televisión de ambos turnos: todo esto con la intención de tener acercamientos para programar las probables fechas de grabación y descubrir cuáles eran las condiciones técnicas que ofertaba el estudio de la facultad.



Figura 10. Primera grabación de la serie “*Alternativas Pedagógicas*”, en el taller de televisión de la FES Aragón

Con la propuesta en pleno impulso y mayor estructura, proseguía la etapa en que se debía sostener una reunión con la Secretaría Académica del Programa de Posgrado de la FES Aragón, que estaba a cargo en ese momento la maestra Eriberta Mendiola Andrade, para proceder a informar del proyecto. Asimismo solicitar el apoyo de gestión de insumos técnicos, que servirían para el montaje de la escenografía, tales como manteles con logos institucionales, mobiliario en general: sillas, mesas, entre otros.

Por otra parte se requirió del respaldo de la Asociación Autónoma del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México, (AAPAUNAM) sección 85, para la solicitud del préstamo de un mueble: mesa redonda. Conocer y tener una relación cercana con el coordinador del proyecto facilitó las gestiones y la movilidad de instrumento técnico que conformaría parte de la escenografía que sería el marco de la filmación de la serie de vídeos. Al ser un formato de panel, se precisaba la forma circular de dicho utensilio, e ir conformando las condiciones necesarias para propiciar la profesionalidad del programa audiovisual.

Al mismo tiempo, las conexiones de los integrantes del colectivo de Didáctica, seguían proponiendo cada vez más aspectos concretos de la propuesta: *“si mejor, contactamos a unos chicos de comunicación que estén en octavo semestre, para que nos apoyen con las condiciones técnicas”, “tal vez algunos de ellos puedan conducir la emisión”, “pero, porque mejor no les pedimos apoyo a alguno de los doctores del posgrado para que conduzcan”*. Las ideas nos hablan del compromiso que se adquiriría con la propuesta y de la responsabilidad de llevar la conducción y plática con un teórico; la visión es que sólo especialistas en el tema podían desarrollar tal labor. El motivar su participación y confianza fue una de las estrategias implementadas para que aplicaran sus conocimientos en su carrera y pusieran en práctica sus saberes a través de los diversos seminarios que habían cursado en el posgrado de Pedagogía.

Las multitareas que se convirtieron en la práctica diaria en el seminario de didáctica, trajo beneficios pero también cuestionamientos que al mismo tiempo promovía reflexiones en los miembros de la comunidad: *“Tenemos que hacer un buen de cosas en la clase, pero lo bueno es que a lo mejor nos sirven. Aprendemos algo de lo que no teníamos ni idea, es interesante, a ver qué sale”*. Las labores eran varias y complejas, además de entablar diálogos para llegar a consenso. La negociación se convirtió en la herramienta esencial para conjuntar las visiones de los participantes y que cuajara la empresa conjunta.

El período escolar del semestre correspondiente 2011-1, llegaba a la mitad de su existencia; las interrelaciones y la búsqueda de los especialistas continuaba por parte de algunos de los grupos de aprendizaje; por fortuna ya se contaba con la colaboración de un especialista en la teoría de Vygotsky, y se estaba amarrando al segundo que complementaría la emisión. El equipo relacionado con la teoría de Freinet ya había confirmado la participación de los especialistas. Así que a estas alturas en el seminario se retomaba el tiempo para dar sentido a lo que se aspiraba comunicar en cada emisión. Las piezas del rompecabezas se acomodaban cada una en su lugar; las dificultades se desplegaban conforme se avanzaba, aunque no se le hacía llegar la información a un ponente que requería saber la orientación de la emisión: *“Amado, oye, qué vamos a hacer, no están las preguntas y el doctor Félix, se va a ir de vacaciones, aparte dice que somos bien informales. Qué hago, qué le digo; no, nos va a estar esperando, es que urge que le mandemos las preguntas, se nos va a ir”*.

Además, los personajes que intervendrían en el material audiovisual de Freinet, insistían en que si las preguntas que habían sugerido estaban acordes a lo que se pretendía comunicar. Con el fin de cooperar con la propuesta, proporcionaron al grupo de aprendizaje, que acudió a la junta el 22 de septiembre, un libro con orientaciones para la preparación del programa, y de esa forma avanzar con el guion y, al mismo tiempo, que ellos tuvieran la posibilidad de colaborar con el proyecto. Los canales de colaboración permitían un constante flujo de información: *“Ya tenemos la información que nos pediste y ahora que sigue, porque ya nos están diciendo los expertos que para cuándo sería la grabación y si se va a hacer, pues ellos están listos, así que y solo falta que le confirmemos la fecha, hay que apurarle al guion”*- La intensidad en la práctica activa de los miembros del colectivo hacía que se inventaran formas de resolución de problemas en favor de cumplir con la empresa que se planeó colectivamente.

En esta sesión se efectuó un seguimiento del trabajo realizado por todos los participantes. La revisión de la investigación documental, sobre los aspectos que consideraron más relevantes, que son poco tratados en relación con la personalidad que eligieron formarían parte de la serie de videos educativos. De ese modo el docente marcó los parámetros que se buscaba resaltar de las teorías pedagógicas, aspectos biográficos, el contexto donde se desarrolló su propuesta teórica, el concepto de hombre, personajes que influenciaron el pensamiento y obra científica del teórico: además, aspectos poco trabajados de la propuesta, aportes significativos al campo de la educación, creación intelectual y la forma en que ponen en práctica y, al mismo tiempo, promueven de la teoría, con la intención tanto de resaltar al especialista como caracterizar el material, retomando los conocimientos para contextualizar una teoría en su cotidianeidad.

Con las pautas a seguir en la construcción del objetivo de cada programa, el siguiente escalón era construir el guion; pero en el caso de la serie de videos producida por los miembros del colectivo de didáctica, sería una escaleta, que dividiría al programa en tres bloques, para que los conductores tuvieran la posibilidad de descansar y relajarse, dado que ante las cámaras era una experiencia nueva y desconocida por los participantes de la iniciativa. El diseño toma en cuenta la interacción del medio de la colaboración de los especialistas, lanzando preguntas al auditorio, haciendo interactivo al material audiovisual, de tal manera que la tarea para el facilitador era plantearla para la siguiente sesión.

Se expusieron los guiones a los miembros de la comunidad, los cuales recibieron comentarios dirigidos a la división y formato: *“Habíamos acordado que era un guion y ahora nos dices que es una escaleta, ¿cuál es la diferencia?, ya que a estas alturas no podemos estar cambiando de formatos, no les podemos decir a los especialistas una cosa y después hacer otra”, “la idea se escucha bien, pero estoy de acuerdo en que habíamos acordado que era un guion”*. Los cuestionamientos eran justificados, pero al mismo tiempo se les explicó que la

escaleta es una derivación del guion y que puede utilizarse en este tipo de emisiones que son abiertas, aunados a que pueden existir sobre la marcha ajustes en la filmación del programa.

Con base en cuestiones técnicas del programa, se trató un tema sumamente importante: el tiempo. Esto en virtud de que las emisiones tienen una duración determinada, así que se hicieron los cálculos correspondientes y se definió la dinámica que el programa debía seguir, como conocer las perspectivas y, a la vez, contrastar las respuestas de los invitados. El tiempo por pregunta era de tres minutos, lo que marcaría una estimación aproximada de una hora por emisión. Se había planeado integrar algunas secciones en las que se hablaría de la biografía del autor, a más de una sinopsis de los especialistas, cortinillas que imprimirían pausas didácticas, que los docentes pueden utilizar en sus clases. Todo esto para saber si la herramienta audiovisual está siendo comprendida por los alumnos, con el fin de hacer un aporte a partir de una empresa conjunta.

Dentro de los pendientes, se encontraba definir las fechas de grabación. Por ello, dentro de las múltiples reuniones con los técnicos académicos del taller de televisión de ambos turnos –matutino y vespertino– se entablaron canales de comunicación constantes: lo anterior a fin de encontrar espacios de grabación, después de mantener una breve charla en donde se estipuló las posibles fechas en que podía suscitarse la primera grabación de la serie de videos educativos.

Dentro de las labores del facilitador era necesario acudir nuevamente con la Jefa de Carrera de Comunicación y Periodismo y confirmar los días para reservar esos espacios. Después de obtener el consentimiento y el visto bueno de las autoridades, se informó al colectivo de didáctica de las fechas que estaban destinadas y con ello acceder al estudio de grabación: *“Por fin tenemos fechas, ya podemos hablar de cuestiones concretas con los invitados”, hay que hacer las invitaciones oficiales, es lo que falta para sellar el compromiso”, “con quién hay*

que ver lo de los oficios". Las resoluciones eran inmediatas y se convertían en prácticas cotidianas el convivir con los conflictos y proporcionar opciones viables que posibilitaran la realización de las metas asumidas colectivamente.

La primera fecha dispuesta fue el 17 de noviembre, así que se hicieron los ajustes del guion y se envió vía correo electrónico la invitación al Elena, con la intención de hacérsela llegar al doctor Félix, al igual que se hizo con las preguntas, ya que la orientación y lo que buscábamos debería ser negociado y saber si era bien acogido. El doctor estaba de acuerdo con el proyecto, por lo que las preguntas fueron aceptadas, así que se iniciaron los procesos de gestión y las cartas de invitación; justo en esos momentos las conversaciones se hicieron más intensas con el técnico académico del taller de televisión del turno vespertino.

Cabía ahora afinar detalles de la propuesta y de la grabación, tales como el *staff* que estaría en las cámaras, el *floor manager*, el encargado de la consola, el director de cámaras y finalmente el rol del facilitador que sería revisar tiempos, dar instrucciones a los panelistas, al conductor(a), todas esas cuestiones comprendían cuestiones a considerarse; posterior a las reuniones se debían tomar medidas en torno a la escenografía. En lo referente a la ambientación del estudio, las labores del facilitador consistían en que fuera del horario del seminario tenía que acudir al estudio de grabación para realizar mediciones de los bastidores que había que cubrir, el visualizar el *set* como si se encontrara la acción en proceso, era esencial; la escenografía requiere imaginación, ya que se debe pensar varios puntos que proporcionen un escenario adecuado, a fin que las acciones estén contextualizadas.

El preparar la escenografía fue un proceso largo, debido a que una vez obtenidas las medidas de los bastidores, se tenía que encontrar alguna tela que coincidiera con las medidas específicas de las estructuras. Las dificultades consistieron en conseguir telas lo suficientemente amplias para cubrir las necesidades requeridas.

Luego de realizar la exhaustiva búsqueda por el centro de la ciudad, ninguna cumplía con las medidas determinadas. Por ello fue preciso unir dos fragmentos del lienzo elegido con la mayor amplitud y así cumplir con la meta. Algunos de los insumos ya estaban contemplados y se contaba con ellos: sillas, mesas, manteles, aunque era necesario dar un toque institucional al foro. Después de recibir el apoyo del técnico académico del taller de televisión –turno matutino–, quien facilitó los logos institucionales, y proponer ideas relativas a la escenografía, por medio del ploteo de los logos institucionales (Universidad, Facultad y Posgrado) – con la finalidad de colocarlos en el set.

Con los días avanzando los participantes incrementaban sus actividades, las tareas se hacían cada vez más aceleradas, quienes aún no contaban con expertos, continuaban buscando; los sólo esperaban la fecha que se les había designado. En relación con las fechas de grabación quedaron las dos últimas semanas de noviembre y la primera de diciembre²⁶. Los compromisos se incrementaban, el docente les informaba la necesidad de *“elegir a un representante de su equipo para que conduzca la emisión”*, lo que causó diversas reacciones; *“pero doctor, había quedado que usted iba a conducir los programas”*, *“la experiencia la tiene, además es especialista en todas las temáticas que se van a abordar, cómo que ahora nos dice que nosotros”*. Con esto, la solución de problemas se convirtió en una práctica diaria, la tarea resultaba complicada, la inexperiencia de los integrantes de la comunidad, y el tiempo que estaba prácticamente encima, produjo varias propuestas: *“por qué no contactamos estudiantes de periodismo como habíamos pensado en un principio”*, las respuestas se dirigían en varias direcciones.

De pronto el doctor Carrillo propone: *“realizar esto promueve experiencias significativas, que aportan mucho al aprendizaje, además desde un inicio dijimos*

²⁶ Para mayor información acerca de las fechas relacionadas con la grabación favor de revisar el cuadro de la metodología

que teníamos que vivir la Didáctica. Les propongo eso ya que yo tengo a los mejores alumnos, a los mejores pedagogos y a los mejores conductores”. Los miembros del colectivo reflexionan, toman posturas introspectivas; de repente se escucha una opinión: “¿Cómo vamos a elegir a los conductores?..., ¿con un volado?”, las risas no se hicieron esperar. Fue una manera improvisada de romper la tensión que se respiraba en el ambiente, se miraban y se decían: “pues vas tú”, “no mejor tú”, y así continuaron, hasta que el facilitador propuso otra tarea más a los participantes: “Lo mejor sería hacer casting la siguiente semana, así el que mejor se desenvuelva, que conduzca”. “Si eso suena bien”, “es justo, nos ponemos a practicar y ya”; de esa manera concluyó el día e iniciaba un nuevo reto para los miembros del colectivo de Didáctica.

Además de acordar el nombre que identificaría la serie de videos educativos, con la tarea de otorgarle un nombre a la cosificación de los esfuerzos resultados de las participaciones activas de los integrantes de la comunidad de práctica del seminario de Didáctica, se anotó una lista de nombres entre los que desfilaban: *Conversaciones pedagógicas, Integraciones Pedagógicas, Narraciones pedagógicas*, por citar sólo algunos; todo para que final y consensualmente se eligiera: “*Alternativas Pedagógicas*”.

Los quehaceres de la comunidad de práctica del seminario de Didáctica estaban por materializarse. La primera grabación sería al día siguiente, había que seleccionar de manera democrática al primer conductor. Al culminar la sesión se convocó a los personajes a realizar un *casting*. Los estudiantes tenían una jornada larga por delante, ya que estaba programado, además, el comité tutorial, en el que exponen los avances que han desarrollado en su investigación; esto en virtud de que los estudiantes tienen que cumplir en tiempo y forma con su proceso de titulación.

La cita fue a las cuatro de la tarde a fin de contar con la presencia de los compañeros que tenían que mostrar sus progresos. Todos acudieron de forma puntual al encuentro: *“Mira para que no digas, ¡eh!, hasta llegue temprano y toda la cosa, y anduve practicando en mi casa, seguro me eliges, [risas]”*. El ambiente a pesar de que existía tensión, al mismo tiempo había el apoyo entre los integrantes de la comunidad, que se mostraba a cada momento: *“Haber, enséñame cómo le vas a hacer ahorita”, “no te enseñe, que tal si me copias y ya no me eligen, quiero conducir”, “me puse a ensayar es emocionante, practique un montón, ojalá me elijan”, “imagínate cuando este de traje frente a las cámaras, ya me vi conduciendo”*.

La proyección que tenían al visualizarse en la acción generaba responsabilidades, que al ensayar se demostraban, ya que debían exponer ante el comité tutorial y para la mayoría de los estudiantes, es muy estresante pararse frente a los elementos que revisan su proceso de introducción a la investigación, y la práctica demuestra el interés que la propuesta generó en ellos.

En un principio la idea era que cada elemento pasara al frente e hiciera la prueba ante los demás; pero al pensar y situar la acción podría resultar muy estresante. Por ello se optó por utilizar la mesa que estaba a disposición del aula magna y sentar a todos los participantes. Tener comunicación horizontal fue una de las dinámicas que funcionó durante el proceso y que debía retomarse; el escenario se prestó para que se soltaran todas las tensiones, las risas y las bromas asistieron a la práctica, que dio como resultado un clima de relajamiento a fin de los estudiantes mostraran su potencial.

Durante el *casting* los miembros de la comunidad participaron de forma activa; las pruebas contenían una serie de parámetros que debían considerarse. El primer punto a valorar tenía que ver con la presentación de la emisión y manifestar el objetivo del programa, así como dar la bienvenida a los invitados y enlazar de

manera inmediata con el próximo segmento, comprendiendo la síntesis curricular de los especialistas invitados al panel. Al estar formados uno al lado del otro, colaborando con la dinámica, se les informó que debían seguir las indicaciones del personal técnico que estaría asistiendo la grabación del programa.

Las labores del conductor consistían estar atento a las indicaciones del *floor manager*, el tiempo de las participaciones de los invitados, voltear la cámara que les indicaba, estar atentos y seguir con la escaleta de grabación; asimismo, comentar las respuestas para dar la palabra en el momento indicado, además de mandar a los cortes programados e invitar a los especialistas a lanzar cuestionamientos al auditorio: como se ve, las multitareas que debían desempeñar eran complejas y requerían de la atención constante de los participantes.

Del mismo modo, se recreó la situación a la que se enfrentarían, el facilitador, fungía el papel de *floor manager*, que indicaba el conteo y daba la señal para iniciar el programa. Los miembros de la comunidad fueron tomando cada uno su turno, “buenos días, buenas tardes, estamos aquí en el programa”, se señalaba correcciones, indicaciones relacionadas con el seguimiento de lo marcado en la escaleta y, de pronto, se escucha un diálogo:

Elena: *“Por qué no le hacen así, que tal nos encontramos en el programa Alternativas pedagógicas, tratando el día de hoy la teoría de Vygotsky, que no sé qué”*

Juana: *“Miren, miren, escúchenla a ella le sale bien bonito”*

Elena: *“No espérate era broma”*

Amado: *“Nos puedes repetir lo que hiciste hace un momento”*

Elena: *“No de verdad era broma, además faltan más por pasar, mira ya cuántos te brincaste, además a mí todavía no me toca participar”*

Amado: *“No hay problema verdad, si la pasamos antes”*

Ana: *“Yo la escuché también y le salió muy bien, ella quedaría perfecta para mañana”*

Elena: *“Bueno, bueno, no me insistan, ya, está bien, así como le hice hace ratito”*

Amado: *“Si igualito, como le hiciste, ¡va!, mira te marco la entrada y las cámaras y donde tienes que voltear, va”*

Elena: *“Buenas tardes nos encontramos en la emisión Alternativas pedagógicas el objetivo es (...), le damos la bienvenida a (...) y vamos a una breve síntesis curricular de nuestros invitados...”*

Rosario: *“Ahí está, ya tenemos conductora para mañana; ella es la buena”*

Juana: *“Ya ven, les digo que tengo oído clínico, yo la descubrí [risa]”*

Amado: *“Se queda ya tenemos conductora, ¿estarías de acuerdo en participar mañana?”*

Elena: *“No cómo crees, era broma, no doctor Julio, yo no...”*

Doctor Carrillo: *“Sí, como no, mañana usted conduce”*

La reproducción del diálogo anterior muestra la creación de interrelaciones significativas, al evidenciarse un espíritu de cordialidad y compañerismo en el que todos los integrantes de la comunidad son importantes. Lo anterior y ello refleja en las prácticas activas, ya que el quehacer no es visto como una obligación, sino como un gusto por desempeñar las labores y tener reconocimiento y respaldo de los demás integrantes de la comunidad.

La fecha había llegado, el día iniciaba; por la mañana tenía que aplicar el examen de habilidades y actitudes (MEPSI) para cumplir con los procedimientos del proceso de selección al programa de posgrado, el examen tenía una duración de tres horas. Posteriormente me dirigí a la FES Aragón, para montar la escenografía y tener una reunión previa con el técnico académico del taller de televisión del turno vespertino.

La grabación daría inicio en el horario marcado, cinco de la tarde,; la apertura del foro fue a las tres y media, así que después de culminar los preparativos técnicos, se procedía al montaje de la ambientación del programa: luego de un lapso y a la mitad del montaje llega uno de los especialistas que conformaban el panel del teórico Lev Vygotsky, con el (la) conductor(a), quien le informaba que había pasado por el especialista, manifestaba el malestar del invitado: *“Me está comentando el doctor Félix que no es posible que el foro aun no esté listo, que somos bien informales, que si él hubiera sabido todo esto definitivamente no participaba en lo videos”*. Era natural la reacción del personaje convocado, la

aparente informalidad del proyecto perseguía los sobreesfuerzos del colectivo de Didáctica.

La tardanza fue parte del proceso; las dificultades tenían relación con cuestiones administrativas y de índole técnica. Algunas fallas en el equipo del taller de televisión fueron retrasando las acciones, son condiciones con las que se tenía que lidiar. La responsabilidad de los miembros del colectivo de didáctica conllevó prácticas de resolución de problemas, con la finalidad de cumplir con la empresa conjunta proyectada como objetivo central de sus actividades.

La presentación del especialista con el facilitador del proyecto fue una situación tensa, ya que su molestia era evidente por todos los retrasos. El diálogo que se estableció con él influyó en que permaneciera abierto a participar; el comentarle cuál era la intención del programa. Lo importante de rescatar la experiencia en la aplicación de la teoría de Vygotsky en la práctica docente y el resaltar su labor en la investigación, fueron factores que aportaron interés y calma al invitado que aceptó continuar colaborando en el proyecto.

Las dificultades seguían presentándose, el otro invitado(a), no llegaba al foro; ya habían pasado treinta minutos de la hora pactada, así que la desesperación se volvía a presentar en el personaje que acudió a la cita con un tiempo considerable de anticipación. El técnico académico del taller de televisión, me convocó con urgencia para informarme que *“La grabación se va a suspender ya que estás excediendo el límite de tolerancia. Mira son los reglamentos internos del estudio”*. Se solicitó una prórroga de tiempo, argumentando que los especialistas, estaban por llegar, de manera que se dio un plazo que comprendía una fracción de tiempo corta, afortunadamente el o la participante que faltaba alcanzó a cumplir con el lapso otorgado y, finalmente, e inició la filmación.

El primer bloque de filmación arrancaba; la conductora de la emisión se encontraba ante una situación tensa, después de maquillar a uno de los panelistas, dado que reflejaba ante las cámaras la espera, la incertidumbre que se propagó. Momentos antes de la filmación aumentaron sus nervios, lo que provocó un error, el cual detuvo la grabación. Entonces fui abajo para dar algunas indicaciones y suministrar confianza para que la labor pudiera llevarse a buen puerto. La grabación se reanudó, con los bríos reanimados, la conducción fue excelente; los panelistas aportando sus conocimientos a la emisión, la naturalidad del conductor y la emisión se fusionó con el entorno, que dieron como resultado el primer vídeo. Al terminar se tuvo que desmontar el escenario y agradecer a los participantes por su colaboración y disposición al *proyecto*.

Además es necesario comentar que gran parte del colectivo de Didáctica mostró los lazos de unión, ya que en la primera sesión acudieron a brindar su apoyo: *“Echarles porras a Elena, ya que era la que inauguraba la serie”*. Los compromisos mutuos se veían articulados a la empresa conjunta que desempeñaban de manera colaborativa; asimismo se denotaban los lazos que se entramaron en el interior del seminario y de la comunidad que formaban parte.



Figura 11. Materialización de los esfuerzos de los integrantes del colectivo de Didáctica

En esta sesión fue el cierre del semestre teórico; los integrantes del colectivo de Didáctica acudieron al aula magna para hacer entrega del ensayo que se les solicitó al final del semestre, como otro componente que integraban su evaluación. S comentó brevemente la primera grabación e intercambiaron perspectivas para los futuros conductores.

Habían transcurrido siete días después de la primera sesión de grabación en el estudio; la segunda se desarrollaría a las 11 de la mañana, por lo que fue necesario acceder y llegar a las 9 para contar con el tiempo suficiente y montar la escenografía. Los horarios fueron proporcionados por la Jefatura de la Carrera de Comunicación y Periodismo, después de establecer un proceso de negociación con los técnicos académicos del taller de televisión de ambos turnos –matutino y vespertino–. Posterior a la revisión de las agendas, facilitaron los espacios en los días que se encontraban disponibles, fue así que las tres filmaciones restantes se programaron dentro del turno matutino.

La grabación contaba con el respaldo de los especialistas, quienes llegaron con puntualidad al evento y acompañados por la conductora. Después de conocer a los panelistas, se diálogo momentáneamente sobre el formato del programa: qué se buscaba y para qué se hacía el video. Aunque ya existía conocimiento de la propuesta, era inevitable explicar cuestiones técnicas del programa.

El atuendo del conductor contaba con algunos adornos que destellaban ante las cámaras: *“Es que me puse este vestuario; no sabía que eso se notaría a la hora de grabar. Bueno, uno va aprendiendo y conociendo cómo se desarrollan las actividades televisivas”*. Enseguida se hace el conteo y la presentación del programa. Todo marchaba conforme a la escaleta de grabación; pero, de pronto, se tiene que hacer un corte: una equivocación en el formato del programa, ya que las preguntas debían plantearse a los dos especialistas para conocer sus posturas o elementos a destacar de las. Así que se entabla un diálogo con el responsable

del manejo de la conducción de la emisión, se corrigen detalles, los especialistas en la temática reformulan sus participaciones y reinicia la filmación.

Con la escenografía montada, se realizaron las pruebas pertinentes, como revisar las luces, el balance de blancos para las cámaras, la consola, el *staff*, que ya se encontraba en sus puestos. La filmación arrancó; en el primer bloque se presenta un problema, se hace el corte oportunamente, se entablan diálogos con el conductor de la emisión, se le informa de la situación. Los especialistas replantean sus intervenciones, todo tarda unos pocos minutos; se alienta a Rosario, encargada de llevar el rumbo de la conversación; se retoma la situación y plantean las preguntas adecuadas. Termina el primer bloque y todo se mantiene controlado, el tiempo, las intervenciones, la salida del primer bloque.

Los nervios se hicieron presentes en la persona encargada de la emisión comenta: *“Seguro que todo va bien, mira que si algo no te gustó lo volvemos a hacer; si hace falta algo con confianza, dime”*. El diálogo fue un instrumento del repertorio compartido implementado en la comunidad de práctica que abrió canales de comunicación: *“todo va bien, mira ya entendiste la temática de la grabación, ya faltan dos bloques, ya es menos”, risas, “síguele, como tú no estás aquí, no es cierto, pues continuemos entonces”*. El siguiente bloque continuó con normalidad; el tiempo estimado, por si algún participante se extendió, fue utilizado. Todo iba según el plan.

En la segunda visita al estudio de grabación, es conveniente aclarar que éste se divide en dos secciones: en la planta baja se encuentran las cámaras y se desarrolla la acción; en la parte superior, se encuentran los monitores y la cabina de control en la que se dan las indicaciones al *staff*. Las tomas y cuestiones relacionadas con el tiempo, la conversación con los especialistas siempre fue en un tono cordial, aunque existían nervios por parte de un panelista las cosas marchaban bien. Entonces se dan las indicaciones para el cierre de la emisión.

Inmediatamente después de marcar un descanso cortó en la grabación, se prosiguió con el tercer y último bloque. Oportunamente se hizo la contextualización de la sección anterior del programa e inició con las participaciones de los panelistas. La interacción se dio de manera natural: *“Fue la culminación de un trabajo intenso, pero la verdad me gustó, ya no quería que se terminara [risas]”*. Al finalizar, al igual que al principio de la filmación, se entabló un diálogo con los especialistas, cuya actitud denotaba una colaboración constante hacia las comunidades de práctica de Didáctica, al ofrecer su apoyo en cualquier cuestión que se requiriera. Con ello llegó a su final la cosificación de los esfuerzos del colectivo.

Por su parte, el procedimiento de montaje de la tercera cosificación audiovisual se desarrolló en condiciones similares a la segunda; la cita fue pactada también a las 11 de la mañana, pero con el apoyo del técnico académico del taller de radio, se tuvo acceso al estudio a las 9, para poder montar el escenario; ya con la práctica el armado fue más sencillo, el acudir nuevamente por los insumos hasta el edificio A-12 del posgrado de la FES Aragón; cargar sillas, manteles se convirtió en una constante en las tres sesiones de grabación. Con la ambientación casi en su totalidad, me dispuse a ir por el material que hacía falta; entonces al esperar que me proporcionaran el material, entró a la recepción, Ana, con el panelista, doctor Guillen. Me levanté para recibir al invitado y fui presentado:

Ana: *“Te presento al Ernesto, él es nuestro invitado para el programa”*

Doctor Guillen: *“Mucho gusto, así que tú eres el encargado, me contactó Jaime, y me planteó el proyecto y la verdad es interesante, recuperar al teórico, pero con un toque humano y el formato es algo que no había visto”*

Amado: *“Es un gusto conocerle, y que nos acompañe. La idea del enfoque y el formato y el recuperar esta postura humana del programa, se planteó ante mis compañeros y de ahí se fueron afinando algunas cuestiones, y ahora el proyecto ya es una realidad”*

Ana: *“Sí es un proyecto que se nos comunicó y que nos agradó, nada más que Amado, nos puso a chamber mucho [risas]”*

El camino hacia el estudio fue de diálogo acerca del proyecto, la orientación del contenido del material audiovisual, los planes de difusión. El doctor Guillen se mostraba con la mejor disposición para apoyar con la difusión del material. Nos comunicaba que estaba próximo un congreso en el que era parte del comité organizador, y que en ese espacio podría presentarse el material: *“La idea como te comentaba hace unos momentos me parece interesante, pero ahora debemos vivir la experiencia, y ver cómo se desarrollan las actividades y todas estas cuestiones técnicas. Debo comentarte que ya poseo alguna experiencia frente a las cámaras, ya he tenido el gusto de participar en materiales didácticos, pero en concreto esta idea me parece diferente a lo que había hecho hasta el momento. Esto de interactuar con otro profesor acerca de la aplicación de una teoría en el salón de clases me resulta sumamente interesante e innovador”*.

