



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

Proyectos integradores: una cultura de colaboración

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

FERNANDO MELESIO MAGALLÓN PÉREZ

ASESOR: DR. DAVID FRAGOSO FRANCO

Santa Cruz Acatlán, Estado de México, Enero de 2018



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.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

Proyectos integradores: una cultura de colaboración

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

FERNANDO MELESIO MAGALLÓN PÉREZ

ASESOR: DR. DAVID FRAGOSO FRANCO

Enero de 2018

Índice

Agradecimientos	5
Introducción	7
Capítulo I: Fundamentación teórica y metodológica de los Proyectos Integradores Interdisciplinarios (PII).....	10
1.1 Pragmatismo y método de proyectos: Dewey y Kilpatrick.....	12
1.2 Postura antropológica de los PII	39
1.3 Proyectos Integradores Interdisciplinarios: Proyecto escolar, integración e interdisciplinar.....	44
1.3.1 Proyecto escolar.....	48
1.3.2 Integración: fin educativo de los PII	55
1.3.3 Interdisciplina de los PII: unidad en la especialización.....	59
Capítulo II: Diagnóstico de la implementación de la estrategia didáctica de Proyectos Integradores Interdisciplinarios en la Licenciatura de Pedagogía de FES-Acatlán.....	63
2.1 Filosofía del diagnóstico y tipo de estudio	64
2.2 Marco Metodológico	66
2.2.1 Muestra de estudiantes.....	70
2.3 Marco Referencial.....	72
2.4 Análisis de los datos y matrices FODA, MEFI, MEFE y MAFE.....	78
2.5 Definición de la situación de la realización de los PII y la problemática que impide concretarlos	89
2.6 Propuestas perfiladas por los profesores de pedagogía en el grupo de discusión	93
Capítulo III: Individualismo en la cultura e Integración como respuesta desde la pedagogía.....	95
3.1 Individualismo en la cultura y su influencia en la educación	96
3.2 Integración: respuesta pedagógica al individualismo y al cientificismo	110
3.2.1 Categoría de integración.....	111
3.2.2 Integración y pedagogía.....	117
3.2.3 Integración de saberes y cientificismo en la academia.....	129
3.2.4 Unidad en la diversidad: fin pedagógico-político	135
A manera de cierre.....	139
Anexos digitales.....	142
Referencias.....	143

Agradecimientos.

Quisiera agradecerle a mi estimado profesor David Fragoso su orientación que trasciende el desarrollo de este trabajo. Además de todos los conocimientos que me ha compartido, él, con su ejemplo, me ha enseñado que el camino correcto tiene sus recompensas; ser buen padre, maestro, amigo, profesional, no sólo es éticamente correcto, es pragmáticamente deseable y viable. Insertos en un contexto corrupto hemos creado, en nuestra desesperación, un discurso para justificarnos, en el cual pareciera que no queda más remedio que ser corrupto, mentiroso, desleal, aprovechado y aún malhumorado. En un mundo donde nos hacen creer que el valor último es la supervivencia, la moral estorba y el otro sólo sirve de escalón, quien es leal, honrado, esforzado, alegre, pasa por ingenuo o demasiado idealista; él me enseñó que se debe y puede vivir bien, incluso, en un mundo corrupto; y, sobretodo, me enseñó que la integración no es discurso.

A mi madre, para quien no alcanzaría cualquier palabra de agradecimiento por el amor que a diario nos demostramos, sólo resta decir que para que mi vida sea en verdad vida, deseo que esté conmigo mucho tiempo más. A mi padre que me transmitió su patriotismo y el amor por la historia. A mis hermanos, que son mis segundos padres; a mis amigos, que son mi segunda familia. A Leticia, quien, mediante la cualidad conductora del amor, me contagia su pasión y determinación, rasgos indispensables para terminar una tesis.

A mis profesores, Ignacio Pineda y Rosa Martha Gutiérrez, quienes con paternal tutela me han orientado en mi desarrollo profesional y en la vida. Son, en verdad, mis padres en la pedagogía. Tienen el sabio equilibrio que se necesita para orientar, su ternura nunca ha estorbado su firmeza. Gracias.

A mis amigos del PAIDI, con quienes muy gustoso colaboré, agradezco mucho sus aportaciones. Nos demostramos que es falsa la sentencia de que amistad y trabajo no se deben juntar. De la misma manera, al profesor Oscar Solano, quien nos orientó, impulsó y animó; él, que apuesta por los proyectos integradores, nos transmitió su convicción y empuje. Quisiera, también, agradecer el apoyo y participación del Programa de Carrera de Pedagogía de la FES-Acatlán, en especial al profesor Eduardo Chávez y a la maestra Laura Chávez.

Quien haya estudiado pedagogía y soberbio afirme que “se formó solo”, que “se hizo a él mismo”, háganos el favor de dedicarse a otra labor. Nadie se hace solo; tampoco, nada se hace solo. A todos los aquí mencionados y a mi casa, la UNAM, dedico esta tesis.

“La unidad, mi excelentísimo señor, es un ataque directo al mal”

Agustín de Iturbide.

Libertador de México.

Introducción

“No hacer, es ya un principio de destrucción”

J. Vasconcelos.

En mi experiencia desarrollando la presente tesis pude advertir que es un ejercicio de integración y síntesis final de los estudios y las reflexiones desarrollados durante la licenciatura. Es indispensable para concretar los saberes el integrarlos en una propuesta; este tipo de ejercicio es, precisamente, lo que pretenden lograr los Proyectos Integradores Interdisciplinarios (PII en lo sucesivo), además ser realizados en un trabajo colaborativo. Su fin es integrar: personas, saberes, proceso educativo, trabajo institucional, teoría y práctica, universidad y sociedad, entre otros. Además, en los primeros semestres de las licenciaturas donde se implementen los PII, pueden ayudar a sus educandos a construir su proyecto formativo; en tanto que en los últimos puede colaborar en el proyecto de titulación, no sólo para eficientar los procesos de titulación, sino, como mencionamos, para tener un ejercicio final que integre los diferentes saberes. Este ejercicio final es también un proceso de metacognición; en él se advierte la relevancia de los procesos de formación en la licenciatura –ya sean los rudimentos al inicio de la carrera, o los ejes articuladores como investigación y la intervención profesional-. Al proponer, al *proyectar*, se integran los saberes, pero también las personas. La integración es dinámica y resulta de algo que se hace –el proyecto- y no de algo se sea anteriormente.

Por lo tanto, dicha integración nos parece propuesta pedagógica oportuna y coherente ante los problemas de individualismo egoísta, así como de la fragmentación y dispersión de saberes, fenómenos que, si bien no son de origen actual, se han enconado últimamente de manera que resulta ineludible e impostergable su tratamiento. A su vez, nos parece que estos fenómenos, entre otros, resultan en una problemática que no ha permitido que esta estrategia didáctica de PII se implemente correctamente en la Licenciatura de Pedagogía de la Fes-Acatlán; para la comprobación o reformulación de esta hipótesis realizaremos el diagnóstico pertinente. Además, la problemática a ser diagnosticada pareciera tener el agravante de la falta de concreción en los fundamentos teórico-metodológicos de los PII, o por lo menos, el consenso sobre ellos. A pesar de los problemas y la resistencia que han encontrado los PII en

su implementación, los consideramos pertinentes, precisamente para aliviar la misma problemática del individualismo egoísta que no permite su concreción. Nos parece que la resistencia a su implementación radica en que los PII exigen diálogo y trabajar en colaboración, así como el esfuerzo de integración de saberes; en un modelo tradicionalista y con una comunidad acostumbrada a éste, el cambio molesta y la propuesta estorba. No obstante, a todos nos parece evidente e ineludible la necesidad de cambiar y mejorar, de reformar. Previendo este fenómeno, Ortega y Gasset (1957, p. 19), basado en Hegel, pide, como condición del temple necesario para la reforma, pasión fría para el cambio. La pasión caliente es la urgencia en el ánimo de cambiar, en tanto que la pasión fría es aceptar el esfuerzo y sacrificio que el cambio requiere y efectivamente realizarlo. Pasión fría es, precisamente, la que nos ha faltado, y se refleja hasta en los dichos cargados de sabiduría popular: “Todos quieren el cambio, nadie quiere cambiar”. Podemos dialogar la mejor propuesta pedagógica ante las problemáticas mencionadas - nosotros diríamos que son los PII- pero lo que es ineludible e impostergable es su tratamiento. Son problemas, principalmente el individualismo egoísta y la fragmentación de saberes, que no puede seguir siendo ignorados. Evadir su enfrentamiento, proseguir como siempre se ha hecho, vencido ante la aparente imposibilidad de cambiar es, como nos dice Vasconcelos, destruir. No porque no se haga no quiere decir que no se destruya.

En suma, ante todo ello, la presente tesis pretende realizar las siguientes aportaciones: 1) fundamento teórico-metodológico de los PII, incluida una propuesta antropológica; 2) diagnóstico de su realización en la licenciatura de pedagogía de la FES-Acatlán; y, 3) finalmente, problematizar el fenómeno del individualismo egoísta, así como profundizar en la propuesta de integración. Las filosofías en las que nos sustentaremos son, principalmente, el pragmatismo de J. Dewey y el raciovitalismo y perspectivismo de Ortega y Gasset, ya que ambas posturas coinciden en la función del conocimiento:

Todo mi pensamiento filosófico ha emanado de esta ida de las calendas griegas. Ahí está en simiente toda mi idea de la vida como realidad radical y del conocimiento como función interna a nuestra vida y no independiente o utópica. (Ortega y Gasset, 1984, p. 45)

Para Dewey, de manera convergente, el conocimiento se *completa* en la realidad y encuentra su validez en tanto sirve como herramienta para la vida, por lo tanto, no es una abstracción

que se construya para admirar, debe servir para explicar y, en consecuencia, actuar. La noción de educación como *crecimiento* de Dewey—antepuesta a la de preparación— es vitalista, ya que: 1) dura toda la vida, como el crecimiento (mejor dicho, la vida es crecimiento); y 2) sirve para vivir.¹ En suma, el conocimiento para la vida y no la vida para el conocimiento. Tampoco es, desde luego, utilitarismo ni pragmatismo irreflexivo, como más abajo expondremos, ya que no identifica lo verdadero con lo útil, sino con lo que, integrándose con la realidad y la vida, explica y se reconstruye de vuelta mediante la experiencia. Experiencia y conocimiento se construyen y reconstruyen mutuamente; éste sirve para aquella, y ésta lo enriquece, disociarlos e invertir este orden provoca, ineludiblemente, un saber estático e infértil. Los PII, por el contrario, proponen dinamismo y movilización de saberes para revolver problemas de la realidad no simulados, un saber efectivo y efectivamente utilizado. Finalmente, retomaremos sus propuestas y reflexiones pedagógicas particulares, las cuales se orientan a diferentes ámbitos, pero encuentran puntos de integración, lógicamente, por basarse en propuestas similares de concepción de conocimiento.

Queda mencionar que el presente trabajo forma parte de una investigación más amplia, inscrita al PAIDI 2016-2017 de la FES-Acatlán y tutorada por el Dr. David Frago², realizada en cuatro de sus licenciaturas (Comunicación, Arquitectura, Enseñanza de Inglés y Pedagogía) donde se trabaja con los PII y donde hemos encontrado, a pesar de las particularidades y modalidades de cada licenciatura, problemas en esencia muy similares.

Para concluir esta introducción puedo decir que de manera personal el tema de la integración me atrae mucho, pues comparto la convicción del gran filósofo mexicano Antonio Caso quien ya en 1924 aseguraba en su escrito “*El problema de México y la ideología nacional*” que nuestro principal problema como nación es la falta de conciencia colectiva, producto, entre otros factores, de la imitación irreflexiva de lo extranjero. 93 años después, me parece que el problema, desde luego con sus matices y características actuales, sigue siendo el mismo; falta de unidad por la falta de identidad. Esta última, desde luego, no significa compartir rasgos comunes, sino fines comunes; unión de voluntades y diversidad de ideas, como lo postulaba el mismo filósofo.

¹ Y, quizá, todavía más, es vivir.

² Investigador y profesor de carrera definitivo de la Fes-Acatlán, UNAM.

Capítulo I

Fundamentación teórica y metodológica de los Proyectos Integradores Interdisciplinarios (PII)

Introducción

Los Proyectos Integradores Interdisciplinarios (PII) son una estrategia didáctica que tiene como fin la integración de saberes y de personas. Se fundamentan en la filosofía del pragmatismo de John Dewey y en el movimiento pedagógico que resulta de ésta: la escuela activa. Tienen por método el “Método de Proyectos” de William H. Kilpatrick, discípulo de Dewey, el cual procura enfrentar al educando a una problemática de su interés llevándolo a investigar y proyectar una solución mediante el uso de su pensamiento reflexivo en colaboración con otros educandos, así como con la colaboración y guía del educador; de esta manera, se le expone a una nueva experiencia que le incite a la acción y la reflexión, removiéndolo, en consecuencia, de la pasividad en donde le tenía el método tradicional. En todo el proceso del proyecto el educando integra los diferentes saberes, tanto al planear como al ejecutar el proyecto y, finalmente, en la reflexión final que resignifica la experiencia. De la misma manera, durante toda la realización del proyecto se integra con otros educandos para trabajar en colaboración; por lo tanto, no puede existir un PII individual, ello sería muestra de fracaso en su finalidad por muy bien que construya el producto final.

La intención de integrar los saberes de los PII surge como respuesta ante la dispersión de saberes provocada por la sobreinformación característica de nuestra era digital, pero también por un vicio arraigado en la universidad: la confusión entre academia y ciencia³. Como nos lo dice Ortega y Gasset (1975) en su ensayo de “*La misión de la universidad*” la ciencia pulveriza la realidad para conocerla y para ello debe especializarse cada vez más, no obstante, la academia debe ejercer el movimiento contrario: integrar el conocimiento y brindarlo de forma holística. Inclusive propone para el académico un *talento integrador* (p. 80). Forzar a la academia a que imite el método de hiperespecialización de la ciencia provoca planes de

³ No pretendemos decir con esto que academia y ciencia deban estar yuxtapuestas o distanciadas, por el contrario, se complementan. Pero el hecho de que se complementen no quiere decir que se confundan ni que tengan los mismos procesos. Más adelante se retomará con mayor amplitud la cuestión.

estudio por asignaturas que aíslan y fragmentan el conocimiento, dejando a las materias de estudio sin la natural articulación entre ellas y, por consecuencia, complica el trabajo colegiado, así como el proceso educativo. Ante esta desintegración del conocimiento, se le deja la tarea de reintegrar el conocimiento al educando, aun cuando, al mismo educador le cuesta mucho trabajo, víctima también él de esta organización del conocimiento imitada de la ciencia. Es absurdo pretender que un educando que se encuentra en proceso de formación logre la integración de los saberes, más aún si no se le proporcionan medios ni estrategias que compensen este saber desintegrado, el cual se encuentra, por otra parte, validado y organizado de esta manera desde los planes de estudio. De manera convergente, en cuanto a la integración de las personas, es una propuesta de reconstrucción cultural que modifique la actual y mezquina forma de pensar individualista y sus actitudes recelosas, negadas al diálogo, situación que se aborda a profundidad en el capítulo tres.