Al llegar al estudio, faltaban algunos detalles por ultimar, Juana ya se encontraba en el foro de grabación e iba por su invitado. Al salir saluda a Ana, le presenta al doctor Guillen, comenta:

Doctor Guillen: *“Yo a ti te conozco de algún lado”*

Juana: *“Sí Dr., le hice una entrevista, hace tiempo”*

Doctor Guillen: *“Ya vez como si me acuerdo de todo, si me entrevistaste hace un tiempo para una página o un blog, recuérdame para qué medio fuera”*

Juana: *“Fue para mí página de internet..., subí la información y su entrevista todavía se encuentra ahí”*

Doctor Guillen: *“Me da mucho gusto reencontrarte y ¿también eres parte de este proyecto?”*

Juana: *“De hecho voy a conducir el programa, fui al elegida”*

Doctor Guillen: *“Me parece fabuloso ya compartiremos una vez más. Para mí es todo un placer, primero reencontrarte y poder compartir nuevamente contigo”*

Juana: *“Para mí también es todo un placer, me disculpan un momento”*

Juana, me llama y me comenta: *“ahorita regreso; voy por Siddhartha, que ya está en el estacionamiento, me acaba de llamar. No vayan a empezar sin mi [risas]”*. Dentro del estudio se afinan los detalles para iniciar la grabación. Al estar reunidos los panelistas se presentan y al igual que en los demás programas se estableció un vínculo singular de cordialidad. Se sientan en los lugares designados y se

hacen las pruebas de cámaras. Cada componente toma su lugar; esto tomó un intervalo corto y arranca el tercer programa de la serie.

La filmación procedía con normalidad, los integrantes del grupo de aprendizaje se encontraba presentes, que al igual que en las demás sesiones, brindaban apoyo y sostén al encargado de cumplir con la empresa por medio del artefacto audiovisual. En la segunda intervención de un panelista se escucha un sonido en la mitad del primer bloque, el timbre del teléfono por parte de uno de los invitados, timbraba con insistencia. Se hace el corte y acudo a piso –también se le denomina de esta forma al estudio de grabación– e informo que la grabación va a empezar desde cero, dado que la interrupción no puede ser editada puesto que le cortaría la secuencia al programa.

Comienza de nuevo la grabación, los expertos en el tema actúan con naturalidad, pero no he percibido un detalle: las botellas de agua se encuentran en la mesa. El bloque de filmación cumplía con todos los elementos planteados en la escaleta; la toma de decisiones fue un proceso constante en la consecución de la empresa proyectada por los miembros del colectivo de didáctica, ya que existían las siguientes opciones: 1) quedarse con la toma del primer bloque de grabación, 2) retomar la grabación desde el principio. La decisión fue difícil en el sentido de la información transmitida por los panelistas, ya que se dio en un ambiente de interacción con la atenta y oportuna intervención de la conductora. La resolución fue que la primera toma quedara y continuar con la siguiente sección del programa.

El segundo bloque dio comienzo con la recuperación por parte del conductor del bloque anterior, y haciendo su papel atenta a las indicaciones *del floor manager*, el segmento del programa constaba de tres preguntas. Todo marchaba con normalidad, hasta que al conductor le sobrevino un ataque de tos: “*Se me reseco la garganta, el ir corriendo por Siddhartha*”. Me lo hace saber el conductor

instantes después de concluir la filmación en una charla informal; así que las decisiones fueron una constante resolución de dificultades, tal como lo cuenta Rosario en la entrevista para recabar el dato empírico de los informantes clave. Retomando la situación, se decidió de manera instantánea hacer un cambio de cámaras para resolver el aprieto que en ese instante surgía; el sonido producido por la tos se escucha pero pudo disimularse. El no repetir el bloque fue debido al tiempo que se escabulló a partir del primer incidente.

El último bloque y con un breve tiempo de colchón –se refiere al tiempo estipulado dentro de la filmación que se dirige a imprevistos– se inauguró con la participación amena por parte de los especialistas. Alguien comentó entre los bloques de grabación: *“Ésta es la primera edición de..., la traje para el programa, a quién más le gustaría andar buscando cosas viejas [risas]”*. Las preguntas se formularon de manera pertinente, el tiempo de las respuestas fue el sugerido; los especialistas finalizaron haciendo sus participaciones con comentarios de la pertinencia de la propuesta teórica del personaje que abordaron durante toda la grabación. Fue un bloque sin contratiempos, que terminó con un análisis de la grabación en general.

Dentro de las múltiples anécdotas, cabe mencionar los integrantes que estuvieron frente a las cámaras tenían que acudir al baño, uno a uno fueron pasando al sanitario ubicado en el taller de televisión. Los vínculos se establecieron con los especialistas para futuros proyectos, ellos quedaron conformes, aportando comentarios que ayudarían a mejorar el trabajo y proporcionando sus datos para venideros proyectos.

CAPÍTULO V

LA BÚSQUEDA DE UNA EMPRESA CONJUNTA. LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA DEL SEMINARIO DE DIDÁCTICA.

“La carga más pesada es por lo tanto, a la vez, la imagen de la más intensa plenitud de la vida. Cuanto más pesada sea la carga, más a ras de tierra estará nuestra vida, más real y verdadera será”

- Kundera -

El presente capítulo tiene como misión interpretar los datos obtenidos de los integrantes de la comunidad de práctica del seminario de didáctica, a partir de la triangulación de las dimensiones sociales, del intérprete y teóricas, propuesta por Bertely (2007), utilizando como base la teoría social del aprendizaje. Con la finalidad de desentrañar los significados que los actores otorgan a su participación en una empresa conjunta.

5.1. Edificación de la serie “*Alternativas pedagógicas*”

La recolección de información y tratamiento de la misma —que a continuación se muestra, y es fruto de la sección anterior—, surge a partir del análisis de datos vertidos por los informantes clave, que comprendieron tres momentos: el primero, se relaciona con el análisis de la información; el segundo, con la búsqueda de categorías teóricas que dieran sustento teórico, y el tercer momento, tiene que ver con la interpretación de la información formando una triangulación. Al respecto, Bertely (2007,) señala que “la perspectiva etnográfica en educación como una orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades” (p. 64). Con base en ello, se categorizaron y encontraron las categorías que ofrecen sustento a este apartado.

En el Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, existe el seminario de didáctica, que forma parte de la carga académica de los maestrantes y doctorantes a lo largo de su formación. El curso provee elementos que los estudiantes pueden aplicar a las investigaciones que desarrollan dentro de sus actividades escolares. Los integrantes del posgrado adquieren diversos compromisos en las múltiples asignaturas en las que interactúan; entre los que se encuentran: realización de avances en su investigación, recopilación de información, entrega de trabajos y tareas.

5.1.1. Seminario de Didáctica: contexto del espejo que concibe reflexión

Iniciaré preguntando: ¿qué es el seminario de Didáctica? y ¿cuál la relevancia que tiene en la integración de una comunidad de práctica? El seminario representa para los estudiantes de maestría y doctorado del Posgrado de Pedagogía de la FES Aragón, una clase que se imparte a los estudiantes integrados al campo número uno: Docencia universitaria. Ésta es de carácter básico, pero para las restantes tres líneas de investigación con las que cuenta el centro de formación de investigadores, se considera especializado u optativo.²⁷

El cuestionarse sobre el seminario de Didáctica correspondiente al semestre 2011-1, tiene repercusiones sobre el modo en que se estructura la asignatura, que provee cuerpos de conocimientos a los estudiantes. Los contenidos se dirigen a conocer la historia de la Didáctica, los principales teóricos que estructuraron la temática, la cobertura de planteamientos inscritos en el plan de estudios, la entrega de trabajos, la revisión de lecturas, la discusión y el diálogo constructivo de los integrantes. La entrega del ensayo final, está dirigido a aportar datos y la forma en que se aplican al objeto de estudio.

En función de lo anterior, pueden identificarse algunas de las actividades que realizan los estudiantes para acreditar el seminario y obtener una calificación. En distintos casos una gran mayoría de estudiantes optan por cubrir los requisitos como cumplir con los créditos a fin de culminar sus estudios y continuar los trámites para su titulación. La información precedente nos hace pensar que los seminarios son pasos transitorios que los iniciados en la investigación tienen que efectuar de manera rutinaria.

²⁷ Para mayor información del seminario revisar el capítulo contextual en su apartado número tres, en el cual se profundiza en la ubicación de seminario, así como en sus créditos, a más de conceder información más amplia sobre el seminario de Didáctica.

Cabe recordar que los informantes clave son nativos del seminario de didáctica, que incluye a maestrantes del PPP de la FES Aragón, en el semestre correspondiente 2011-1. Posterior a su participación de la filmación de la serie audiovisual “*Alternativas Pedagógicas*”, se eligieron a tres de los cuatro conductores debido a su disposición, prácticas sociales y labores desempeñadas. Por tanto, era necesario recuperar sus experiencias que suscitaron resignificaciones que indujeron transmutaciones en sus existencias en aspectos personales y profesionales. A la postre, se realizaron a los informantes las entrevistas a profundidad.

Con respecto a, el seminario de Didáctica 2011-1, establece diferencias tales como las contempladas por Elena:

La diferencia con este seminario, en primera instancia, creo que lo tomé en el momento exacto, donde estaba me voy o me quedo en el doctorado. Yo tenía que decidirme y me engancha, me engancha porque es el seminario que me refleja. Es como un espejo, esto es lo que yo quiero con mis estudiantes... (Elena, 2011, p. 5).

Elena descubre resignificaciones y muestra la diversificación que provee una experiencia totalmente distinta a las que había experimentado en su trayectoria académica; ella compara las diferencias existentes con otros seminarios por los que había transitado. Los momentos son claves para las elecciones de los estudiantes y, al mismo tiempo, para que configuren sentidos de pertenencia a un espacio educativo. Continuar con las actividades académicas en ocasiones implica conflictos en los actores de un contexto; las decisiones permean su vida y tienen que dar paso a mutabilidades que conciben regeneraciones es sus maneras de ver al mundo y actuación en él. La construcción colectiva estimula prácticas locales que son significativas y hacen posible cumplir con las exigencias de la institución y generar interés en los estudiantes por nuevas formas de concebir un seminario y las acciones sociales que se desarrollan en el (Wenger, 2001).

Entablar conexiones que abran caminos en que los participantes actúen de forma horizontal con distintos personajes, fortalece el aprendizaje y da nuevas configuraciones sociales y lazos de interrelaciones individuales. Además incide en vivencias en la que los actores reflejan su procedencia histórica; el espejo que facilita la reflexión de los acontecimientos experienciales, de interacción con los seres que comparten su tiempo en un salón de clases. Por otra parte establece representaciones y cualidades que quiere compartir con sus estudiantes, probar las situaciones a las que se enfrentan y las relaciones que causan sus actividades docentes. En relación con lo planteado, Lave y Wenger (1991,) refieren que “se incorporan las intenciones de la persona por aprender, y el significado del aprendizaje se configura a través del proceso en un participante pleno”. (p. 1).

Las innovaciones surten, a los participantes de una comunidad, las prácticas necesarias para vincularse con los demás miembros de su derredor y entretejer relaciones potencialmente importantes, llenas de cargas significativas que transforman la visión de los miembros que comparten su tiempo y espacio con los restantes integrantes de un contexto. Asimismo, se establecen acciones colectivas que transforman las perspectivas del mundo que habitan, al tiempo que promueve la recuperación de experiencias cotidianas y el replanteamiento de los símbolos y maneras de interpretar aspectos diarios de su vida personal y profesional, que en ocasiones no se retoman en los procesos de interacción por parte de la escuela. Al respecto Rosario comenta:

Especialmente el de Didáctica, me llevó mucho a reflexionar, pues desde ¿qué es la Pedagogía?, ¿qué es la Didáctica?, ¿qué nos aportan los diferentes teóricos, los clásicos?, fue un seminario que realmente dinámico que te llevó a que reflexionaras, participaras; que te detuvieras a pensar desde conceptos que se supone que tú ya debes manejar y aprendiste, de manera adecuada y muy bien, porque eres especialista en el área, entonces. La dinámica te lleva mucho a la reflexión, y al estar intercambiando con tus compañeros formamos un grupo numeroso a diferencia de otros seminarios... (Rosario, 2012, p. 4).

El seminario genera reflexión a partir de elementos básicos, en los que intervienen temáticas del ámbito pedagógico, didácticos, y aportaciones de diversos personajes del campo educativo, llamados los “clásicos. La participación fue activa, con profundas cavilaciones. Hacer de los conocimientos adquiridos de forma precedente por los miembros del colectivo de Didáctica en la licenciatura en Pedagogía; impulsar los pensamientos introspectivos sobre nociones de temas que son del manejo del pedagogo: aplicar y usar herramientas, proveen a los integrantes la posibilidad de meditar los saberes que poseen desde una perspectiva diferente, al modificar sus concepciones teóricas, metodológicas y de replanteamiento del aprendizaje. De lo expuesto Wenger (2001) refiere que “alguien tiene una iniciativa cuando la propuesta es algo desconocido que promueve el interés y que, finalmente, nos reconocemos como miembros de pleno derecho de una comunidad (p. 37). También se menciona que el aprendizaje es un proceso que toma lugar en el marco de participación, no en una mente individual. Esto significa, entre otras cosas, que está mediado por diferencias de perspectiva entre los coparticipantes (Hanks, 1990, en Lave y Wenger, 1991).

Las áreas de conocimiento pedagógico requieren que los especialistas dominen contenidos esenciales para desarrollar labores orientadas a procesos de enseñanza y aprendizaje. El integrar procesos de intercambio es la clave para que los conocimientos experimenten metamorfosis y provoquen nuevas orientaciones. Es decir, la facultad que proporciona el compartir con distintos personajes abre posibilidades de enlaces que avivan las interrelaciones entre los participantes, en busca de nuevos horizontes de aprendizaje y colaboración.

Vivir los procesos resulta esencial para que los actores de un contexto visualicen procedimientos y otorguen nuevos significados a las experiencias en su recorrido académico. Igualmente, instaurar conexiones con los demás promueve acciones sociales, donde los ambientes se presentan favorables y extienden horizontes de interrelación entre los involucrados; a su vez, estimulan lazos de participación,

unión y de actuación en acciones colectivas emprendidas en el contexto en que se encuentran inmersos. Constituir relaciones que den fruto a prácticas sociales se considera fundamental en la instauración de transformaciones. En virtud de ello, cabe plantear lo expuesto por Rosario:

[...] Didáctica, pues obviamente fueron de las que marcaron la diferencia en mi caso. En el sentido de que fue tan diferente a todas las demás, no fue como la dinámica de haber tú qué dices, sino que todos cooperábamos, participábamos. En el entendido de que si vamos a abordar la Didáctica, tiene que ser y tener un significado vivencial (Rosario, 2011, p. 3).

Las distinciones proporcionaron a los integrantes del seminario, vivencias que propiciaron que diferenciaron aspectos que cambiaran sus perspectivas sobre el modo de pensar, forma y organización en que se imparten los contenidos de las diversas materias de estudio del Posgrado de Pedagogía. El imprimir toques característicos influye en la concepción de los integrantes del colectivo de Didáctica, por los modos de impulsar metodologías de trabajo distintas a las establecidas habitualmente. El sentido de promover contactos por medio del diálogo y cooperación, así como el modificar dinámicas habituales, concede significados representativos de abordar la Didáctica desde una perspectiva opuesta a la cotidianidad establecida en el posgrado. Según lo comentado Wenger (2001) refiere que la “experiencia de significado se da mediante un proceso de negociación al combinar la participación y cosificación”. (p. 76).

Las participaciones y la colaboración marcan diferencias en las experiencias de abordar contenidos y en los procesos de ensamblar relaciones recíprocas; esto al combinar los saberes de todos para formar una colectividad, que repercute en las formas y obtención de aprendizajes de los miembros de una comunidad. En este sentido, Juana comentó lo siguiente:

De tal suerte, más que la diferencia, el enriquecimiento en el seminario de Didáctica fue reconocer los principios de la Pedagogía a partir de las escuelas. Comentaba anteriormente que sucede esto comúnmente de manera lamentable, los pedagogos podemos perdernos entre otras disciplinas. Sin embargo me parece, a mi juicio la

dinámica que se siguió y el sentido que se dio al seminario fue de formación de pedagogos. Participaban compañeros de otras áreas, aunque siento que no se descuidó ninguna de las aéreas. Sin embargo pensando que era un posgrado en pedagogía, siempre vi un sentido pedagógico (Juana, 2012, p.3).

Es conveniente enmarcar las diferencias para producir enriquecimientos; los significados procrean relaciones dinámicas a partir de los conceptos existentes. Para que los cambios se susciten es necesario que las relaciones de participación en acciones colectivas reorienten los conocimientos del contenido de una asignatura, al retomar los principios pedagógicos que provocan cambios estructurales y que reconozcan la rutina y modifiquen el enfoque didáctico. La agilidad que siguió el seminario generó enlaces de formación pedagógica y acciones que vincularan a múltiples áreas de conocimiento. Compagino los saberes para intensificar el aprendizaje, por medio de instituir redes de conocimiento que son ineludibles en un posgrado y a los integrantes del seminario de Didáctica. Sobre el tema, Lave y Wenger (1991, p. 26) explican:

Un aspecto de la práctica social es el aprendizaje que involucra a la persona total; implica no solamente una relación en actividades específicas, sino una relación en las comunidades sociales; – implica volverse un participante total, un miembro, una clase de persona. Desde esta perspectiva, el aprendizaje, sólo parcial y frecuentemente de modo accidental, implica volverse capaz de involucrarse en nuevas actividades, ejecutar nuevas tareas y funciones, dominar nuevas comprensiones.

Es importante destacar el inicio del camino que se dio en el seminario de Didáctica. También se considera trascendental denotar que las transformaciones en la forma de impartir un seminario tienen que ver con una serie de situaciones, tales como el responsable del seminario, quien busca cambios que confluyan en aprendizajes de los participantes de un contexto específico; asimismo, que dichos actores replanteen las condiciones en que puede darse su práctica. Además de interrelacionarse por compartir tareas que fomenten su compromiso en la acción; vivir experiencias distintas que generen el interés por estar juntos y compartir el mundo en que conviven.

5. 1. 2. La comunidad de práctica en la integración de ambientes de participación en la acción

En este momento parece prudente responder el asunto pendiente, que hace referencia a ¿cuál es la relevancia de la integración de una comunidad de práctica? Las comunidades de práctica establecen múltiples dimensiones y componentes que la integran. La intención central del concepto es suscitar aprendizajes de carácter social a partir de prácticas activas y de participación que cosifiquen los esfuerzos de los integrantes que forman parte de una colectividad. También el determinar ciertas condiciones ambientales hace esencial que las situaciones de convivencia sean las óptimas para que sea posible el establecimiento de comunidades. Con esta idea, Elena relata:

[...] En cambio esta experiencia, yo venía aquí a la FES Aragón después de un año de estar en el doctorado inscrita. Era mi segundo año, y tenía solo un seminario aprobado y con el asunto de que nadie me conoce, vengo de CU, que va a pasar. Llego al seminario con el doctor Carrillo y digo bueno dónde estoy. La gente es superpadre; un ambiente increíble. Todos ya se conocían o la mayoría se conocían y sin embargo fue vente, únete, qué te parece, participa, intégrate a la acción y a las actividades...(Elena, 2011, pág. 5).

El sumar nuevos miembros a una práctica activa se tradujo en una de las labores fundamentales de participación. Las experiencias muestran nuevas formas de distinguir los acontecimientos que influyen en las perspectivas de los integrantes de una comunidad de práctica. Las vivencias proporcionan significados que se intercambian y complementan. La inclusión de todos los miembros, las correlaciones se encargan de motivar a todos a integrarse en las actividades, configurando colectividades. Los procesos de aprendizaje se incrementan al contar con nuevos integrantes que comparten sus saberes y que al mismo tiempo reciben la ampliación de sus discernimientos. Las prácticas que se entablan en el seminario de Didáctica implican que los participantes concedieran significado a las translaciones de cuerpos, a las mentes que logran las empresas que nos proponemos. Iniciar múltiples acciones con organismos complejos y el resultado

es crear significados que se producen por medio de interactuar con los demás (Wenger, 2001).

Es así que los acontecimientos mutan de un espacio a otro; las comunidades de práctica vinculan a sus miembros en actividades que incluyen su participación, lo cual origina significados que efectúan transacciones significativas. La forma en que existen transacciones significativas tiene que ver con participar de manera activa en las prácticas de una comunidad de práctica.

A fin de atraer a los integrantes del colectivo de Didáctica, en el interior del seminario se planteó el proyecto de cosificar las acciones de los integrantes del colectivo; asimismo en efectuar una serie de videos educativos²⁸. Al respecto tanto Juana, Rosario como Elena, narran sobre el proyecto:

Los vídeos que surgen de un proyecto de maestría, considero que son diferentes; muy buenos, porque son productos que llegan a mucha gente. No nada más se quedan en una escuela, no nada más en una institución, porque ahorita que tenemos las TIC, las telecomunicaciones a todo lo quedan pueden llegar a varias partes de la república. Históricamente hemos tenido las telesecundarias y con internet ver el potencial que hay de comunicación para transmitir este tipo de programas, no considero que sean materiales empaquetados que nada más se queden así como enlatados, sino este tipo de materiales se les puede explotar pero exponencialmente porque son trabajos atemporales (Juana , 2011, p. 9).

Pues fue un proyecto que se fue construyendo: bueno fue una propuesta que surgió del seminario. Pero se fue construyendo y desarrollando con la participación de todos los que estábamos en el seminario (Rosario, 2012, p.5).

Lo que se negocia es importante. No sientes que te obligan; propones. La toma de acuerdos hace que nos comprometamos. Yo creo que la forma de acercarse y plantear las situaciones es lo que hace que te sientas parte y que digas, soy importante, mi opinión cuenta (Elena, 2011p. 8).

Específicamente la propuesta intenta articular a los participantes del colectivo de Didáctica en la construcción de interrelaciones, a fin de desarrollar una estructura emergente que descansa en una Teoría Social del Aprendizaje (TSA). Coloca al

²⁸ Wenger propone el término cosificación que forma parte de los elementos en que se divide la negociación de significado, pero en la investigación se utilizará el término instrumento u artefacto, para dar variedad a la redacción y no aburrir al lector.

aprendizaje en el centro, como principal interés, y todas las acciones, prácticas, participación, cosificación, empresas conjuntas, repertorios compartidos, localidades, límites, tienen necesariamente que aportar conocimientos para la vida profesional y personal de los miembros de una comunidad de práctica, en suma, son aprendizajes sociales. Las metáforas proporcionan recursos que se emplean para un uso histórico renegociable, que sale al combinar la historia y, la ambigüedad, condiciones esenciales para la negociabilidad de significados. Por ello, se convierten en sucesos pertinentes y cargados de significado (Wenger, 2001).

Ahora bien, la importancia de proponer proyectos que articulen a los integrantes en una comunidad de práctica, es potencialmente significativo, dado que las interacciones conllevan a la materialización de los esfuerzos en artefactos. Esto puede suscitar beneficios a una multitud de individuos que tienen interés en sus procesos de aprendizaje. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son medios efectivos para transmitir mensajes y llegar a un número mayor de audiencias, el poder llegar a muchos lugares, ambientes y espacios educativos remotos, la facilita la transmisión por medios masivos de comunicación, Internet y transmitir mensajes que incluyan contenidos pedagógicos. Por su parte, Bozu (2009, p. 3) describe a las comunidades de práctica como “la experiencia de la práctica y la gestión compartida del conocimiento. Esta gestión del conocimiento se realiza siempre de una forma colaborativa y en un proceso continuo de establecer estrategias de participación, liderazgo, identidad y aprovechamiento del conocimiento”.

Las propuestas surgidas para beneficiar a contextos educativos y vincularse a partir de la producción de conocimientos, tanto para los miembros de una comunidad de práctica, como para personajes externos, son productos derivados de la participación en las prácticas. Éstas pueden aportar negociaciones que incluyan la historia de los integrantes de un colectivo y los recursos que les

proporciona su experiencia; de esa manera confluye en la posibilidad de edificar resignificaciones de los conceptos que creen transformaciones en las formas de concebir la adquisición de aprendizajes.

De igual manera, las iniciativas se construyen con la finalidad de lograr procesos de participación que fomenten el interés de los personajes que interactúan en una comunidad; las interrelaciones se dan por la instauración de compromisos contraídos por medio de acciones que producen aprendizaje. Lo anterior, con base en la producción e innovación de las configuraciones sociales que tienen lugar en contextos locales.

La práctica social, así como el proyecto colectivo dan coherencia, crean y, al mismo tiempo, instauran conexiones entre los miembros de una comunidad de práctica; los procesos conjuntos son complejos y requieren de la generación de significaciones entre los participantes. La negociación incluye varias acciones en las que los miembros procesan las actividades en que realizan elecciones y entablan diálogos que fomentan el compromiso; las historias que comparten significado se transpolan a la comunidad a la que pertenecen en ese momento. Igualmente, la sistematización de las labores hace que se comparen prácticas vividas y difunden pensamientos en el que el significado de la negociación cobra importancia por las responsabilidades adquiridas al integrarse a actividades sociales. Acerca de lo anterior Wenger (2001) describe:

Aunque la experiencia de significado no surge de la nada, tampoco es una ejecución mecánica de una rutina o un procedimiento. Nuestro compromiso en una práctica puede tener unas pautas; pero es producir estas pautas de nuevo, lo que da origen a una experiencia de significado (p. 76).

La formulación de estrategias integra labores de negociación, suministra bases para afrontar compromisos con los participantes. Los procesos que incluyen colectividad, manifiesta que es complicado construir diálogos continuos y reflexivos. Conforme los participantes avanzan en el desarrollo de la propuesta,

inicia la mutabilidad que es el producto dado por la respuesta al abrirse al diálogo con los demás para promover las actividades colectivas. Con relación al tema, Rosario comenta:

Fue caminando el proyecto y fueron caminando las cosas. Afortunadamente pudimos alcanzar la meta; todos siempre con un gran apoyo, por parte de todos. Si se puede vamos a hacerlo bien, pues te equivocaste ni modo; lo asumes y revisas por qué te equivocaste y en qué te equivocaste. Pero, bueno, el trabajo ahí está; el producto, ahí está (Rosario, 2011, p. 6).

Es conveniente relatar que el proyecto transcurría de modo gradual. El alcanzar metas es importante, puesto que cumple con la finalidad de materializar y cristalizar los esfuerzos de los participantes del colectivo de Didáctica. Las actividades fueron continuas, pues además de cubrir con los requerimientos curriculares del seminario, de manera simultánea, se ejecutaban labores colectivas y consensuadas. Era imprescindible contar con los distintos puntos de vista de los actores para nutrir las acciones; con ello, hacer más ágiles las tareas. El apoyo surge de la interacción; si se presentaba alguna dificultad se solventa de modo eficaz. La responsabilidad de cada uno de los participantes se ve reflejada en el artefacto formado por voluntades conjuntas. Los participantes del colectivo de Didáctica imprimían significados a sus acciones que confluían en procesos de resignificación de experiencias. Al plasmar las ideas en objetos cosificados, éstos alcanzaban formas físicas o intangibles que potenciaban el compromiso y atajos a la comunicación por las cualidades que poseen, al proyectar significados en el mundo que luego son percibidos su existencia en él, como si tuvieran vida y realidad propia (Wenger, 2001). Mientras que las metas son objetivos posibles cuando se conjuntan voluntades en una acción colectiva, los apoyos recíprocos transmiten confianza e interrelaciones en la obtención de un logro compuesto por esfuerzos y participaciones. El implantar compromisos acelera la instauración de significados de solidaridad, necesarios para lograr que los propósitos que se cosifiquen a partir de objetos tangibles que incluya el uso de las prácticas activas

de una comunidad. Para ilustrarlo, es indispensable constituir negociaciones, tal y como lo indica, Elena:

Que de lo que se negocia, cómo lo negociamos, qué propones, entonces nos comprometemos. Es lo que hago con mis estudiantes, yo creo que quizás no de manera tan sistemática, pero es lo mismo que hace el doctor Julio. Hay cosas que no negociamos con él, pero hay otras que sí; en ese negociar hay compromiso (Elena, 2011, p. 8).

Los compromisos envuelven responsabilidades. El escuchar a los demás se convierte en un aspecto esencial de las comunidades de práctica; las propuestas surgen de los miembros que constituyen una unidad colectiva. Por lo tanto es primordial intercambiar opiniones, perspectivas, propuestas, debido a que el instalar negociaciones permite el intercambio de convenios, marca pautas que tienen que dirigirse al logro de las aspiraciones planteadas. El orden y la sistematización de las acciones se conjugan en la consecución de la significación, que se puede hacer y no se tiene que dejar de lado las formas de construir acuerdos, dado que son por medio de negociaciones continuas. Por lo expuesto, Sanz explica:

En las comunidades de práctica el hecho de compartir es lo que las define. Se comparten cosas: zonas, servicios o intereses y son los centros de formación. El ser parte de una comunidad, simplemente, por estar en ella, por compartir cosas, con ella, por regirte, por sus normas más o menos explícitas (2005, p. 106).

La sistematización de las empresas por parte del coordinador del proyecto suministra las bases para hacer frente a compromisos entre los participantes; la formulación de estrategias presenta panoramas que integran los componentes elementales, en el que se contagian los ímpetus de unos y otros, al conllevar la sustentación de aprendizajes y acciones sociales. Todo esto forma parte del proceso de colectividad, reflejado en la labor compleja de erigir compromisos y responsabilidades que produzcan interrelaciones sociales y desemboquen en aprendizajes.

El emprender un proyecto integra definiciones construidas conjuntamente. Así que las respuestas a las situaciones que se presentan se consensuan, dialogan y debaten, con ello se crea un sentido penetrante que configura enlaces cada vez más fuertes.

[...] Todo debe de estar previamente organizado, y tú visualizabas la acción. Entonces te decía que luego los pedagogos tendemos a ser muy planificadores; tenemos que planificar mucho las cosas, antes de aterrizarlas en una acción. Y la participación de ahí, no iba a ser así; iba a ser diferente. Estamos viendo este trabajo interdisciplinario, porque nos enriquecimos ambos; considero que así inició la propuesta y desde los autores y cómo lo habríamos de vivir (Juana, 2012, p. 8).

La organización de las acciones colectivas tiene que planificarse, aunque no significa que son procesos eternos. Las labores tienen que ser aterrizadas y visualizar que los procesos estén acompañados de la participación de los miembros del colectivo de Didáctica. Proyectar los quehaceres proporciona a los integrantes de la propuesta una idea general de las formas de actuar ante una situación concreta; el plantear escenarios distintos conlleva edificar prácticas que transforman las concepciones de los involucrados. El enriquecer los aprendizajes con experiencias vividas integra la reflexión, compromiso y responsabilidad por el proyecto interdisciplinario, un trabajo bidireccional de interacción entre la pedagogía y comunicación. Las historias de interpretación ofrecen espacios de referencia compartida, aun cuando no imponen ningún tipo de significado. Las palabras, cosas, artefactos, gestos, son una ventaja ya que se fundan en una historia de compromiso mutuo, y conceden nuevos usos en diferentes situaciones. (Wenger, 2001).

Los procedimientos para estructurar propuestas contienen procesos de programación de actividades, que bosquejan las acciones a seguir; de igual modo que aterricen ideas en la elaboración de cosificación de prácticas activas, que incrementan la socialización de aprendizaje de los miembros de una comunidad. Las perspectivas colectivas brindan la posibilidad de crear sitios de referentes que

se comparten; al respecto lo más importante es que no imponen significado sino que lo construyen, que propicia situaciones nuevas en la adquisición de saberes.

5. 1. 3 Las dimensiones emergentes como experiencias personales significativas

El transcurso de las sesiones marchaba con la intención de integrar el compromiso de los participantes. Desde el inicio de la comunidad, la finalidad consistió en fusionar los intereses e impulsar las acciones sociales en cuanto a la exploración de perspectivas mutuas. La cosificación de las acciones abría paso a prácticas cohesionadas con el propósito de hacer significativas las experiencias que sólo pueden vivirse y convertirse en representaciones y transformaciones en la adquisición de aprendizajes colectivos.

Con relación a los compromisos mutuos, empresas conjuntas y repertorios compartidos, se enmarcan actividades progresivas que integraron las prácticas profesionales y personales en la consecución de objetivos comunales que son dirigidos a la propuesta que tiene el propósito de cosificar las acciones colectivas de los miembros de la comunidad de práctica de Didáctica. Éstas se encuentran dentro de las tareas a desarrollar tanto en el seminario como con esfuerzos externos que eran puntos clave para construir conocimiento y aprendizajes sociales.

El mostrar interés por una propuesta es sólo el punto de partida. Las acciones que tienen que permanecer es establecer los pasos a seguir para fundar lazos de articulación y crear las condiciones para las dimensiones del concepto de comunidad. Al respecto, Elena comenta:

Fue como ir adquiriendo más el compromiso y vamos a investigar y vamos a hacer esto hacer aquello. Y luego resulta que pues Vygotsky, ¡que padre!... (Elena, 2011, p. 8).

La forma en que se fomentan las conexiones en la instauración de tareas colectivas es a través de la adquisición de compromisos, que van desde ejecutar tareas de investigación, hasta la revisión literaria, la toma de decisiones consensuadas de los contenidos que posteriormente se codificarían en grupos de aprendizaje. Con ello abordar a los teóricos que suscitaron grandes aportes al campo de la educación. Para ilustrarlo mejor, Wenger (1998, p.100) se refiere a “todo lo que sea necesario para hacer posible el compromiso mutuo será un componente esencial de cualquier práctica.

Las labores que emprenden los personajes implicados en la propuesta, se empeñan en cumplir con lo que tenga que realizarse, para hacer posible que los compromisos sean mutuos. Esto origina que las prácticas se condensen y vuelvan elementales en los procesos de participación activa. Sobre lo descrito, Rosario comparte lo que a continuación se relata:

El ir entendiendo todo eso, y definir qué es lo que querías mostrar en ese vídeo. Finalmente qué quieres mostrar; porque te digo, yo me quedé con la idea que los van a utilizar, la idea es que lo utilicen en algunas clases. Cosa que es también interesante porque tienes que echar mano de otros recursos que tenemos para apoyar la actividad docente (Rosario, 2012, p. 7).

La comprensión de la propuesta y la cosificación que se pretende mostrar son elementos que fomentan procesos reflexivos. La resolución de dificultades, el prestar atención y peso en el contenido de los artefactos, poseen potencialidades de aprendizaje mediante la interacción de prácticas activas. El promover estrategias de utilización de instrumentos generados a partir de acciones colectivas; el aportar materiales que sirvan de apoyo al trabajo docente por medios que clarifiquen los temas de estudio, es sustancial en la proyección de intereses de la comunidad de práctica didáctica; la utilización de recursos realizados para contextos concretos. La empresa conjunta entabla correlaciones entre los fines y las aportaciones de recursos negociados por la comunidad. Las empresas autóctonas se refieren a las condiciones y los recursos, exigencias que conforman

a la práctica y que han sido y serán siempre negociadas por la comunidad (Wenger, 2001). Al respecto Correia y Davis (2008) expone que “las comunidades de práctica crean aprendizaje desde la práctica real en contextos de trabajo y operando en condiciones similares” (p. 59).

Las cosificaciones son aspectos que deben considerarse, ya que representan las acciones colectivas y las prácticas activas en la conformación de empresas, que se denota en lo comentado por Juana:

[...] Qué tenemos que hacer con Vasconcelos; tenemos que investigar sobre Vasconcelos primero. Y de ahí sacar una serie de preguntas, pues obviamente toda la trayectoria de Vasconcelos, sus obras. Una búsqueda general y así fue transcurriendo el tiempo en las sesiones, para octubre; creo, nos dicen, tienen que venir especialistas que hablen sobre el autor y entonces ahí creo que todos. Pero quién puede venir, entonces rápido, todos rápido brindaban las soluciones que eran inmediatas, buenas y exactas (Juana, 2011, p. 6).

Las investigaciones se emprendieron siempre con una finalidad: trabajar colectivamente. En tanto, las tareas deben desempeñarse para cumplir con la empresa conjunta que se había fijado. El indagar sobre aspectos significativos de la obra del teórico representó romper retos con prácticas rutinarias. Sin embargo, el apoyarse en los procesos reflexivos era fundamental para originar aprendizajes e interacciones, ya que cada grupo de aprendizaje dialogaba sobre lo que consideraba importante y surgían conversaciones consensuadas. La toma de decisiones colectivas replanteaba la concepción teórica del autor a abordar. Las dimensiones de una comunidad de práctica son afiliaciones que incluyen repertorios negociables; la capacidad de hacer uso de la participación exige la capacidad de convertir las historias en nuevamente significativas (Wenger, 2001). En la misma forma, Cesar Coll, Alfonso Bustos y Ana Rocamora, (2008) manifiestan que:

Las comunidades de práctica consiguen contribuir a satisfacer las necesidades de formación de los estudiantes y participar en las actividades académicas que se organicen en el marco del programa, así como utilizar recursos y espacios propios

de comunicación para compartir informaciones y preocupaciones relacionadas con el trabajo de investigación (p. 89).

El tiempo continuaba su interminable marcha; las sesiones aportaban más contenidos y estructuras que beneficiaban la propuesta planteada a los miembros de la comunidad didáctica. El vivir la experiencia es primordial en la concepción de los objetivos trazados; el plasmar en un artefacto mediante prácticas desempeñadas hasta el momento y generar vínculos con especialistas en la temática teórica despertó interés; las conexiones propiciaban respuestas inmediatas ante problemáticas planteadas. Las soluciones colectivas son opciones que promueven el aprendizaje social a través de conexiones que se desarrollan con prácticas de resignificación.

Las experiencias proveen de sentido a las prácticas de los miembros de una comunidad; las metamorfosis crean nuevos significados por las vivencias que se experimentan. En ese mismo tenor, Rosario describe:

... Yo nunca había tenido la experiencia de haber realizado ese tipo de vídeos de la serie "Alternativas Pedagógicas". Este tipo de recursos que además tenían una clara intencionalidad que sea un material que se use en clases en licenciatura porque estás abordando teóricos de la pedagogía. Entonces eso te lleva a que tengas una meta; en este caso la meta era producir cuatro, cinco vídeos, esa era la meta. Teníamos una meta en la que todos trabajamos para alcanzar esa meta... (Rosario, 2012, p. 5).

La intención de las acciones abordadas por la comunidad de práctica de didáctica era construir aprendizajes y relaciones de participación que combinaran los conocimientos de los miembros de la comunidad. Esto conjugando aspectos personales y profesionales en la edificación de artefactos que propusieran una meta colectiva e integrar recursos con fines definidos. Las experiencias que son nuevas componen innovaciones en que se perciben los objetivos de abordar temáticas desde ópticas diferentes, y que establezcan trabajos colaborativos en la consecución de una empresa conjunta. El abordar acciones colectivas transmite

fuentes de coherencia y mantiene unida a la comunidad; es un proceso compuesto por la negociación que refleja toda la complejidad del compromiso mutuo (Wenger, 2001).

La responsabilidad causa relaciones colectivas complejas, como nos cuenta Rosario:

[...] Todos asumimos nuestra responsabilidad lo que nos tocaba hacer o a lo mejor hicimos hasta más, como una compañera que apoyó en la conducción de un programa que a lo mejor no le correspondía... (Rosario, 2012, p. 11).

Lo anterior con la idea de asumir responsabilidades que procrean prácticas colaborativas y enlaza a todos los participantes de múltiples formas, que van desde lo diverso hasta lo complejo. Instaurar relaciones colectivas impacta en la manera de hacer las cosas, ya que manifiesta asumir cometidos. En este sentido, Wenger (2001) afirma que una empresa conjunta es una práctica que vincula de diversos modos a los miembros de una comunidad y que se complejizan al mantener relaciones resultado de la multiplicidad de hacer algo conjuntamente. En relación con compartir responsabilidades Correia y Davis (2008) indica que “las comunidades de práctica existente consisten en ampliar su acceso, y poner gran empeño en dirigir los esfuerzos colectivos para compartir un conjunto de conocimientos complementarios entre los miembros que los lleven a proyectar sus objetivos” (p. 63).

Las tareas se ejercieron para intensificar la participación de los miembros de la comunidad, que adquieren compromisos y responsabilidades por cumplir con los objetivos y empresas proyectados conjuntamente. Dentro de las características de las comunidades de práctica está el promover cambios radicales y transformaciones en múltiples aspectos de la vida de los participantes y de interactuar con el mundo. De lo antepuesto. Elena comenta su experiencia al pertenecer al colectivo de didáctica:

Pero eso me lleva a una decisión muy importante: termino el doctorado y dejo todo el asunto personal a un lado. Lo dimensiono y este asunto personal no va a ser el centro de mi vida para todo eso sirvió increíblemente para todo sirvió ese seminario. Y yo creo que si le preguntaras a cada uno en el asunto personal seguramente movió algo más allá del asunto profesional y más allá de todo eso... (Elena, 2011, p. 13).

La comunidad de práctica formada en el seminario de Didáctica incluye transformaciones que trascienden hacia aspectos de la vida personal de los participantes; consigue impactar en la toma de decisiones y continuar con las actividades que el ámbito profesional demanda; implica replantear la dimensión de la estructura de vida a partir de experiencias significativas. El significado surge de la capacidad recíproca de negociar un significado y la capacidad de reconocer una experiencia entre los actores (Wenger, 2001).

La resolución de problemas establece cambios en la manera de vivir y de pensar por medio de la revaloración de las situaciones, a las que se enfrentan los miembros de la comunidad. La intención de laborar colectivamente sirve para mostrar que las modificaciones se dan a partir de sentirse valorados, al ser escuchados y ser tomados en cuenta, la asociación crea movimientos emocionales a nivel personal por parte de todos los implicados.

5. 1. 4 La empresa conjunta como meta de responsabilidad compartida.

El mundo cambia al enfrentarse a desafíos complejos, al igual que la visión que se tiene de la naturaleza de las situaciones que se suscitan en él. A partir de detonantes que alteran las percepciones y provocan cambios que exigen de metamorfosis personales acompañadas de procesos que desembocan en dejar huella en la existencia de los integrantes de una comunidad. Ahora bien, proyectar metas es de suma importancia, ya que se estipulan líneas de acción que tienen que desarrollarse para cumplir con los objetivos consensuados. Por ello es importante retomar lo formulado por Rosario:

[...] Porque a lo mejor si un equipo no cumple ya no vamos a alcanzar la meta, porque ya no se van a obtener cuatro, pudimos tener dos o tres... (Rosario, 2012, p. 11).

Las funciones del colectivo representan formas de actuación que reflejan la determinación por efectuar labores que concluyan de manera satisfactoria con los objetivos trazados conjuntamente: encargarse de que los demás integrantes cumplan con sus tareas, y vigilar que las acciones marchen de modo adecuado, apelando a las responsabilidades que se asumieron previamente por cada grupo de aprendizaje. En este sentido, Wenger (2001) infiere que la vida real propicia relaciones mutuas entre los integrantes de una colectividad; las combinaciones de poder y dependencia, de placer, de competir, de colaborar, son resultado de la integración a una comunidad. Asimismo, Snyder y Wenger (2000, p. 140) indican que “la comunidad de práctica es un grupo de personas que se reúnen de manera informal para compartir su experiencia y pasión por una empresa común”.

Los frutos de las cosificaciones impactan las prácticas sociales y las cualidades que adquieren al ejercer influencia en las maneras en que se implementan por parte de la comunidad. Las relaciones dan paso a la constitución de nexos que posibilitan la comunicación, esto es, el hacer algo por el gusto de hacerlo. Revisemos lo que piensa Juana al respecto:

[...] Digamos a pesar de que estaban maestrantes, doctorantes a nadie vi con un gesto, decir que se pusiera sangrón, porque yo soy doctor o yo sé más que tú. No nunca vi un gesto de nadie; creo por ejemplo que hay compañeros que si tienen mucho que decir, están actuando como niños y no hasta ellos estaban actuando divertidos. Fue divertido, con responsabilidad, pero fue emocionalmente para desfogarte; en ese momento estábamos todos muy tensos. (Juana, 2011, p. 8).

El gusto por compartir se instaura mediante prácticas que vinculen a los miembros de una comunidad a las actividades académicas y de recreación con sus compañeros. El esparcimiento relaja y fortalece los vínculos entre los actuantes de la propuesta. Así que los estatus quedan a un lado, de manera que se comunican

e interaccionan entre iguales. Todos cooperan en las actividades para disfrutar y contagiarse de alegría, los trabajos se dan a través de sonrisas hasta en los integrantes más formales; actuar de maneras irregulares ocasiona relaciones más duraderas.

Asimismo, dentro de la diversión existe responsabilidad que se ve ampliada al despejarse de las tensiones acumuladas, ya que en momentos decisivos se acercaban en la cosificación de sus prácticas. El aprendizaje dentro de las comunidades de práctica “crea espacios para ellos mismos, quienes consiguen divertirse, sentirse desesperados, estresados, reírse de alguna situación compartir el tedio, propagar rumores, discutir sus puntos de vista, disfrutar de un tentempié; estar orgullosos de su destreza, contarse historias, cavilar ante la duda, sentirse vivos” (Wenger, 2001, p. 107), de tal forma que Henri y Pudelko (2003) refieren que el “reto de una comunidad de práctica es el desarrollo y el enriquecimiento de la práctica profesional a través de compartir conocimientos complementarios entre sus miembros” (p. 483).

El intensificar las relaciones y promover la unión de los miembros de una comunidad producen ambientes idóneos que inducen actividades y espacios de relajación de las tensiones a las que se encuentran sometidos. Convivir con los demás provoca que se sientan vivos y renueven compromisos. En lo que se refiere a este tipo de acciones, Elena expone:

Yo creo que ese fue el éxito el que todos nos sentimos importantes, parte del equipo, parte del grupo; sin mi aportación no va a ser lo mismo, eso yo creo que fue el éxito del seminario. El sentirnos importantes, el sentirnos incluidos, el sentirnos que no sólo podíamos aportar sino decidir que aportábamos (Elena, 2011., p. 12).

Los procesos exitosos tienen que ver con la inclusión de los miembros a una comunidad; escuchar sus propuestas, sus opiniones; reflexionar sobre las aportaciones que hacen, hacia la construcción de cosificaciones de prácticas

sociales y participaciones activas. Tener en cuenta que los conocimientos y experiencias potencian las actividades al nutrirlos de contenidos significativos resultado de la negociación de significado al compartir con los demás.

El entablar compromisos en los que cada participante encuentra un lugar especial y adquiere una identidad propia que se integra y define cada vez más por medio de la práctica (Wenger, 2001). Además, ser integrantes de un colectivo “implica participar en un sistema de actividad respecto del cual los participantes comparten comprensiones referentes a lo que se está haciendo y lo que eso significa en sus vidas y comunidades (Lave y Wenger, 1991, p. 74).

Las perspectivas de cada uno son únicas, debido a que suministran ideas a la propuesta; asimismo denotar la importancia de cada componente que interactúa con el otro; también, conceder la importancia a cada contribución, y otorgar el poder en la toma de decisiones. Definitivamente, la estructuración de conexiones facilita el comienzo de aventuras conjuntas.

5. 1. 5. La conexión de recursos compartidos en la generación de compromisos

La interrelación e inclusión de diversidad de apreciaciones hacia la propuesta instaurada por los participantes del colectivo de Didáctica, se correlaciona a través de diversas áreas de conocimiento y genera fusión de saberes. Éstos dan como consecuencia elementos heterogéneos en pos de determinar empresas conjuntas. Motivo por el cual Juana nos relata:

[...] Más que nada porque considero que se quería ver ese trabajo interdisciplinario entre pedagogos y comunicólogos. Estaba junto contigo o debía estar junto contigo este otro chico; entonces desde ahí, tú te posicionaste como líder porque si bien el otro chico también era comunicólogo, de repente no lograba esa conexión. Es lo que te digo, lograr esa empatía... (Juana, 2011, p. 8).

En referencia a las formas de conexión entre los integrantes del colectivo de Didáctica, la empatía es un componente que hace posible la mezcla de dos áreas de conocimiento en pos de una iniciativa que está compuesta por pedagogos y comunicólogos. Los trabajos interdisciplinarios muestran la compatibilidad de los saberes de entre ambas disciplinas en la potenciación y aportación de elementos que amalgaman la participación tanto de personas como de acciones. Los repertorios compartidos dan pie a elementos heterogéneos; la coherencia se deriva de las mismas actividades desarrolladas mediante símbolos o artefactos determinados por pertenecer a una comunidad aventurada en una empresa (Wenger, 2001). Al mismo tiempo, “la significación de los artefactos en la amplia complejidad de sus relaciones con la práctica” (Chaiklin y Lave 2001, p. 78).

Sin embargo, es congruente mencionar que no todos logran estar en la misma frecuencia, los miembros básicos y periféricos coexisten de manera armónica en la comunidad de práctica de Didáctica. Por un lado existe participación pero no en la misma medida; ésta tiene que contemplarse en cierto tipo de situaciones para solventarlas en el momento en que se hagan presentes. Por ello es necesario establecer equilibrios que intensifiquen los compromisos y marche la empresa sin contratiempos.

Las discrepancias se muestran en ocasiones en las comunidades de práctica y que muestran otro tipo de actividades. Vale la pena tomarlas como una oportunidad para fortalecer la participación y las prácticas sociales, así como mejorar la obtención de la empresa concebida por medio de acciones consensuales y metas colectivas negociadas comunalmente. Elena nos relata al respecto:

Equipos como el de Makarenko, creo que eran, ya se venía el día de la grabación y no tenían experto, no sé. Creo que sí hubo falta de compromiso en algunas personas, no sé si en todos los equipos, pero no en todas las personas. Pero sí en algunas personas, por lo menos, oh, oh, oh, donde no se tomó como tan en serio

el asunto. Cuando ya se vio que ya era en serio el asunto, dijeron ¡ah! ¡Caray!, espérame es que yo no tengo expertos [risas]... (Elena, 2011, p. 13).

La carencia de compromiso por parte de algunos participantes del colectivo de Didáctica está determinada por prácticas rutinarias, en que las propuestas no llegan a concretarse. Las conversaciones teóricas al interior de los seminarios ocupan una gran cantidad de tiempo de las sesiones; la revisión literaria de lecturas, cumplir con los contenidos curriculares, son el ambiente en que interactúan los estudiantes. En relación con lo anterior Wenger (2001) define:

En realidad en algunas comunidades la discrepancia se puede considerar una parte productiva de la empresa. La empresa no es conjunta en el sentido de que todos creen lo mismo o están de acuerdo en todo, sino en el sentido de que se negocia colectivamente (p. 105).

Por medicación de las comunidades de práctica “se establecen según el criterio de la intencionalidad; es decir, la finalidad por la cual se reúnen las personas para trabajar unos temas o problemas comunes dentro de un grupo” (Bozo, 2008, p. 4). Las propuestas desarrolladas conjuntamente requieren negociarse constantemente, para integrar de manera más activa a los miembros periféricos. También demostrar interés por lo que se está haciendo provoca aprendizajes; inyectar responsabilidades y coadyuvar la asistencia de las metas adquiridas, son una opción que permite implicarse en la acción y reintegrar la seriedad a la empresa. Son tareas de constante revisión; al igual que colaborar con los demás es un proceso complejo de constante renovación.

Las iniciativas avanzan a medida que existen compromisos, responsabilidades y empresas colectivas. Las prácticas activas y las acciones abren expectativas en la apertura de caminos que posibilitan la creación de vínculos e innovaciones; además, el enriquecerse al ejercer interacción con los demás denota aprendizajes sociales. Por ello es de suma importancia revisar cómo se han venido dando los procesos interactivos y negociar constantemente: Con ello, las situaciones transmitirán opciones en la mejora de los canales de comunicación de las

comunidades y en el establecimiento de las relaciones de contribución que hagan que el desarrollo de lo planificado sea viable.

5. 1. 6 La aventura del aprendizaje social y la edificación de una empresa conjunta

En relación con el aprendizaje la comunidad de práctica de Didáctica invita a otros personajes a sumarse. La vinculación se da a partir de informarles que sus esfuerzos necesitan cosificarse y materializar la empresa conjunta que perseguían. La evolución de las actividades por medio de la colaboración de sus conocimientos promueve transformaciones en las experiencias y, en consecuencia, sus conocimientos se transfiguran a través de interacciones sociales; esto origina nuevas formas de interrelación, así como comprensión de por qué hacemos algo, al igual que los recursos y la disposición para llevarlo a cabo. Por ello es relevante exponer lo comentado por Elena:

[...] Fue padre, no fue impositivo. Claro, debía tener ciertas reglas claras, que sí y que no. Pero en general, te dio mucha apertura, el decir vamos a estar con otra área de conocimiento que en este caso es la comunicación. Era una especie de aventura y creo que se volvió real, en el momento en que me dicen, tú vas a conducir espérate no [risas]... (Elena, 2011, p. 7)

Los aprendizajes se integran en una comunidad al interactuar con las historias que han relatado los integrantes. La participación se conecta con los anales de nuestra memoria y contribuye con la aportación de información significativa que se renegocia al experimentar vivencias nuevas que conducen a transformaciones que intensifican el recuerdo y el olvido. Ello se realiza interactuando por medio de la participación y la cosificación originando conexiones con los procesos históricos de los actantes. A medida que la comunidad avanza, los aprendizajes se intensifican “cuando deseamos comprometernos con nuevas prácticas e intentamos unirnos a nuevas comunidades” (Wenger, 2001, p. 130).

Las reglas dirigen las acciones hacia la modificación de la experiencia de los integrantes de la comunidad en nuevas visiones por las cuales proceden sus labores. Las imposiciones se dejan a un lado, y se da paso a la apertura que produce cambios significativos. Fincan relaciones con otra área de conocimiento, en la propuesta —en el caso concreto de la comunicación—, conecta las expectativas y las transfigura en campos de ejercicio provechosos en el progreso de aventuras, volviéndose tangibles al encargar tareas concretas a los integrantes de la comunidad de Didáctica.

No obstante las labores contienen ciertas reglas que dan parámetros de funciones específicas a los participantes a fin de saber qué pueden realizar y qué no pueden realizar. Los acontecimientos suscitaron experiencias vivenciales que se intensifican al suscitar resignificaciones, las cuales componen la reorganización de los conceptos en aprendizajes innovadores, que se dan por medio del establecimiento de compromisos cuando generar conexiones con los demás. Los artefactos históricos de una práctica convergen en la orientación de los sucesos experimentados que, posteriormente, proporcionan las condiciones de actuación. Para ilustrarlo, Elena describe:

Pero a mí, ¡eh! me enganché con la idea cuando hace un tiempo se nos ocurre a una compañera y a mí, nosotras tenemos estudiantes de cuarto semestre. Para el quinto semestre ellos tienen que escoger ciertas materias enfocadas a la carrera que van a estudiar. Normalmente el equipo de orientación vocacional tiene sus jornadas y les aplican los tests y les dan los folletos sobre qué son y cómo se compone cada carrera. Sí, pero ese es el asunto formal de cada carrera, que si el médico hace una cosa, el agrónomo hace tal otra. Los semestres, los créditos, el asunto digamos formal de las carreras, a esta amiga y a mí se nos ocurre decir espérame. Sí está muy bien, pero yo quiero que vaya un médico y hable con mis chavos o con los chavos que yo veo y les diga la neta, la neta. ¿Cómo le ha ido como doctor? No que les hable de los créditos, no qué les hable de dónde se ejerce, no, no, no, él su experiencia personal cómo le ha ido, si la ha hecho, si no la ha hecho, si ganan bien, sino ganan bien, si ha tenido muchos trabajos, si le costó mucho trabajo conseguir su primer lugar laboral. No sé, como más humano el asunto, entonces. Yo me acuerdo que llevamos como a diez, quince profesionistas pedagogos, médicos, psicólogo, relaciones internacionales, este mmmh..., filósofos, sociólogos, periodistas, bibliotecólogos, llevamos un montón. Fue una semana de llevar y llevar y llevar y sin un formato iban y les hablaban

pues miren yo soy bibliotecólogo yo entre aquí y estudie por esto; pues a mí la verdad mi carrera no me gusta, decía uno de relaciones internacionales. Voy a estudiar relaciones internacionales y me gusta porque tengo mucha cultura eso es lo que me dio la carrera, hablo varios idiomas pero nunca pude ejercer, la realidad es que nunca pude ejercer, porque si no tengo contactos, porque si no soy diplomático en fin, como que les hablaba de la realidad. Porque te cuento esto, porque es exactamente lo mismo con los vídeos, así los veo, claro que hay videos, claro que hay libros, ¿cuál es el aporte? el asunto de estos vídeos en particular es que bajan al experto de la nube, de es el experto, de la vaca sagrada que sabe todo a un nivel de espérame dime en cortito en clarito qué onda con este autor (Elena, 2011, p. 9).

Sobre lo descrito anteriormente por Elena, Lave y Wenger (1991) consideran:

Una comunidad de práctica es una serie de relaciones entre las personas, la actividad y el mundo a través del tiempo y en relación con otras comunidades de práctica. Es una condición intrínseca para la existencia del conocimiento, porque mínimamente proporcionan un soporte interpretativo necesario para dar sentido a su herencia (p. 74).

El sentido de las acciones históricas de los participantes se concentra en significados que procuran el logro de las empresas conjuntas proyectadas colectivamente. Que conlleva a implicarse en múltiples actividades con cuerpos complejos; lo que cuenta es la personificación de los conocimientos que apropiamos y que pueden renegociarse por medio de la práctica (Wenger, 2001). El participante de la comunidad negocia significados y aplica la práctica a su historial de participación (Lave y Wenger, 1991).

De igual manera, que el Elena comparte experiencias históricas que modifican las percepciones de los estudiantes acerca de una carrera, esas vivencias se transpolan a la comunidad de la que forma parte. Los recuerdos se cosifican promoviendo que los significados se transformen y adquieran nuevas relevancias y matices; los proyectos se comparten y se adquieren compromisos a medida que conforman relaciones espacio-temporales, ya que el aprendizaje es continuo y discontinuo, según se produzcan los usos del mundo.

Por su parte, el comparar dos circunstancias que en apariencia son diametralmente opuestas tiene relación en el pasado, presente y futuro experiencial concreto. Interactúan en la mente iniciando una metamorfosis en el pensamiento, acciones y la forma en que se vincula con el mundo y con los demás desde el constituir compromisos y artefactos que procedan con la transmisión de perspectivas reproducidas desde una orientación diferente.

Del mismo modo, los recuerdos y olvidos entregan significados que se reconstruyen constantemente mediante el restablecimiento de historias y compromiso que vinculan a los participantes que comparten sus experiencias y cambian su visión del mundo con detalles como los que nos describe Juana:

[...] De qué personas vas a esperar cosas tan buenas, como el gesto, muy bonito, el que Siddhartha acudiera y me apoyara; y el doctor Guillen, reencontrarme con él, cuestionarlo sobre el tema, que yo le preguntara y platicar. Todas esas cuestiones me agradan. A mí me gustó mucho hacer este vídeo, en mayor medida por la cuestión personal (Juana, 2011, p. 16).