En suma, el individualismo egoísta, la hiperespecialización de la ciencia y la imitación irreflexiva de su método en la academia –entre otros factores- han llevado, entre otros factores, al aislamiento de personas, tanto en el proceso educativo como en la dimensión laboral de las instituciones educativas, pero también, de las disciplinas, y, en consecuencia, la desintegración de los saberes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ha llevado a que se trabaje en las universidades de manera aislada, teniendo que construir centros de investigaciones multidisciplinarias que dan perfecta cuenta de que existen precisamente porque la universidad en conjunto no trabaja de esta manera. El problema se encona cuando no se encuentran los puntos de vínculo entre las disciplinas; existe la dispersión y no se consensa si se deben articular por método, por contenido, por área de intervención, por objeto de estudio o por otra vía. Los PII proponen que el vínculo que integre las disciplinas sea un proyecto que responde a una problemática de la realidad, respetando el objeto de estudio de cada disciplina, pero trascendiéndolo en un objeto más grande que el unidisciplinar. Si los PII tienen como finalidad la integración es irremediable que el trabajo interdisciplinario sea su forma de trabajo; si lo que se pretende es resolver una problemática real mediante un proyecto que integre saberes, personas y disciplinas, el diálogo entre disciplinas es ineludible. A continuación, profundizaremos en estos fundamentos y conceptos.

1.1 Pragmatismo y método de proyectos: Dewey y Kilpatrick

“Así aprenderás también de mí, pues debes aprender que sólo aprende quien actúa”

F. Nietzsche en *Así habló Zaratustra*

“El aprendizaje es experiencia, todo lo demás es información”

A. Einstein

Dice Ortega y Gasset (1975) en su artículo de *Pedagogía y Anacronismo*: “La pedagogía no es sino la aplicación a los problemas educativos de una manera de pensar y sentir sobre el mundo, digamos, de una filosofía” (p.93). Por ello, resulta pertinente precisar que la filosofía que fundamenta a los PII es el pragmatismo instrumentalista de John Dewey. De acuerdo con el esquema de la colección de *Historia del pensamiento pedagógico occidental* dirigido por Inés Aguerrondo (2005) el pensamiento pedagógico de John Dewey se ubica en el idealismo; nace desde Platón, sigue en el neoplatonismo de San Agustín, continúa en el racionalismo de René Descartes, prosigue en el naturalismo de Rousseau y finalmente llega al movimiento de la educación progresiva con John Dewey, del cual se desprende el movimiento de la Escuela Nueva (p. 1). Por su parte, Nicola Abbagnano (1979) ubica a Dewey en el pragmatismo, en la filosofía de la acción, la cual se divide en dos corrientes: la religiosa y la naturalista, ubicando a Dewey en ésta última. Dentro del pragmatismo, Dewey se identifica sólo con Charles Peirce -fundador de dicha corriente filosófica- y se separa de Schiller por su radical postura de ubicar a todo lo verdadero con lo útil:

En este mismo mundo anglosajón dio su fruto más original, representado por el llamado “instrumentalismo” de John Dewey, de quien [...] no podría compararse estrictamente con los demás tipos de “filosofía de la acción” [...], con la sola excepción del metodologismo de Peirce, pues en efecto no hay en Dewey el menor rastro del *voluntarismo* más o menos declarado, común a las corrientes religiosas de la filosofía de la acción, al pragmatismo de James y al humanismo de Schiller (Abbagnano, 1979, p. 612-613)

El mismo autor continúa aclarando las otras dos grandes influencias en el pensamiento de Dewey:

Del último [de Pierce] aprendió a analizar el significado de una idea en términos de consecuencias prácticas diferenciales consiguientes a su aplicación. De Darwin tomó el modelo biológico que le permitió asimilar todos los “problemas” reales a una falta de ajuste entre organismo y ambiente. De Hegel sacó los caracteres filosóficamente más importantes de su planteamiento. La realidad es un todo unitario (monismo) cuyas articulaciones y oposiciones son siempre relativas, momentos de un desarrollo, no divisiones estáticas. Pero, mientras para Hegel todo es racionalidad absoluta, necesidad y certidumbre, para Dewey el todo muestra caracteres de incertidumbre y error, de precariedad y riesgo, la razón no es más que un medio para alcanzar una situación de mayor estabilidad y seguridad. (Abbagnano, 1979, p. 635-636)

Deducimos que para Dewey la razón es un instrumento del organismo para interactuar, ajustar y ajustarse al ambiente. Por ello su pragmatismo es instrumentalista: “Una idea fundamental en la filosofía educativa de Dewey es su concepto de la mente. La mente del hombre no es una entidad estática, una cosa en sí; es parte de nuestro desarrollo evolutivo, es un instrumento ajuste” (Mayer 1967b, p. 165) Idea-abstracción y acción-realidad no están contrapuestas ni la una está sobre la otra, por el contrario, se complementan al ser condicionantes. No es, por lo tanto, un activismo irreflexivo, como algunos simplistas encierran el pensamiento de Dewey. La razón, el conocimiento y el pensamiento en general se reflejan y completan en la realidad mediante la acción, convirtiéndose en experiencia mediante la reflexión. El pensamiento de Dewey es un intento de síntesis dialéctica, que puede provenir de la influencia del monismo de Hegel, y se refleja en su intención de integrar el idealismo y el realismo en un pragmatismo (más adelante reflexionaremos más sobre esta tendencia de Dewey de integrar las dualidades). Su pensamiento, en consecuencia, se desprende del empirismo -retomamos la definición de Frederick Mayer (1967a) “Empirismo. Doctrina que funda el conocimiento de lo verdadero en la experiencia de los sentidos” (p. 376)- por su amplia concepción de experiencia que no se limita a lo percibido por medio de los sentidos, sino que comprueba y completa lo verdadero mediante la acción y así construye el conocimiento; es un ejercicio dialéctico y cíclico entre idea-acción-idea, en tanto que el

empirismo propone una vía unilateral que va de la realidad a la idea a través de los sentidos. En suma, para Dewey el conocimiento está supeditado a la práctica. Esto no quiere decir que sea práctica, sino que se comprueba completándose en la práctica.

Por otra parte, la experiencia para Dewey es un asunto activo-pasivo, como él le denomina, donde la parte activa es actuar sobre la realidad y el pasivo es como la realidad actúa sobre nosotros. Huelga decir que una y otra parte son indisociables y, por ende, complementarias:

La naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados. Por el lado activo, la experiencia es *ensayar* un sentido que se manifiesta en el término conexo “experimento”. En el lado pasivo es sufrir o padecer. [...] La conexión de estas dos fases de la experiencia mide la fecundidad o valor de ella. La mera actividad no constituye experiencia. (Dewey, 2004, p. 124)

Seguiremos insistiendo, para aclarar una posible interpretación errónea, que la propuesta de Dewey no es un activismo irreflexivo. No se trata de la primacía de la actividad, sino de la experiencia, que es acción y reflexión. Dewey tiene, de acuerdo con Jean Chateau (1999, p. 282), una visión experimental de la experiencia. Por ello, dentro de la experiencia, Dewey distingue dos tipos que clasifica tomando como parámetro la profundidad de la reflexión en la significación de la experiencia. A una de ellas le llama “de ensayo y error”, en tanto que a la otra le llama “experiencia reflexiva”, la diferencia entre ambas es que ésta última profundiza en las razones y el proceso, es decir, el cómo, y no únicamente en los resultados; en tanto que la primera resulta de un pensamiento más mecánico de causa y efecto:

La extensión, pretensión y precisión de las etapas tercera y cuarta (se refiere a la revisión cuidadosa de toda consideración y a la elaboración de hipótesis) son las que distinguen una experiencia reflexiva característica de la realizada en un plano de ensayo y error. Convierten al pensar mismo en una experiencia. Sin embargo, nunca saldremos completamente de la situación de ensayo y error. Nuestro pensamiento más refinado y racionalmente comprobado ha de ser ensayado en el mundo y por tanto comprobado. (Dewey, 2004, p. 133)

Por lo tanto para Dewey la experiencia es una vivencia reflexiva en el sentido de significación y no de acumulación de datos; es historia y no sólo registro, en tanto que comprende lo objetivo, su registro, significado y valoración; es síntesis entre el concepto tradicional de experiencia del empirismo y el idealismo; es síntesis entre objetividad y subjetividad; es progresiva y proyectiva, es decir, es dinámica y no estática, es algo que se hace, que rehace de vuelta y con lo que se sigue haciendo; la experiencia es siempre experiencia humana -nos dice Abbagnano, 1978, p. 542 y 543, reflexionando el postulado de Dewey- en tanto que tienen una relación complementaria: el ser humano hace la experiencia y ésta le rehace de vuelta. Este proceso es *historia*, y, de esta forma interpretada, concuerda con la visión antropológica de Paulo Freire, Ortega y Gasset y, desde luego, Dilthey: *El ser humano no tiene naturaleza, tiene historia*. Se advierte, por lo tanto, que Dewey escapa de cualquier determinismo naturalista o pragmático. Dewey llega a estos razonamientos acerca de la experiencia dado que lo que más le interesa es el carácter precario, confuso y apremiante de ésta; de estas características parte su reflexión en la utilidad de la razón para volver al equilibrio, al estado armonioso. Recordemos su influencia darwiniana que ve a los problemas como desajuste entre organismo y ambiente. Para evitar mal entendidos, como suele ocurrir en la interpretación de la obra deweyniana, apuntaremos que el acento en la parte precaria de la experiencia no es fatalidad ni pesimismo, es una acentuación de carácter más instrumental, más práctica, que tiene como objetivo conocer esa parte de la experiencia para poder comprenderla y encontrarle medios de solución; también está en función de un ejercicio dialectico, como es característico en el pensamiento de Dewey por su formación Hegeliana, de hacer síntesis entre precariedad e idealidad y encontrar en medio de ambas la razón y el pensamiento. Así nos lo expresa Abbagnano en su análisis del concepto de experiencia en Dewey:

Por otra parte, si la precariedad de la existencia es el origen de todas las perturbaciones, se debe considerar también como la condición indispensable de toda idealidad. En efecto, estimula la investigación que en otras condiciones no tendría sentido. Y tanto el pensamiento como la razón son procedimientos intencionales para transformar un estado de confusión e indeterminación en algo más armonioso y ordenado. (Abbagnano, 1979, p. 636)

Después de descritos los principales aspectos de la filosofía pragmática de Dewey, continuaremos con precisar la influencia de ésta en el pensamiento pedagógico del autor. Advertimos, principalmente, el ejercicio dialéctico de Dewey, su patrón de comportamiento de integrar dualidades, constante en su pensamiento y en su propuesta pedagógica:

Uno de los propósitos principales de John Dewey fue acabar con esos dualismos tan normales que dicen que va por un lado la ciencia por otro lado la moral, que por un lado va el conocimiento empírico, experimental, tecnológico y, por otro lado, el humanismo. Es decir, en una palabra, que por un lado va la teoría y por otro lado la práctica. Dewey al contrario considera que esos dos caminos son convergentes, y convergen en la propia idea de experiencia [...] (Fernando Savater, 2017, Archivo de video)

El fundamento de esta intención se encuentra en su visión de la realidad como un todo unitario (monismo) retomado, como ya mencionamos, de su formación hegeliana. Es, por lo tanto, uno de los antecedentes más importantes del concepto de integración en el ámbito de la pedagogía. Mencionaremos algunos puntos filosóficos y pedagógicos importantes que Dewey busca integrar de dualidades que muchas veces encontramos irreflexivamente contrapuestas o separadas en práctica educativa e inclusive algunas veces en la reflexión pedagógica. A continuación, presentaremos una lista de dualidades que se integran en el pensamiento Deweyano, partir de Dewey mismo y de algunos autores importantes que analizan su pensamiento:

- Teoría y práctica/ pensamiento y acción. Fernando Savater (2017) dice de Dewey: “Fue un hombre de acción que aspiraba a la unificación de pensamiento y acción, de teoría y práctica” (Archivo de Video). Y Ángel Broccoli (1980) nos dice: “En el puesto del *conocimiento* inserta la *investigación* como *causa essendi* de las formas lógicas: así, según él, se desenreda el conflicto entre conocimiento y aprendizaje, entre teoría y práctica” (p. 110)
- Pesimismo y optimismo: “Dewey se oponía a las dos perspectivas el pesimismo y del optimismo. [...] Dewey destacaba los valores del “mejorismo”, actitud según la cual el universo no es bueno ni malo, pero puede mejorarse mediante la educación” (Mayer, 1967b, p. 174)

- Idealismo y empirismo. Síntesis dialéctica en el pragmatismo:

Cuando el profesado idealismo-dice Dewey- se revela como pragmatismo estrecho-estrecho en tanto afirma el carácter definitivo de los objetos determinados por las condiciones históricas-ha llegado el momento de un *pragmatismo que sea empíricamente idealista* (subrayamos nosotros), que proclame la esencial conexión de la inteligencia con un futuro no realizado, con la posibilidad que implica una transformación. Dewey (citado en Broccoli, 1980, p. 109)
- Subjetividad y objetividad. Son momentos en la experiencia (lo que fue experimentado y lo que se puede experimentar). Es la acción la que identifica sujeto y objeto:

El plan de acción en el desarrollo, cuyo fin y condiciones se perciben, es la unidad que mantiene reunido lo que con frecuencia se divide en un espíritu independiente, de un lado, y un mundo de objetos y hechos independientes, de otro. (Dewey, 2004, p. 123)

El contraste objetivismo-subjetivismo es según él, el contraste entre “lo que fue experimentado” y “lo que se puede experimentar” [...] el punto central de la reflexión filosófica moderna: entre el dominio de lo objetivo, aunque particular, y el del sujeto. Dewey no escoge. Encara un camino diferente, el de la estrecha identificación de sujeto-objeto. El individuo alcanza las metras en la medida en que su conocimiento de las cosas se concreta en el mundo que lo circunda [...] Dewey liquidó sin pestañear el contraste entre objetivismo y subjetivismo. (Broccoli, 1980, p. 108-109)
- Experiencia y naturaleza: El círculo experiencia-naturaleza es un círculo histórico y da origen a un progreso efectivo. (Abbagnano, 1979, p. 639)
- Identificación de fin y proceso en educación. Dewey (2004) nos dice:

La diferencia esencial de la idea de la educación como una reconstrucción continua de las otras concepciones unilaterales que hemos criticado en éste y en el capítulo anterior (se refiere a la educación conservadora, de preparación, desenvolvimiento y disciplina formal, las cuales toman a la educación como medio y nunca como fin) es la que identifica el fin (el resultado) con el proceso. Esto es verbalmente contradictorio, pero sólo verbalmente. Significa que la experiencia como un proceso activo ocupa tiempo y que su último periodo completa su parte anterior; saca a la luz las conexiones implicadas, pero hasta entonces inadvertidas. [...] toda experiencia o

actividad continua de este género es educativa y toda educación consiste en tener tales experiencias. (p. 75)

- Interés y finalidad: “El interés y los fines, la preocupación y el propósito están necesariamente conexiónados” (Dewey, 2004, p. 113)
- Interés y esfuerzo: Estrecho nexo entre interés genuino y esfuerzo (Abbagnano, 1979, p. 640)
- Integración de emoción y volición e intelecto en el interés. Dewey (2004) reflexionando en el tema del interés nos dice:

Aunque palabras tales como *afección*, *preocupación* y *motivo*, indican una preferencia personal, son siempre actitudes hacia *objetos*, hacia lo que se prevé. Llamamos intelectual a la fase de la previsión objetiva, y emocional y volitiva a la fase del interés personal, pero no hay separación en los hechos de la situación. (p. 113)

- Interés y disciplina:

El interés y la disciplina son aspectos correlativos de la actividad que tiene un fin. [...] El tiempo introduce una diferencia entre el estado de cosas incompleto dado y el esfuerzo exacto deseado para realizar su transformación; exige continuidad de atención y persistencia. Esta actitud es lo que prácticamente se entiende como voluntad. La disciplina o desarrollo del poder de atención continua es su fruto (Dewey, 2004, p. 122)

- Formación holística. Unidad entre formación del intelecto y del carácter:

Sólo hemos de retener la idea de que, en lo que se refiere a los objetivos de la educación, entre los principios abstractos de la lógica y las cualidades morales del carácter no puede abrirse abismo alguno. Por el contrario, es necesario fundirlos en la unidad (Dewey, 2007, p. 49)

- El aspecto psicológico e individual y el social en el proceso educativo:
El proceso educativo tiene dos aspectos: uno *psicológico* que consiste en la exteriorización y el despliegue de las potencialidades del individuo y otro *social* que consiste en preparar y adaptar al individuo a las tareas que desempeñara en la sociedad [...] La personalidad individual es, pues, el único agente del progreso efectivo; para desarrollarla por completo, y no para coartarla, la educación debe asumir una fisonomía y un carácter sociales (Abbagnano, 1979, p. 641-642)

- Educación liberal y profesional: "Con tal concepción del programa, Dewey se oponía naturalmente al dualismo clásico entre las educaciones liberal y profesional" (Chateau, 1999, p. 287)
- Fines y medios en la instrucción: La esencia de la instrucción motivada consiste en conservar en el espíritu la relación entre los fines y los medios. (Chateau, 1999, p. 280)
- Saber y hacer: Ninguna instrucción tendrá éxito separando el saber y el hacer (Chateau, 1999, p. 280)
- Actividades escolares: La multiplicidad aislada de la actividad escolar no tiene sentido (actividades físicas, técnicas, intelectuales, estéticas, entre otras). Éstas deben integrarse en un fin homogéneo. (Luzuriaga, 1961, p. 16)
- Materia de estudio y método: "[...] una de las implicaciones de nuestra teoría: la conexión mutua de la materia de estudio y el método." (Dewey, 20004, p. 145)

La integración es fundamental en su filosofía y esta influencia es determinante en su pensamiento pedagógico. La pedagogía de Dewey abarca innumerables cuestiones, todas ellas basadas en la integración, apuntaremos las que nos parecen determinantes para los PII: el interés, que es indisociable del proceso educativo; su metodología educativa del método del problema; y su finalidad educativa que de manera ulterior resulta en más educación. Nos parece importante reflexionar en estos aspectos filosóficos y pedagógicos, de los cuales William H. Kilpatrick, discípulo de Dewey, instrumentaría en el método de proyectos. Terminaremos la reflexión del pragmatismo instrumentalista, de la filosofía y pedagogía de Dewey, con lo que consideramos su visión de aprendizaje: la resignificación de la experiencia.

El interés es la condición *sine qua non* de la educación para Dewey: "La doctrina del interés es la base de la pedagogía de Dewey" (Abbagnano, 1979, 640). No es únicamente un elemento al cual se pueda recurrir para volver más agradable el proceso educativo en la perspectiva para quienes dicho proceso es tortuoso pero inevitable. Tampoco es solamente un elemento para captar la atención de los alumnos o para enriquecer el proceso educativo; si el proceso educativo no se articula en el interés del educando no habrá involucramiento de

éste y se terminará por mecanizar el proceso, no podrá ser educación y degenerará quizá en instrucción forzada o adoctrinamiento. El interés es, por lo tanto, condición del proceso de educación y no su acicate. Posición similar se encuentra en Ortega y Gasset (1984) cuando medita sobre la reflexión filosófica: “Se nos obliga a atender justamente aquello que el interés práctico de la vida nos acostumbra a desatender” (p. 180)

Más arriba apuntamos los vínculos del interés con el esfuerzo y con la disciplina que señala Dewey, así también comentamos que el interés reflejado en los hechos de la situación reúne cognición, afecto y volición. Nos resta aclarar el origen y las condiciones del interés: es resultado de la interpelación entre la realidad y el sujeto; ésta y aquella se interpelan, influyen y determinan. “El interés, la preocupación, significan que el yo y el mundo están comprometidos recíprocamente en una situación que se desarrolla” (Dewey, 2004, p. 113). Esto resulta en educación que la labor del educador consiste en hacer evidente la conexión entre la materia de estudio y el propósito del educando en la acción presente. No únicamente como una preparación para el futuro:

Quando se ha de hacer interesante el material significa que tal como se lo presenta carece de conexión con el propósito y los poderes presentes; o que, si existe tal conexión, no se percibe. Hacerlo interesante llevando a comprender la conexión que existe es simplemente buen sentido; hacerlo interesante por alicientes extraños y artificiales merece todos los malos nombres que se han aplicado a la doctrina del interés en la educación (Dewey, 2004, p. 114)

Huelga decir que para hacer evidente la conexión entre propósito del educando y materia de estudio, ésta última debe ser pertinente y aquel no debe ser impuesto o falseado. De no ser de esta manera inevitablemente se recurrirá a la coacción. Es decir, se pervertirá el propósito del educando- de más educación y formación- por un resultado burocrático: acreditar la materia. Esta conexión entre materia de estudio y propósito se dinamiza por la actividad y se encuentra en un contexto y momento específico. Por lo que le exige una constante actualización a todo el proceso educativo:

Es indispensable que la enseñanza se funde en intereses reales. Pero por otra parte el interés no es un dato, no es algo fijo y estático; ligado como está a la actividad, cambia y evoluciona al complicarse y enriquecerse la actividad misma." (Abbagnano, 1979, p. 641)

Por lo tanto, el interés se relaciona con la educación en tanto que es una condición de la misma y el elemento que le demanda continua actualización. La hace posible y la vuelve dinámica. En este dinamismo que exige la actualización, se revela el carácter progresista del movimiento educativo de Dewey “Esta revisión continua del proceso educativo de la educación es lo que la hace progresiva; y es ella lo que ha situado a Dewey a la cabeza del movimiento de la educación progresiva” (Brubacher, 1999, p. 285). Progresista porque no admite el estancamiento del proceso educativo ni de su contenido. Debe *progresar* siempre; moverse, actualizarse y reestructurarse. Se encuentra, por lógica, en contra de toda educación que se reduzca a recapitulación del pasado. La educación progresiva se proyecta en el futuro, resignifica el pasado, pero se desarrolla en el presente, basándose en un interés en continua actualización. Ninguna relación tiene, por lo tanto, con posturas tecnócratas.

La relevancia del interés queda mejor demostrada con el siguiente axioma que formulamos respecto al proceso formativo, basándonos en el pensamiento de Dewey: de no partir del interés inevitablemente se tendrá que recurrir a la coacción. Ésta es el recurso de quienes conciben a la formación como transición del organismo de un estado totalmente inmaduro a uno totalmente maduro, donde la infancia es un estado que hay que superar. Consideran al ser humano malo por naturaleza; a la niñez como la etapa donde se regulan las pulsiones naturales y se reprime el ego; y al educando como un ser disperso y vacío, al cual hay que enfocar y llenar. Estas consideraciones se concretan en las concepciones de la educación como preparación, como desenvolvimiento o como disciplina formal. Concepciones que son criticadas por Dewey (2004, p. 67) porque consideran a la educación únicamente como un medio y no fin; ya sea porque la consideran como medio de preparar para un deber futuro; porque consideran el crecimiento como transitorio y no un fin en sí al confundirlo con el desenvolvimiento; o porque la consideran como un proceso de adiestramiento de facultades innatas del espíritu las cuales se ejercitan por repetición. Dewey critica estas concepciones de la educación y propone la noción de crecimiento: educarse es crecer y ambos procesos son vitales y fines en sí mismos. “La diferencia esencial de la idea de la educación como una reconstrucción continua de las otras concepciones unilaterales que hemos criticado en éste y en el capítulo anterior es la que identifica el fin (el resultado) con el proceso” (Dewey, 2004,

p. 75). Por ello, la finalidad ulterior de la educación para Dewey es más educación. Para él, la educación es fin en sí misma que se basa en el interés y se identifica con el proceso:

En un universo en evolución constante, el desarrollo debe tener un fin dinámico y no estático. Puesto que el desarrollo es crecimiento, Dewey no podría pensar en otro fin que éste para niños que estaban creciendo. De igual manera el único fin apropiado a la educación era más educación. Así el fin y el proceso de la educación pasaban a ser una sola y misma cosa (Brubacher, 1999, p. 285)

Dewey rechaza la noción de preparación para el futuro en educación y antepone la de proceso que dura toda la vida. (Abbagnano, 1979, p. 642). La formación es un proceso vital en las dos aseveraciones de la palabra: es indispensable para vivir y es un proceso que dura toda vida. Ante la noción de preparación opone la de crecimiento, porque éste es la esencial característica de la vida y, por ende, se identifica con la educación: “Ya que el crecimiento es la característica de la vida, la educación constituye una misma cosa con el crecimiento; no tienen un fin más allá de ella misma” (Dewey, 2004, p. 55). Por ello, para Dewey, la educación es de manera ulterior fin en sí misma no obstante pueda tener finalidades diversas que dependen del momento y contexto. Son aceptables siempre que no se pervierta la finalidad ulterior: “Que la educación es literalmente y siempre su propia recompensa significa que ningún estudio o disciplina alegados son educativos si no tienen valor propio inmediato” (Dewey, 2004, p. 99). El fin no es un punto rígido al que se llega; por el contrario, se identifica con el proceso y los medios porque se da en las actividades presentes.

Por otra parte, el proceso educativo es reconstrucción de la experiencia mediante el pensamiento reflexivo para Dewey. Éste es la finalidad cognitiva de la educación para Dewey, y, al igual que la finalidad ulterior, se identifica con el proceso. Mediante el proceso reflexivo se da el proceso educativo de reconstrucción de la experiencia que deriva –en términos cognitivos- en más y mejor pensamiento reflexivo. Caparros en la introducción de *Cómo pensamos* (2007) de Dewey nos advierte de la identificación del pensamiento reflexivo como condición y resultado de la educación: “De ahí que la educación, aunque acto complejo en formas y contenidos, haya de ser un proceso que apunte al logro de lo que es condición y

al mismo tiempo resultado de todo aprendizaje: pensamiento reflexivo” (citado en Dewey, 2007, p. 16)

El pensamiento reflexivo es la finalidad cognitiva de la educación para Dewey y aquí también integra proceso con finalidad. Es el elemento en el que articula su método de problema. Identifica su concepto de pensamiento reflexivo con el método de investigación y con su método de problemas. “En efecto, el verdadero método de enseñanza se identifica con el método general de la investigación, según lo manifestado y especificado por el mismo Dewey [...]” (Abbagnano, 1979, p. 643). Para Dewey (2004):

El método es una formulación del modo en que la materia de una experiencia se desarrolla más eficaz y fructíferamente. Se deriva, por tanto, de la observación del curso de las experiencias, donde no existe una distinción consciente entre la actitud y la manera personal y el material a tratar (p. 157)

Como apuntamos más arriba, para Dewey no debe existir separación entre materia de estudio y método, y éste debe ser el método de investigación que se identifica tanto con el método de aprendizaje como con el de enseñanza. Este método de la investigación parte de un problema pues no puede haber investigación sin problema, de aquí su nombre. El problema, para Dewey, se entiende como el cambio y la contingencia de la realidad y no únicamente como una situación angustiosa o de impase. Así nos lo expresa Brubacher (1999) en su análisis del método de enseñanza de Dewey:

Puesto que el cambio y la contingencia son rasgos genéticos de la realidad, la vida plantea constantemente problemas que necesitan una investigación. Por lo tanto ¿qué método podría ser más adecuado para la enseñanza que el célebre “método del problema” de Dewey? (p. 288)

Dewey plantea una serie de cinco pasos para su método de problema, los cuales son similares a los estados del pensamiento que plantea para su pensamiento reflexivo. De esta manera vemos como identifica el método con el pensamiento reflexivo; uno y otro son condición y fin de la educación, y en ello también se advierte la identificación de Dewey de fin y proceso: “Los caracteres esenciales del método son por tanto idénticos a los de la reflexión” (Dewey,

2004, p. 144). Nos parece que las secuencias generales de este método deben ser los que orienten la metodología de los PII, por lo que más adelante se abordaran de manera más específica dejando las generalidades para ese apartado. Las 5 etapas del método de forma general son (Brubacher, 1999, p. 288-289):

- 1.- El punto de partida es una situación empírica específica y actual. Son sugerencias (en la concepción de Dewey)
- 2.- Interrupción en la continuidad de la actividad. Se presenta una dificultad que debe ser intelectualizada.
- 3.- Inspección de los datos que se tienen a la mano y que pueden brindar una solución.
- 4.- Formulación de una hipótesis en vista de restaurar la continuidad interrumpida de la experiencia.
- 5.- Comprobación de la hipótesis mediante su sometimiento a prueba en la experiencia. La práctica no es repetición para la fijación de elementos en la mente, es prueba de la reflexión del educando.