Las historia al compartirse entrega parte de la vida de los interactuantes, al resignificar y aportar valores combinados en procesos que se entrelazan en la transformación de los espacios de convivencia. Los gestos de los que habla el Juana, están orientados al apoyo dado por Siddhartha, al conversar e intercambiar las concepciones del mundo, con personajes que son significativos para los miembros de una comunidad. Potencia sus aprendizajes al reconstruir materiales edificados en su mente, que retornan convertidos en ideas y pensamientos evolucionados. Los aprendizajes son resultado de una comunidad de práctica por medio de interacciones sociales, según Wenger (2001) se producen a partir de la idea siguiente:

Para ello tienen que negociar su significado con la comunidad de práctica. Invitan a otros a participar en su experiencia (expertos); intentan cosificarla para ellos. Puede que necesiten comprometerse con la gente de nuevas maneras y transformar las relaciones entre las personas para que se les tome en serio; puede

que necesiten redefinir la empresa para hacer que el esfuerzo valga la pena; puede que necesiten añadir nuevos repertorios a su práctica (p. 120).

Mientras, las nociones se reacomodan en los miembros del colectivo de Didáctica que examinan nuevas direcciones de gestión intelectual al permitirles intercambiar su visión del mundo y nutrirla por medio de cosificaciones, tal como lo indica el Rosario:

Todo es perceptible, pero seguramente si se continúa con este tipo de trabajos lo importante es que se recupere la experiencia que se revise, que se analice, que se pueden hacer las cosas. Vamos a cuidar nada más estas cosas, vamos a mejorar (Rosario, 2012, p. 6).

De igual forma, en los anales de las prácticas de los miembros de una comunidad, la reflexión que producen las interacciones con los demás así como el compromiso mutuo, generan aprendizajes que inducen transformaciones. La recuperación de los procesos abastece significados a través de los trabajos emprendidos e impulsa el análisis y la revisión de los pasos emprendidos para hacerlos más eficientes. Y que las experticias sean significativas en el establecimiento de nuevas relaciones con el mundo. En palabras de Lave y Wenger (1991) ellos argumentan que:

Este interjuego de conflicto y sinergia es central en todos los aspectos del aprendizaje en la práctica: hace del diseño de soporte de los artefactos, un asunto que proporciona un buen balance entre estos dos requerimientos interactivos (p. 80).

Las resignificaciones históricas de las prácticas producen cambios en forma de perspectivas de los integrantes del colectivo; las historias compartidas originan que las situaciones de aprendizaje sean flexibles y significativas. A esta afinidad Elena menciona:

[...] Eso te ayuda al asunto del vídeo que esta experiencia de aprendizaje te la llesves a tu vida personal. Yo creo que ése es el gran reto de esta sociedad del conocimiento que queremos construir. Que el aprendizaje, el conocimiento, no se quede en información en el aula, que realmente se vuelva conocimiento para tu vida personal, para solucionar problemas. Yo me tuve que enfrentar a muchas

cosas que me embarque, según yo iba de oyente y al final me embarqué en todo [risas] en ver al experto en la conducción, en otro equipo [risas] en que momento me pasó todo eso, yo sólo venía a oír (Elena, 2011, p. 13).

Los aprendizajes en una comunidad de práctica se activan por los compromisos que se adquieren y, asimismo, éstos apoyan las destrezas por medio de los artefactos, que negociación el significado en el continuo flexible de la participación y cosificación que expanden los horizontes personales. Los retos se enfrentan ya que se cuenta con el soporte de los demás; la estructuración del conocimiento se socializa y rompe las rutinas instituidas por el recuerdo de eventos que suceden cotidianamente en los diversos seminarios a los que los integrantes estaban involucrados. La información se transfigura en un instrumento que otorga sentido a la transpolación de situaciones, que repercuten en cambios, en aspectos personales y en la solventación de problemas. La combinación de los eventos hace que los deberes formen parte de la forma de actuar y del aventurarse a incidir en las decisiones colectivas.

Según Sanz (2005, p. 105), las comunidades de práctica son un grupo de personas que desempeñan la misma actividad o responsabilidad profesional y que, preocupados por un problema común o movidos por un interés común, profundizan en su conocimiento y pericia en este asunto a través de una interacción continuada.

El cambio de perspectivas del mundo y la forma de conducirse de los integrantes del colectivo de Didáctica, infunde la creación de historias significativas, al ahondar en los anales de las prácticas que se deconstruyan y den paso a las evoluciones de pensamientos e ideas que rompen con las rutinas por medio de instrumentos de cosificación. A todo esto puede denominársele aprender mediante el proceso de poner en práctica los compromisos adquiridos conjuntamente. Aquí es conveniente, relatar lo expuesto por Rosario:

Pues aprendizajes todos, bueno te digo creo que esta propuesta es innovadora en el sentido, bueno. Al menos a mí en la licenciatura no me había tocado hacer este tipo de vídeos y ni en la maestría. Sólo en este seminario. Entonces en ese sentido es ver cómo se va construyendo el guion, todo el proceso, de definir, a ver que teóricos vamos a abordar y por qué ellos y no otros por ejemplo... (Rosario, 2012, p. 7).

El aprendizaje se da a partir de procesos en el que intervienen las prácticas y la capacidad de negociar significados. Por lo anterior, los conocimientos que se adquieren al impulsar la creación de una comunidad de práctica, son considerados innovadores por ser una experiencia significativa y nueva que contribuye a fundar historias que personifican los procesos de recuerdo y olvido. Ello mediante su interacción que conecta la historicidad con las vivencias a lo largo del tiempo que nos hace sentir y descubrir sucesos que alteran la visión del mundo de los implicados. Desde este enfoque “las empresas que se reflejan en nuestras prácticas son tan complejas como nosotros mismos. Incluyen los aspectos instrumentales, personales e interpersonales de nuestra vida”. (Wenger, 2001, p. 112)

La construcción de instrumentos cosifica la acción y permite la maleabilidad de las prácticas que renegocian significados a partir de tareas concretas, la estructuración de un guion, la toma de decisiones consensuadas y justificar la selección de las temáticas teóricas a realizar para hacer viable la empresa conjunta programada. En relación con esto, Elena nos cuenta el significado que le representó el implementar instrumentos que la llevaran a modificar la continuidad y discontinuidad de sus aprendizajes los cuales repercuten en la toma de decisiones desde un personal y profesional:

[...] Para el doctorado fue un aporte creo muy grande, pero personalmente fue el decir me quedo en el doctorado. Yo creo que si hubiera estado en otro seminario en el que no hubiera estado motivada, yo no estuviera en el doctorado, me hubiera dado de baja simplemente. Para mí fue algo padrísimo (Elena, 2011, p. 9).

Asimismo, los aprendizajes pueden recordar experiencias anteriores que los implica en otra propuesta y esos mismos conocimientos a su vez se desestructuran por medio del olvido, que los reintegra modificados, denotando una evolución por parte de los instrumentos, al recordar que la motivación es una forma de cosificación muy importante en el aspecto profesional. Pero que recobra trascendencia a nivel personal que la envuelve en actividades generadas en el seminario y las formas de pensamiento mutan para dar paso a nuevas opciones de motivación que la incita a continuar y resignifica su historia anterior que se revalora y le da las razones para continuar en el camino académico. Pero con la estimulación particular de que existen formas distintas de estructurar los saberes. McDermott (2001, en Sanz, 2005) denota que las comunidades de práctica son la clave para producir cambios en las formas de construir aprendizajes, puesto que se encuentran en las interacciones que se producen en las interacciones sociales.

La mutualidad de experiencias provocadas por la comunidad de práctica del seminario de Didáctica, vincula al mundo con el participante y lo hace interactuar de maneras tan distintas que involucran formas desiguales de percibir las situaciones personales y profesionales, impactando las concepciones del aprendizaje al conformar transformaciones y nuevas visiones del mundo.

La acción social es parte integral de nuestras formas de actuar en las comunidades y organizaciones escolares donde nos desempeñamos y compartimos significados que están contextualizados por el tiempo histórico que nos toca convivir con los demás, lo que resulta dinámico y se contextualiza en un punto en el espacio. Las prácticas sociales y la empresa conjunta necesitan integrar a nuevos miembros a la comunidad de práctica de Didáctica, por lo que los integrantes emprendieron la tarea de conseguir especialistas en la temática en la que se encontraban inmersos. Sobre este punto Rosario relata:

Todos aportamos algo. Yo tuve la fortuna de participar en la presentación a las personas; de ir a mostrar el proyecto a las personas que iban a participar, a los

especialistas en el tema. Entonces desde ahí, porque incluso desde hacer una presentación en power point, dices, bueno que quiero poner ahí, las ideas que tú quieres expresar estén, ahí. Eso te da experiencia el ir a presentarlo, el que los otros te comenten también, tienes otra experiencia bueno el estar frente a cámaras, yo nunca me imaginé, fui la sorteada (risas)... (Rosario, 2012, p. 6).

La subdivisión de las labores a partir de grupos de aprendizaje, inició con la identificación de aquellos personajes que mostraran disposición por conjuntarse a la comunidad de práctica de Didáctica. Presentar el proyecto y exponer sus bondades, fueron de los puntos clave para que la empresa, que se había proyectado, pudiera ser cosificada. Los artefactos (traducidos como presentación de power point), pueden aportar las bases para involucrar a los nuevos miembros e interesarlos de las ideas y perspectivas del equipo encargado de presentar a Freinet. El equipo colaboró al plasmar sus opiniones, y responder a las réplicas de los demás, lo que aportó experiencias significativas que negocian y aumentan sus aprendizajes a lo que llaman sorteo, así como enfrentarse a situaciones novedosas que les deja vivencias interactivas con el mundo. En relación con, el concepto de cosificación Wenger (2001) menciona que el “término cosificación es menos común, junto con la participación, la cosificación es un concepto muy útil para describir nuestro compromiso en el mundo como producto de significado” (p. 82).

La transmisión de ideas entre los participantes fomenta expresiones de diálogo entre los interactuantes para percibir nuevas sensaciones que beneficien sus saberes y proyecten las condiciones al interrelacionarse con los demás y convertir los entornos mediante enfoques colectivos. Por el contrario, durante el desarrollo de la propuesta, algunos aspectos problemáticos y obstáculos en las labores se hicieron presentes en este proceso; las constantes respuestas de los miembros de la comunidad abrieron caminos para transitar, tal y como lo refiere Elena:

[...] Sí se va a hacer, pero no sabemos para cuándo. No sabemos exactamente qué cosa, pues la temática todavía no se define. Bueno, quedo mal con el doctor Félix, y quedo mal acá. Y como les digo él ya se fue de vacaciones ya no hay

experto. Entonces esa parte sí me causó mucho conflicto. Creo que ya no era solamente el involucrar a más de una carrera, sino involucrar más de una institución que aunque bien es la UNAM, un profesor fuera de la FES Aragón, fuera del Posgrado, donde su cultura es totalmente diferente. Él es, como supongo son en Cuba, tal hora, tal día, tal minuto, no hay más. Entonces fue lidiar con muchas cosas, culturales, institucionales de formalidad y esa parte me costó mucho la verdad (Elena, 2011, p. 12).

Sin embargo, la actuación oportuna de los participantes del colectivo encontró soluciones adecuadas y oportunas, que se reflejó en su capacidad de aprendizaje y en solventar problemas durante la práctica; su capacidad de diálogo logró atraer a nuevos miembros que se integraron a la comunidad. Las dudas y demás interrogantes con el tiempo se van aclarando. Es así que la preocupación potencia las habilidades que se convierten en formas de actuar estratégicas y se las ingenian para tratar de mantener los vínculos a fin de que la empresa colectiva sea posible.

La incertidumbre forma parte de los proyectos, dado que al ser compromisos que no son rutinarios proyectan por momentos inseguridades. Lo desconocido produce cuestionamientos que atrae beneficios a su condición de concebir el aprendizaje como un constante cambio de estructuras al moldearlas de formas diferentes.

Las relaciones institucionales, con otras áreas de conocimiento, como la multidisciplinariedad, puede influir en el vínculo con otros personajes y entidades educativas a través de la realización de actividades académicas. Los conflictos pueden generar oportunidades para solventar problemas al buscar un logro colectivo. Las formas culturales cambian según la concepción de las prácticas que ha acuñado con el tiempo, así como el repertorio que posee cada miembro que se integra por primera vez a una comunidad de práctica. Los significados otorgados a la práctica son procesos continuos de negociación. La generación de distintas circunstancias produce miradas distintas al interpretar, actuar, hacer, pensar,

comprender y responder a cierto tipo de situaciones que se presentan en el desarrollo de las acciones vinculadas con la propuesta (Wenger, 2001).

Proponer proyectos que salen de lo convencional, entendido como algo que no se produce de forma regular, y que se atreve a romper las formas establecidas, o se escabulle a los controles de la escuela, que como norma general consisten cubrir los contenidos del plan de estudios. El colectivo de Didáctica tuvo que pasar por múltiples etapas de gestión escolar y solicitudes para obtener el espacio a fin de realizar las grabaciones, dialogar, actuar, interpretar, hacer, pensar, comprender y responder: todo con el propósito de generar nuevos aprendizajes tanto para ellos como para los programas de Posgrado de pedagogía de la FES Aragón.

Las destrezas de los integrantes de la comunidad los ayudaron a sortear los obstáculos, que se vieron desafiados en cada momento durante el progreso de sus actividades. Como, a continuación, afirma Juana:

[...] A la mera hora dije qué voy a hacer es mi invitada. Tengo esa responsabilidad de responder por ella, Entonces le dije a mi compañero, me dices que no. Entonces a quién. De pronto, la misma compañera que no vino me dice pues dile a Siddhartha porque él es historiador (Juana, 2011, p. 13).

Las oportunidades las gestionan los miembros de la comunidad, la solución de problemas se constituyó en una constante; además de cumplir con las necesidades que la propuesta requería para realizarse. La interrelación y la historia compartidas, además de la cotidianidad y correlaciones con actores de otros contextos proveen enmiendas. El dominio de apertura propicia conocer diferentes panoramas, así como los cambios de dirección que fincan experiencias satisfactorias y abastecen discontinuidades interrelacionadas con la multiplicidad de factores que se propagan en múltiples y diversos ámbitos de la existencia, igual también de los integrantes y de los nuevos miembros que se suman a las acciones colectivas de una comunidad (Wenger, 2001).

En consecuencia, al comprometerse en las acciones se dan las pautas para que la participación en las prácticas de origen, tales como recordar y olvidar, dirijan el sentido hacia nuevas perspectivas; esto es, todo lo que se aprende a partir de la posición de encontrarse con alguien que necesita ayuda o requiere apoyo de los demás. Esa persona adopta posiciones que reforman su pensamiento y maneras de actuar, con el fin de alcanzar los compromisos adquiridos; debido a que en algunas ocasiones se espera más de lo que conocemos. Por ello, la vinculación es fundamental en la generación de aprendizajes y relaciones que nutren a una comunidad de práctica.

Al integrar a nuevos miembros en la comunidad, es necesario inventar interacciones que formen parte de las historias compartidas; debido a, que en la práctica proporcionan relaciones por medio de congregar actividades que constituyan aportes a la empresa conjunta que se persigue colectivamente. Con base en esta perspectiva, Rosario, nos refiere:

De parte de los expertos no existió un cambio de fecha, al contrario nosotros estábamos esperando que nos dieran fecha en el estudio, para poder grabar el programa, pues tuvimos que ajustarnos a los recursos y a las condiciones con las que contaba la escuela, si eso se pudiera mejorar, estaría perfecto, pero sabemos que esos estudios, o esos recursos no solamente los usan los estudiantes de pedagogía, están a disposición de otras áreas de otros proyectos... (Rosario, 2012, p. 6).

Las relaciones proporcionan los de comprensión, ya que muchas de las gestiones requerían de tiempo y, asimismo, cumplir con una serie de pasos establecidos por la institución escolar para acceder a los espacios en el que se realizaría la cosificación; dada por medio de instrumentos de grabación que hicieran posible la concretización de los esfuerzos del colectivo de Didáctica. El ajustarse a las condiciones y recursos es parte integral de la búsqueda de una empresa conjunta, en virtud de que se tiene que echar mano de las posibilidades tanto físicas como de vinculación con los expertos que aportaron sus conocimientos al contenido y dieron forma física a los procesos en los que se integraron las prácticas y que

resultan significativos a los miembros de una comunidad. Con base en lo anterior, Henri y Pudelko (2003) dicen que “una zona de influencia se define en relación con otras comunidades u otra institución u organización”. (p. 98).

El ajustarse a condiciones y procedimientos institucionales por efecto resulta un obstáculo para realizar proyectos colectivos. El acrecentar vínculos entre los departamentos administrativos, y disponer de materiales y recursos pueden beneficiar la construcción de productos de aprendizajes social. Referente a instituir vínculos, Juana explica:

[...] Cuando invitamos a una persona debemos tener un compromiso con esa persona; un respeto hacia esa persona (Juana, 2011, pág. 13).

Las conexiones constituyen compromisos de aprendizaje. El respeto por la propuesta así como la invitación de formar parte a distintos miembros que se integran a una comunidad, funda relaciones de responsabilidad (Wenger, 2001). La práctica es necesaria siempre que signifique conocimientos y significados relevantes a los involucrados. Los vínculos entre los miembros de la comunidad se estrechan por distintas razones, a partir de la motivación o interés por temáticas relacionadas con el objeto de estudio de los integrantes del colectivo, Elena nos describe las razones de su integración y, al mismo tiempo, forma parte de dos equipos:

[...] La razón por la que me involucré en el equipo de Vygotsky, la teoría de la actividad es lo que yo estoy manejando que tiene que ver mucho con Vygotsky. El doctor Félix y dice que todo se fue dando; y al final hice mis participaciones con Freinet y fuimos a entrevistar a las personas indicadas y demás, pero como que yo me sentía entre los dos equipos (Elena, 2011, p. 8).

Los intereses promueven la participación de los involucrados, que tiene que ver con su historia compartida; en que los aprendizajes reflejan continuidad y discontinuidad esparcida por sus mentes, resignificando las ideas y conocimientos para dar paso a los nuevos saberes que han mutado. Al mismo tiempo conecta la

historia con acontecimientos nuevos y artefactos que producen cambios en nosotros. Todo ello es resultado de las experiencias adquiridas mediante la participación. Experimentar una experiencia de aprendizaje colectivo mediado puede ser estimulante y movilizador, además de que garantiza la cohesión del grupo y lo trabajado por los miembros de una comunidad (Ripa, 2007).

Sobre la vinculación y coordinación con los invitados, y una vez establecida la base para iniciar las cosificaciones de los esfuerzos de los miembros de la comunidad de práctica de Didáctica. El siguiente paso era elegir a los conductores de la serie “*Alternativas Pedagógicas*”, que es el instrumento de las acciones colectivas y participación activa puesta en marcha cuyos objetivos son provocar transformaciones en sus aprendizajes a nivel personal y profesional.

De la misma manera que se establecieron los vínculos con los especialistas, era el momento de elegir a los miembros de la comunidad de práctica de Didáctica que tendrían la responsabilidad de conducir los programas de la serie de videos educativos, la selección se realizaría a partir de la toma de decisiones consensuadas. Al respecto, Juana retoma y nos comparte:

[...] Desde su lugar, no, siéntense. Aquí todos parejos [risas], y con el cronometro en mano. Entonces hasta nos tomamos, ¡ah!, no, no, no, nos tomamos fotos; pero porque fue ese momento tan divertido y de tanta responsabilidad. Bueno llega el momento en que me dicen, pues tú vas a ser la conductora del video y entonces dije, ¡oh!, sí que padre. A mí sí me agrado enormemente que me hayan seleccionado como conductora... (Juana, 2011, p. 12).

La experiencia es necesaria para que los aprendizajes se produzcan y, en una comunidad de práctica, es el espacio en que las interrelaciones ocasionan vivencias que forman parte de la historia; esto a partir de la realización de participaciones activas en busca de una empresa conjunta. Los procesos que inician tienen la clara intención de establecer aprendizajes colectivos y sociales. Las tareas son cosificaciones que dan como resultado de adquirir compromisos y

responsabilidades; promover una comunicación horizontal; brindar oportunidades de relajarse, y diversión, así como aceptar con gusto ser seleccionado(a), cuya labor es representar a su grupo de aprendizaje en la consecución de la empresa conjunta que habían proyectado colectivamente. “Este régimen común de responsabilidad mutua desempeña un papel fundamental en la definición de circunstancias en las que, como comunidad y como individuos, los miembros se sienten comprometidos o no comprometidos con lo que están haciendo y con lo que les ocurre a ellos mismos u ocurre a su alrededor y bajo las cuales intentan o no comprender lo que ocurre y buscar nuevos significados” (Chaiklin y Lave, 2001, p. 111).

Al brindar las mismas oportunidades a los miembros para participar en actos colectivos, generó lazos de responsabilidad compartida. La selección de los conductores suscitó conexiones al tomar decisiones consensuadas. Las habilidades surgidas de la experimentación crean memorias significativas de las vivencias ocurridas al interior de una comunidad de práctica. En palabras de Elena:

[...] Era la penúltima y a mi lado estaba tu amiga. Juana, comentó en ese momento, pues que digan. Estamos aquí sentados; oye te salió bien bonito, así dílo ¡miren escúchenla, escúchenla, era broma!... (Elena, 2011, p. 7).

La participación es la alternativa con la que los miembros sienten identificación y promueven lazos de unión, el escuchar e interesarse por los demás. Abre posibilidades de cambio al interactuar con los otros y formar colectivos con lo que logran reconocerse entre sí. La importancia de experimentar la práctica es escuchar sus intervenciones, distinguir las labores de conducción emprendidas, las partes que pueden ser reproducibles; denotar quién puede ser el conductor. Concede pautas de negociación de significado que constituyen nuevas formas de integrar contenidos a fin de potenciar las acciones que han de ejecutarse. “En las comunidades de práctica lo que importa tiene que ver con preservar la interacción

y el intercambio, así como la búsqueda de un objetivo común, cuyo resultado será un saber nuevo y efectivo, construido para la participación de todos. Producto de la colaboración colectiva y de intercambiar información entre los sujetos” (Valente, J., Tavares, T. y Zahed, S., 2008, p. 112).

Las situaciones a las que nos enfrentamos día a día originan que existan experiencias que sirven para nuestra vida encuentre distintas formas de aprendizaje. Al presentarse una situación diferente a la que estamos acostumbrados, ésta produce desequilibrios, así que en ello radica una experiencia que tonifica nuestra visión del mundo. Las transformaciones surgen de los conflictos, de enfrentar los obstáculos, de atreverse a emprender tareas desconocidas. En relación con lo mencionado, Rosario comenta:

Mira yo no estaba nerviosa (risas); porque mira, yo conocía a una de las personas que estaban en el panel. Entonces fue coincidencia; también fue un reencuentro ahí. Yo no me imaginaba que él estaba, él era uno de los especialistas que íbamos a contactar y entonces desde que lo fuimos a ver a sus oficinas y el reencuentro ahí, de que yo ya lo conocía. Fue grato esa parte, yo no estaba nerviosa (risas) nada más que tuve un pequeño error, y a partir de ahí, me entraron los nervios. No entendí la dinámica de las preguntas... (Rosario, 2012, p. 8).

Los nervios se manifiestan debido a que es una actividad nueva a la que se enfrentan; pero negociar ese significado transforma la práctica y el modo en que se entrelazan las actividades para adaptarse a nuevos retos. “Los participantes crean sus interpretaciones bien establecidas y pueden reutilizarlas en nuevos fines en las trayectorias de interpretación, buscando nuevas direcciones inesperadas” (Wenger, 2001, p. 113). Los reencuentros son gratos, además tienen la virtud de generar e integrar familiaridad con la actividad a desempeñar. La responsabilidad establece compromisos, mientras que los errores provocan impulsos de desconfianza y desequilibrios: en tanto el aprendizaje se da a partir de negociar ese significado y transpolarlo para cambiar el rumbo y darle un giro positivo y

continuar hasta terminar la tarea y, de esa manera, conseguir la empresa conjunta que se cosifica en un artefacto al cuajar en un material audiovisual.²⁹

5. 1. 7. La reestructuración y el cruce de límites de la empresa conjunta

Los límites operan cuando se cruzan fronteras de una práctica en que los participantes reconocen y negocian las experiencias de significado otorgadas por la cosificación y la participación; esto se da al emprender una empresa conjunta y establecer responsabilidades y compromisos colectivos. Los artefactos abastecen a los miembros de una comunidad de práctica al generar la comunicación; mientras que las vivencias suscitan cambios en las maneras en que los involucrados actúan, resignificando su entorno después de compartir grados y formas de interacción.

Las comunidades de práctica establecen conexiones con el resto del mundo; ello se puede explicitar a partir de que los participantes provienen de diversas comunidades, tales como su familia, trabajo, o asociaciones en que se han integrado; ahora bien, los artefactos con los que preceden son resultado de interrelaciones con el mundo. Las articulaciones se crean en el momento en que esas historias se conjugan con otras y, por esa razón, el compromiso conforma correspondencias con prácticas externas. Desde esta perspectiva Rosario expone:

Fue un trabajo hecho totalmente por los estudiantes, claro con apoyo de ciertas áreas. No lo hubiéramos podido hacer, sin la orientación de una persona de comunicación, por ejemplo, porque, desconocemos la otra área de conocimiento (Rosario, 2012, p. 9).

Las interconexiones dan lugar a procesos de vinculación de diversas áreas de conocimiento; la idea de fusionar a la pedagogía y la comunicación hicieron posible cruzar límites y potencializar la práctica de los participantes del colectivo

²⁹ Las experiencias vividas en la conducción se profundizarán en la categoría secundaria de práctica social.

de Didáctica. Las orientaciones y contactos eran necesarios para cosificar las tareas efectuadas; la falta de conocimientos ejerce el dinamismo y la interacción por cumplir con los compromisos contraídos por el reparto de tareas que agiliza el proceso de cosificación y, a través de ello, las fronteras en la restructuración de la forma de concebir las continuidades entre límites logren los objetivos planteados colectivamente. El interés por continuar hasta dónde las comunidades de práctica consisten y dependen de las interacciones, incluyendo las características de los participantes, sus cualidades y talentos que consigan proyectarse en la empresa conjunta que se busca colectivamente (Lave y Wenger, 1991).

El compartir conocimientos y experiencias proyecta aprendizajes sociales; además, el tomar parte de acciones colectivas suscita transformaciones en los saberes de los participantes y genera afinidades por conocer nuevas disciplinas que puedan vincularse a sus prácticas. La práctica consistió en propiciar relaciones externas, presentar la propuesta a los expertos, realizar trabajos de gestión, que incluyan las tareas de estructurar artefactos como instrumentos que contemplen oficios para acceder al estudio de grabación. asimismo, reuniones con técnicos académicos del taller de televisión encargados tanto de administrar el departamento audiovisual, revisar la agenda para disponer de fechas, como montar la escenografía, el personal técnico, entre otros.

Con el inicio de una serie de relaciones que proporcionen un panorama social definido por múltiples prácticas fuera de la comunidad. Para ilustrar esta idea, Elena sostiene:

La experiencia de poder difundirlo, de sacarlo a la luz, para que otros lo vean. Por ejemplo, tengo un amigo del Politécnico que le conté la experiencia y me dice no seas mala préstame el video, pues sí, que crees me encantó para el Politécnico. Es una muy buena idea estos videos, más allá de los libros, no sé qué en Economía pudiera haber especialistas hablando del tema, que en tal materia hubiera esto, es padrísimo. Entonces ver esos alcances que te digo de ambos lados, no tanto en el asunto como el resultado mismo... (Elena, 2011, p. 8).

El entablar relaciones, conlleva cosificaciones que muestran indicadores específicos de las conductas de los participantes y sus interacciones con el mundo. Los límites son nexos de afiliación al vincularse con otros miembros de otras comunidades, ya que el mundo de una comunidad de práctica no es únicamente local. El difundir el material cosificado por medio de las múltiples prácticas y aplicaciones de estrategias proporciona experiencias que abren los caminos para saber que sus labores son significativas. Notar que los alcances de sus actividades sean el resultado de sus participaciones activas, les hace caer en cuenta que las transformaciones producidas en ellos y en los demás son consecuencia de trabajar colectivamente.

Los aprendizajes resultantes devienen de experiencias integrales de nuestra existencia cotidiana; es así que las comunidades de práctica no pueden separarse del resto del mundo, ya que pertenecen a diferentes colectivos en distintos momentos. Independientemente de otras prácticas que desempeñemos, las empresas están estrechamente relacionadas. Las historias son tanto internas como externas que nos articulan con el resto del mundo (Wenger, 2001).

Por tanto, diseñar propuestas que contengan resultados derivados de empresas colectivas induce las experiencias de los participantes. La práctica intensifica los quehaceres en beneficio del aprendizaje y de la difusión de actos de los miembros de una comunidad que influye en otras. La interconexión de comunidades es una de las opciones por las que se pueden cruzar límites, como Rosario lo refiere:

[...] Claro que si lo hubiéramos podido hacer; porque puedes indagar al acercarte a las personas que saben; preguntarles. Pero fue más ágil, en ese sentido, ya que se facilitaron más las cosas. Tenemos el apoyo de una persona de comunicación que tenía los contactos correspondientes para que se pudieran facilitar las cosas. Si no hubiéramos contado con ese apoyo, a lo mejor si hubiéramos batallado en ese sentido; porque nosotros desconocemos esa parte sobre cómo se maneja; todas esas cosas. Pero sí lo hubiéramos hecho, aunque nos hubiera costado más trabajo, nos hubiera tocado ir investigar; tocar puertas, ir a contactar a las personas para que nos facilitarán el estudio, por ejemplo, o todo el equipo (Rosario, 2012, p. 9).