Concluiremos esta reflexión de la pedagogía de Dewey con la noción de aprendizaje. Consideramos que para Dewey el aprendizaje es resignificación de la experiencia; ésta noción de aprendizaje la construiremos a partir de él y su discípulo Kilpatrick. La ruta epistemológica la marca el método que acabamos de apuntar. Es una ruta cíclica donde el educando tiene una vivencia, es decir, actúa sobre la realidad; ésta le presenta dificultades que el educando reflexiona para proponer una solución; la cual pone a prueba en la realidad para finalmente contrastar y resignifica su experiencia. Así se comprende la experiencia de Dewey, que es, como mencionamos anteriormente, un activo pasivo donde el educando interviene en la realidad y ésta le determina de vuelta. El educando realiza una vivencia, la dota de significado –volviéndola experiencia- al intelectualizar la dificultad que le planteó la realidad, vuelve a actuar sobre la realidad para superar la dificultad a partir de sus saberes y su reflexión de la experiencia y, finalmente, después de intervenir en la realidad dota de significado su experiencia y la contrasta con la pasada. No se aprende estrictamente en el actuar, sino en la significación y resignificación que se le da a ese actuar. Por ello, la teoría pedagógica de Dewey no es un empirismo, ni un activismo ni pragmatismo irreflexivo; es un

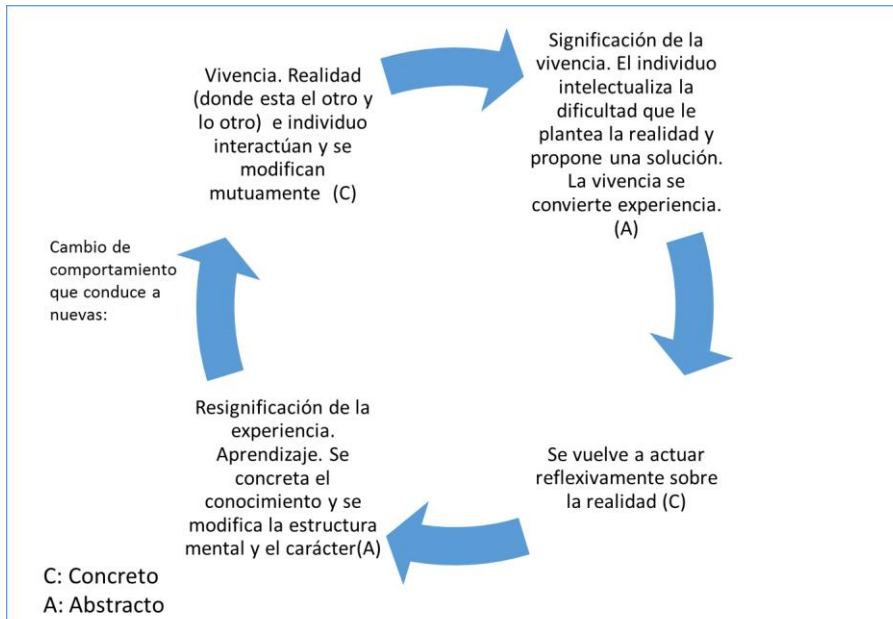
pragmatismo instrumentalista que concibe que el conocimiento se *completa* con la práctica en la realidad.

De forma similar, Frida Díaz Barriga (2006) partiendo de las perspectivas experiencial y reflexiva de la educación, llama a este proceso: “ciclos de desarrollo del conocimiento en espiral” donde ocurren procesos de *pensamiento-acción-reflexión* que llevan a la generación de nuevos conocimientos y actitudes, así como a la reconstrucción del pensamiento y de la práctica. (p. 32)

El ciclo mental sería: parte del concreto de su vivencia, sigue en lo abstracto dándole significado, se vuelve a concretar en la acción reflexionada y vuelve a lo abstracto al resignifica la experiencia. Es un movimiento dialectico entre el individuo y su realidad, donde se encuentra con el otro y lo otro. Movimiento que, si bien es individual, se encuentra permeado de lo social. Dewey (2004) define a la educación de manera técnica como: “[...] aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente” (Dewey, 2004, p. 74). El aprendizaje es, por lo tanto, siempre proceso principalmente individual permeado por lo social; aun cuando se lleguen a reflexiones y conclusiones de manera grupal, el aprendizaje es distinto y particular en cada individuo, porque depende de sus experiencias pasadas, su personal estructura mental, su acción siempre diferente aun cuando es realizada con los mismos pasos. En consecuencia, el aprendizaje transcurre por variadas etapas que se van integrando entre lo individual y lo social, no obstante, en última instancia, es individual dado que nadie puede aprender por otra persona ni obligarla a aprender; se puede incitar una idea, interpelar al otro para que construya la idea o pensamiento, pero jamás se le podrá transmitir de forma exacta y directa, como nos dice Dewey (2004): “[...] ningún pensamiento o idea pueden ser comunicados como idea de una persona a otra. Cuando esto se dice, es (para aquél al que se dice) otro hecho dado, no una idea. La comunicación puede estimular a la otra persona a comprender la cuestión por si misma [...] Pero lo que obtiene *directamente* no puede ser una idea. Sólo luchando con las condiciones del problema de primea mano buscando y encontrando su propio camino, logra pensar”. (p. 141). Ahora bien, de ser en última instancia individual, el aprendizaje siempre está permeado por lo social. No pretendemos decir que el aprender sea totalmente individual, lo es en última instancia, no obstante, para llegar a esa instancia se recorren otras en lo social, con el otro y lo otro. Lo

social no es únicamente un elemento enriquecedor del proceso de aprendizajes es un elemento constitutivo. Aun cuando se aprende por medios autodidactas y en el aislamiento, se parte de la experiencia que se construyó en lo social. Por ello, el aprendizaje así entendido, no tiene ningún vínculo con posturas individualistas ni colectivistas.

Esquema de la resignificación de la experiencia (figura número 1):



Elaboración propia

La experiencia, por lo tanto, no es exclusivamente lo que hacemos sino el sentido del que dotamos a lo que hacemos y a lo que nos pasa. No es exclusivamente la acción ni únicamente la intelección de ésta, es la integración y dinámica de ambas:

Como ya hemos visto, los pensamientos, precisamente como pensamientos, son incompletos. En el caso mejor, son como tentativas; son sugerencias, indicaciones. Son puntos de vista y métodos para tratar las situaciones de la experiencia. Hasta que se aplican a estas situaciones carecen de pleno sentido y realidad. Sólo la aplicación los comprueba y sólo la comprobación les confiere pleno significado y un sentido de su realidad. A Falta de uso, tienen a segregar un mundo peculiar para sí mismos. (Dewey, 2004, p. 142)

En los dos concretos del esquema se presenta dos formas de experiencia que se significan y resignifican en los abstractos. No son idénticas, la diferencia entre estas dos experiencias es la profundidad de la significación que se les da. Así lo describimos más arriba en las reflexiones de la experiencia para Dewey, y apuntamos el nombre de las dos experiencias: “de ensayo y error” y la “experiencia reflexiva”. Por ello podemos indicar que la primera vivencia se significa y se convierte en experiencia y ésta se resignifica terminando el proceso de aprendizaje al concretar el conocimiento, el cual no es rígido, por el contrario, es flexible y se conecta con la siguiente experiencia al motivarla; aprender y conocer llevan inevitablemente a hacer y rehacer. Es en la resignificación de la experiencia, en el segundo abstracto, donde se concreta el aprendizaje; el cual, modifica la estructura mental y el carácter, provocando un cambio en el comportamiento; es por ello que Kilpatrick denomina al aprendizaje como proceso por el cual se añade una nueva forma de comportamiento y no únicamente como aprensión de algo en la mente: “El proceso por el cual se añade un nuevo comportamiento al propio carácter es exactamente el proceso que denominamos aprendizaje” (como se cita en Abbagnano, 1979, p. 648); “Cuando una cosa ha sido realmente aprendida, existe en ella una propensión inherente que la hace actuar por sí misma en el momento oportuno como conducta o proceder. De este modo es como el aprender afecta la vida” (Kilpatrick, 1967, p. 43). No es, como advertimos, un proceso exclusivamente mental, involucra y modifica a todo el ser.

De esta manera se cierra el ciclo al concretarse el conocimiento, cambiando la estructura mental y el modo de comportamiento, lo cual conduce a nuevas experiencias, abriendo el ciclo nuevamente. Por ello, lo que detona el proceso de aprendizaje es una situación, una vivencia que se dota de significado, ésta es de ensayo y error, es una aproximación a la realidad de forma rudimentaria, interactuando con la realidad de manera superficial, advirtiendo únicamente sus causas y efectos más evidentes:

“Aquí se insiste en la necesidad de una situación empírica real como la fase inicial del pensamiento [...] Pero el primer estadio del contacto con todo material nuevo, en cualquier estadio de la madurez, debe ser inevitablemente del tipo de ensayo y error” (Dewey, 2004, p. 136).

Ésta situación empírica debe ser, para Dewey (2004, p. 136), lo más antiescolástica posible; debe ser una situación de la vida ordinaria fuera de la escuela. Retomando estas situaciones, esta experiencia previa del educando, es donde se enclava el interés. Finalmente, después de intervenir en la realidad, esta vez de manera más reflexiva para superar la dificultad que la realidad le presentó, el educando resignifica el proceso de interacción con la realidad, dándose así el aprendizaje, el cual por una parte concreta la experiencia y por otra incita a nuevas vivencias, dado que la significación le hace ver nuevas posibilidades. De esta manera quedan ambos, realidad e individuo, modificados mutuamente. El proceso se da durante toda la vida y en todos los aspectos de la misma, ya sea dentro o fuera de la escuela. No obstante, en la escuela, se construyen procesos que enriquezcan y/o detonen estas experiencias. Éstas se resignifican de manera individual (en última instancia), dentro de un ambiente social, con orientación del educador y enriquecidas con la cultura.

En cuanto al método, Dewey no estructuró como tal un método didáctico preciso (Abbagnano, 1979, p. 643). Esto lo realizó su discípulo Kilpatrick en el método de proyectos partiendo del método del problema y de los fundamentos teóricos y metodológicos de Dewey. También para Kilpatrick (1967) la educación es fin en sí misma, es reconstrucción de la experiencia, donde se integran proceso y fin:

“La educación es, pues, un proceso de vida que rehace la vida [...] En esta concepción se hallan unidos el fin y el proceso [...] La educación es la reconstrucción continua de la vida en niveles cada vez más elevados y más ricos” (p. 57)

De la misma manera como para Dewey y Kilpatrick la educación es reconstrucción de la experiencia, el aprendizaje para ambos es resignificación de la experiencia. Es una noción cíclica del aprendizaje que, a la vez que concreta, abre nuevas posibilidades, llevando a nuevas experiencias: “Cada experiencia de aprender significa rehacer en alguna manera la experiencia subsiguiente [...] De suerte que cada experiencia de aprender deja al alumno con una perspectiva más amplia, mejor dispuesto y equipado para ulteriores experiencias fructíferas” (Kilpatrick, 1967, p.56-57). Como mencionamos anteriormente Kilpatrick añade a la noción de aprendizaje de Dewey su conclusión de que éste es un proceso por el cual se

añade un nuevo modo de comportarse: “[...] *aprender* significa exactamente crear un nuevo modelo de conducta para resolver una situación nueva.” (Kilpatrick, 1964, p. 204).

Antes de comenzar con la descripción del método de proyectos de Kilpatrick, consideramos necesario apuntar que, para él, toda metodología es experimental y nunca definitiva: “Esta es la suposición más fundamental de nuestra metodología, tal como yo la comprendo: los métodos o procedimientos son siempre recursos experimentales que han de ser estudiados como los empleamos para ver los efectos que producen.” (Kilpatrick, 1964, p. 209). Por ello su método de proyectos se puede adaptar y articular con otras teorías pedagógicas y otros modelos, siempre que no le sean demasiado antagónicos.

El método de proyectos es la instrumentalización de la pedagogía de Kilpatrick. Él mismo reconoce que no inventó el término de proyecto, como tampoco lo introdujo en el ámbito de la educación, no obstante, señala, él le dio una orientación para ser la unidad típica de la educación para la vida digna. No obstante, señala el autor que él se separa del resto que trabajaban con la noción de proyecto por parecerles que lo practicaban de manera muy mecánica o parcial (Kilpatrick, 1929, p. 4). La aportación del autor es la redefinición del método para que contemplará de manera holística el proceso educativo (entendiendo esto último como un enfoque que contempla todo el proceso educativo y abarca todas las dimensiones del ser humano en formación) y no fuera únicamente una herramienta que a base de experimentar y repetir fijara mecánicamente habilidades y destrezas en el educando. Frida Díaz Barriga (2006) rescata un breve recorrido histórico del método de proyectos:

De acuerdo con Knoll (1997), la aparición del método de proyectos se sitúa históricamente en el movimiento de la educación vocacional en el campo de la arquitectura y el arte que comienza en Italia en el siglo XVI y se extiende a otros países de Europa Central hasta entrado el siglo XIII. En sus orígenes, se encaminaba a la profesionalización de una ocupación, con el propósito de que los alumnos aprendieran a trabajar de forma independiente combinando teoría y práctica mediante una actividad constructiva. Su redefinición y diseminación más amplia ocurren en el siglo X, en el contexto de movimientos educativos contemporáneos vinculados a la pedagogía activa europea y la educación progresiva deweyniana, en consonancia con el currículo abierto, la educación comunitaria, la clase cooperativa, el aprendizaje basado en la práctica o la escuela del trabajo (Perrenoud, 2000^a). En contraste, Howell (2004) ubica la historia documentada del método de proyectos en 1830, en Moscú,

Rusia, en una escuela comercial en industrial donde se capacitaban ingenieros y artesanos. No obstante, los tres autores coinciden en que Dewey y Kilpatrick son el referente principal del empleo actual de este método en la educación. Knoll y Perrenoud coinciden en que a finales de los años sesenta del siglo XX el método de proyectos renace como una alternativa a los formatos convencionales de seminario y cátedra, al mismo tiempo que como una protesta en contra del autoritarismo, el aprendizaje memorístico y la falta de utilidad práctica de lo que se enseña en las aulas (p. 32)

Por su parte, Majó y Baqueró (2014, p. 32-33) proponen una tabla de influencias y antecedentes de las metodologías de proyectos, la cual resumimos en la siguiente tabla, con la intención de ver la evolución de la metodología y sus cambios que atienden al contexto:

IDEA PEDAGOGICA	AUTOR	ASPECTO PRINCIPAL
Aprender haciendo	J. Dewey (1900)	Carácter globalizador, parte de los intereses del alumnado en situaciones reales y se articula para su desarrollo en un proyecto.
Proyectos de trabajo	W. Kilpatrick (1918)	Los proyectos se organizan a partir de cuatro fases: 1) la intención, 2) preparación, 3) Ejecución y 4) la apreciación. (advertimos que la síntesis carece de los fundamentos de Kilpatrick, su intención pedagógica hacia la buena vida, entre otros elementos)
Centros de Interés	O. Decroly (1930)	El trabajo se organiza a partir de núcleos unitarios, vitales y significativos en la vida del niño.
Complejos de la escuela soviética	M. Pistrack (1924)	Parten de un tema que sirve a los alumnos para comprender la vida real. El estudio está organizado por los alumnos y vinculado al trabajo real.
Complejos de interés	C. Freinet (1933)	Es una forma de desarrollar, en varias direcciones, un tema derivado de un texto libre de los estudiantes, con la intención de poder actuar y transformar el entorno para mejorarlo.
Método de trabajo libre por grupos.	R. Cousinet (1945)	El alumno es su propio educador. Se organizan por grupos libremente y el docente tiene por función proponer temas y proveer de medios.
Humanities curriculum project	L. Stenhouse (1975)	Trabajo basado en el modelo de procesos que pretenden el estudio de problemas humanos importantes.