Los vínculos y conocimientos sobre áreas determinadas pueden generar las condiciones para que se cosifique un proyecto. Las interrelaciones con personas y disciplinas ajenas a la cotidianeidad de los participantes tiende a suscitar correlaciones de prácticas innovadoras que leguen a potenciar sus actividades, además de zonas de acción para forjar vínculos y así lograr la empresa conjunta planteada por los miembros del colectivo de Didáctica. Con base en, lo anterior Lave y Wenger (1991,) exponen:

En cualquier comunidad concreta de práctica, el proceso de reproducción comunitaria, históricamente construida, en curso, conflictiva y estructurándose sinérgicamente en actividades y relaciones entre los practicantes, debe ser descifrada con la finalidad de entender las formas específicas de participación periférica legítima a través del tiempo (p. 30).

Por consiguiente, todo lo presentado encuadra tanto las características del proceso en la conformación de la comunidad de práctica desarrollada en el seminario de Didáctica y los principales hallazgos encontrados en las entrevistas en profundidad. Correspondiente a las sucesivas categorías secundarias se desarrollará el análisis de los descubrimientos identificados en las siguientes secciones.

5. 2 La práctica social innovadora, en los procesos que transforman el aprendizaje

Con respecto a la práctica en el proceso de conformación de la comunidad de práctica del seminario de Didáctica, para conformar las actividades se tuvieron que realizar acciones sociales con la interacción de los miembros. La práctica es entendida en la investigación como la recuperación de saberes cotidianos de los integrantes de un colectivo, que se transporta a situaciones concretas tales como cosificar los esfuerzos emprendidos en la materialización de un instrumento. En el caso de la comunidad de Didáctica, es un video educativo que recupera los saberes teóricos de grandes personajes que contribuyeron de manera

significativa al campo de la educación. El hacer algo representa para los personajes interesados conseguir una empresa conjunta.

Dentro de la serie de actividades los participantes de la comunidad de práctica, se buscaba vincularse con especialistas que estuvieran interesados en colaborar con la empresa conjunta proyectada. Esto es, investigar sobre aspectos biográficos, documentales y los temas que les atraía mostrar en el artefacto donde se materializarían sus acciones; el acudir a un *casting*, celebrado en las sesiones del seminario, para que la elección de los conductores fuera consensuada. Es decir, que esta categoría abarcara los hallazgos encontrados durante la experiencia de la conducción de la emisión denominada “*Alternativas Pedagógicas*”. Sobre este punto Elena define:

[...] Cómo poner esa teoría en práctica; al final lo que tengo son cuarenta muchachos en el aula, a los que les tengo que dar no una materia que siempre ha sido mi perspectiva, sino una forma de pensar, de vivir, de ser críticos... (Elena, 2011, p. 4).

Las vivencias de los participantes son esenciales puesto que aportan aspectos relevantes a la propuesta. La experiencia se adquiere con e estar en continua relación con ambientes en los cuales su experiencia se modifica día tras día, y hacer que los estudiantes reflexionen sobre los contenidos que les son impartidos desde un enfoque distinto. Para Wenger (2001) existe una relación entre la teoría y la práctica que no es inmune a la influencia de la teoría, pero tampoco es una simple aplicación de la teoría o una aproximación incompleta a la misma. En particular, la práctica no es intrínsecamente irreflexiva.

La interacción promueve tanto la comprensión de situaciones como ubicarse en un contexto, donde se transmitan experiencias distintas de concebir soluciones a las actividades que se estructuran para transformar las prácticas. El documentar las actividades de un colectivo es importante ya que aporta conocimientos para futuros proyectos como lo manifiesta el Rosario:

Me parece muy importante que estos procesos se documenten, por qué. Porque estás documentando el proceso, estás exponiendo, me imagino como se desarrolló el proyecto. Eso es muy importante, porque a veces los procesos se pierden; solamente tenemos un producto y ya, pero todo lo que hay detrás de ese producto se pierde y es justamente lo que se tiene que rescatar para que haya mejoras en el trabajo. (Rosario, 2012, p. 1).

Las prácticas retoman las formas de participación de las personas, en proyectos significativos, para conocer las interacciones suscitadas al actuar y conocer. El documentar las experiencias de los integrantes y mostrar cuáles fueron las actividades que emprendieron para conseguir una empresa conjunta, que van desde relacionarse con los demás, las labores de indagación, hasta conjuntarse con nuevos miembros para constituirlos como parte de una unidad colectiva. Los productos son importantes pero ver la red de conexiones para que dicha cosificación fuera posible implica constancia y compromiso por lograr mejoras en futuros trabajos. En lo que se refiere a, las acciones desempeñadas por los miembros Zinchenko y Gordon (1972, en Chaiklin y Lave 2001,), plantean:

Acciones cuya característica más destacada es su orientación hacia el objetivo. Estas acciones no son tan rutinarias como para que se les pueda considerar en sentido estricto; ni tampoco el análisis es tan general como para estar exactamente en el nivel de la actividad colectiva. Distingue las acciones por transformaciones del objeto, evaluación del resultado y transiciones a la siguiente acción (p. 83)

Las acciones son posibles a medida en que se realicen y proporcionen significado a los participantes. Las prácticas se desarrollaron de maneras muy específicas, y con ello se emprendieron una multiplicidad de interpretaciones que otorgan negociación de significado a los implicados, y que, a su vez, se reconfirma en sus mentes confiriendo transformaciones de carácter social que permean nuestras existencias. De esto Juana narra:

[...] Como alumno haces lo que te piden; pero obviamente cómo se aborda un tema, ése es el proceso didáctico. Entonces cuando llegas y dices pues mira es que el currículum transversal te dice qué debes de manejar varias situaciones al mismo tiempo. Entonces dices en el aspecto real en el del alumno lo que luego

llegaba a platicar con Ana, o con Amparo. Decíamos si pues tenemos que investigar, te pones en una posición de un alumno en el que debe entregar una tarea... (Juana, 2011, p. 11).

Las actividades son significativas y cobran sentido al mismo tiempo que los participantes se hacen conscientes de ellas, e inician interacciones en el diálogo. Surgen reflexiones de las prácticas promovidas por el colectivo y se renegocian significados. La posición que adoptan los integrantes de un colectivo al participar en acciones colectivas los prepara para comprender las situaciones; en tanto, los acontecimientos se manifiestan de un instante a otro y determinan las formas de acción que se adoptan para conseguir empresas conjuntas que muten los contextos en la búsqueda de objetivos simultáneos al generar nuevas representaciones prácticas. “Entre las situaciones existen conexiones objetivas, inmediatas y mediatas, que influyen en el curso de los acontecimientos. Debemos incluirlas cuando identificamos el significado de las acciones y los resultados de una situación determinada. Las situaciones y los contextos interactúan y se compenetran de determinadas maneras (Lave, 1991, p. 132).

Mientras que las distinciones de lo que hacemos promueven experiencias, los aprendizajes se reorientan y se ponen en práctica. El transpolar los saberes a distintos ambientes conlleva interrelaciones y modifica los ambientes al hacerlos significativos, al proponer estrategias flexibles que motiven experiencias, inventen procesos, provean soluciones a problemas. Las empresas que se encabecen producen nuevas prácticas que favorecen los logros conjuntos. Para esclarecer lo anterior, Elena puntualiza:

[...] Recuerdo que el doctor Félix, ya quería irse, me puse como muy nerviosa. Llega el primer bloque de grabación y me equivoco. Dije: “chin ya no la hice”. Me acuerdo de a ver espérate, cálmate, ya lo ensayaste muchas veces, estás con personas que te están apoyando; tranquila, bueno además el doctor Félix, me impone mucho para empezar. Lo vuelvo a hacer y bajas tú y me dices estuvo perfecto. Honestamente cuando me dijiste esto, esperaba un estuvo mal, estuviste mal; pero me dijo estuviste perfecta. Ahí fue una seguridad y yo creo que viendo el video se nota porque si empiezo como muy nerviosa. Se hace el corte, tú me dices

todo va muy bien; que el tiempo, que no sé qué. Dije ya la hice; creo que si sirvo para esto y me suelto y empiezo y sigo y sigo. Me encantó, ya al final dije que no se acabe, no si esto está bien padre, vamos a seguirle, fue una experiencia muy buena, pedagógicamente hablando... (Elena, 2011, p. 7).

Asimismo, para que existan experiencias se debe participar en actividades, como los entornos que promueven distintas formas de actuación de los integrantes de una comunidad. Las maneras de pensar, de efectuar labores y de relacionarse socialmente, proveen soluciones a dificultades presentadas en momentos concretos. En la conducción activa de los mecanismos del participante para impulsar sus experiencias anteriores y proyectarlas a resolver contratiempos, las transformaciones se suscitan al enfrentarse a nuevas condiciones que requieren de sus habilidades y contextualizarlas por medio de ensayos que prestan una guía de conductas. Los errores se muestran al plantearse escenarios desconocidos, y el ubicarse ante vivencias representativas dota a los integrantes de renegociaciones de significados y cambios en la manera de concebir el mundo. Por ello, las prácticas están permeadas; al respecto Lave (1991,) considera que “las mismas personas difieren en sus actividades en diferentes entornos de una forma que ponen en cuestión toda frontera teórica entre actividad y medio, formas cognitivas, corporales y sociales de actividad, información y valor o problemas y soluciones” (p. 19).

Las labores de experiencias emprendidas vividas por los participantes del colectivo de Didáctica, buscan abrir nuevas actividades que resuelvan problemas y den inicio a procesos que permeen los entornos de propuestas al involucrar saberes, opciones de transformación y cambios a nivel organizacional. Todo ello con la finalidad de establecer lazos que vinculen los elementos inmersos en las participaciones activas que realizan los integrantes de un contexto y, al mismo tiempo, produzcan vivencias significativas. De ello, Juana refiere:

Es ahí en donde están las prácticas innovadoras; porque no trabajas con las personas como si fueran tus estudiantes. Lo sentía de repente con el doctor Julio,

ya nos adoptaba en esa postura de ya eres pedagogo, vengase de comunicación ya eres pedagogo. No eres un alumno en Pedagogía y luego él nos lo decía en otro seminario que ustedes aquí ya son investigadores y ustedes aquí ya no son pedagogos de licenciatura, ustedes no vengán en un papel de estudiantes (Juana, 2011, p. 11).

La comunicación entre iguales concede a las participantes herramientas en su nivel de compromisos, de confianza, al sentirse libres de actuar, comentar y sumarse a las labores profesionales de producción a fin de transferir beneficios a distintas comunidades. La interconexión de las perspectivas trajo como resultado que los papeles se intercambiaran y evolucionaran; en virtud de que no se debe ver la creación de propuestas de modo vertical, sino que la horizontalidad genere vínculos fuertes que motiven la consecución de las acciones proyectadas colectivamente. Las situaciones se muestran mediante conexiones objetivas inmediatas y mediatas, que influyen en el desarrollo de las acciones. Esto es: “El incluir el significado una vez identificado el significado de las acciones y los resultados de un escenario determinado y los contextos se involucran y se acoplan de maneras determinadas” (Lave, 1991, p. 83).

Las prácticas que otorgan significado se presentan como innovadoras ante los integrantes de una comunidad. La relación existente es que al extender el abanico de posibilidades en las que puedan desempeñarse, representa la apertura y la confianza por sumar los elementos presentes y, a la vez, conjuntar una unidad.

El papel que asumen los miembros de una comunidad es fundamental en la construcción de actividades innovadoras. La postura que adoptan los participantes resulta significativa en la obtención de empresas conjuntas; también, todos los actuantes son importantes en la inclusión de enlaces comunicativos que originen nexos en cada individuo. Además el incluir todos los puntos de vista, provoca cambios en la manera de percibir las actividades; las contribuciones se vuelven relevantes en el instante en que se ven reflejadas al momento en que se edifican proyectos colectivos. De lo anterior, Rosario, apunta:

Los cambios no los ves de manera inmediata. Cuando te desempeñas en otros ámbitos, ves realmente el cambio; a mí me ha pasado, la transformación que has tenido que tú ya tuviste otros estudios, otras experiencias académicas, porque no sólo es eso, sino es participar de eventos. Por ejemplo, en presentaciones, conferencias, eso también enriquece tu aprendizaje, enriquece tu experiencia. Entonces te digo, no lo ves de manera inmediata... (Rosario, 2012, p. 6).

Las actividades, que son de carácter social, transforman a los integrantes de una comunidad, quienes adoptan diferentes formas en función de las situaciones que se presenten. No se notan de forma inmediata, pues éstas deben ser resignificaciones de experiencias anteriores, aunque modificadas a partir de su actuación en una acción relevante, que hace que la práctica mute en nuevos aprendizajes. La aplicación de estrategias es primordial en el establecimiento de conexiones entre múltiples experiencias que producen cambios que enriquecen conocimientos, que se vinculan con el mundo en el que opera el participante. Desde la perspectiva de Jean Lave (1991) establece:

El actor nunca controla totalmente la acción, ya que ésta es influida por los caprichos del mundo físico y social. Por lo tanto, el conocimiento es constantemente perfeccionado, enriquecido o revisado por la experiencia; mientras que la acción externa se adapta a las contingencias físicas imprevistas o a ciertos detalles de la actividad en los que no se habían pensado anticipadamente (p. 4).

Los participantes del colectivo de Didáctica consiguen ubicarse como actuantes de un mundo donde podían desarrollar actividades. El establecer prácticas que transformen a los individuos es factible para acrecentar sus aprendizajes. Las prácticas integran un cúmulo de experiencias y vivencias que cuando los actores las hacen significativas, éstos desempeñan sus actividades en otros ámbitos, dado que los cambios y la forma de concebir el conocimiento se da de forma paulatina. Las situaciones se desarrollan en un contexto histórico y social, donde el conocimiento se perfecciona de manera continua, y las actividades se replantean por partes que no se habían tomado en cuenta, adaptándose a las demandas del mundo externo, ya que las experiencias se incrementan y se transforman. Con respecto a lo anterior Elena recuerda:

Mira yo creo que el Programa de Posgrado va mucho más allá. El bajar de la nube al experto y ponerlo de tú a tú, eso es lo que engancha en los vídeos. Yo creo que ése es el aporte que hace que no es el experto hablando entre expertos de cosas que nadie entiende más que los expertos. Es un experto con otro experto hablando de mira yo aplicó la teoría de Vygotsky, pues en esto y en esto... (Elena, 2011, p. 10).

Los aportes realizados a partir de la cosificación de los empeños de los integrantes del colectivo de Didáctica, van más allá de lo que los participantes al crear nuevos significados. En las vinculaciones con personajes de contextos fuera de la localidad de una práctica, las experiencias se integran y crean conexiones. Las actividades originadas se convierten en oportunidades de creación de conocimientos que cuando se transportan transmutan las relaciones con el mundo; éstas se dan forma constante a aprendizajes que interactúan con las nuevas conformaciones de pensamientos que se conjuntan en una relación compleja, pues lo que se aprende se multiplica creando relaciones de aplicación de lo adquirido en situaciones en que la práctica se da de manera cotidiana. De acuerdo con Lave (1991) las prácticas atraviesan por etapas que confluyen en cuestiones relacionadas con lo siguiente:

1. El conocimiento, al ser usado, siempre se construye y se transforma.
2. El aprendizaje es parte de la actividad en y con el mundo en todo momento. No es problemático que se produzca el aprendizaje.
3. Lo que se aprende es siempre complejamente problemático.
4. La adquisición de conocimientos no es una simple cuestión de absorber conocimiento. Por el contrario las cosas que se suponen categorías naturales, como "cuerpos de conocimiento", "aprendices", y "transmisión cultural", requieren de la conceptualización como productos culturales y sociales. Si se admite que el aprendizaje es un aspecto de la práctica cotidiana (p. 21).

5. 2. 1 Las prácticas activasen la conducción del aprendizaje personal

Entablar prácticas que proyecten las iniciativas de los interactuantes, proporciona experiencias satisfactorias y significativas para los ejecutantes. Resultan relevantes los aportes que los practicantes consiguen con sus actividades realizadas en forma conjunta. En referencia a lo explicado, Rosario indica:

[...] Me puse un poco nerviosa por la estructura del programa, pues entenderlo y ver cómo funcionaba y el que también las personas estuvieran muy dispuestas. Los especialistas en el tema estuvieron muy decididos y con una postura abierta, pues es un trabajo académico para apoyar a estudiantes de maestría, y eso te da también seguridad de alguna manera. (Rosario, 2012, p. 6).

La disposición para ejecutar actividades, como interrelacionarse con los demás, produce situaciones experienciales en entornos que intensifican las vivencias. En tanto, las circunstancias proporcionan estrategias de resolución de problemas, de interconexiones con los trabajos y de manera colectiva en un contexto histórico y social que arroja significados tanto para los miembros de una comunidad como a los nuevos personajes que se agregan a la práctica. La seguridad es propiciada por la decisión de culminar los esfuerzos iniciados en la materialización y cosificación de la propuesta integrada de manera colectiva. La resolución de problemas que son las actividades centrales de la práctica y las dificultades, generadas por integrantes concretos de una comunidad (Lave, 2001).

El comprender las prácticas, ejerce interacciones que apoyan la confianza y seguridad de los participantes para así cumplir con las acciones que deben realizar. La capacidad por interactuar con los demás fomenta la apertura para efectuar actividades que componen las dificultades que se presentan durante el camino.

Por tanto, los participantes identifican situaciones problemáticas concretas para darles solución; también reflejan las actividades de resignificación de los

aprendizajes adquiridos a partir de las vivencias experimentadas, y buscan refractar las situaciones que desencadenan relaciones con los demás, finalmente potencian la forma de actuar en una estructura que posibilita las relaciones sociales con sus entornos. Por lo que Juana describe:

Te comentaba que uno de mis amigos es ingeniero y sabe de historia, es docente, y aunque fuera el invitado, debe de tener una formación obviamente más inclinada a la educación, entonces ya le había dicho. Creo que estaba emocionando, bueno, finalmente ese fue el proceso por el que pasamos y vivimos nosotros detrás de todo esto (Juana, 2011, p. 13).

Los procesos por los que transitan los participantes es experimentar problemas que se puedan solventar a través de su práctica. Las respuestas se encuentran en la participación, mientras que las propuestas de cada miembro de la comunidad, se hallan en sus aportaciones y cuando colaboran con el compromiso de efectuar una empresa conjunta. Asimismo las prácticas se suscitan en un mundo concreto, tal como refiere Lave (2010):

La variedad de formas en las que pueden consistir los problemas aritméticos es impresionante. Pero quizá más central a las diferencias en las prácticas aritméticas es el hecho de que la gente se vive a sí misma, subjetiva y simultáneamente, como sujetos y objetos en el mundo. En el supermercado se vive el mundo concreto, <<ahí afuera>>. Los individuos se viven a sí mismos como controlando sus actividades, interactuando con el entorno, generando problemas en relación al medio y controlando los procesos de resolución de problemas (p. 85).

Las situaciones son cambiantes y deben ser atendidas a cada instante, ya que la realidad es variada. Por ello, las vivencias y el desafío de capacidades de respuesta son imprescindibles en el momento de ejecutar actividades que requieren interacciones sociales, dado que son complejas, debido a que simbolizan relaciones temporales, espaciales y forman parte de las maneras de ser en el mundo. Basado en o anterior, Rosario comento:

Todo el proceso fue interesante; el estar enfrente de un estudio, unas cámaras, las indicaciones que mira, que tienes que voltear acá, allá. No te pongas nerviosa (risas) o controla los nervios: A mí me pasó que yo no sabía, el día que me tocó

grabar se me ocurrió ponerme un vestido, con vidrios y con cositas que reflejaba la cámara. Eso es aprendizaje también, el saber que se deben de asegurar ciertas condiciones para que salga el trabajo como se tenía proyectado (Rosario, 2012, p. 7).

De esta forma Lave (1991) concibe que las personas y los ambientes originan simultáneamente dificultades y modos de resolver éstas. Con periodicidad un proceso de resolución se da en el medio de la acción del problema y, además, puede transformarlo. Al enfrentarse a procesos de construcción colectiva los participantes adquieren aprendizajes. El atreverse a efectuar prácticas en situaciones extrañas origina en los participantes aprendizajes por medio de las experticias al desarrollar acciones activas en la consecución de una empresa. Los integrantes de una comunidad están en constante movimiento y las actividades que comienzan son parte de un entorno que conjunta problemáticas, pero al mismo tiempo remedian las vicisitudes que se despliegan al abordar proyectos de índole colectiva. Las innovaciones se dan a partir de reflexionar sobre las situaciones que aquejan el ambiente en que se interactúa con los demás y así propicia aprendizajes que al unísono remedian conflictos, a fin de que se logren de manera colectiva los objetivos proyectados. Elena explica al respecto:

Esto nos dejó a todos un aprendizaje personal muy padre, porque dices así es la vida, no puede ser paso uno, dos, tres y cuatro. Me aceptan en el doctorado y todo bien color de rosa... espérate cómo crees, no y ahí se me rompe el esquema del uno, dos, tres y cuatro de alguna manera lo revivo de modo personal con este seminario... (Elena, 2012, p. 14).

“La alternativa promisoriosa: tratar las relaciones entre persona, actividad y situación como si se *dieran* en la práctica social, considerada ésta como una sola entidad teórica abarcadora” (Chaiklin y Lave, 2001, p. 19). Los participantes del colectivo de Didáctica obtienen aprendizajes después de ejecutar actividades, las cuales van desde el ámbito profesional, hasta hacer hincapié en las personales. Las evoluciones surgen al poner a prueba sus habilidades y conocimientos al servicio de metas colectivas; las situaciones problemáticas promueven introspecciones que se denotan en su forma de ver la vida, al dejarla de ver de manera lineal. Los

pasos ya no son consecutivos, sino aleatorios; el revivir circunstancias provoca que las destrezas se remueven y transpolen experiencias que impacten y creen resignificaciones. Todo por medio de su participación en una práctica que cosifica un producto audiovisual e impacta en las acciones emprendidas colectivamente, hasta hacer repensar la existencia de los integrantes de una comunidad y ello desde la producción de un proyecto comunal.

Las prácticas sociales producen un rompimiento de esquemas, lo cual es benéfico para el aprendizaje de los interactuantes de la comunidad de práctica de Didáctica. Rememora experiencias y emprende procesos de transformación en el horizonte personal. Las vivencias se extrapolan a experiencias colectivas que producen cambios de perspectivas y generan variaciones de mundo entre los participantes del colectivo de Didáctica, ya que se dan como entidades que se entrelazan para convertir las actividades en conocimientos significativos. Por lo que Juana detalla:

El proceso de la grabación. Todo fue un proceso de respeto a todos los detalles. Te comento que era un trabajo poco común, cotidiano en un seminario; pero bueno entonces, por estar entre platicando y preguntando, pues ya ves que se me empezó a cerrar la garganta y me empezó dar el ataque de tos. Cuando estás grabando tú piensas, si media hora o lo que sea y se va rápido pero cuando vi que eran casi 60 minutos. Decía se fue muy rápido, todo el proceso que tuvimos que pasar para llegar a estos 60 minutos; fue demasiado desgastante a veces. Ahora es donde noté; en ese momento aprecié que era muy enriquecedor estar ahí con Siddhartha. Te menciono que era un compañero en ese momento pues me salvo Siddhartha, y reflexionas sobre la práctica que tienes en frente, piensas y reconsideras muchas cosas... (Juana, 2011, p. 15-16).

“Una práctica es algo que existe, que vale la pena aprender, que se puede aprender y que está representada en sus rasgos más esenciales por el prácticum. Debe aprender 'la práctica del prácticum; sus instrumentos, sus métodos, sus proyectos y sus posibilidades, y a todo ello debe añadir a su propia imagen aún imprecisa de cómo puede sacar mejor partido a lo que quiere aprender“(Schön, 2010, p. 46). Los procesos que integran prácticas estimulan significados reflexivos para los actores. Los miembros de la comunidad de práctica de Didáctica

adoptaron con seriedad las labores cotidianas a desempeñar, que en un seminario no eran comunes; las experiencias arrojan eventos imprevistos que los actores jamás llegaron a pensar, y experimentar vivencias como toser durante la filmación. El programar actividades y trabajar de manera intensa produce prácticas que otorgan significados a los participantes.



Figura. 12. Grabación del tercer artefacto audiovisual de la serie *Alternativas pedagógicas*

En el desarrollo de la grabación los miembros responsables de la conducción reflexionan, en particular, sobre el proceso para posarse frente a una cámara y conducir la emisión. Fue “*desgastante*” pero “*enriquecedor*”, debido a que ello transforma sus experiencias y vivencias tanto personales como profesionales, al arrojar nuevas relaciones tanto con los expertos en el tema, como con sus visiones y formas de actuar en el mundo.

5. 3 Los grupos de aprendizaje en la experiencia colaborativa

La propuesta causa gran impacto en los integrantes de la comunidad de práctica de Didáctica, por ello es trascendental cerrar esta categoría con lo expuesto por Elena:

[...] Se vio lo que se hace en el posgrado de Pedagogía y gustó y se vio como un aporte muy bueno, pese a que hay miles de vídeos. Yo creo que no es un vídeo más, no de fulanito nació en tal época. Sus aportes son la teoría de la actividad, no, a ver qué hago yo me digo vygotskiano en mi práctica cotidiana. Yo creo que esa parte todo el vídeo es muy rico y la colaboración de todos en el proceso (Elena, 2011, p. 9).

La importancia que le imprimen los integrantes del colectivo de Didáctica a las prácticas integradas para la construcción de un proyecto conjunto, fomenta el interés por realizar acciones que brinden como resultado cosificaciones. El hacer algo que tenga relevancia, imprime significados fundamentales a la práctica cotidiana de los participantes y al producto como resultado de sus acciones colectivas. En relación con lo anterior Barkley (2007) refiere que “El aprendizaje colaborativo exige que los estudiantes asuman nuevos roles y desarrollen unas competencias diferentes de las acostumbradas en las aulas tradicionales” (p 45).

En lo relativo a la presente categoría se muestran los hallazgos efectuados según las características del aprendizaje colaborativo, además de cómo se emprendieron las labores al interior de los diversos grupos de aprendizaje en las que se subdividió la comunidad de práctica de Didáctica. Los grupos de aprendizaje son unidades en las que se dividieron los integrantes del colectivo de Didáctica, con el fin de entablar compromisos mutuos y tener en mente una empresa conjunta bien definida que materializara su participación y cosificación en la construcción de aprendizaje. Lo anterior al mezclar los repertorios de todos para conformar las ideas, intereses, perspectivas, así como negociar significados en experiencias que converjan en aprendizajes que los involucre y al mismo tiempo los haga interactuar con el mundo y entornos en que se constituyen como seres vivientes.

La colaboración y el trabajo en grupos, en la ejecución de tareas conjuntas producen actividades colaborativas que proporcionan aprendizaje a los involucrados en la propuesta de la comunidad de práctica de Didáctica. En consecuencia es imprescindible recuperar e interpretar al unísono la voz de los participantes para conocer sus sentires alrededor de los trabajos emprendidos para la cosificación de la serie *Alternativas Pedagógicas*. Iniciaré este trayecto recuperando las palabras de Elena:

Oscar, cómo ves si hacemos equipo juntos; es que vamos a hacer un vídeo. Si como no, conmigo no cuenten... (Elena, 2011, p. 8).

La unión de grupos de aprendizaje provee ventajas a los integrantes de una comunidad, ya que mejora los conocimientos mediante un proceso de vinculación y asimilación de los contenidos de una materia de estudio. Por otro lado, los conflictos que conceden los aspectos personales o profesionales e individuales dificultan las tareas para que se realice el aprendizaje colaborativo. En otras ocasiones, los problemas tienen relación con la falta de objetivos, para que éstos sean significativos y susciten interés en los participantes.

Por otra parte, los procesos de integración son complejos, ya que involucran relaciones sociales y conjugación de saberes, aunque en la actualidad no se acostumbra compartir. Asimismo, el aprendizaje colaborativo según Barkley (2007,) expone que “utilizará la expresión *aprendizaje colaborativo*, para referirnos a los grupos interactivos de aprendizajes en la educación superior, desde los estructurados hasta los no estructurados” (p. 38).

El proyecto de la comunidad de práctica de Didáctica impregnó de negociación y significado el proceso por el cual en el camino se desarrolló una serie de tareas que generaran interés en la consecución de la empresa que se proponía con toques distintivos y característicos por medio de la interrelación de los elementos que componían el seminario. Al respecto se retoma lo dicho por Rosario:

[...] Con las dos personas que trabajé; bueno una de ellas ya la conocía desde la licenciatura, es mi amiga. Entonces siempre ha habido una comunicación muy directa y abierta y el otro compañero también; en ese sentido creo que es muy importante la comunicación (Rosario, 2012, p. 6).

Las interrelaciones promueven lazos de unión e inclusión que potencian los procesos de comunicación entre los actuantes, que hace posible desarrollar labores colaborativas. Vernooy (2010) subraya la importancia de lo que el aprendizaje es para nosotros y el lugar que ocupamos en el mundo al adquirir conocimiento comunicativo, progresar las habilidades para la reflexión sobre los modos de los conocimientos y la “de construir” el medio ambiente

El trabajar con personas, establece o refuerza vínculos comunicativos que posibilitan que la información fluya para alcanzar metas proyectadas y dar cumplimiento de las tareas. Los grupos se estructuraron a partir de la empatía por una temática determinada consensualmente al interior de la comunidad de práctica de Didáctica. A partir de ese momento, la división se dio a raíz de las interacciones de los miembros que efectuarían labores determinadas para estructurar estrategias con la finalidad de conseguir los objetivos planteados colectivamente. Es adecuado en este instante citar lo ilustrado por Juana:

[...] Sino que todos cooperábamos en el sentido de que si vamos a abordar la Didáctica, teníamos que hacer la Didáctica, vivir la Didáctica... (Juana, 2011, p. 5).

La cooperación es una gran oportunidad para que los participantes adquieran cuerpos de conocimiento de una materia; asimismo, apoya el reforzamiento de aprendizajes de los contenidos de una asignatura. También origina la disposición por realizar interrelaciones con los demás y, por último, prepara el campo para la empresa conjunta, mediante la implicación activa en el que la participación se vuelve un aspecto clave, que desemboca en experiencias y vivencias que transforman el mundo de los miembros de una comunidad. “Es decir, el proceso

social emergente de hacer el aprendizaje dinámico e integral, es una parte fundamental de la práctica de desarrollo rural (Vernooy, R., 2010, p. 5).

Es conveniente recuperar lo disertado por Rosario:

Fue un trabajo en equipo en el sentido de que tenías que dividir a los integrantes en grupos. Ahí hiciste equipos como tradicionalmente se conocen o equipos de trabajo; pero ya el trabajo colaborativo tú haces esto: te repartes tareas y todos van a estar aportando para que todos construyamos ese proyecto. No solamente es de que hay a ti te toca ir a pedir las sillas, sino que tenemos tareas que tampoco todos podemos hacer todo, pero avanzamos. Tenemos que ir avanzando de manera paralela para que se vaya concretizando el trabajo (Rosario, 2012, p. 11).

El apoyo constante fue un elemento primordial de la participación colaborativa. Asumir responsabilidades provoca prácticas que derivan en la comprensión de situaciones que se presentan al desempeñar acciones de colaboración. Las implicaciones activas hacen que las tareas operen satisfactoriamente; de igual modo, el valorar el esfuerzo promovido por uno de los miembros de la comunidad, debe tener una razón por la cual repercutir en los demás. También, el entablar acciones produce relaciones de compromiso; el apropiarse de la tarea impulsa los procesos de reflexión al identificar los errores y corregirlos. Finalmente, la motivación de la cosificación de la propuesta materializada en un instrumento audiovisual, conjuga la empatía de la participación individual que se suma a un proceso colectivo.

Según Barkley (2010):

- 1) *Interdependencia positiva*: El éxito de la personas está vinculado al del grupo; las personas tienen éxito en la medida en que el grupo lo obtiene. Así, los estudiantes están motivados para ayudarse mutuamente a conseguir los objetivos del grupo.
- 2) *Interacción promotora*: Se prevé que los estudiantes se apoyen activamente entre sí. Los miembros del grupo comparten recursos y estimulan los esfuerzos de los demás por aprender.

- 3) *Responsabilidad individual y de grupo*: Se considera al grupo comprometido de lograr sus objetivos. Cada miembro es responsable de realizar su parte del trabajo; se evalúan individualmente a los estudiantes.
- 4) *Desarrollo de las competencias de trabajo en equipo*: se exige a los estudiantes que aprendan la asignatura (trabajo sobre la tarea) y también que adquieran las competencias interpersonales y de pequeño grupo, necesarias para actuar como parte de un grupo (trabajo en equipo). Las competencias de trabajo en equipo deben enseñarse “de manera tan centrada y precisa como las competencias académicas”.
- 5) *Valoración del grupo*: los estudiantes deben aprender y evaluar a la productividad de su grupo. Tienen que describir qué acciones de los miembros son útiles y cuáles no, y decidir lo qué deben seguir haciendo y lo qué han de cambiar.

En la conformación de los equipos se dieron algunas circunstancias, pero mejor rescatemos lo expresado por Juana:

[...] La cuestión es que en la sesión se decidieron cuántos equipos íbamos a hacer; yo falté y ya habían elegido. Entonces ahí se hizo un grupo que es esta Ana, Amparo, este Jaime, y bueno creo que ahí como conocía a Ana, ahí me quedé y ellos eligieron a Vasconcelos. (Juana, 2011, p. 6).

Las decisiones consensuadas propician que los participantes se interesen por trabajar en grupos de aprendizaje. La empatía por lo miembros o por conocerse entre sí, proyecta labores colaborativas para lograr los objetivos de aprendizaje planteados por la comunidad. Smith (1996) menciona que el utilizar grupos de trabajo pequeño con la finalidad de potenciar el aprendizaje, el propio y el de los demás.

La interrelación de los miembros en grupos aprendizaje consigue vincular los intereses, conocimientos, o simplemente se dan por vínculos previos entre los integrantes. Las tareas colaborativas maximizan el nivel de aprendizaje que adquiere cada uno al relacionarse con los demás; las intervenciones de cada componente del conjunto ponderan la participación activa y productiva para alcanzar las metas establecidas mediante acuerdos. Por lo cual se recaba lo manifestado por Elena, Juana y Rosario:

[...] Para mí, hagan el autor con quién quiera; hagan el equipo con quien quieran, y se me acerca Oscar, a Rosario. Trabajamos juntos; perfecto, vamos a trabajar juntos, pero resulta que el equipo era de tres, ya no me podía camuflar [risas], [...] Fue como ir adquiriendo más el compromiso, de colaborar entre nosotros, vamos a investigar y vamos a hacer esto, hacer aquello y luego resulta que pues Vygotsky, que padre yo lo estoy haciendo sobre Vygotsky mejor me hubiera ido al equipo de Vygotsky. Voy a trabajar doble, decía yo. (Elena, 2011, p.8).

Pues es desde organizarse en equipos; qué iba a abordar cada equipo, a qué teórico iba a abordar cada equipo. Contactar a los especialistas en el tema, pues hacer las gestiones correspondientes, en el caso de quién le correspondía hacerlo para disponer del estudio... (Rosario, 2012, p. 9).

El proceso de estructuración de información y del entendimiento de los participantes del colectivo de Didáctica se da cuando se acercan los unos a los otros, al compartir información, y asumir deberes en lo que se involucran, de manera activa, en tareas específicas. Los compromisos se adquieren por construir actividades distintas a las que se dan normalmente en los seminarios. Las perspectivas se transforman a medida que se aprecian los beneficios que provoca el interrelacionarse con los demás; además, las destrezas aumentan y las respuestas colectivas benefician los aprendizajes. El aprendizaje colaborativo, consiste en que dos o más estudiantes colaboren juntos mientras desarrollan los resultados de aprendizaje previstos (Vernooy, 2010).

La viabilidad de permitir que los participantes integren grupos a partir de la elección de temáticas que sean de su interés, es fundar relaciones de trabajo. El integrar vínculos para desarrollar labores de colaboración se establecen desde acciones consensuadas. La adquisición de compromisos y elaboración de tareas en conjunto implica, personal y activamente, a los componentes de un grupo de aprendizaje. La aportación de sus perspectivas y conocimientos es importante con las experiencias y vivencias de cada uno a nivel personal y profesional.

Cabe señalar que el investigar y realizar quehaceres abordan el cumplimiento de la propuesta que resulta sumamente importante al efectuar trabajos y

compromisos colectivos en busca de una empresa conjunta que proporcione aprendizajes a los participantes. Rosario interpreta:

[...] El hecho de que tú nada más discutas sobre ciertos temas y hasta ahí se quede, en ese plano, te da cierto nivel de conocimiento y aprendizaje. Pero el hecho de que tú tengas que aplicar esos conocimientos, que tengas un proyecto, porque puede ser con base en problemas. Pero en este caso era una metodología como proyecto, eso ya te lleva a tener otro tipo de experiencia de aprendizaje y que pongas en juego todos tus saberes (Rosario, 2012, p. 10).

“Por tanto el aprendizaje colaborativo es una actividad estructurada de aprendizaje que aborda las principales preocupaciones relacionadas con la mejora en la forma de aprender de los estudiantes, ya que los implica activamente” (Barkley, E., 2007, p. 28). Asimismo, el aprendizaje originado por la interacción y el trabajo con los demás provee experiencias que producen aprendizajes sociales y que implica que los participantes de una comunidad apliquen y pongan en juego sus saberes al compartir y colaborar con los demás. El estructurar el aprendizaje de formas que involucren a los participantes activamente produce colaboraciones y mejoras en las formas de adquirir conocimientos. También permite la apertura ante las perspectivas de los demás y a desplegar sus habilidades en busca de soluciones a problemas que se presenten en la empresa conjunta que se encuentran abordando.

El comprometer activamente a los miembros de una comunidad proyecta sus experiencias y vivencias a un grupo de aprendizaje y aporta grandes interrelaciones que benefician el aprendizaje. Es básico el apreciar los puntos de vista de los implicados dados que aportan bases importantes para lograr los objetivos planteados. Y, al mismo tiempo, promover la realización de múltiples labores en la consecución de una empresa colectiva. Para explicar lo anteriormente presentado, Elena comenta:

[...] En cambio en la experiencia con mi equipo, con el de Freinet, fue muy padre porque estuvimos muy coordinados; porque no había como el ego de yo coordino o yo digo que se hace. No era vamos a tomarnos un café y vamos viendo. Ah no pues como ves si esto, como quieras, como ves si le decimos, a pues mira yo tengo el contacto... (Elena, 2011, p. 14).

El componer trabajos de colaboración proporciona aprendizajes sociales entre los miembros activos de una comunidad. Las tareas de colaboración impulsan a los participantes a desarrollar capacidades de socialización que originan técnicas para mejorar situaciones que se dan por medio de la interacción y resolución de problemas, eso mediante la práctica reflexiva e informada. “El aprendizaje social puede tener lugar formal o informalmente, en unidades, departamentos, asociaciones, comités, organizaciones no gubernamentales (ONG) y redes de varias clases” (Vernooy, R., 2010, p. 6).

Promover el progreso de conocimientos y facilitar las tramas para que puedan desarrollar sus interacciones sociales por medio del aprendizaje; además de innovar en la resolución de problemas y situaciones que pueden mostrarse en el transcurso de la iniciativa. Sin embargo, no todas las conformaciones se dieron de la misma manera, tal como lo fue el caso de Juana:

[...] Bueno a la par de eso como que fue un trabajo paralelo; por un lado estaba la cuestión técnica, por otro los equipos y, en algún momento, teníamos que unirnos. Entonces en esa línea que iba mientras pues tú ibas organizando toda la cuestión técnica y todo ese tipo de situaciones y nosotros teníamos como equipo ir viendo la música y que estas personas pueden ser. Pero el punto es que luego no se contactaron a las personas adecuadas (Juana, 2011, p. 6).

Los cambios se producen de manera progresiva que hace que se fomenten grupos de aprendizaje y se ventilen obstáculos en algunos miembros de la comunidad. Los problemas se solventan a partir de acuerdos y participaciones activas y desarrollo de actividades simultáneas. Desde la parte técnica como la del capital humano requieren situaciones adecuadas para desempeñar labores de colaboración, hasta las dificultades se manifiestan a medida que la propuesta avanza. Las actividades perpetradas por los miembros de un grupo de aprendizaje

incluían instaurar vínculos con personajes que colaboraran con la empresa abordada por los componentes de la comunidad de práctica de Didáctica. Las tareas se cumplían de manera paralela, las cuestiones técnicas se acometían por otra sección del grupo de aprendizaje, con la finalidad de obtener la empresa planteada conjuntamente. El establecimiento y manejo de grupos de aprendizaje y redes se centra en facilitar e inspirar el desarrollo humano y social a través del aprendizaje, la innovación y atención al proceso, incluyendo tratar disputas y conflictos existentes o emergentes (Leeuwis y Pyburn 2002; Wals 2007, en Vernooy, 2010).

Las acciones establecidas por grupos de aprendizaje, proveen cualidades favorables en la interrelación de aprendizajes; asimismo, el beneficio académico se intensifica al obtener mayores conocimientos sobre una temática. La relevancia de colaborar radica en la trascendencia práctica que las estructuras emergentes proponen para hacer transformaciones en la forma de concebir el aprendizaje y la colaboración por medio del trabajo conjunto y, a su vez, se compartan responsabilidades, a fin de que los progresos se distribuyan hacia la obtención de saberes significativos.

CONCLUSIONES

“Pero comienza aquí la nueva historia. La historia de la lenta renovación de un hombre de su regeneración progresiva, de su paso gradual de una vida a otra, de su ascensión a una nueva realidad desconocida para él”

- Dostoievski -

En esta sección se retoma la pregunta de investigación, a la cual se debía responder a lo largo de esta indagación, que se orienta hacia ¿cómo se pueden edificar espacios de construcción colectiva de conocimiento que involucren interrelaciones sociales y de interacción con los demás en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón?, el inicio de la investigación estaba orientado a construir estrategias encaminadas por el aprendizaje colaborativo, la intención era proyectar los aprendizajes de los integrantes del seminario de didáctica en la consecución de una propuesta, mediante el trabajo de equipo, para cumplir con labores necesarias que hicieran viable el proyecto, con el transcurso del tiempo, percibo que la idea original de la que parto, toma giros inesperados, que se complejiza. El interrelacionar a los miembros de didáctica, y reconocer que las interacciones sociales son procesos complicados, que están en movimiento constante, el integrar componentes que les sean significativos y que encuentren sentido a los quehaceres que desempeñan. Durante el desarrollo de la indagación las ideas se reforman y direccionan mis esfuerzos hacia nuevos horizontes que cumplan la necesidad que el objeto de estudio demandaba. La resolución de problemáticas que se presentaban a lo largo de la investigación dio como resultado un giro en relación a aspectos teóricos que me permitieran explicar la realidad de los nativos del seminario de didáctica. La dirección que tomaba el estudio conllevaba replanteamientos que me permitieran explicar las voces de los informantes clave sobre sus vivencias y prácticas sociales desempeñadas en el seminario de didáctica.

En este tránsito los matices propuestos por la tendencia teórica propuesta por Wenger (2001) apoyan a explicar la realidad que se estaba suscitando en el interior del seminario de didáctica. Las situaciones cobran una óptica diferente y puedo responder a la pregunta de investigación. La respuesta en el caso concreto del seminario de didáctica es a través de establecer una empresa conjunta en la que los miembros se implican activamente tratando de solventar una problemática educativa de su entorno, que además respondo a lo largo de este trabajo de tesis.

La práctica brinda coherencia a la comunidad y actividades que se llevaban a cabo en su interior, la participación es un punto medular que permite que las cosificaciones de las labores emprendidas se materialicen en artefactos audiovisuales. El compromiso se hace mutuo en el período en el que la propuesta cobra significados en los integrantes del colectivo, las interrelaciones e interacciones se producen en la medida que la comunicación fluye, se establecen diálogos mutuos. Establecer estos canales conlleva mejoras en las forma de relacionarse entre los miembros por una parte y por otra garantiza renegociar significados que brindan una óptica diferente a las acciones consensuadas.

Un hallazgo que encuentro es el diálogo que permite la apertura de los miembros, genera confianza e interés entre ellos. Además motiva a los implicados al sentirse escuchados, apoya la comprensión de situaciones y resolver los problemas que se conciben, el debatir con fines constructivos promovió la integración de los miembros de la comunidad, que se dividieron en dos tipos: básicos y periféricos.

Al respecto Wenger (2001) propone que los repertorios compartidos de una comunidad crea instrumentos que cosifican las acciones de sus miembros, pero no habla en concreto del diálogo, por ello es sumamente importante manifestar este hallazgo que se presenta en la investigación, la negociación siempre se dio mediante el diálogo consensuado.

El repertorio compartido posibilita establecer compromisos al perseguir nuevos significados, por medio de participar e inventar artefactos. El inspirarse, convivir, ayudarse, apoyarse, proporcionarse consejos son instrumentos que vinculan a los participantes y crean responsabilidades que se adoptan de manera consensual y personal por el interés que se genera al compartir con el otro. El repartir roles facilita la adquisición de responsabilidades, las cuales se adquieren de forma autónoma o consensual, nunca de forma impositiva, la designación de las labores se creaban con un carácter social. Cada uno de los integrantes comunicaba sus

perspectivas al colectivo lo que fomentaba la confianza y el compromiso devenía como fruto de creer en la empresa conjunta, se aventuraban a desempeñar labores desconocidas por ellos, el diálogo fusionaba las inquietudes de los participantes en propuestas que integran formas de interactuar y solventar problemas, la idea original fue evolucionando debido a las nociones que se tenían y se resignificaban a partir de participar activamente, la práctica por otra parte transportaba los conocimientos de los miembros del colectivo y los potenciaban al mezclarlos con los de los demás.

Las prácticas desenvueltas en el seminario promovía la resolución de “*dificultades*” a partir de una serie de dimensiones: las relaciones personales o académicas aportaban el contacto con los especialistas, las soluciones eran inmediatas, todos asumían su papel y desempeñaban los quehaceres que adoptaban. El facilitar las acciones y mediarlas fue el papel que desempeñe a lo largo de la investigación. El generar espacios de construcción colectiva se da al compartir un ambiente e incluir propuestas que puedan solventar “*dificultades*” por medio de prácticas activas de los miembros de la comunidad.

La creación de empatías es esencial si se aspira a fundar transformaciones en la manera en que se interacciona con los demás, y de verse en el mundo, el negociar significados establece compromisos que develan aptitudes sociales que desarrollan nuevas sensibilidades al trabajar con el otro. Reformar las dimensiones personales y profesionales de los nativos del seminario de didáctica e integrarlas a una empresa conjunta modifica la visión de la división de estos ámbitos separados, y los combina y hace que la práctica activa cobre sentido y nuevos significados en el momento que detona e intensifica transformaciones en la vida de los actores y cambios en su forma de concebir las interacciones sociales. El hacer algo en conjunto trasciende en la vida de los implicados de manera significativa.

La empresa conjunta del colectivo de didáctica comprendía establecer articulaciones con expertos en una determinada teoría pedagógica, el correlacionarse partiendo del interés personal para afiliarse con otros personajes que comparten sus mismos intereses forma lazos participativos. El colaborar establece vínculos que con el paso del tiempo se hacen más intensos. La negociación de significados establece compromisos de maneras tan diversas en cada grupo de aprendizaje. Los cuales contenían una personalidad singular lo que permite que impriman un toque particular en cada cosificación audiovisual. La diversidad potencia los aprendizajes que se generan al entramarse con los demás. Los conocimientos repercuten en la vida personal de los miembros de la comunidad ya que les lleva a reorientar sus perspectivas de cómo se puede construir a partir de conjugarse con el otro, el dar cuenta del proceso a partir de las interacciones sociales que proyectan a los individuos a otros planos es la consecuencia de fusionarlos con sus entornos y propuestas que les son significativas.

Las comunidades son personas que persiguen un interés conjunto y puede darse de maneras tan distintas, así como los miembros que la componen. El participar en una comunidad de práctica trasmuta la esencia de los involucrados, en el plano personal de algunos de los miembros del seminario de didáctica, y otros personajes ven los aportes no de manera inmediata, pero si son visibles en su ambiente laboral, les aporta conocimientos que le son relevantes y que pueden emplear en diversos momentos de su existencia. Los planos en que repercute una comunidad de práctica son tan distintos al igual que los miembros que se involucran en ellas.

Los espacios de construcción está presentes siempre en el PPP de la FES Aragón depende de que se haga con ellos, el vincular activamente a los miembros es una constante en la maestría, pero hay que hacer que esos entramados trasciendan y sean significativos en los nativos que se congregan en ese entorno. Estimular las

participaciones activas en los quehaceres de una comunidad desemboca en prácticas que diversifican los entramados y fecunda el compromiso social, implicarse es una derivación de la empresa que tienen en mente los miembros del colectivo de didáctica. Al mismo tiempo establece responsabilidades conjuntas en las que al comunicarse se crean instrumentos que potencian el repertorio de la comunidad de didáctica lo cual converge en una empresa conjunta.

Los canales de comunicación fueron primordiales por medio del diálogo constante, que tuvieron su efecto en la motivación de algunos de los miembros que intensificaron su participación a raíz de sentirse importantes, escuchados, y piezas imprescindibles de la comunidad, la motivación estructura al colectivo de didáctica e integra a miembros provenientes de otras comunidades, articulando sus esfuerzos y conocimientos en construcciones colectivas, transpolando experiencias y saberes convirtiéndolos en artefactos audiovisuales, mediante la cosificación de la participación y prácticas activas que derivan en trasmutaciones personales y profesionales ponderando la colectividad en su actuar cotidiano. El interés por el proyecto se convirtió en un instrumento fundamental en la obtención de conjunción de las mentes en un cuerpo y los corazones en el alma de la comunidad del seminario de didáctica.

El problema de investigación, se da a partir de tensionar dos cuestiones. El significado proyectado por el plan de estudios y el que le otorgan los maestrantes a la carga curricular, es totalmente distinta. Por un lado el discurso oficial plantea que los alumnos tienen que cumplir con un número determinado de seminarios y que al final obtendrán una formación que está dirigida a iniciarlos en la investigación. La otra cara de la moneda indica que tomar seminarios, básicos, especializados y optativos, cubrir con los créditos, reconocer a que campo pertenecen, a que línea de investigación, crea confusiones en los alumnos y angustia en algunos de ellos y carencia en los significados que le otorgan a cuestiones de orden institucional y de formación que se ven reflejados en su

desempeño profesional y personal. Aunado a esto los seminarios son literalmente una carga académica para ellos, no encuentran sentido a muchas de las disposiciones oficiales, lo visualizan como imposiciones que no les brinda la formación que ellos requieren para desempeñar su trabajo de investigación. El que intervengan factores de desconocimiento por parte de los maestrantes del plan de estudios es una condicionante, que se magnifica al pensar que no reciben una orientación acerca de las labores a desempeñar en los dos años en que son formados. La falta de interés en los seminarios y concebirlos como obligaciones ineludibles para poder culminar su formación profesional, les resulta un trámite que requieren para poder continuar con sus trámites de titulación.

Identificar la problemática sustenta las bases de suscitar una propuesta significativa y que transmita experiencias representativas a los nativos del seminario de didáctica, lo que implica construir de manera conjunta prácticas activas dentro de un seminario que reúne a maestrantes y doctorantes en el seminario de didáctica del semestre 2011-1, fundamentada en la identificación de una problemática tangible el cual es el pretexto ideal para conjugar los conocimientos de los maestrantes y potenciarlos por medio de interacciones y procesos sociales.

El supuesto propuesto por esta investigación, sintetizado en edificar y promover estructuras que atiendan el aprendizaje de los individuos desde el establecimiento de colectividades que potencian las prácticas de los participantes mediante procesos de transformación y de configuración con y en el mundo. Se responde al establecer relaciones significativas en las que las colectividades dan pasos a construcciones de nuevas formas de relacionarse con el otro y reforman su conexión con el mundo a partir de hechos significativos que trascienden a niveles personales que cambian su visión de las situaciones y son aportes que las comunidades de práctica proporcionan a sus miembros.

El solventar problemas es una característica fundamental en la elaboración de quehaceres dentro de una práctica activa, que se transpola a la vida cotidiana de los integrantes que les aporta beneficios al establecer nuevas formas de afrontar las dificultades que los flexibilizan en sus acciones y pensamientos, que es el resultado de la reflexión en la que las prácticas aportan conocimientos y formas de actuar ante situaciones que requieren una pronta respuesta, la empresa conjunta edificada en la comunidad del seminario de didáctica convocó a una serie de especialistas que abordaron a cuatro teóricos que hicieron aportes al campo de la educación. El recuperar sus conocimientos y proyectarlos en artefactos audiovisuales con la aplicación de la teoría en su práctica educativa y compartir experiencias que aterrizan la teoría en ambientes determinados.

El supuesto queda rebasado debido a los comentarios difundidos por algunos de los panelistas de la serie *“Alternativas Pedagógicas”*, sus visiones acerca de la propuesta potencia la integración de los involucrados en materiales que son de gran apoyo en la labor docente. La dirección que cobra es les parece innovadora ya que han participado en el diseño y elaboración de artefactos audiovisuales. Es adecuado resaltar que un panelista realizó una invitación para presentar el material audiovisual en un Congreso que se encontraba organizando y presentar las condiciones para su divulgación y promoción. Algunos otros estaban interesados en aplicar los usos que se conseguirían con el material y se muestran en la mejor disposición por participar en futuras emisiones. Narran que no les había tocado participar en una propuesta de esta magnitud, aclaran que si poseían experiencia en programas audiovisuales pero el formato y la idea les parecía innovadora y fresca, le proporciona peso a los personajes que se implican en la educación, y reconocimiento a los protagonistas que participamos en la educación y la visualizan como una opción de transformación, que al igual que ellos la pedagogía y concretamente la propuesta teórica de Freinet es su modo de vida.

La propuesta influye y contagia a seis personajes de los ocho expertos que participaron en el panel. Muestran interesados por seguir participando y apoyando en la producción de materiales de esta índole, pero con temáticas más concretas entre sus propuestas desfilaban el tratar de manera pormenorizada aspectos clave y conceptos de la teoría, integrar materiales adicionales como entrevistas, guías didácticas y subir parte de los materiales a la red, por mencionar solo algunos de sus planteamientos. Con respecto a los miembros del colectivo de didáctica les apporto conocimientos y vivencias significativas, dos de los informantes clave le brindan más importancia a aspectos personales ya que transforma su forma de relacionarse con el mundo y de vivir en él, que es una de las finalidades de trabajar colectivamente al implicarse en una práctica en un contexto histórico y social.

El personaje de la comunidad que da peso a la parte profesional ya encuentra los frutos en su trabajo, a partir de la experiencia le solicitan que realice guiones para la barra de verano y que apoye con los contenidos pedagógicos de producciones audiovisuales, para contextualizar a los demás miembros de la comunidad aprendieron cuestiones relacionadas a la producción y el lenguaje técnico. Identificar las diferencias entre una toma y un encuadre. La idea concebida en la comunidad de práctica es calificada como excelente ya que la propuesta es compartida por parte de un integrante de la comunidad con un personaje del Instituto Politécnico Nacional que es responsable del departamento académico de la carrera de Economía y al visualizar el material tiene una charla en la que cuenta que la idea es excelente y que debería de propagarse y tener uno para cada materia y que el material sirva de apoyo para la comprensión de temas complicados a los alumnos.

El objetivo general que al igual que le supuesto queda, sintetizado en reconstruir la experiencia suscitada en la comunidad de práctica desarrollada en el seminario de didáctica en el período correspondiente 2011-1, que denote la construcción de

estructuras emergentes, a partir de potenciar el aprendizaje social, la experiencias y el conjugarnos en una comunidad me permite acceder a construir conocimiento y con ello cumplir con el objetivo al reconstruir la experiencia e interpretar las notas de campo originadas al estar trabajando conjuntamente con los demás miembros de la comunidad, e interpretar de la voz de los informantes clave, que es rebasado ya que como pudo hablarse la empresa conjunta pudo haberse orientado hacia la negociación de significados o los compromisos mutuos establecidos por los miembros de la comunidad. Los hallazgos hechos en las categorías de análisis, como el diálogo, el transformar la vida de los integrantes de la comunidad, el negociar significado de manera consensual y que los objetivos secundarios apoyan en este sentido la culminación de la tarea estructurada por un conjunto de nativos de una comunidad de práctica que estuvieron convencidos en una propuesta que traería cambios en su vida y en resignificaciones a partir de interconectarse con los demás potenciando su aprendizaje y su vida al aprender a reconstruirla a partir de negociar con su entorno.

Por último puedo cerrar comentando que, las comunidades de práctica generan profundas transformaciones en los participantes por medio de prácticas activas y comprometerse mutuamente al potenciar sus habilidades y aprendizajes que los ayudan a enfrentarse a situaciones desconocidas y sorprendidas que requieren de prontas soluciones y mutan su vida personal y personal que originan evoluciones en su forma de construir con los demás al compartir sus habilidades. La creación de artefactos que promuevan el diálogo consensual y que los espacios de construcción colectiva son posibles sólo hace falta aventurarse e integrar relaciones y compromisos mutuos, ya que los espacios existen, el gestar prácticas innovadoras, que origen cambios en la mentalidad de los involucrados y vincularlos con la transformación de los espacios en que interactúan y cambiar la visión establecida por una colectiva.