Método de investigación del medio	Diversos autores del MCEI (1963)	Investigación del medio natural próximo al alumno a partir de la motivación y el método científico.
Problem based learning	Universidad de McMaster (1960)	ABP, método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos.
Proyectos de trabajo	F. Hernandez (1988)	Son procesos de aprendizaje con un enfoque más globalizado, parten de las necesidades del estudio de los propios estudiantes, todo ello con una visión multicultural.
Service learning (EUA) Aprendizaje y servicio solidario (Argentina)	Dewey (1926); Makarenko (1900); James (1982); Baden Powell (2008)	El aprender a través del servicio a la comunidad. Se organiza el trabajo a partir de necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo.

Como podemos advertir, desde su origen el método de proyectos tenía una intención de integrar. Reflexionaremos de ello más adelante. Entre tanto, estos son algunas influencias y antecedentes del método de proyectos que han evolucionado dependiendo del contexto en donde se apliquen, pero que siempre tienden a integrar el objeto de estudio con la realidad y algunos con la intención de intervenir en ella. Nos quedaremos con los fundamentos de Dewey y Kilpatrick y le daremos al método una orientación que responda a las necesidades de nuestro contexto, señalando que cada cambio e influencia dependen del contexto en el que se realizaron y el nuestro no es la excepción; por ello se afirma que la necesidad de integración obedece al fenómeno del individualismo egoísta en nuestro contexto y cultura, tema que se abordara en el capítulo tres a profundidad. Por otra parte, no pretendemos reunir las mejores características que cada orientación particular ha aportado al método, el cual tiene por cualidad esencial el ser flexible y adaptable a cada contexto; por lo tanto, en este orden de ideas, apuntamos que nuestra propuesta es, como mencionamos, darle una orientación hacia la integración; la cual era en parte la intención originaria de Kilpatrick y Dewey. Apuntamos más arriba, que para Kilpatrick la educación encuentra su finalidad en sí misma, y, al enriquecerse, lleva a la vida digna (digna de ser vivida), por consecuencia, el método de proyectos tiene la misma finalidad. Kilpatrick (1929) en el artículo que le escribió al método

de proyectos: “*The project method. The use of the purposeful act in the educative process*” (del cual no existe traducción, de acuerdo con Lorenzo Luzuriaga), nos dice que la característica esencial de un proyecto es que es un acto con propósito: “It is to this purposeful act with the emphasis on the word purpose that I myself apply the term ‘project’” (p. 4). Y, al mismo tiempo, identifica al acto con propósito como la unidad típica de la vida digna, y, por lo tanto, unidad típica del procedimiento escolar (p. 6). Educación y vida digna se identifican y a su vez ambos son en esencia actos con propósito, por lo que se concretan en un proyecto. De esta manera, mediante el método de proyectos, la educación se convierte en vida digna y no sólo preparación para la vida. Por el contrario, basar la educación en actos con propósito es la mejor forma de crecer en la vida mientras que hace la vida presente (la que se da durante el proceso educativo) digna de ser vivida (Kilpatrick, 1929, p. 7). Pertinente nos parece ahora decir la diferencia entre un aprendizaje basado en la acción con propósito y otro en donde la acción es impuesta y motivada por la coacción; en el primero el educando encuentra significado a su acción y el aprendizaje es más profundo y se queda con él más tiempo ya que advierte la conexión de las partes como un todo en el resultado de su acción; desde luego, en la segunda, se impone la acción como reflejo irreflexivo ante la coacción y la relación que establece con el contenido -que no el conocimiento- se mantiene lo que dure dicha coacción y le confirma al educando su equivocada sospecha de que el proceso educativo es algo tedioso y molesto que hay que realizar para no tener malas consecuencias⁴. Ante ello, Kilpatrick (1921, p. 10) señala dos tipos de respuesta del educando: primaria y de asociación; critica que la instrucción se base en respuestas primarias y en cambio propone que la educación basada en actos con propósito fomente las respuestas de asociación, ésta es una conexión más profunda de las partes con el todo, y, a éste todo, que es el resultado de la acción, le encuentra más conexiones.

Por todo ello, entendemos que para Kilpatrick proyecto significa un acto con *propósito* que se realiza en una situación social. Un “acto” desde luego porque es realizado y no algo que pasivamente nos ocurra. En cuando al adverbio “propósito”, el cual es la parte esencial de la noción de proyecto, éste tiene, para nosotros, cuatro interpretaciones interconectadas: 1) acción deliberada y premeditada del educando, no es fortuito, accidental, ni totalmente

⁴ Desde luego que dicha postura es reproducida en el educando cuando advierte en el educador esa molestia por el f educativo, propia del educador sin vocación.

circunstancial; 2) una acción que se base en su interés y por ello tiene el propósito de realizarla (tiene un propósito específico para él); 3) una acción donde el educando advierte la pertinencia y trascendencia educativa, le encuentra el *propósito* educativo a sus acciones y; 4) Es un acto con propuesta, ésta siempre se diseña para el futuro, es, por lo tanto, *proyektiva*. En el mismo texto Kilpatrick (1921) explica que un en una escala de clasificación toda actividad, tomando como parámetro la compulsión en un extremo y el acto “de todo corazón o con toda intención” en el otro, el proyecto se ubica del lado de éste último. Por lo tanto, un proyecto es deliberado y será tan enriquecedor como como claro y conciso sea el propósito que le anima, el cual es su esencia. Su orientación debe ser, para Kilpatrick, hacia la vida digna, la cual es en esencia tener la mayor cantidad de estos actos con propósito, al mismo tiempo que hace de la educación una experiencia presente de vida digna. Añadiremos, desde la interpretación sobre Kilpatrick de Frida Díaz Barriga (2006, p. 33), a las características del proyecto como “acto propositivo” el que: 1) es un acto que ocurre en -y para- un entorno social determinado y 2) presupone una libertad de acción para el educando y por consiguiente establece un rasgo crucial al componente motivacional.

Otra de las principales intenciones del método de proyectos, derivada de la finalidad ulterior, es la integración del proceso educativo mediante actividades realizadas en colaboración. Apunta a la globalización de la enseñanza –y del aprendizaje- a partir de proyectos (Gadotti, 2002, p. 149). Kilpatrick, retomando los fundamentos teóricos de Dewey, también apuesta por esta integración en la educación. De él nos dice Abbagnano (1979): “[...] aboga pues por una integración completa de todos los factores educativos, intelectuales y emotivos, individuales y sociales, instrumentales y finalistas.” (p. 648). Es, junto con Dewey, antecedente importante de la integración en la pedagogía. El método de proyectos pretende formar de manera holística al educando al integrar y completar sus saberes mediante su puesta en práctica, Kilpatrick (1967) advierte que no se pueden dividir tajantemente el aprendizaje entre contenidos por un lado y habilidades por otro: “el plan ordinario de estudios establece el contenido del programa como si alguno de sus resultados (destrezas y conocimientos) pudieran adquirirse separadamente del resto (hábitos, actitudes y apreciaciones). Esto es imposible.” (p. 48). Propone, entonces, la integración de los contenidos de la enseñanza mediante un proyecto y, de la misma manera, la integración de las personas en el trabajo colaborativo que fomenta aquel. Su pedagogía en general insiste

en el aspecto social de la educación. Por ello, todos los tipos de proyectos que él consideraba debían realizarse en cooperación, no obstante, algunos acentuaban más esta parte social y cooperativa y a estos últimos les daba mayor prioridad. Si bien insistía en el aspecto social de la educación, de ninguna manera lo hacía denostando la parte individual; él, como antecedente de la integración en la educación, proponía que ésta se diera en equilibrio. De ello da cuenta en su análisis Abbagnano (1979):

Si Kilpatrick insiste en el aspecto social de la educación lo hace en cumplimiento de lo que para él es la exigencia principal de una Educación para una civilización en camino [...] Los aspectos positivos que se deben fomentar en la civilización de nuestra época son la creciente integración social acompañada (desgraciadamente no siempre) por un respeto activo de la personalidad humana y de su poder de iniciativa, por un libre ejercicio de la inteligencia y la libertad de discusión (p. 647)

El método de proyectos tiene en Kilpatrick, quien es su mayor expositor, una tendencia especial a fortalecer la educación moral. Fomenta que el educando tome responsabilidad de sus actos al ponerlo en situación de trabajo colaborativo, alejándolo del egoísmo. Así lo apunta Frida Díaz Barriga (2006):

[...] para ambos autores (Dewey y Kilpatrick) el tema de la educación moral está presente en la enseñanza experiencial mediante proyectos, pues se plantea la posibilidad de la construcción del carácter moral de las personas en este “régimen de actividades propositivas” que se realizan de manera colaborativa, en contraposición a la enseñanza tradicional que confina al alumno en su pupitre de manera solitaria y donde se desarrollan el individualismo egoísta y la competencia destructiva entre compañero. Así, la realización de un proyecto, desde esta perspectiva, va siempre de la mano de la promoción de relaciones sociales compartidas, cuyo propósito es el desarrollo del carácter moral y de la disposición actitudinal y comportamental que coman como referente principal el bien común (p. 34)

Como advertimos, el método de proyectos tiene, desde su origen en Kilpatrick, una orientación marcada hacia la integración de personas. El proyecto es el elemento mediante el cual se integran los educandos, fortaleciendo la virtud de la colaboración y la unión en ellos, y atendiendo, por lo tanto, a la formación de su dimensión moral. De esta manera es como

concebimos que mejor se puede educar en las cuestiones morales y de virtud: mediante poner al educando en situación para ejercer la virtud (el proyecto), acompañado de la retroalimentación durante y después de esta situación, de manera que el educando pueda advertir y confirmar; 1) en este caso particular, los beneficios de la virtud de la unión para el trabajo colaborativo o ; 2) las causas del fracaso del trabajo colaborativo y en consecuencia la pertinencia que éste tiene. Desde luego, todo debe estar acompañado siempre por la ejemplaridad del docente; además de ineficaz, contraproducente resultaría este proceso si mediante el ejemplo se le demuestra lo contrario a lo que se verbaliza, el educando comprende bien lo que se le está insinuando: “hay que hablar bien de valores y virtudes, pero se pueden no realizarlos en tanto que se simulen bien”. En palabras de Kilpatrick, esto es aprendizaje y de esta manera se añade una nueva forma de comportamiento. Es, como advertimos, un proceso de aprendizaje de resignificación de la experiencia. Esto resulta mucho más fecundo que pláticas acerca de la integración y la unión, donde se comprenden de manera conceptual y, sin trascender al comportamiento, en esa dimensión permanecen. Por todo ello, Kilpatrick (1921, p. 13) nos dice que el carácter moral es primeramente una cuestión del compartir en relaciones sociales y la actitud que uno toma con respecto al bienestar del grupo. Para esto es que el método de proyectos se fundamenta en el propósito e interés del educando, con ello se le responsabiliza un poco más de sus acciones y decisiones, al mismo tiempo que aprende a construir y negociar propósitos comunes y trabajo colaborativo. Se procura, por lo tanto, en el carácter del educando una pauta de conducta determinada para el trabajo colaborativo, ésta se presentará de nuevo cuando situaciones futuras lo interpelen de la misma manera. El papel del educador radica, entonces, en orientar a los educandos para evitar que se caiga en malas interpretaciones o se den daños severos – como peleas, celos, humillaciones, entre otros- en el trabajo colaborativo durante el proyecto. No obstante, el éxito del educador, específicamente en esta dimensión moral de la educación, será eliminarse progresivamente así mismo de la situación de manera que los educandos requieran cada vez menos de su orientación Como apunta Kilpatrick (1921): *The teacher’s success –if we believe in democracy- will consist in gradually eliminating himself or herself from the success of the procedure”* (p. 13). Entre tanto, seguirá influyendo durante todo el proceso y todavía después con su ejemplo, tanto para la virtud como para el vicio.

Finalizaremos con la metodología y los tipos de proyecto que propone Kilpatrick. La secuencia general para llevar a cabo los proyectos, de acuerdo con Kilpatrick (1921, p. 17) es, de manera sintética: consensar el propósito, planeación, ejecución y juicio del proyecto. Majó y Baqueró (2014), extienden un poco más la explicación de la secuencia:

Los proyectos se organizan a partir de cuatro fases: 1.a La intención, donde se debate sobre el proyecto y su organización, 2.a La preparación, para planificar cómo se va a realizar y con qué medios. 3. a La ejecución, cuando se lleva a cabo. 4. a La apreciación, para comprobar el resultado y la eficacia del trabajo realizado (p. 32)

Estas cuatro fases, que son una secuencia técnica de implementación, se desarrollan con el método del problema de Dewey -del cual apuntamos anteriormente sus 5 fases -. Kilpatrick apunta (1921, p. 17) que esta secuencia y su metodología se identifica con el análisis del pensamiento de Dewey, refiriéndose al desarrollo secuencial que dicho autor propone para el pensamiento reflexivo. El mismo Dewey le da una orientación especial al mencionado método para la realización de proyectos:

Primero que el alumno tenga una situación auténtica de experiencia, es decir, una actividad continua en la que esté interesado por su propia cuenta; segundo, que se desarrolle un problema autentico dentro de esta situación como un estímulo para el pensamiento; tercero, que el alumno posea la información y haga las observaciones necesarias para manejarla; cuarto, que las soluciones sugeridas se le ocurran a él, lo cual le hará responsable para desarrollarlas de un modo ordenad, y quinto, que tenga la oportunidad para comprobar las ideas por sus aplicaciones para aclarar su sentido y descubrir por sí mismo su valor (como se cita en Luzuriaga, 1981, p. 242)

Cabe mencionar que esta metodología es cíclica y su producto es un medio para el fin general, que es más educación orientada a la vida digna y, para un fin particular, que resulta en mejor y mayor pensamiento reflexivo, así como la formación de la dimensión moral.