REFERENCIAS

- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la Organización escolar*. Barcelona: Paidós
- Barkley, E. [et. al.] (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata
- Bertely, M. (2007). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós
- Bisquerra, R. (1988). *Métodos de investigación educativa, guía práctica*. Barcelona: CEAC
- Brener, M. (1985). *Arithmetic and classroom interaction as cultural practices among the Vai of Liberia*. Irvine: University California
- Bozu, F. (2009). *Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Número 1, Vol. VI
- Coll, C., Sánchez, A., Rocamora, A. (2008). *Configuración y evolución de la comunidad virtual MIP/DIPE: retos y dificultades*. Revista Electrónica Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Número 3. Vol. VIII
- Cooper, G. (2002). *La célula*. Madrid: Marban
- Correia, A. y Davis, N. (2008). *Comunidades de práctica complementarias: el equipo del programa y la comunidad en línea del curso*. Revista Electrónica Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Número 3. Vol. VIII
- Cuseo, B. (1992). *Coopeartive Learning: A pedagogy for diversity. Cooperative learning & college teaching*. Chicago: University Press
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires: Amorrortu
- Chaiklin, S. (2006). *The theory and practice of cultural-historical psychology*. Denmark: Aarhus University Press

- Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Tomo II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós Educador
- Flórez, R. (2001). *Investigación educativa y pedagogía*. Bogotá: McGraw Hill
- Galvis, A. y Fonseca, D. (2004). *Aprendiendo en comunidades más allá de aprender y trabajar en compañía*. Revista de la Información Básica. Número 2, Vol. II
- Garber, D. (2004). *Growing Virtual Communities*. Consultado el 14/11/2012
<http://www.irrodl.org/index.php/irradl/article/view/177/259>
- Gasché, J. (2004). *Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global*, (inédito).
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Goetz, J. y LeCompte. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación educativa*. Madrid: Morata
- Guber, R. (2011). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. Lehinén, E. (2004). *Communities of Networked Expertise*. Oxford: Elsevier
- Hanks, F. (1990). *Referential practice, language, and lived space among the maya*. Chicago: University Chicago Press
- Henri, F., y Pudelko B. (2003). *Understanding and analysing activity and learning in virtual communities*. *Journal of Computer Assisted Learning*. Consultado el 23/02/2012
<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/02/67/PDF/Henri-France-2003.pdf>
- Jacobson, D. (1991). *Reading Ethnography*. Buffalo: Suny Pres
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós

- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*, UNAM: México.
- Matthews, S. (1996). *Collaborative learning: Creating knowledge with students*. San Francisco: Jossey-Bass
- McDermott, R., Snyder, W., Wenger, E. (2002). *Comunidades virtuales y redes sociales en educación*.
Consultado el 07/06/2012 en:
<http://memoria.congresointernetenelaula.es/virtual/?q=node/545&espacio=10>
- McDermott, R. (2009). *Knowing in Community: 10 Critical Success Factors in Building Communities of Practice*.
Consultado el 08/09/2012
<http://www.cop.dit.ie/dgordon/courses/researchmethods/Countdown/10CriticalSuccess>
- Monereo, C. [et, al.] (2003). *Entramados Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativa*. Barcelona: Edebé
- Podestá, R. (2007). *Otras formas de conocernos en un mundo intercultural. Experiencias infantiles innovadoras*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Número 20, Vol. IX
- Riel, M. y Polin, L. (2004). *Online Learning Communities: Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Environments*. Cambridge: University Press
- Ripa, M. (2007). *¿Cómo abordar el estudio de una comunidad de aprendizaje blended learning*. Revista Electrónica Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Número 3. Vol. VIII
- Röling, N. (2002). *Beyond the aggregation of individual preferences: moving from multiple to distributed cognition in resource dilemmas*. Assen: Países Bajos
- Rodríguez, J. (Coord.) (2008). *Comunidades virtuales de práctica y de aprendizaje*. Barcelona: UBE
- Runciman, W. (1983), *A Treatise, on Social Theory. Volume I: The Methodology of Social Theory*, Cambridge: Cambridge University Press

- Sánchez, R. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*, Perfiles educativos, Carrillo– septiembre, Número 61, México, Universidad Nacional Autónoma de México
- Sánchez, R. (2004). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. En Tarrés, L., México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
- Sanz, S. (2005). *Conocimiento colaborativo: Las comunidades de práctica y otras estrategias organizacionales*.
Consultado el 09/03/2012
<http://www.uoc.edu/rusc>
- Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós
- Smith, A. (1996). *Cooperative Learning: Making group work*. San Francisco: Jossey-Bass
- Snyder, W., Wenger, E. (2000). *Communities of Practice the Organizational Frontier*
Consultado el 04/07/2012
<http://hbr.org/2000/01/communities-of-practice-the-organizational-frontier/ar/1>
- Snyder, W., Wenger, E., y Souza, X. (2003). *Communities of Practice in Government. Levearing Knowledge for Performance*.
Consultado el 06/11/2012
<http://www.ewenger.com/pub/pubpapers.htm>
- Snyder, W. y McDermott, R. (2009). *Our World as a Learning System: a Communities-of-Practice Approach*
Consultado el 05/04/2012
http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-84996-133-2_7#page-1
- Spradley, J. (1972). *The cultural experience: Ethnography in Complex Society*. Chicago: Science Research Associates
- Taba, H. (1979). *Elaboración del currículo*. Argentina: Troquel
- Taylor, R. (1982). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós
- UNAM (1999), *Programa de maestría y doctorado*. México: UNAM
- Valente, J., Tavares, T. y Zahed, S. (2008). *La comunidad de aprendizaje como medio de capacitación de funcionarios del estado y para la identificación de talentos*. Revista

Electrónica Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.
Número 3. Vol. VIII

Vela, F. (2004). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. En Tarrés, L., México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Vernooy, R. (Ed.). (2010). *El aprendizaje colaborativo en acción*. Colombia: Mayol

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E. y Snyder, W. (2000). *Communities of practice the organizational frontier*. Consultado el 03/29/2012
<http://www.ewenger.com/pub/pubpapers.htm>

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós

Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. (2005). *Communities of practice in and across 21st-century organizations*. Consultado el 25/07/2012
<http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/learning.shtml>

Wertsch, V. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós

Woods, P. (1996). *Investigar el arte de la enseñanza, el uso de la etnografía en la Educación*. Barcelona: Paidós

Zelditch, M. (1962). *Some methodological problems of field studies*. Chicago: American Journal Sociology

ANEXOS

1. Registro de Observación
2. Guión o guía de entrevista
3. Cuadros de Sistematización de la información e identificación de las categorías.
4. Cuadro 1. División de los grupos de aprendizaje
5. Cuadro 2 Especialistas participantes en la serie “*Alternativas Pedagógicas*”
6. Cuadro 3 Fechas y lugar de grabación de la serie “*Alternativas Pedagógicas*”
7. Campos de conocimientos del Programa de maestría y doctorado en Pedagogía
8. Guía didáctica como orientación para el uso del programa “Lev Semiónovich Vygotsky” de la serie “*Alternativas Pedagógicas*”
9. Escaleta de grabación del material audiovisual Escaleta de grabación del material audiovisual

1. Registro de Observación Bertely (2007, p. 68)

Fecha: 25 de agosto de 2010.
Escuela: Facultad de Estudios Superiores Aragón
Localidad: Estado de México
Docente: Dr. #
Lugar: Aula Magna del Posgrado
Semestre: 2011- 1
Seminario: Didáctica
Turno: Vespertino
Tiempo de observación: 17: 50 p.m. – 18:00 hrs

| Hora | Inscripción | Interpretación |
|----------------------------|---|---|
| Hora: 17:50 - 18:00 | <p>Dr. Julio: El responsable de impartir el seminario, <u>pregunta al grupo que teóricos se van a abordar en cada video.</u></p> <p>Se escuchan las propuestas de los integrantes del seminario de didáctica.</p> <p>Jaime: en el fondo del aula magna se escucha Vygotsky.</p> <p>Rosario: del lado contrario, plantean, Freinet expone el método de tanteo y últimamente se está aplicando mucho.</p> <p>De pronto se alza una voz y comenta:</p> <p>Jaime: Por qué no retomamos a pedagogos nacionales, sería interesante retomar a Vasconcelos ya que fue Rector de la Universidad y también anduvo metido en cuestiones de la SEP.</p> | <p>¿Las <u>propuestas pueden originar interés por desarrollar relaciones con los demás y que vinculen a los participantes</u> en objetivos colectivos? Las iniciativas consensuadas impulsan las prácticas colectivas</p> |

2. Guión o guía de entrevista

PREGUNTAS GENERADORAS

1. ¿Podrías contarme ampliamente cuáles han sido tus experiencias, vivencias y las condiciones en que se han desarrollado tus actividades desde tu ingreso a la maestría o doctorado hasta este momento?
2. ¿Cómo te sentiste durante tu estancia en el seminario de didáctica y cuéntame si consideras que existieron diferencias con otros seminarios que habías cursado hasta ese momento y de haberlas podrías relatarme cuáles fueron?
3. ¿De acuerdo a tu experiencia nájrame lo acontecido y cómo viviste el proceso que se desarrolló en el seminario de didáctica desde el inicio del curso hasta la culminación y la grabación de la serie **“Alternativas Pedagógicas”**?
 - Cómo se desarrolló el trabajo en el interior del seminario y de tu equipo
 - Problemas durante el camino
 - Agradable o desagradable las actividades implementadas en el seminario
 - Sentir y opinión de la propuesta realizada
 - El proceso de trabajo para la materialización de los videos
 - Consideras innovadora la propuesta planteada en el seminario
 - Propuesta como apoyo a la práctica docente del posgrado
4. ¿Desde tu perspectiva, cómo consideras los procesos metodológicos que se emplearon en el seminario de didáctica y las ventajas o bien las desventajas del trabajo autónomo y autogestivo desarrollado para la realización de la propuesta?
 - Los alcances y limitaciones de la propuesta
 - Qué aprendiste al trabajar de manera colaborativa o en equipo
 - Práctica del currículum transversal como opción para solventar problemáticas educativas
 - Vínculo y de la dinámica que se generó en los integrantes del seminario de didáctica y con los especialistas

3. Cuadros de Sistematización de la información e identificación de las categorías.

CATEGORÍA EJE COMUNIDAD DE PRÁCTICA

Iniciales de identificación del Participante del Colectivo de Didáctica: Elena
Nombre de la institución escolar: FES Aragón, UNAM
Nivel y Grado Educativo de adscripción: Estudiante del cuarto semestre de doctorado
Fecha y lugar de la entrevista: 7/12/11 Edificio A11, salón 116
Técnica de recolección de datos aplicado: Entrevista a profundidad
Tiempo y duración de la técnica: 01:15:09 (h, min, seg).

| CATEGORÍA SOCIAL | CATEGORÍA INTERPRETE | CATEGORÍA TEÓRICA |
|---|---|---|
| <p><u>Para que veas cuanto me marco ese seminario, fue como una catarsis ese seminario para mí y fue lo que decidió que yo continuara con el doctorado, así es... (p. 15).</u></p> | <p>¿Las iniciativas deben proponer cambios en la vida de los integrantes de una comunidad de práctica ? <u>Las transformaciones brindan panoramas diferentes desde el replanteamiento de la vida personal y profesional</u>, las aulas de clases les corresponde vincular la experiencia cotidiana y la profesional, para crear experiencias significativas, a raíz de vivencias que promuevan interés en la resolución de problemas y que los miembros de una comunidad puedan integrarse a prácticas activas y acciones que potencien sus habilidades de aprendizaje por medio de vínculos sociales, participación y cosificaciones que se conviertan en materializaciones de sus esfuerzos en artefactos y consigan edificar una empresa conjunta.</p> | <p>Por lo tanto, un nuevo marco de referencia conceptual para concebir el aprendizaje no sólo tiene valor para los teóricos, sino también para aquellos de nosotros – profesores, estudiantes, padres jóvenes, cónyuges, profesionales de la salud, pacientes, directivos, trabajadores, políticos, cuidanos – que, de una u otra manera, debemos dar pasos para fomentar el aprendizaje (el nuestro y el de los demás) en nuestras relaciones, en nuestras comunidades y en nuestras organizaciones. De acuerdo al espíritu de la comunidad de práctica se tiene presente al teórico y al profesional en ejercicio.</p> <p>Wenger, p. 28</p> |

CATEGORÍA SECUNDARIA PRÁCTICA SOCIAL COTIDIANA

Iniciales de identificación del Participante del Colectivo de Didáctica: Rosario
Nombre de la institución escolar: FES Aragón, UNAM
Nivel y Grado Educativo de adscripción: Estudiante egresado de maestría
Fecha y lugar de la entrevista: 7/09/12 Biblioteca “Jesús Reyes Heróles”
Técnica de recolección de datos aplicado: Entrevista a profundidad
Tiempo y duración de la técnica: 01:08:48 (h, min, seg).

CATEGORÍA SOCIAL

Los alcances pueden ser muchísimos, porque no solo se queda en el seminario, en el posgrado, como te decía esto se puede utilizar a nivel licenciatura, no solamente de esta facultad, sino que puedes compartirlo es un recurso didáctico, entonces si realmente, pero claro esto se tiene que validar y se tiene que evaluar con expertos en realización de videos educativos, eso ya le da otro soporte al trabajo... (p. 11).

CATEGORÍA INTERPRETE

¿Las prácticas de una comunidad tienen que ser proyectadas para que cobren relevancia? El construir conocimiento y hacer algo conjuntamente inventa formas de interrelación significativas en la transformación de la vida y la visión del mundo de los participantes a través de experiencias formuladas al conjuntarse con los demás a partir de plasmar sus ideas en una empresa conjunta y que tiene resonancia en la experiencia profesional multifacética y enriquece el aprendizaje social.

CATEGORÍA TEÓRICA

En el proceso de elaborar el diseño de la espumadera, enriqueció el conjunto de ejemplares del museo valiéndose de su conocimiento previo basado de artefactos similares y consultando la bibliografía sobre los utensilios de cocina del periodo en cuestión. Es decir, aprovechó el conocimiento socialmente distribuido relacionado con su tarea. El objetivo de la producción no es monolítico sino multifacético.

Lave, p.146

CATEGORÍA SECUNDARIA APRENDIZAJE COLABORATIVO

Iniciales de identificación del Participante del Colectivo de Didáctica: Juana
Nombre de la institución escolar: FES Aragón, UNAM
Nivel y Grado Educativo de adscripción: Estudiante egresado de maestría
Fecha y lugar de la entrevista: 16/12/11 Jardín de Profesores
Técnica de recolección de datos aplicado: Entrevista a profundidad
Tiempo y duración de la técnica: 01:19:48 (h, min, seg).

CATEGORÍA SOCIAL

[...] Entonces a moverse y a hablar por teléfono y todo esto, entonces es ahí en donde se va viendo que es un equipo, porque te decía es que yo estoy trabajando, pero ese día yo estoy aquí contigo, ahí en la grabación del video y ahí estuvieron esta Ana, Amparo y Jaime, no pudo por su trabajo, pero obviamente ya había hecho este trabajo de conseguir a los invitados, él consiguió al Dr. Ernesto (p. 12).

CATEGORÍA INTERPRETE

¿Las actividades que desempeñan los miembros de un grupo de aprendizaje causan vínculos afectivos y de colaboración? Las acciones de los integrantes de un equipo colaborativo funda dinámicas de acompañamiento que son la esencia misma del aprendizaje y del interés por cumplir con compromisos y empresas conjuntas emprendidas colectivamente.

CATEGORÍA TEÓRICA

“Constructores de capacidad” (es decir, todos aprendices en el proceso) en el sentido estrecho de la palabra, es decir, ellos comparten un enfoque sobre las situaciones de aprendizaje de la vida real que involucra comunidades rurales y otras partes interesadas en el manejo del recurso natural. La dinámica en que los aprendices son inmersos refleja, en diversos grados, en contextos de manejo de recursos de la natural, caracterizados por degradación de recursos

Vernooy, p. 161

4. Cuadro 1. División de los grupos de aprendizaje

| DIVISIÓN DE LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE | | |
|--|---------------------------------|----------------------------------|
| GRUPOS DE APRENDIZAJE | TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN | INTEGRANTES |
| 1 | LEV SEMIÓNOVICH VYGOTSKY | Amado Antonio Antonietta |
| 2 | CELESTIN FREINET | Elena Rosario Oscar |
| 3 | JOSÉ VASCONCELOS | Juana Ana Amparo Jaime |
| 4 | ANTÓN MAKARENKO | Dr. Carrillo Alfonso Mario |

5. Cuadro 2 Especialistas participantes en la serie “*Alternativas Pedagógicas*”

ESPECIALISTAS PARTICIPANTES EN LA SERIE “*ALTERNATIVAS PEDAGOGICAS*”.

| TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN | INTEGRANTES DEL PANEL |
|---------------------------------|--|
| LEV SEMIÓNOVICH VYGOTSKY | Conductora: Elena Panelistas: Dra. Andrea Olmos Roa (UNAM, FES Aragón). Dr. Félix Mendoza Martínez (UNAM, FES Acatlán). |
| CELESTIN FREINET | Conductora: Rosario Panelistas: Mtro. Marco Esteban Mendoza Rodríguez (Movimiento de la Escuela Moderna Mexicana). Mtro. Alberto Sánchez Cervantes (Movimiento de la Escuela Moderna Mexicana). |
| JOSÉ VASCONCELOS | Conductora: Juana Panelistas: Dr. Benito Guillen Niemeyer (UNAM, Facultad de Filosofía y Letras). Mtro. Siddharta Camargo Arteaga (UNAM, Facultad de Filosofía y Letras). |
| ANTÓN MAKARENKO | Conductor: Oscar Panelistas: Dra. Araceli Ramírez Benítez (UNAM, FES Aragón). Mtro. Raúl Vargas Segura (Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco). |

6. Cuadro 3 Fechas y lugar de grabación de la serie “*Alternativas Pedagógicas*”

FECHAS DE GRABACIÓN POR PROGRAMA “ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS”

| FECHA | TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN | LUGAR DE GRABACIÓN | HORARIO |
|-------------------|---------------------------------|---|----------------|
| 18/11/2010 | LEV SEMIÓNOVICH VYGOTSKY | Taller de Televisión de la FES Aragón, UNAM | 17 Horas |
| 25/11/2010 | CÉLESTIN FREINET | Taller de Televisión de la FES Aragón, UNAM | 11 Horas |
| 2/12/2010 | JÓSE VASCONCELOS | Taller de Televisión de la FES Aragón, UNAM | 11 Horas |
| 3/12/2010 | ANTON MAKARENKO | Taller de Televisión de la FES Aragón, UNAM | 11 Horas |

7. Cuadro 4 Campos de conocimientos del Programa de maestría y doctorado en Pedagogía

Campo de conocimiento 2. Gestión Académica y políticas educativas

| <i>Líneas de investigación y formación</i> | Seminarios básicos | <i>Horas</i> | <i>Horas/semestres</i> | <i>Créditos</i> |
|---|---|--------------|------------------------|-----------------|
| Antropología cultural | | | | |
| Teoría y desarrollo curricular, didáctica evaluación y comunicación | | | | |
| Política, economía y planeación educativas | * Estado y educación | 3 | 48 | 6 |
| | * Organismos internacionales y educación | 3 | 48 | 6 |
| | * Educación superior | 3 | 48 | 6 |
| Epistemología y metodologías de la investigación pedagógica | * Metodología de la investigación educativa | 3 | 48 | 6 |
| Filosofía de la educación y teorías pedagógicas | | | | |
| Historia de la educación y la pedagogía | | | | |
| Desarrollo humano y aprendizaje | | | | |
| Sistemas educativos formales y no formales | | | | |
| Sociología de la educación | * Teorías sociales y educación | 3 | 48 | 6 |
| Temas emergentes | | | | |

| <i>Líneas de investigación y formación</i> | Seminarios Especializados | <i>Horas</i> | <i>Horas/Semestres</i> | <i>Créditos</i> |
|--|----------------------------------|--------------|------------------------|-----------------|
| Antropología cultural | | | | |

| | | | | |
|--|--|---|----|---|
| Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación | | | | |
| Política, economía y planeación educativas | * Educación media | 3 | 48 | 6 |
| | * Globalización, neoliberalismo y exclusión | 3 | 48 | 6 |
| | * Políticas y prácticas educativas en México | 3 | 48 | 6 |
| | * Educación y valores en el tercer milenio | 3 | 48 | 6 |
| | * Teorías organizacionales | 3 | 48 | 6 |
| Epistemología y metodologías de la investigación pedagógica | * Desarrollo de proyectos de investigación | 3 | 48 | 6 |
| Filosofía de la educación y teorías pedagógicas | | | | |
| Historia de la educación y la pedagogía | * Configuración del sistema educativo nacional | 3 | 48 | 6 |
| Desarrollo humano y aprendizaje | * Desarrollo humano y valores | 3 | 48 | 6 |
| | * Teorías del aprendizaje | 3 | 48 | 6 |
| Sistemas educativos formales y no formales | * ONG'S y la atención a la diversidad | 3 | 48 | 6 |
| Sociología de la educación | * Actores sociales de la educación | 3 | 48 | 6 |
| Temas emergentes | | | | |

Campo de conocimiento 3. Educación y diversidad cultural

| <i>Líneas de investigación y formación</i> | Seminarios básicos | <i>Horas</i> | <i>Horas/semestres</i> | <i>Créditos</i> |
|---|-----------------------------------|--------------|------------------------|-----------------|
| Antropología cultural | * Diversidad cultural y educación | 3 | 48 | 6 |
| Teoría y desarrollo curricular, didáctica evaluación y comunicación | * Planes y programas de estudio | 3 | 48 | 6 |
| Política, economía y planeación educativas | | 3 | 48 | 6 |

| | | | | |
|---|---|---|----|---|
| Epistemología y metodologías de la investigación pedagógica | * Metodología de la investigación educativa | 3 | 48 | 6 |
| Filosofía de la educación y teorías pedagógicas | | | | |
| Historia de la educación y la pedagogía | | | | |
| Desarrollo humano y aprendizaje | * Desarrollo humano y valores | 3 | 48 | 6 |
| Sistemas educativos formales y no formales | * ONG'S y la atención a la diversidad | 3 | 48 | 6 |
| Sociología de la educación | | | | |
| Temas emergentes | | | | |

| <i>Líneas de investigación y formación</i> | <i>Seminarios Especializados</i> | <i>Horas</i> | <i>Horas/semestres</i> | <i>Créditos</i> |
|---|--|--------------|------------------------|-----------------|
| Antropología cultural | | | | |
| Teoría y desarrollo curricular, didáctica evaluación y comunicación | * Las teorías de la comunicación en la educación | 3 | 48 | 6 |
| Política, economía y planeación educativas | * Globalización y política educativa mexicana | 3 | 48 | 6 |
| Epistemología y metodologías de la investigación pedagógica | * Desarrollo de proyectos de investigación | 3 | 48 | 6 |
| Filosofía de la educación y teorías pedagógicas | * Educación y derechos humanos | 3 | 48 | 6 |
| | * Educación y liberación | 3 | 48 | 6 |
| Historia de la educación y la pedagogía | * Genealogía de prácticas y discursos educativos | 3 | 48 | 6 |
| Desarrollo humano y aprendizaje | | | | |
| Sistemas educativos formales y no formales | * Educación y trabajo | 3 | 48 | 6 |
| | * Educación para la salud | | | |
| Sociología de la educación | * Educación y movimientos sociales | 3 | 48 | 6 |
| | * Educación comunitaria | 3 | 48 | 6 |
| | * Educación ambiental | | | |

| | | | | |
|------------------|---|--------|----------|--------|
| | * Educación para la salud | 3 3 | 48 48 | 6 6 |
| | * Educación y género | | | |
| | * La formación de sujetos en América Latina | 3 3 | 48 48 | 6 6 |
| | * Socioanálisis del mexicano | 3 | 48 | 6 |
| Temas emergentes | | | | |

Campo de conocimiento 4. Construcción de saberes pedagógicos

| <i>Líneas de investigación y formación</i> | Seminarios básicos | <i>Horas</i> | <i>Horas/semestres</i> | <i>Créditos</i> |
|---|--|--------------|------------------------|-----------------|
| Antropología cultural | | | | |
| Teoría y desarrollo curricular, didáctica evaluación y comunicación | | | | |
| Política, economía y planeación educativas | | | | |
| Epistemología y metodologías de la investigación pedagógica | * Epistemología de la educación | 3 | 48 | 6 |
| | * La construcción del campo de la pedagogía | 3 | 48 | 6 |
| | * Metodología de la investigación educativa | 3 | 48 | 6 |
| Filosofía de la educación y teorías pedagógicas | * Teorías educativas textos Clásicos | 3 | 48 | 6 |
| Historia de la educación y la pedagogía | * Genealogía de prácticas y discursos educativos | 3 | 48 | 6 |
| Desarrollo humano y aprendizaje | | | | |
| Sistemas educativos formales y no formales | | | | |
| Sociología de la educación | | | | |
| Temas emergentes | | | | |

| <i>Líneas de investigación y formación</i> | <i>Seminarios Especializados</i> | <i>Horas</i> | <i>Horas/semestres</i> | <i>Créditos</i> |
|---|---|--------------|------------------------|-----------------|
| Antropología cultural | * Autobiografía y formación académica | 3 | 48 | 6 |
| | * La etnografía en la investigación educativa | 3 | 48 | 6 |
| Teoría y desarrollo curricular, didáctica evaluación y comunicación | | | | |
| Política, economía y planeación educativas | | | | |
| Epistemología y metodologías de la investigación pedagógica | * Desarrollo de proyectos de investigación | 3 | 48 | 6 |
| | * Metodología cuantitativa : valoración de creencias, actitudes e intenciones | 3 | 48 | 6 |
| | * Enfoques teóricos y metodológicos en investigación educativa | 3 | 48 | 6 |
| Filosofía de la educación y teorías pedagógicas | * La formación humana desde diversas tradiciones | 3 | 48 | 6 |
| | * Filosofía contemporánea y educación | 3 | 48 | 6 |
| | * Investigación pedagógica-filosófica | 3 | 48 | 6 |
| | * Teorías pedagógicas | 3 | 48 | 6 |
| Historia de la educación y la pedagogía | | | | |
| Desarrollo humano y aprendizaje | * Educación y psicoanálisis | 3 | 48 | 6 |
| Sistemas educativos formales y no formales | | | | |
| Sociología de la educación | | | | |
| Temas emergentes | | | | |

8. Guía didáctica como orientación para el uso del programa “Lev Semiónovich Vygotsky” de la serie “Alternativas Pedagógicas”

**GUÍA DIDÁCTICA PARA EL VIDEO DE LA SERIE “ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS”
“LEV SEMIÓNOVICH VIGOTSKY”**



**Video Producido Por:
Argonautas Pedagógicos**

**Colaboración de:
División de Estudios de Posgrado e Investigación Programa de
Posgrado en Pedagogía**

**Guía didáctica por:
Jesús Cástulo Benítez**

El presente video pretende ser un instrumento que complemente el trabajo del docente en el aula, destinado a profesores y alumnos de la Licenciatura y Maestría en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, el material está diseñado con la intención de vincular a las TIC y la teoría pedagógica dando como resultado una forma diferente de abordar la concepción teórica de Lev Vygotsky por medio del lenguaje audiovisual, bajo el formato de panel con la participación de los especialistas, la Dra. Andrea Olmos Roa y Félix Mendoza Martínez, que trabajan y ponen en práctica en su quehacer educativo cotidiano la tendencia teórica del autor.

Retomando el diseño del material se pueden establecer algunas ventajas pedagógicas ya que esta estratégicamente estructurado para retener la atención del auditorio que realice el visionado de la producción, además de motivar a los estudiantes a la tendencia teórica de Lev Vygotsky, así como en los principales conceptos que sustentan su pensamiento: Las Funciones Psicológicas Superiores, la Zona de Desarrollo Próximo y el papel que cumplen los Instrumentos de Mediación, así como la programación de actividades previas, durante y posteriores a la visualización del material educativo.

El profesor tendrá un papel medular en la vinculación y mediación de los saberes previos que poseen ya los alumnos y potenciarlos tanto con la visualización y conjuntándolo con las actividades que se proponen en la presente guía didáctica, el docente debe revisar previamente el material antes de exponerlo a los alumnos. La reflexión y la crítica son partes fundamentales para que la potenciación de saberes pueda llevarse a cabo por medio de la información contenida en el material videográfico y hacer conscientes a los alumnos en los componentes del lenguaje audiovisual: imágenes, tomas, música, presentación, narración, guión o escaleta según sea el caso de la producción que desee realizarse. La intención central es desarrollar conocimiento, reflexión procedimientos de aperturas hacia el medio y actitudes que promuevan el aprendizaje.

Propuesta didáctica

Objetivos generales

El presente material videográfico está desarrollado con la intención de abordar aspectos generales de la propuesta teórica de Lev Semiónovich Vygotsky persiguiendo el objetivo de ser una guía orientadora para los alumnos de la licenciatura y maestría en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, aportando conocimientos que proporcionarán apoyo en la sustentación de proyectos académicos de los estudiantes que concurren a este centro educativo y pudiendo aplicarlos en diversas clases y seminarios así como en la mejora de la comunicación y retroalimentación a partir del medio. De forma más concreta se puede vincular de las siguientes maneras:

- ≤ Comunicar y unir ámbitos biográficos y contextuales con la finalidad de visualizar el surgimiento de la propuesta teórica de Vygotsky.

- ≤ Mostrar información relacionada con fuentes apropiadas, que den acercamientos al pensamiento del teórico, a partir de proporcionar información mediante un mensaje estructurado con la finalidad de combinar la visión de los especialistas que participan en la emisión.

- ≤ Unir diversas fuentes (vivas y bibliográficas) de información con la intención de que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), promuevan el entretrejimiento del contenido y promover el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes sobre aportes de la teoría de Vygotsky al campo educativo.

- ≤ Reflexionar sobre la información y mensajes presentados en el material audiovisual, para elaborar criterios críticos, expansión de pensamientos

tanto a nivel personal como profesional en cuestiones teóricas y el vínculo del medio tecnológico con el aula.

Objetivos generales de la Guía Didáctica.

- ≤ Promover la división del material videográfico en bloques para mejorar la comprensión de la información teórica presentada a los alumnos de nivel Licenciatura y Maestría, estudiando la visión de hombre que pretendía formar Lev Vygotsky.

- ≤ Formular formas de transmisión de información para los profesores y alumnos acerca de la propuesta del teórico por medio de medios audiovisuales que puedan integrarse al salón de clases.

- ≤ Producir mediante el diseño del video mejorar la comprensión de los temas expuestos por los especialistas en el tema, al incrementar la perspectiva de los presupuestos planteados a través de la aplicación de la teoría en su práctica educativa cotidiana.

- ≤ Apoyar en la comprensión de los principales aportes de Lev Vygotsky al campo pedagógico, los aspectos que no se han comprendido de forma adecuada y que son utilizados en la pedagogía, el modelo de hombre, la divulgación y conocimiento de la forma de concebir las líneas de estudio de esta tendencia teórica.

- ≤ Transformar la utilización de medios que provienen de las TIC y conjugar los medios tecnológicos con la forma en que se imparten las clases en la licenciatura y maestría en Pedagogía de la FES Aragón.

Objetivos concretos de la guía didáctica

- ≤ Impulsar a los estudiantes a reflexionar en la importancia y uso de la teoría pedagógica.

- ≤ Incrementar los conocimientos y mejorar la comprensión de los estudiantes en el estudio de la propuesta teórica de Lev Vygotsky.

Conceptos y aspectos expuestos en el material audiovisual.

- ≤ La historia de Lev Vygotsky, aspectos biográficos y contextuales.