En cuanto a los tipos de proyectos podemos indicar que, para Kilpatrick, estos siempre se orientan hacia crear una producción, ya sea que ésta sea tangible o no. Basado en ello, propone cuatro tipos de proyecto a partir de su propósito (1921, p. 16-17):

- Tipo 1: El propósito es encarnar una idea o plan en forma externa. (construir un bote, escribir, una letra, presentar una obra)
- Tipo 2: El propósito es disfrutar de una experiencia estética (escuchar una historia, una sinfonía, apreciar una pintura)
- Tipo 3: El propósito es desenmarañar o enderezar una dificultad intelectual (resolver un problema)
- Tipo 4: El propósito es obtener un ítem o cierto grado de habilidad o conocimiento (aprender verbos irregulares, por ejemplo)

Kilpatrick (1921, p. 16) señala que estos tipos desde luego no se delimitan estrictamente entre ellos, por el contrario, se cruzan, se sobreponen y algunos pueden convertirse en fases para realización de algún otro tipo. Señala también que el tipo 3 de “resolver un problema”, si bien es un tipo específico, su lógica aplica para todos los demás, ya que en todos se resuelve algo; dicha lógica es la retomada del método del problema de Dewey, como apuntamos más arriba.

Finalizaremos este apartado del Método de Proyectos con la afirmación de Kilpatrick propuesta a manera de cierre de su artículo “*The project method*” (1921, p. 18): Para la implementación de los proyectos se requieren variados cambios; infraestructura, equipamiento, un nuevo tipo de libros de texto, un nuevo tipo de currículum y programa escolar, nuevos planes de evaluación y promoción. No obstante, el cambio más importante es el de actitud en lo que se pretende lograr con la educación.

Es decir, un cambio de enfoque que oriente el proceso educativo de manera que forme de manera más holística, contemplando la parte moral, así como la recuperación del vínculo con la sociedad, y, ante todo, la parte activa y propositiva del educando quien se integra para el trabajo colaborativo, entre otras cuestiones; requiere del educador, en consecuencia, controlar el verbalismo, vigilar sus acciones y advertir la ejemplaridad que de ellas emana, y, de la misma manera, controlar el impulso de resolver el problema para permitirle al educando realizarlo.

Resumiendo, el método de proyectos tiene, para nosotros, los siguientes puntos clave:

- Kilpatrick no construyó la noción de proyecto ni fue el primero en implementarla en el ámbito educativo. No obstante, fue quien lo orientó para la “buena vida” y le dio mayor transcendencia al ampliar sus fines, profundizar sus bases y proponerlo no como una actividad más sino como método de formación holística.
- **El proyecto es** un acto con propósito: deliberado y premeditado, no es fortuito, accidental, ni totalmente circunstancial; basado en el interés (tiene propósito para el educando); donde el educando advierte su pertinencia educativa; y es un acto que pretende desarrollar una propuesta hacia el futuro. Y como tal, se orienta hacia la vida digna –la cual es en esencia tener la mayor cantidad de estos actos con propósito- al mismo tiempo que hace de la educación una experiencia presente de vida digna. El proyecto será tan enriquecedor como claro y conciso sea su propósito, que es su esencia.
- **Su función** pedagógica de globalizar la enseñanza y de integrar los saberes en el aprendizaje
- **Se orienta especialmente** a la educación moral debido a que se realiza mediante el trabajo colaborativo poniendo al educando en situación para la integración interpersonal que tenga por función conseguir un fin común. El educador orienta de manera que progresivamente su figura desaparezca –en esta dimensión moral de la educación-y el educando pueda actuar sin su tutela en las situaciones que le exijan decisiones morales.
- **Su metodología** se base en el método del problema de Dewey integrando de manera cíclica las 5 fases del pensamiento reflexivo.
- **Su implementación requiere** de variados cambios supeditados a uno indispensable: el cambio de actitud.

1.2 Postura Antropológica de los PII.

¿Qué otra cosa puede ayudar al hombre, ante el desconocimiento contemporáneo de su imagen esencial y ante la multiplicidad contemporánea de formas de su meta de vida, que precisamente la reflexión antropológica sobre su esencia y el esfuerzo pedagógico por una realización de la misma ajustada a su tiempo?

Kampmann

El pragmatismo de Dewey es el fundamento del que parten los PII, nos dice el qué, cómo y para qué; falta responder quién y para quién de los PII. Huelga decir que la reflexión pedagógica no puede prescindir de la antropología. Toda propuesta pedagógica debe partir de un principio antropológico. No es necesario recalcar demasiado la obviedad de que es inviable reflexionar en la educación de quien no se conoce. Pensar quien es el ser humano para luego reflexionar cómo es que se educa; o quizá, con mayor mesura, de manera inversa, reflexionar en cada postulado, teoría o proceso pedagógico el tipo de ser humano con quien se aplicaría, si ésta no lo dice explícitamente. Aclaremos que no se pretende realizar una antropología pedagógica -reflexionar sobre el *Homo Educandus*-. Es, la antropología pedagógica, un rico campo de estudio que debe ayudar en las decisiones de cómo educar a partir de saber quién es el que educa y se educa. No obstante, aquí se pretende reflexionar sobre la cualidad del ser humano para quien una pedagogía basada en el pragmatismo, instrumentalizada en el método de proyectos y concretada en los PII pueda servir para su formación. Esta cualidad, es la capacidad de *decidir* que deriva de tener conciencia, más precisamente, conciencia histórica, en la concepción Freireana. Creemos que ésta es su cualidad característica que le diferencia del resto de los seres vivos. El ser humano es el único con conciencia histórica y por lo tanto es el único que decide, sobre él mismo y sobre su entorno: “Desprendiéndose de su contorno, se transforma en un ser, no de adaptación, sino de transformación del contorno, un ser de decisión” (Freire, 2013, p. 41-42). Estas decisiones le van formado, y a su vez, también es decidida la formación, no sólo por el educador, sino también, y quizá en mayor medida, por el educando. El diálogo con el mundo y la decisión de cómo actuamos en él, así como la decisión de cómo dejamos que nos transforme, nos forma. Nos formamos a partir de las decisiones que tomamos, en como actuamos y dialogamos con el otro y lo otro. Por lo tanto, la formación, si es tal, debe ser premeditada y deliberada, es decir, decidida. Puede, en algunos momentos, pasar desapercibida, pero aun al

final de estos momentos el individuo decide sus conclusiones y las determinaciones que le forman. Es imposible forzar la formación de alguna persona. Pudiera parecer que ciertas conductas derivadas de la coacción han forzado la formación. Dan la apariencia de que el individuo quedó forjado de cierta manera. No es así, en cuanto desaparezca la coacción desaparecerán también las conductas.

Esta postura antropológica nos parece pertinente para los PII, por lo antes expuesto y porque también consideramos que pudiera tener cabida en la propuesta pedagógica de Dewey y su filosofía pragmática, además de fundamentarse en la postura antropológica de Freire, Ortega y Gasset y Dilthey, quienes nos dicen que el ser humano no tiene naturaleza sino historia; por lo tanto, tiene experiencia, y de ella se sirve para decidir, aun en las ocasiones en las que no se percata de ello⁵. La experiencia es un pasivo-activo, como lo expusimos anteriormente, en la parte activa el ser humano actúa sobre la realidad en tanto que en el pasivo la realidad actúa sobre él. No obstante, en esta última dimensión de la experiencia el ser humano no es completamente pasivo, no es un simple receptor de la realidad, él decide como la recibirá y lo que hará con ella. Concuerdan en ello, las dos posturas, la de Freire y la de Dewey: la formación es resultado del diálogo con el otro y lo otro, y esto no es otra cosa que la experiencia activa-pasiva, la cual acumulamos y con la cual decidimos. Aun en la experiencia-pasiva, por ello, se puede afirmar que las circunstancias no nos determinan completamente, nos influyen, pero cada quien es libre de reaccionar ante ellas como resuelva decidir. Aquí, en la reacción que es diálogo con el mundo, se encuentra el elemento de decisión, el cual concuerda con lo expuesto por Viktor Frankl: nuestras circunstancias, eso que nos pasa, -la experiencia pasiva- no nos determina completamente, no podemos decidir qué nos pasa, pero si decidimos cómo reaccionar ante lo que nos acontece: “[...] al hombre se le puede arrebatar todo salvo una cosa: *la última de las libertades humanas –la elección de la actitud personal que debe adoptar frente al destino- para decidir su propio camino.*” (Frankl, 2004, p. 90). Es por ello que parte del fundamente de esta postura antropológica de los PII se encuentra en la visión de Viktor Frankl (2004): “¿Quién es, en realidad, el hombre? Es el ser que siempre *decide* lo que es.” (p. 110). Es tesis general de su obra máxima *El*

⁵ Ortega y Gasset (1984) nos dice, al separar conceptualmente lo que son ideas y creencias, que nuestras acciones cotidianas son normalmente decididas entorno a estas últimas. Por lo tanto, son muchas veces irracionales, irreflexivas. Desde luego esto no indica que deje de decidir en última instancia en lo que cree y en como decide actuar y ser.

hombre en busca del sentido el apuntar que las circunstancias no son totalmente determinantes, sino que siempre existe el factor de la voluntad humana. Y es en última instancia a partir de ella que el ser humano decide el sentido de su vida. No existe, por lo tanto, un único y universal sentido de la vida, éste existe para cada uno de nosotros según lo decidamos. Es decir, no se encuentra el sentido de la vida, se le decide y se le construye; por lo tanto, como afirmamos más arriba, las circunstancias influyen, pero no determinan. Si el ser humano es quien decide, no sólo lo que hace sino también como reaccionar ante lo que le acontece, quiere esto decir que el pandeterminismo –“con esta expresión me refiero a la visión del hombre que niega su capacidad para asumir posturas personales frente a las circunstancias, con independencia de cuáles sean.” (Frankl, 2004, p. 150)- es falso.

Esta postura antropológica evita determinismos como el mencionado pandeterminismo. Se aleja, también, del debate jamás resuelto si el hombre es bueno o malo por naturaleza. En nuestra propuesta no tienen cabida los determinismos ni es menester averiguarlos para proceder. Ni el ser humano es egoísta por naturaleza ni solidario. Él decide ser quien es. Difícil será una reflexión pedagógica con alguno de estos determinismos; de ser egoísta la educación deberá tender a corregirlo; de ser solidario el proceso educativo deberá ser lo más imperceptible posible para evitar contaminar esta determinación natural. En vez de postular si es bueno, malo o moldeado y predispuesto por completo por sus circunstancias, proponemos que sea él quien decide que ser y como ser, a partir de su voluntad, sus circunstancias y de su experiencia; a este proceso de decisión en y para la formación le llamamos educación. Vuelve a fundamentarse en este punto, al evitar cualquier determinismo biológico o natural en el ser humano, nuestra postura en la de Ortega y Dilthey; sin determinismo biológicos, el ser humano es historia.

Los PII tienen este fundamento antropológico debido a que proponen al educando que decida. Estos son situaciones didácticas donde el educando debe tomar decisiones, tanto para decidir el proyecto como al realizarlo, y dentro del proyecto se encontrará frecuentemente en situaciones donde debe decidir. Este nos parece que es la esencia de los métodos de la pedagogía activa: sacar al educando de su pasividad, ponerlo en situación de actuar y, por lo tanto, de decidir, con ello se forma el educando al reflexionar (con ayuda del educador) en el porqué de su acción y de su decisión. Huelga decir que toda decisión tiene el revés inevitable de la responsabilidad sobre dicha decisión, situación que debe ser recalada en los procesos

educativos. Tanto si fracasan como si logran sus objetivos de integrar, los PII pueden lograr el aprendizaje de la virtud del trabajo colaborativo y de la unión, si las decisiones tomadas son reflexionadas y contextualizadas con la propia introspección y la orientación del educador, y desde luego, su ejemplo (resignificación de la experiencia). Al ponerlos en situación donde se le interpela para el trabajo colaborativo, tanto educandos como educadores, deciden cómo reaccionar y ello les forma. Si trabajan de manera colaborativa y el PII es un éxito que alcanza sus fines de integración de personas y de conocimientos, se entiende la pertinencia del trabajo en colaboración y su alcance; si los PII fracasan y no logran integrar a las personas mediante un proyecto, entonces el educador debe orientar la reflexión en torno al por qué de la imposibilidad del trabajo colaborativo. De estas dos maneras, se puede aprender la virtud del trabajo colaborativo y la integración de las personas, mediante la resignificación de la experiencia. Más adelante expondremos nuestra reflexión para educar la virtud; creemos que esto se puede conseguir, por un lado, mediante exponer al educando en situación donde pueda ejercer la predispuesta virtud; y, por otro lado, mediante el ejemplo del educador y de toda la comunidad educativa junto con su organización. Esto último es expuesto por Fernando Savater en *El valor de educar* (1997).

Finalizaremos este apartado apuntando que la expuesta postura antropológica para los PII se traduce en un aspecto volitivo del aprendizaje. Si la formación es decisión, el aprendizaje por consecuencia también debiera serlo. En el aprendizaje se reúnen cognición y afecto, pero también volición; estos tres elementos, como apuntamos más arriba, son reconocidos por Dewey en el interés, por consecuencia se deben encontrar en el aprendizaje. Para la reflexión pedagógica, no sólo es pertinente entender cómo se da el aprendizaje, también es menester reflexionar en lo que lleva al educando a querer aprender, cuestión que ineludiblemente nos lleva al tema del interés, pero todavía más, nos lleva a entender cómo es que quiere, cómo decide lo que quiere y cómo resuelve este querer. Ante esto nos parece pertinente la definición de voluntad de Ortega y Gasset (1976, p. 111): “La voluntad es facultad de resolver o, por lo menos, de resolverse”; no sólo es cuestión de poder aprender, es igualmente importante –quizá aún más- querer hacerlo y resolver hacerlo. Si el aprendizaje no es volitivo, es impuesto y en consecuencia estéril, se olvida rápidamente porque inevitablemente proviene de la imposición. Sólo puede darse la educación en libertad para ejercer la voluntad; si no hay libertad y volición no hay educación, sólo adoctrinamiento.

Como propusimos más arriba, el aprendizaje es, para Dewey y Kilpatrick, resignificación de la experiencia. Ya dijimos que los PII proponen al educando situaciones donde debe decidir; para identificar el problema decide cómo interactuar con cierta parte de la realidad y decidir su delimitación en una problemática; decide la propuesta para intervenir en esta realidad; decide los aspectos técnicos del PII (planeación, realización, evaluación, entre otros); decide el producto y la manera de construirlo; decide si se integrará o será egoísta; decide cómo integrara conocimientos; decide si simulara el PII o en verdad lo realizará; y, finalmente, entre muchas otras decisiones, en la resignificación de la experiencia decide cómo será ésta. Porque el aspecto volitivo en el aprendizaje no se reduce a que el educando decida aprender (y emprender para obtener el aprendizaje), también decide sus conclusiones y en ellas está la resignificación de la experiencia. No sólo el educador decide lo que se aprenderá en el proceso, el educando también decide qué aprender y cómo. Toma decisiones que le van formando; el educador le puede proponer algunas conclusiones, pero él construirá las suyas. El educador que mejor cumple su función es el que incita a pensar, el que hace que sus educandos piensen, inclusive, y muchas veces, diferente a él. Del mismo modo, la educación no se reduce a la transmisión de cultura, es, en esencia, procesos que lleven al educando a pensar. Por lo tanto, esta perspectiva se encuentra como antítesis de la pasividad del educando propuesta por el tradicionalismo.

En conclusión, uno de los medios más eficaces para atender la parte volitiva del aprendizaje es la integración del interés del educando y el objeto de estudio. Esta fórmula nos parece la única adecuada; muchas veces se confunde el manejo del interés en educación, se suele traspasar del objeto de estudio hacia alguna recompensa que no sea el goce mismo del aprendizaje o evitar consecuencias negativas; de esta manera se burocratiza la educación, se le reduce a ser trámite, cuando el único interés del educando es pasar el curso y conseguir el certificado o el no ser sancionado si no lo logra o no hace lo que el educador le exige. Como apuntamos más arriba, si no se atiende al interés, inevitablemente se recurrirá a la coacción.

1.3 Proyectos Integradores Interdisciplinarios: Proyecto escolar, integración e interdisciplina.

Comenzaremos definiendo de manera general lo que son los Proyectos Integradores Interdisciplinarios con las formas curriculares en cómo se pueden retomar, y proseguiremos con la descripción acerca de sus tres elementos generales, de manera conceptual y cómo se trabajan en integración formando un PII.

El método de proyectos, como apuntamos más arriba, tiene la característica esencial, en tanto metodología, de ser flexible y adaptativa, así lo diseñó su creador y máximo exponente William Kilpatrick. Se deduce por una parte que el método requiere de constante actualización y, por otra parte, que éste no es rígido y por lo tanto no puede realizarse como si se siguiera una receta. No es cuestión de aplicarlo más que de construirlo y reconstruirlo; reestructurarlo en cada ocasión que se desee retomar. Es por ello que este trabajo no busca, en su reflexión metodológica, entregar una serie de pasos para aplicar los PII, más que ello, pretende dar pautas para la reflexión que ayude en la decisión de quien lo desee aplicar. El método es adaptable y debe construirse a partir de cada situación específica en la que se encuentre quien lo desee aplicar (no únicamente puede ser el educador, el educando puede también aplicarlo de forma autónoma de manera autodidacta) tomando en cuenta actores del proceso formativo, sus intereses, características y contexto, a la institución, el contexto social, la intencionalidad y tipo de formación en la que se desenvuelve, entre muchos otros factores. Por ello es que existen experiencias muy variadas del método de proyectos: en algunas se articula con el modelo de competencias; otras como estrategia didáctica bajo un modelo tradicional; e inclusive experiencias en Colombia donde se realizan basados en el constructivismo:

Se si se hace un recorrido por el *discurso pedagógico oficial* que en la década de los noventa promovió este enfoque en Colombia, la relación entre constructivismo y trabajo por proyectos en las escuelas es explícita y se halla en muchos de los documentos del Ministerio de Educación Nacional. (García-Vera, 2012, p. 696)

Su flexibilidad no sólo se aprecia en su capacidad de articularse con diferentes modelos pedagógicos, también se advierte en la forma en cómo se trabajen y en el alcance al cual se

delimiten dentro del proceso educativo. Pueden ser retomados, de manera jerárquica de menor a mayor alcance, como:

- Estrategia didáctica. Se utiliza como medio para contrarrestar los excesos de especialísimo ocasionado por la organización curricular por asignaturas; la pasividad del educando y verbosidad del educador; y la falta de cohesión grupal ocasionada por el individualismo, entre otros fenómenos. Como estrategia, está diseñada para una problemática específica: el cientificismo en la academia y el individualismo en la cultura. Es una decisión, ya que se propone ante una problemática específica.
- Modalidad de Taller integrador (dentro de un currículum tradicional por asignaturas). La diferencia con la siguiente forma de trabajarlo es que se sigue integrando los saberes en una materia y no de manera general, no obstante, a diferencia de la primera forma, aquí se encuentra con una mayor estructura.
- Principio general de organización del trabajo escolar (Perrenoud, 2000, p. 2). Aunque éste pueda no necesariamente estar en el currículum formal. A diferencia de las dos anteriores aquí es el fundamento de todo el trabajo escolar y no un trabajo aparte o a la par del tradicional por asignaturas.
- Método general de organización curricular y escolar.⁶ Se encuentra en la filosofía y la política institucional. En la educación superior puede llevar a módulos de trabajo interdisciplinar.

En el presente trabajo se analizarán los PII como estrategia didáctica debido a que es la modalidad y alcance en la que se realizan actualmente en la Licenciatura de Pedagogía de la FES-Acatlán, en donde realizamos el diagnóstico de su implementación. No obstante, cabe señalar que el método tiene estos alcances, desde estrategia didáctica áulica hasta fundamento de organización curricular, con la intención de marcar un camino a seguir por los PII. De manera general podemos definir a los PII como una **estrategia didáctica que busca integrar conocimientos y personas mediante la realización de un proyecto que pretende resolver una problemática del ámbito profesional, a través de trabajo colaborativo e**

⁶ No pretendemos afirmar con ello que, si la metodología se encuentra en el currículum formal, ya sea como eje integrador o como fundamento de organización curricular, por ello se realizarán de mejor manera. No obstante, de su pertinencia en que se encuentren en el currículum formal, esto no asegura su correcta realización; como tampoco es imposibilidad para su realización el que no se encuentren en él.

interdisciplinar. Es estrategia didáctica debido a que surge para tratar dos problemáticas específicas: el individualismo egoísta y el cientificismo en la enseñanza superior –cuestiones en las que se profundizará en el tercer capítulo-. Ante dichas problemáticas se propone la integración de personas y de conocimientos. Por ello es estrategia, por atender a una problemática específica; un método, en cambio, es una forma de trabajo de todo el proceso educativo que no atiende a una problemática específica sino a la formación de manera holística. De manera sintética podemos decir de los elementos del PII que: la integración de personas y de saberes es la finalidad específica de los PII, el medio para realizarla es el proyecto (por lo tanto, el proyecto no es la finalidad, resulta importante apuntarlo) y la interdisciplina es la forma de trabajar el objeto de estudio. De acuerdo con el Doctor David Fragoso (2016), los PII implican el trabajo colegiado y colaborativo de docentes y alumnos (p. 102). Un PII sólo puede realizarse bajo la lógica del trabajo colaborativo, debido a que parten de un problema, proponen una solución y la realizan y ello únicamente puede hacerse en colaboración; si se sigue la lógica de división del trabajo se rompe con la intención de los PII, ya que no se puede solucionar un problema dividiendo las partes de la solución, y si se divide el trabajo no habrá integración de personas ni de saberes. El Doctor David expande el propósito de integración hacia dentro de la persona, integración intrapersonal de cognición y afecto para el aprendizaje, al cual nosotros agregamos la dimensión de la volición, como anteriormente mencionamos. Finalmente, apuntamos que los PII se realizan dentro de un determinado contexto del cual no sólo no pueden estar desconexos sino que deben partir de él para construir la problemática para la cual se realiza el PII; y su finalidad de integración puede incluso ampliarse a este mismo contexto y a sus instituciones; es decir, de manera intrainstitucional, integrar a la comunidad educativa, ya que en la realización de los PII, tanto la academia como la gestión escolar deben involucrarse, e inclusive si los PII llegarán a la categoría de modelo general de organización curricular y escolar se podrían trabajar mediante módulos que integraran las licenciaturas de humanidades, posteriormente con las ciencias sociales e inclusive con las ingenierías; y de manera interinstitucional puede vincular a los sectores de la sociedad, en este caso, a la institución escolar con otras instituciones de la sociedad mediante el trabajo denominado intersectorial por Carlos Cullen (1997). Procurando, de esta manera, evitar el aislamiento de la universidad con la sociedad, que

provocan los modelos tradicionales, de acuerdo a la crítica que de estos realiza Margarita Pansza (2005, p. 49).

Proponemos el siguiente esquema para los PII:



Proyecto: estrategia didáctica,
medio.

Integración: finalidad

Interdisciplinarios: forma de trabajo
del objeto de estudio.

T.C.: trabajo colegiado entre
academia y gestión escolar

T. Int.: forma de trabajar el objeto
de estudio.

T. Col.: forma de trabajo de
educandos y educadores para la
realización del PII.

Elaboración propia

1.3.1 Proyecto escolar

Definimos anteriormente lo que es un proyecto para Kilpatrick: un acto con propósito realizado en una situación social. Pueden existir proyectos individuales y colectivos, no obstante, para la dimensión educativa es pertinente que el proyecto se realice en colaboración y con intención de realizar algo, como lo define Perrenoud (2000, p. 3): “Es una empresa colectiva dirigida por el grupo curso [...] Se orienta a una producción concreta”. Por su parte, Frida Díaz-Barriga (2006, p. 35) nos dice:

Proyecto implica una representación que anticipa una intención de actuar o hacer alguna cosa, la elaboración de una perspectiva lo más amplia posible sobre el asunto de nuestro interés, así como la previsión perspectiva de las acciones necesarias para intervenir en la dirección pensada. Un buen proyecto tiene que referir a un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de resolver un problema, producir algo o satisfacer alguna necesidad. Hay que enfatizar que la realización de un proyecto lleva implícita una visión sistémica, multidimensional o ecológica de un problema [...] (p. 35)

A partir de ello, podemos definir proyecto escolar como **“una empresa colectiva que parte de una situación-problema y que integra los propósitos y los saberes de sus participantes en una producción que interviene en la misma situación problema”**. Propuesta, problema y producto son partes del proyecto, pero no debe confundirse con una de éstas. Por otra parte, cabe mencionar debido a que en este nivel educativo ubicamos el diagnóstico, que, en el nivel superior, el proyecto escolar, los PII, pueden ser proyectos formativos en los primeros semestres y proyectos de titulación en los últimos. Profundizaremos en esto último más adelante. Apuntamos también las partes en las que se divide, así como los diferentes tipos que propone Kilpatrick.

En este apartado reflexionaremos sobre su función y propondremos tipos de proyecto para el nivel superior. En síntesis, su función es unir a las personas mediante la integración de sus intenciones en un objetivo común; y en el ámbito educativo, se amplía a integrar saberes para construir y realizar el proyecto. Es decir, moviliza saberes y dinamiza la unión de las personas de un grupo. La integración de las personas en un grupo lleva a la unidad, ésta no es coexistencia interna, sino sistema dinámico, de acuerdo Ortega y Gasset (2007, p. 29). Estar

unidos es algo que se hace, no algo que se es. La integración y la unidad son movimientos, y esta dinámica se da por tener algo que hacer, por tener un objetivo común. Las personas se unen por objetivos comunes, no por características similares o por encontrarse reunidos en un mismo contexto y tiempo, estos factores ayudan a la unidad, pero no lo son en esencia. Esta es tesis central del ensayo de Ortega y Gasset *España invertebrada* (2007), el autor propone, para la unidad nacional:

En toda auténtica incorporación, la fuerza tiene un carácter adjetivo. La potencia verdaderamente sustantiva que impulsa y nutre el proceso es siempre un dogma nacional, *un proyecto sugestivo de vida en común*. Repudiamos toda interpretación estática de la convivencia nacional y sepamos entenderla dinámicamente. [...] No conviven (los grupos que integran un Estado) *por estar juntos, sino para hacer juntos algo*. (p. 32-33)
Las cursivas son del autor.

De esta manera se comprende que no es la cercanía ni las características similares las que unen a la gente. Las personas pueden coexistir en un mismo espacio y nunca integrarse. Es el proyecto, en tanto eje articulador, el que integra a las personas para un fin común.

Su función específica para la educación es provocar la resignificación de la experiencia (aprendizaje) mediante poner al educando en situación donde pueda ejercer los saberes que posee y adquirir nuevos para solucionar la situación que el proyecto le demande. El educando puede aprender a decidir, planear, ejecutar y evaluar a partir de ejercitar estas capacidades mediante un proyecto; a parte de la adquisición de aprendizajes específicos del tema particular de cada proyecto. Es por ello, que todo proyecto escolar debe construirse a partir de un problema, de otra manera sólo se desarrollaran temas y el aprendizaje se reducirá al contenido -situación que apuntamos en el diagnóstico que exponemos en el siguiente capítulo-. Nosotros, para la noción de problema retomamos la de Dewey (2007):

[...] si acordamos extender el significado de la palabra <<problema>> a todo aquello –por trivial y tópica que sea su índole- que asombra y desafía el espíritu hasta el punto de volver incierta la creencia [...] El pensamiento tiene su arranque en una situación que muy bien podría denominarse *bifurcación de caminos*, en una situación ambigua, que presenta un dilema, que propone alternativas. (p. 28-29)

Por lo tanto, problema es todo lo que nos representa una interrogante, una situación que requiere claridad para entenderla y quizá solucionarla. Finalmente, el problema del que parten los PII debe ser real, no simulado, y para ello también nos basaremos en Dewey (2004), quien critica la creación artificial de problemas en la enseñanza tradicional, y de quien podemos retomar estas consideraciones para la distinción entre real y simulación:

Pero es indispensable distinguir entre los problemas auténticos y los simulados o artificiales. Las cuestiones siguientes pueden ayudar a realizar tal distinción: 1) ¿Hay algo que sea un problema? ¿Surge la cuestión naturalmente dentro de alguna situación de experiencia personal? ¿O es una cosa aislada, un problema solamente para los propósitos de proporcionar instrucción en algún tema escolar? ¿Es la clase de ensayo que suscite observación y provoque experimentación fuera de la escuela? b) ¿Es un problema propio del alumno o es un problema del maestro o del libro de texto, constituido en problema para el alumno sólo porque no podrá adquirir la calificación requerida o ser promovido o ganar la aprobación del maestro si no lo resuelve? (p. 137)

Y finaliza, con una pregunta que interpela al educador para responder si está partiendo de un problema real y la experiencia autentica del educando en la interacción con aquel; o si, por el contrario, se cae en la simulación y la mecanización del proceso educativo:

¿Es la experiencia una cosa personal, de tal naturaleza que por sí mismo estimule y dirija la observación de las conexiones comprendidas y lleva a la inferencia y a su comprobación? ¿O es impuesta desde afuera y el problema del alumno consiste simplemente en satisfacer las exigencias externas? (p. 137)

Por lo tanto, el problema del que partan los PII debe ser autentico, es decir, debe ser real y encontrarse en la experiencia de los educandos y educadores. Estos últimos pueden sugerir el problema a los educandos, pero la decisión final se construye en consenso entre ellos dos: “el profesor o profesora anima, pero no decide (por completo)” (Perrenoud, 2000, p. 3). El hecho de partir de problemas auténticos y reales, provoca inevitablemente la conexión de la sociedad y la escuela, evita el aislamiento de ésta. La interacción con el problema no puede realizarse aisladamente en la institución recurriendo únicamente a la teoría.