- ≤ Aportes de Vygotsky al campo pedagógico, los pilares que dan sustento a la propuesta del teórico, aspectos no entendidos, visión de hombre y finalidades de la educación y formación del sujeto en su realidad.

- ≤ Funciones Psicológicas Superiores, Mediación y Zona de Desarrollo Próximo.

- ≤ El surgimiento de las influencias que darían forma al pensamiento y obra científica de Lev Vygotsky.

- ≤ Práctica pedagógica de conceptos incomprensidos, funciones psíquicas en el desarrollo social, bases y planes de acción en los objetos de estudio, significación del proceso de enseñanza aprendizaje, las aportaciones atemporales de Vygotsky.

- ≤ Apropiación de los instrumentos de carácter social, constructivismo en el alumno, apropiación de los instrumentos culturales en el desarrollo histórico de los alumnos, sujeto como ser humano y ser social,

aportaciones de la teoría en el proceso enseñanza-aprendizaje, conciencia de su propio quehacer.

- ≤ Campo educativo en la formación y transformación de la conciencia individual y de la conciencia social, aportaciones en las ciencias sociales, en las humanidades, formación del ser humano en valores y visones del mundo, compromiso con su entorno social, contribuciones en la lingüística en el concepto de significado y sentido, en el campo didáctico, creación de valores, mejora de la comprensión del pensamiento y el lenguaje humano.

- ≤ La enseñanza de lenguas extranjeras, dominio de conciencia lingüística, armado del mundo desde la categorización gramatical y la concepción de mundo del alumno, aprender el objeto de estudio, aprender a describirlo, acercamiento a niños con problemas de aprendizaje, formas alternativas en el estudio de la defectología, el juego y la narrativa de la lengua escrita, aprendizaje por medio de la narrativa desde una perspectiva de identidad en la búsqueda alternativa de trabajar la lecto-escritura, el uso de la narrativa y el juego como potenciadores del desarrollo del niño.

Procedimientos

- ≤ Análisis de la información para su posterior debate y mejoramiento de la comprensión de los temas expuestos, así como la intervención del docente en el proceso de mediación del material audiovisual.

- ≤ Habilitar el diálogo de lo expuesto por los especialistas en el salón de clases.

- ≤ Ahondar en las pausas didácticas plasmadas en el video para una mejor interrelación de los conocimientos planteados y los principales aportes de Lev Vygotsky al campo pedagógico.
- ≤ Propiciar el estudio de las secuencias y tomas del video.
- ≤ Vincular lo presentado en el material audiovisual con material bibliográfico que complemente la temática del video.
- ≤ Propiciar dinámicas, cuadros, mapas mentales, lluvia de ideas, etc.
- ≤ Transmitir conclusiones que relacionen los conocimientos previos de los alumnos con los nuevos planteados en el video.
- ≤ Representar de forma oral o escrita los saberes formulados para un posterior análisis de los procesos de interpretación de la información que aparecen en el video.
- ≤ Usar el lenguaje presentado en el video para evaluar el nivel de abstracción de lo expuesto en el material videográfico.

Valores, normas y actitudes

- ≤ Interacción del docente con los alumnos para formular posturas críticas de lo presentado en el video, así como la forma en que pueden aplicarse tanto la teoría pedagógica de Vygotsky y sus postulados en el campo educativo.
- ≤ Proyectar a partir del medio la participación en el aula de los agentes educativos, para poder fomentar el proceso de comunicación

horizontal y con ello ampliar la retroalimentación y potenciación de saberes.

- ≤ Integrar las relaciones del docente y los alumnos repensando la intervención pedagógica mediante la organización de actividades y de materiales para desarrollar el potencial de los agentes educativos.
- ≤ Fomentar el incluir reforzadores a través de los diferentes procesos ya sea en el aula o documentar y profundizar en los diversos ámbitos de la aplicación al campo educativo de la teoría de Lev Vygotsky.

Esquema de contenido y temática.

Duración y corta descripción del material audiovisual.

0. Intro del programa 0" al 30". Cortinilla de entrada
1. Biografía del teórico: 31" al 2' 40". Aborda los sucesos más significativos de la vida de Lev Vygotsky
2. Presentación del programa y objetivo: 2' 41" al 3' 04". Bienvenida al auditorio que presenciara el video.
3. Presentación de los especialistas y síntesis curricular: 3' 05" al 6' 19". Exposición de los especialistas que conforman el reparto de la emisión
4. Primer bloque del programa (contenido dos preguntas): 6' 24" al 17' 33". Perspectiva general de la vida del teórico a abordar, los principales conceptos, teóricos que influenciaron y aspectos no comprendidos de la concepción teórica de Lev Vygotsky.

5. Fin del primer bloque: 17' 50". Despedida de la primera parte del programa.
6. Pausa didáctica 1 (formulación de pregunta para la audiencia por medio de la conductora de la emisión): 17' 51" al 18' 00". La intención generar el diálogo y la reflexión.
7. Regreso del corte (con la pregunta que se planteó a la audiencia): 18' 01" al 18' 12". Retomar la atención del auditorio.
8. Segundo bloque del programa (contenido tres preguntas): 18' 13" al 36' 04". Teóricos que fomentaron la construcción del pensamiento de Vygotsky, los constructos o conceptos no comprendidos en el campo pedagógico.
9. Fin del bloque dos (cierre, transición a la pausa didáctica, pauta para la apertura del tercer bloque): 36' 27". Finalización de la parte intermedia de la producción audiovisual.
10. Pausa didáctica 2 (intervención en la formulación de pregunta a la audiencia por parte de un integrante del panel): 36' 29" al 36' 38"
11. Presentación del tercer bloque: recuperación de lo expuesto por los especialistas mediante la conductora de la emisión. 36' 39" al 37' 02". Recapitulación de la conductora de los temas tratados en el segundo bloque y resumen de lo expuesto por los especialistas
12. Tercer bloque (contenido dos preguntas): 37' 03" al 47' 07". Ámbitos y aportes hechos por Vygotsky a otros campos además del educativo y resaltar la experiencia de los panelistas por medio de la puesta en práctica de la concepción de diversos parámetros de la concepción teórica del autor.

13. Recapitulación de la información vertida por los especialistas mediante la conductora de la emisión: 47' 08" al 47' 33". Redundancia de la información para optimizar la comprensión del tema
14. Cierre de la emisión, comentarios y conclusiones de los especialistas: 47' 34" al 50' 54". Cierre y comentarios finales a modo de conclusión de los personajes invitados a charlar sobre la concepción teórica del autor.
15. Despedida de la emisión a cargo de la conductora del programa: 50' 55" al 51' 15". Finalización del programa
16. Redundancia de lo preguntado, temas expuestos, recomendaciones bibliográficas por parte de los especialistas, direcciones electrónicas de los panelistas.

Actividades

Actividad previa al visionado del medio videográfico: Introducción del video y de la temática además de motivar a la audiencia del material que realizará la visualización del medio.

- ≤ Narrar brevemente la trama del video y el argumento. (Leer a los alumnos la síntesis que viene acompañando al video). Es fundamental que el docente haya revisado el material antes de presentarlo al alumnado.
- ≤ Exposición del video. Es recomendable presentar el material que se va a observar, acentuando los aspectos más importantes y

relevantes a lo que la audiencia debe prestar mayor atención y plantear preguntas que encontrarán respuestas en el video.

- ≤ Alentar el uso y a visualizar el video como potenciación de las TIC en beneficio de la educación y el abordaje de temáticas.
- ≤ Fomentar el uso del video como instrumento de motivación. La actividad va dirigida a vincular la interacción del medio con la audiencia en el salón de clases y hacia la recuperación de la propuesta teórica de Lev Vygotsky.
- ≤ Actividad anticipada *a priori*. La actividad es grupal, direccionada por el profesor hacia el visionado del video, se trata de indagar los conocimientos que poseen los alumnos acerca de la temática presentada por el video, por medio de exposición de ideas, debate, la construcción de un mapa conceptual a través de lluvia de ideas, con la intención de perseguir datos relevantes para la construcción de dudas e inquietudes que se verán resueltas una vez expuesto y de la revisión del material videográfico.

Durante la revisión y visionado del video: Fomentar la atención y facilitar la información.

- ≤ Identificar la información de la propuesta teórica de Lev Vygotsky y cómo impacta en el campo de la educación, por medio del avance progresivo de la complejidad de la información y de las pausas didácticas en las que se encuentra diseñada la emisión. Las preguntas planteadas por la conductora e integrante del panel, a través del debate y diálogo de los personajes que hacen la revisión

del material audiovisual para revisar si la información es comprendida.

Actividades posteriores a la revisión y visionado del video. Análisis y revisión de los datos e información presentada y formulada en el contenido del material audiovisual.

- ≤ Ejercicios de reflexión en conjunto por los alumnos, con la intervención del docente asumiendo el rol de mediador de las visiones y perspectivas vertidas por los alumnos.
- ≤ División de los agentes educativos en pequeños grupos de trabajo (cuestionario anexo 1). Después de trabajar las preguntas se comenten de forma abierta con los demás equipos, se interactúe de forma grupal, la labor del docente será fundamental en relacionar e interrelacionar lo aportado por los alumnos, la información se expondrá de forma grupal.
- ≤ La división y diseño del medio pretende potenciar el uso del material en varias sesiones dentro del aula o solo tomar una fracción de la emisión, el diálogo de los especialistas que conforman la producción orientan desde su experiencia pedagógica la aplicación de la teoría de Lev Vygotsky, abarca varios puntos estratégicos que el docente puede utilizar en la potenciación de diversas sesiones de trabajo en el aula, el entremezclar los saberes y experiencias del profesor con el medio se convierte en un medio que compone la interacción de los personajes que confluyen en el aula.

Glosario

Apropiación: El proceso de apropiación de esta cultura como factor esencial en su desarrollo, hay que concebirlo no como un proceso en el que el niño es un simple receptor sino como un proceso activo en el cual esa participación activa del sujeto resulta indispensable; en este proceso el niño no solo interactúa con los objetos materiales y culturales sino que está inmerso en un proceso de interrelación permanente y activa con los sujetos que le rodean, adultos, sus compañeros de salón, o de juego en el parque o en la calle. Por eso es que resultan tan importantes las actividades que el niño realiza como las interrelaciones, la comunicación que establece con los otros, en este proceso de apropiación, de asimilación activa, como medio esencial para su formación.

Cognición: El objetivo básico de la aproximación sociocultural a la **mente (cognición)** es elaborar una explicación de los procesos mentales humanos que reconozca la relación esencial entre estos procesos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales.

Contexto social: Para Vygotsky, el *contexto social* influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. ... el contexto social debe ser considerado en diversos niveles: 1.- El nivel interactivo inmediato, constituido por el (los) individuos con quien (es) el niño interactúa en esos momentos. El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, tales como la familia y la escuela. 3.- El nivel cultural o social general, constituido por la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y la tecnología”.

Enfoque sociocultural: Werstch afirma que el objetivo de un enfoque sociocultural de la mente, es explicar cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales, históricos e institucionales. La clave para esta explicación es el uso de la noción de acción mediada como unidad de análisis y de la persona que actúa con instrumentos mediadores como descripción adecuada del agente de esta acción.

Funciones Psicológicas Superiores: Desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción – plano interpsicológico – se llega a la *internalización* – plano intrapsicológico - .

Instrumentos Mediadores: Vygotsky distingue dos clases de *instrumentos mediadores*, en función del tipo de actividad que posibilitan: la herramienta y los signos. Una herramienta modifica al entorno materialmente, mientras que el signo es un constituyente de la cultura y actúa como mediador en nuestras acciones. Existen muchos sistemas de símbolos que nos permiten actuar sobre la realidad entre ellos encontramos: el lenguaje, los sistemas de medición, la cronología, la Aritmética, los sistemas de lecto-escritura, etc.

Internalización: Al complejo proceso de pasar de lo interpersonal a lo intrapersonal se lo denomina *internalización*. Vygotsky formula la "ley genética general del desarrollo cultural": Cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos diferentes. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo luego en el plano psicológico. En principio aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño (sujeto de aprendizaje) como una categoría intrapsicológica. Vygotski concebía a la internalización como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno. Vygotsky, afirma que todas las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales internalizadas.

Mediación: La mediación un conjunto de supuestos acerca de la naturaleza de determinadas funciones mentales superiores, más específicamente, su concepción de que el pensamiento, la atención voluntaria y la memoria lógica forman un sistema de "relaciones interfuncionales"

Mediador: El concepto Vygtskiano de mediador está más próximo al concepto piagetiano de adaptación como un equilibrio de asimilación y acomodación que al conductismo mediacional. Al igual que Piaget se trata de una *adaptación activa basada en la interacción del sujeto con su entorno*. El desarrollo de la estructura cognoscitiva en el organismo es concebido como un producto de dos modalidades de interacción entre el organismo y su medio ambiente: la exposición directa a fuentes de estímulo y de aprendizaje mediado. La experiencia de Aprendizaje Mediado es la manera en la que los estímulos remitidos por el ambiente son transformados por un agente mediador. Este agente mediador guiado por sus intenciones, su cultura y su inversión emocional, selecciona y organiza el mundo de los estímulos. Los 3 componentes de la interacción mediada son: el organismo receptor, el estímulo y el mediador. El efecto de la experiencia de aprendizaje mediado es la creación en los receptores de una disposición, de una propensión actitudinal para beneficiarse de la exposición directa a los estímulos. Esto se puede traducir en *mediar para enseñar a aprender*. Una interacción que lleve al aprendizaje mediado, necesariamente incluye una intención por parte del mediador (docente) de trascender las necesidades inmediatas o las preocupaciones del receptor al ir más allá del aquí y ahora en el tiempo y en el espacio. Una interacción que lleve al aprendizaje mediado, necesariamente incluye una intención por parte del mediador (docente) de trascender las necesidades inmediatas o las preocupaciones del receptor al ir más allá del aquí y ahora en el tiempo y en el espacio.

Mediadores: los mediadores Vygotskianos no son réplicas de las asociaciones E-R externas, ni un eslabón más de las cadenas asociativas. *Los mediadores son instrumentos que transforman la realidad en lugar de imitarla*. Su función no es adaptarse pasivamente a las condiciones del medio, sino modificarlas activamente.

Sociocultural: El término "*sociocultural*" con la finalidad de reconocer las importantes contribuciones de diversas disciplinas y escuelas del pensamiento al

estudio de la acción mediada. Tres temas básicos se pueden reconocer en una aproximación sociocultural vygotskiana a la acción mediada.

1. La confianza en el análisis genético o evolutivo;
2. La afirmación de que las funciones mentales superiores del individuo derivan de la vida social.
3. La idea de que la acción humana, tanto en el plano individual como en el social, está mediada por herramientas y signos.

Zona de Desarrollo Próximo: Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): es la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un par más capacitado.

Datos de identificación del video (contraportada).

Síntesis del material audiovisual.

- ≤ Los especialistas la Dra. Andrea Olmos Roa y Félix Mendoza Martínez, dialogan sobre la propuesta teórica de Lev Vygotsky, se retoman aspectos biográficos del autor y síntesis curricular de los invitados al panel, así como contextuales, los teóricos que influyeron en el pensamiento de Vygotsky que posteriormente formarían la perspectiva y postura del hombre que deseaba crea para la sociedad en ese momento histórico, los aportes de su propuesta teórica al campo de la educación y de la pedagogía, los conceptos menos entendidos y finalmente la forma en que los personajes que dan vida al material videográfico la forma en que aplican de forma cotidiana en el aula de clases.

Contenido

- ≤ Intro del programa, biografía del teórico, Presentación y objetivo de la emisión, sinopsis académica de los invitados, planteamiento de las preguntas que conforman el primer bloque, primer pausa didáctica, regreso de la primer pausa, segundo bloque con tres preguntas, segunda pausa didáctica regreso de la pausa didáctica, tercer y último bloque del programa, con las preguntas que lo componen, recapitulación (comentario final) de lo expuesto durante el panel, conductora despide el programa y finalmente cortinilla de despedida.

- ≤ *Conceptos: Apropiación, Cognición, Contexto social, Enfoque sociocultural, Funciones Psicológicas Superiores, Instrumentos Mediadores, Internacionalización, Mediación, Mediador, Mediadores, Sociocultural, Zona de Desarrollo Próximo.*

Destinatarios.

- ≤ Profesores, alumnos de Licenciatura y Maestría en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón y personas interesadas en las propuesta teórica de Vygotsky y en el área de Humanidades y Artes, Psicología. Personajes interesados en la divulgación de conocimientos por medio de las TIC.

Datos Técnicos.

- ≤ Idioma: Castellano
- ≤ Formato: DVD
- ≤ Duración: 51' 15''

Autor de la Guía Didáctica:

≤ Jesús Cástulo Benítez, miembro de la Productora “Argonautas Pedagógicos”. UNAM, skullvf_1s@hotmail.com.

Actividad (cuestionario) división de los agentes educativos en pequeños grupos de trabajo.

1. ¿Quién es Lev Semiónovich Vygotsky?

- ¿Datos qué consideren relevantes e importantes de la vida del teórico?
- ¿Consideras que el contexto es fundamental en el desarrollo de la propuesta teórica de Vygotsky?
- ¿Cuál consideras que sea la importancia de la propuesta de Vygotsky en la formación y papel del hombre en el mundo que habita?

2. ¿Cuál es el aporte de Vygotsky al campo pedagógico?

- ¿Describe según la información vertida en el video cuáles son los tres principales pilares que sustentan la concepción teórica de Vygotsky?
- ¿Qué papel desempeñan los instrumentos de mediación en el desarrollo de productos culturales?
- ¿Cuáles son los conceptos de la teoría de Vygotsky que no se han comprendido y aplicado de forma adecuada en el campo pedagógico?

3. ¿Cuáles fueron los teóricos que influyeron en el pensamiento y la obra científica de Vygotsky?

- ¿Qué pensadores se mencionan en el audiovisual que influyeron en Vygotsky para desarrollar su concepción teórica?
 - ¿Por qué se considera la teoría de Vygotsky abarcadora?
 - ¿Qué acontecimientos favorecen la creación de la postura teórica de Vygotsky?
4. ¿Qué aspectos de la obra psicológica de Vygotsky no se han trabajado?
- ¿Quiénes fueron algunos de los continuadores de los trabajos de Vygotsky?
 - ¿Cuáles son los conceptos incomprendidos en la práctica pedagógica?
 - ¿Cómo pueden aportar las relaciones interfuncionales y de qué forma pueden ser incluidas en la práctica transformadora?
5. ¿Cuáles son los aportes más significativos de la obra científica de Vygotsky al campo de la teoría pedagógica?
- ¿Cómo impacta el constructo de Zona de Desarrollo Próximo en la didáctica?
 - ¿Por qué se dice que el concepto de Zona de Desarrollo Próximo es el menos entendido en la práctica pedagógica?
 - ¿Cuál es la importancia de apropiarse de los instrumentos de carácter social en la ZDP?
6. ¿Cuáles fueron los aportes de la creación intelectual que quisieran resaltar de Vygotsky?

- ¿De qué manera puede aportar la concepción teórica de Vygotsky en la lingüística?
- ¿Cómo impacta la teoría de Vygotsky en otros campos además del educativo?
- ¿Qué se plantea para transformar la conciencia a partir de la teoría de Vygotsky?

7. ¿Qué aspectos están trabajando desarrollando o bien promoviendo de la obra de Vygotsky?

- ¿Cómo integra el Dr. Félix Mendoza los postulados de Vygotsky en su práctica educativa cotidiana?
- ¿Cómo consideres que impacte la narrativa y el juego en la labor académica y de investigación de la Dra. Andrea Olmos Roa?

Evaluación del material videográfico

La finalidad de complementar la información presentada en la siguiente variable de evaluación permitirá la recolección de información sobre el material audiovisual y utilidad.

| VARIABLE O TABLA DE EVALUACIÓN DEL MATERIAL AUDIOVISUAL | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|
| Evaluación y valoración global (puntuación de 1 a 4, siendo 4, la mejor valoración y 1, la peor) | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Evaluación Técnica-Expresiva | | | | |
| Calidad de las imágenes | | | | |
| Calidad y volumen de la música | | | | |
| Organización y calidad de los contenidos | | | | |
| Secuenciación y organización de los contenidos | | | | |
| Información presentada | | | | |
| Ritmo expositivo | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Presentación de las tomas audiovisuales | | | | |
| Estructura y ritmo (estructura del programa) | | | | |
| Evaluación Pedagógica | | | | |
| Relevancia y concreción de los objetivos y de los contenidos | | | | |
| Estructura y división de la emisión | | | | |
| Capacidad en despertar interés en la concepción teórica | | | | |
| Pausas didácticas | | | | |
| Redundancia de la información | | | | |
| Guía didáctica | | | | |
| Valoración Funcional | | | | |
| Eficacia: Facilita el cumplimiento de los objetivos que se pretenden | | | | |
| Adecuación al usuario (Contenidos, actividades) | | | | |
| Relevancia curricular de los objetivos que persigue | | | | |
| Utilidad para profesores y estudiantes | | | | |

Preguntas relacionadas al video y la guía didáctica.

Aspectos significativos ventajas y desventajas en relación con el uso del medio (video) y de las TIC como apoyo y complemento al campo educativo.

- ✓ ¿Cuáles son las secuencias que necesitan mayor atención por parte de la audiencia y prestar más atención?
- ✓ ¿El material audiovisual toma en cuenta el nivel cognitivo de la audiencia, el contenido va en forma gradual de complejidad de menos a mayor?
- ✓ ¿La información vertida por el medio (video) satisface las necesidades comunicativas y de la audiencia?

Recomendaciones

- ✓ Propuesta de mejoras, así como problemas y dificultades que encuentre en el material videográfico.

- ✓ Los puntos de vista que deben destacarse para obtener mejor provecho al medio:
- ✓ Evaluación de la guía didáctica y sugerencias:

Contactar y exponer la evaluación del video y la guía didáctica a:

Jesús Cástulo Benítez. Miembro de la Productora Argonautas Pedagógicos. Facultad de Estudios Superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México. Edificio A-12 División de Estudios de Posgrado e Investigación, Programa de Posgrado en Pedagogía, skullvf_1s@hotmail.com

9. Escaleta de grabación del material audiovisual

BARRA: ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS

TEMA: LA PROPUESTA Y APORTES DE VYGOTSKY AL CAMPO DE PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN.

FECHA DE GRABACIÓN: 18 noviembre 2010, 17, hrs. EN VIVO.

OBJETIVO GENERAL: Dar a conocer los aportes de Vygotsky a la educación, haciendo viva la teoría pedagógica, por medio del dialogo y dando voz a los especialistas de reconocido prestigio.

Nota: se incluirán datos de los panelistas y cortinillas con preguntas en secciones del programa.

Objetivo: Dar a conocer los aspectos introductorios de la vida de Vygotsky y la influencia de algunos pensadores a la propuesta pedagógica del autor.

Abre a:

1- Aspectos introductorios al pensamiento de Vygotsky 00: 00: 00 A **17' 20" (18'00")**

| <u>TP</u> | <u>TI</u> | <u>Video</u> | <u>Audio</u> |
|-----------|-----------|---|---|
| 40" | 40" | 1. CORTINILLA DE ENTRADA INSTITUCIONAL. | LOCUTOR(A) OFF: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Aragón. División de Estudios de Posgrado e Investigación. |

| | | | |
|-------------------------|---------|---|--|
| | | | Programa de Pedagogía. |
| 20" | 1' | 2. DISOLVENCIA. APARECE CORTINILLA INDICANDO EL TITULO DE LA EMISIÓN. | LOCUTOR (A) OFF: Presentan: ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS |
| 1' | 2' | 3. COLLAGE DE IMÁGENES | LOCUTOR (A) OFF: Biografía de Vygotsky. |
| 30" | 2'30" | 4. CORTE DIRECTO. CONDUCTOR A CUADRO. | CONDUCTOR: Presentación de la emisión, da la bienvenida a los invitados y hace una breve presentación y envía a una síntesis curricular de e los mismos. |
| 1' | 3'30" | 5. IMÁGENES DEL PANELISTA (1) | LOCUTOR (A) OFF: Sinopsis de la trayectoria académica del Dr. Félix Mendoza Martínez. |
| 1' | 4'30" | 6. IMÁGENES DEL PANELISTA (2) | LOCUTOR (A) OFF: Sinopsis de la trayectoria académica de la Dra. Andrea Olmos Roa. |
| 12' 30" | 17'00" | 7. CONDUCTOR DIALOGA CON LOS PANELISTAS EN EL ESTUDIO. | PREGUNTAS: 1. ¿Quién es Lev Semiónovich Vygotsky? 2. ¿Cuál es el aporte de Vygotsky al campo pedagógico? |
| 15" | 17'15" | 8. CONDUCTOR OFF. DISOLVENCIA. CORTINILLA CON PREGUNTA. | CONDUCTOR: Vamos a una pausa pero los dejamos con la siguiente pregunta, para que el auditorio que hace el favor de seguirmos dialogue y reflexione. ¿Cuáles fueron los teóricos que influyeron en el pensamiento y la obra científica de Vygotsky? Continuamos. |
| 5" | 17' 20" | 9. CORTINILLA DE SALIDA FIN DE BLOQUE | LOCUTOR (A) OFF: REGRESAMOS |
| 17' 20" A 18' 00" | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

2. Aportes de la obra científica de VYGOTSKY. 17' 20" 00 a 36' 6" (19'20"-20'40")

Objetivo: Dar a conocer los aportes de Vygotsky a la Pedagogía.

| TP | TI | Video | Audio |
|----------|---------|---|--|
| 5" | 5" | 1. CORTE DIRECTO. CORTINILLA DE ENTRADA | LOCUTOR (A): Continuamos. |
| 30" | 35' | 2. CONDUCTOR A CUADRO. | CONDUCTOR: Comentario de regreso del corte... |
| 18' 00" | 18' 35" | 3. CONDUCTOR DIALOGA CON LOS PANELISTAS | PREGUNTAS: 1. ¿Cuáles fueron los teóricos que influyeron en el pensamiento y la obra científica de Vygotsky? 2. ¿Qué aspectos de la obra psicológica de Vygotsky no se han trabajado? 3. ¿Cuáles son los aportes más significativos de la obra científica de Vygotsky al campo de la teoría pedagógica? |
| 20" | 18' 55" | 4. CONDUCTOR A CUADRO. | CONDUCTOR: Invita al panelista 1 a lanzar una pregunta o que comenten lo desarrollado hasta el momento... |
| 10" | 19' 5" | 5. PANELISTA (1 o 2) OFF. CORTINILLA CON PREGUNTA. | PREGUNTA: 1. ¿Cuáles fueron los aportes de la creación intelectual de Vygotsky? |
| 10" | 19' 15" | 6. CONDUCTOR A CUADRO. | CONDUCTOR: Invitamos a que reflexionen sobre esto y nosotros vamos nuevamente a una pausa. |
| 5" | 19' 20" | 7. CORTE DIRECTO. CORTINILLA DE SALIDA. FIN DE BLOQUE | LOCUTOR (A) OFF: REGRESAMOS. |
| 19'20" A | 19' 20" | | |

| | | | |
|--------|--|--|--|
| 20'40" | | | |
|--------|--|--|--|

3. Aportes intelectuales a resaltar y hacer viva la teoría pedagógica. 36' 6" a 55' 8 (19' 40"-22')

Objetivo: Dar a conocer los aportes de Vygotsky al campo educativo, resaltar los aspectos que promueven los expertos que trabajan acerca de la teoría de este psicólogo ruso.

| <u>TP</u> | <u>TI</u> | <u>Video</u> | <u>Audio.</u> |
|-----------|------------|--|--|
| 5" | 5" | 1. CORTE DIRECTO. CORTINILLA DE ENTRADA. | LOCUTOR (A) OFF: Continuamos. |
| 30" | 35" | 2. CONDUCTOR A CUADRO. | CONDUCTOR: Comentario de regreso del corte... |
| 12' | 12' 35" | 3. CONDUCTOR DIALOGA CON LOS ESPECIALISTAS. | PREGUNTAS: 1. ¿Cuáles fueron los aportes de la creación intelectual que quisieran resaltar de Vygotsky? 2. ¿Qué aspectos están trabajando desarrollando o bien promoviendo de la obra de Vygotsky? |
| 4' | 16' 35" | 4. CONDUCTOR INTERACTUA. PIDE CONCLUSIONES A LOS ESPECIALISTAS. | CONDUCTOR: ¿Cómo acercarse a la propuesta de Vygotsky? ¿Recomendaciones bibliográficas? |
| 25" | 17' 00" | 5. CONDUCTOR A CUADRO | CONDUCTOR: Despide la emisión, agradece a los invitados su presencia y participación al panel (Título de la emisión). |
| 1' | 18' 00" | 6. CORTINILLA DE RESUMEN. TEMAS TRATADOS Y CONTACTO CON LOS ESPECIALISTAS. | LOCUTOR (A) OFF: Los temas tratados fueron: Las recomendaciones de los especialistas fueron: |
| 40" | 18' 40" | 7. CORTINILLA INSTITUCIONAL DE SALIDA | LOCUTOR (A) OFF: Agradecemos a todos los que nos hicieron el favor de seguirnos en esta emisión del programa ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS y a nuestros invitados la Dra. Andrea Olmos Roa, y el Dr. Félix Mendoza Martínez por aceptar nuestra |

| | | | |
|----------------|---------------------------|---|--|
| | | | <p>invitación para hablar de este reconocido psicólogo ruso, Lev Semiónovich Vygotsky.</p> <p>Fue una presentación del Programa de Posgrado de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón.</p> |
| 1´ | 19´ 40” | 8. CRÉDITOS DE SALIDA. FIN DE BLOQUE | |
| 55´ 10” | 19´40” A 22´ 00” | | |