En síntesis, si no se parte de un problema no podrá haber propuesta ni propósito y como el proyecto es constitutivamente todo ello, no podrá haber tal. Para movilizar los saberes y ponerlos en práctica es necesario partir de un problema, y a partir de éste, se construye el proyecto que intervendrá en aquel. En suma, la función educativa del proyecto es integrar los saberes y a las personas entorno a la propuesta de intervención sobre un problema, ésta proviene de una investigación previa y sucede su realización y evaluación. Durante todo el proceso se integran saberes, no obstante, esto se concreta en la propuesta y se resignifican en la evaluación de todo el proceso. Es también en la propuesta donde se integran las intenciones de las personas y, a su vez, éstas se integran en la realización de aquella, movilizandó la unidad del grupo.

Cuando mencionamos que en la propuesta se interviene en un problema nos referimos a la acción y diálogo del sujeto con el otro y con la realidad. Las características del problema y la decisión que se tome en como intervenir (propuesta) condicionarán el tipo de proyecto. Determinará su orientación especial, su alcance y su tipo. Existen variadas clasificaciones y listas de tipos de proyectos. (Kilpatrick, Saiz, Díaz-Barriga, Majó y Baqueró, Tobón, entre muchas otras). Nosotros, más que recolectar alguna de éstas proponemos que pueden ser, aunque no se limitan, de investigación, innovación e intervención para el nivel superior. Cecilia Bixio (1996) dice de ellos:

- **Proyectos de Investigación:** Son los que elaboramos con el objetivo de construir conocimiento, de recoger información sobre un determinado problema y procesarla de manera tal que agregue datos significativos para su comprensión. (p. IX)
- **Proyectos de Intervención Social:** diseñados con el objetivo de producir modificaciones, transformaciones a nivel comunitario, ligados a procesos de animación socio-cultural. (p. X)
- **Proyectos de Innovación:** Implican una estrategia de indagación previa, y que podrían pensarse como insumos para futuras implementaciones, aportando ideas innovadoras para la transformación, aportando estrategias adecuadas para llevarlas a cabo, aportando sugerencias y alertando acerca de los aspectos o

puntos más críticos o conflictivos que dichas metodologías podrían tener. (p. XVI)

Con base en ello, proponemos la siguiente tabla de los tipos de proyecto para el nivel superior.

Algunas características del problema	Tipo de proyecto	Ejemplos de propuesta	Ejemplos de producto	Objetivo Específico
<ul style="list-style-type: none"> -Sus causas y su esencia son difusas -Sólo se advierten algunas de sus consecuencias. -No se advierte el alcance que pudieran tener las consecuencias -No se advierte su conexión sistémica con otras situaciones y problemáticas. 	Investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar el conocimiento de un área poco trabajada. -Investigar la discriminación fuera de los lugares comunes. -Investigar cómo se puede educar la virtud. - Investigar la esencia del problema de corrupción ¿sistémico o cultural? ¿Es la corrupción problema o consecuencia? 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigaciones grupales que puedan ampliar el alcance y fomentar la integración. - Buscar la presentación en la institución educativa de algún autor de importancia relacionado con el tema. Tanto su exposición como la exposición para él del proyecto. 	Construir Conocimiento
<ul style="list-style-type: none"> - La situación y el contexto permiten intervenir sin poner en riesgo la integridad de los participantes - La solución parece tener claridad y existen condiciones para ponerla en práctica. - Existen instituciones que pueden colaborar para intervenir. 	Intervención	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer un tipo de metodología educativa para contextos y situaciones especiales. - Seguimiento para casos de deserción escolar. - Concientización para el analfabetismo político. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manual didáctico de una determinada metodología. - Campaña de alfabetización política. 	Producir transformaciones a nivel comunitario. Trabajando con los demás y no sobre ni para.

- La situación es apremiante y exige de una intervención.				
-Su solución no parece evidente. -Las soluciones ensayadas no han resuelto el problema. -Las consecuencias de una determinada situación no se advierten como un problema. -El enfoque en cómo se aborda el problema siempre ha sido el mismo y nunca se ha tenido claridad	Innovación	-Proponer un nuevo enfoque para una problemática tratada con regularidad. (corrupción, abandono escolar, discriminación) Un acercamiento a estos temas desde otras ciencias que no sean sociales, podría resultar innovador. -Proponer una innovación en la solución. El evitar que la gente ensucie las calles siempre se ha tratado con un enfoque de descalificar al sucio, podríamos probar alabando las virtudes de la limpieza.	- Foros de diálogo interdisciplinar para problemas que afecten a toda la sociedad. - Campaña para promoción de los beneficios de la limpieza. -Difusión de la entereza, salud y capacidades de un cuerpo no fumador (normalmente se trata erradicar el tabaquismo a partir de difundir los daños que trae consigo. A quien no le importen los daños, fumará irremediamente.)	Producir insumos –ideas y estrategias- nuevos para interactuar con una situación-problema.

Elaboración propia

Aclaremos que en los tres tipos de proyecto propuestos se investiga, es evidente que no se puede intervenir como tampoco innovar sin investigar; de la misma manera, ya la investigación sobre una situación real es intervenir en ella en cierto grado, huelga decir que innovar un enfoque al problema o una solución para él es intervenir; y tanto la investigación como la intervención plantean una innovación, si se parte de un problema real y éste no se simula. No obstante, debido al carácter y dimensión del problema del cual se parte un tipo de proyecto tendrá mejor cabida que otro; y ello orientará las actividades del PII que serán

diferentes si son específicamente de innovación, de investigación o de intervención. Esto es similar a lo que apuntamos más arriba de Kilpatrick, quien propone un tipo de proyecto de resolución de problema y después señala que el resto de los tipos de proyecto de igual manera resuelven un problema, no obstante, este tiene como específica finalidad la resolución de un problema, debido a que así lo requiere la situación

Esta clasificación de proyectos se basa en actividades y no temas o asignaturas, debido a que los proyectos son actividades que no se centran en el contenido –éste es medio para hacer y no un fin a consumir- porque tienden a globalizar la enseñanza e integrar el aprendizaje. El tipo de actividades responden, también, a las funciones de la universidad; investigar, innovar e intervenir son funciones de una universidad que no se encuentra aislada de la sociedad. Finalmente, en cuanto al producto, éste debe consumir y reflejar lo realizado en el PII; y además debe siempre procurar dejar opciones abiertas para su continuación. El producto puede ser material como un video, un cartel, una maqueta; puede también puede ser el diseño y realización de una actividad como una campaña de concientización, un debate, un foro, la impartición de un taller o un curso; en todos los casos debe siempre ir acompañado de un escrito que dé cuenta de toda la realización del PII. También el producto puede ser un escrito: una investigación, un diseño curricular, una propuesta innovadora para solucionar un determinado problema.

1.3.2 Integración: fin educativo de los PII

Es intención del capítulo tercero del presente trabajo y de la tesis en general, ampliar la finalidad de integración de los PII. En dicho capítulo profundizaremos en el significado de la categoría de integración, describiremos su articulación con la pedagogía y analizaremos porqué es una propuesta viable para tratar el fenómeno del individualismo y el cientificismo en la academia. En este apartado apuntaremos porqué la consideramos como un verdadero y pertinente fin educativo, además de algunas reflexiones técnicas del proceso de integración y articulación de saberes.

La integración es la finalidad específica de los PII. Decimos específica porque la finalidad educativa general, ulterior, es la propuesta por Dewey y Kilpatrick: más educación y vida digna. Por ello, Dewey (2004) nos da parámetros para saber que es un fin en educación y si éste es impuesto o verdadero. La primera consideración es:

Puesto que los fines se refieren siempre a los resultados, la primera cosa a considerar, cuando es una cuestión de fines, es si el trabajo asignado posee una continuidad intrínseca. ¿O constituya una mera agregación en serie de actos, haciendo primero una cosa y después otra? (p. 93)

En esta cuestión cumple la integración de los PII. No es un resultado que se consigue después de una serie de pasos sin conexión con estos: la integración es el medio para realizar un PII y se resignifica al final de éste; se concreta, más no se consigue, ya que si no hay integración es imposible el PII, éste se hace con y para la integración. El fin se identifica con el proceso, como Dewey lo articula para su finalidad general de la educación. Otra consideración derivada de ésta última, y que los PII cumplen al identificar el proceso y el fin con la integración, tanto durante la integración en el proceso para llegar a una conclusión, como la integración final en un proceso de metacognición, es:

La conclusión neta de esto es que actuar con un fin equivale a actuar inteligentemente [...] El espíritu es la capacidad de referir las condiciones presentes a los resultados futuros y las consecuencias futuras a las condiciones presentes. Y estos rasgos son los que se entiende por tener un fin o un propósito. (Dewey, 2004, p. 94)

El autor concreta 3 criterios para los fines específicamente educativos, Dewey (2004):

- “1) Un fin educativo debe fundarse en las actividades y necesidades intrínsecas (incluyendo los instintos originales y los hábitos adquiridos) del individuo determinado que ha de educarse” (p. 98). La integración responde a la necesidad humana de asociación; y a la actividad cotidiana de integrar saberes para resolver problemas.
- “2) Un fin debe ser capaz de traducirse en un método de cooperar con las actividades de los sometidos a la instrucción. Debe sugerir el género de ambiente necesitado para liberar y organizar *sus* capacidades” (p. 98) Huelga insistir en que la integración se identifica con el método de proyectos para realizarse, creando con él un ambiente donde el educando puede crecer en sus capacidades. (recordemos el apartado de Dewey que apuntamos más arriba acerca del porque decimos “crecer” y no “desarrollar” o “desenvolver”.)
- “3) Los educadores han de estar en guardia contra los fines que se alegan como generales y últimos. [...] Pero “general” significa también “abstracto” o separado de toda contextura determinada. Y tal carácter abstracto significa lejanía” (p. 99) No es nuestra propuesta que la integración sea un fin definitivo de la educación (éste sólo puede ser tener más educación); es un fin pensado para un contexto particular caracterizado por el individualismo egoísta, además de un currículum –de la licenciatura de Pedagogía de la Fes-Acatlán- organizado por asignaturas que tiende atomizar el conocimiento y fomenta el aislamiento de personas y fragmentación de saberes. Estas cuestiones se reflexionarán más adelante.

En síntesis:

“[...] la idea externa del fin lleva a una separación de los medios respecto del fin, mientras que un fin que se desarrolla dentro de una actividad como plan para su dirección es siempre fin y medio [...] Todo medio es un fin temporal hasta que lo hayamos alcanzado. [...] El fin es un *medio* de acción tan definido como cualquier otra parte de una actividad.” (Dewey, 2004, p.96-97)

La integración no es impuesta desde afuera, no responde a otro parámetro fuera de lo educativo, no se encuentra en el proceso, sino que es el proceso mismo, y por ello es medio y fin. La única diferencia entre estos es que al final se resignifica la experiencia de la integración, concretándose en conclusiones. Concluimos que la integración es, bajo estos parámetros, un fin educativo verdadero y no impuesto.

Por otra parte, el proyecto es lo que moviliza los saberes y a las personas; la integración sin éste eje articulador puede ser difusa y/o estática. Ya en la integración de saberes debe existir una articulación de estos con orden y sentido. No obstante, es el proyecto, lo que vuelve a dar sentido –en tanto significación y en tanto orientación- a la integración de los saberes. Es el proyecto el que dinamiza, ordena y orienta los saberes en función de un objetivo; sin éste, la actividad didáctica se limita a “juntar” lo saberes para desarrollar un tema. En el apartado de proyecto se describió cómo éste integra a las personas y de qué manera lo hace (unión como sistema dinámico y heterogéneo por un objetivo). Nos resta apuntar lo que entendemos por integración de saberes. Es similar a la de personas, se da en torno a un objetivo. Los diferentes saberes se integran para la realización de un objetivo, de un propósito (proyecto) y su asociación termina cuando éste termina, no obstante, no vuelven a su estado original; la asociación para el objetivo los cambia, los reestructura, los resignifica. Por lo tanto, entendemos que la integración es sistémica, no es una unidad estática, es dinámica y para que se dé este dinamismo sus elementos deben estar interconexiónados. Cuando un elemento se integra en el sistema reestructura éste y, a su vez, el sistema reestructura al nuevo elemento. El sistema articula los nuevos elementos dentro de un todo. No obstante, la articulación no es la integración, es movimiento de ésta. No confundamos la parte con el todo:

He preferido al término integración el de articulación de los saberes, ya que el segundo tiene un carácter más sistemático que el primero, que tiene una naturaleza sistémica (referido a teoría general de sistemas). La voz <<integración>> acoge significaciones e intencionalidades netamente antropológicas. La integración de la explicación, juicio <<a posteriori>>, suficiente para la resolución de problemas, con la demostración, juicio <<a priori>> de la experiencia” (López-Barajas, 1997, pág. 21-22)

El diccionario Larousse (2004) define articulación como: “punto de unión entre las partes de un mecanismo” (p. 40). Este punto de unión es el objetivo a partir del cual el sistema va integrando. No obstante, la articulación es sólo este punto a partir del cual se une; la integración es esta unión de los elementos en un todo. La articulación es el movimiento para conexionarse con un todo, el todo es el sistema, es lo integrado. El movimiento es lo que detona, pero no es la conexión completa, ésta es la integración. La articulación se da con dos elementos (sistema y elemento) y con este movimiento se teje la conexión completa que es la integración. La articulación es más dinámica, es el punto de encuentro, y la integración más sistémica, es el mecanismo; no son opuestos, ni debemos escoger uno sobre otro, son partes de un mismo movimiento.

1.3.3 Interdisciplina de los PII: unidad en la especialización.

La interdisciplina de los PII es la forma de trabajar el objeto de estudio. El Doctor David Fragoso (2016) nos dice: “[...] planteo que los fines esenciales de un PII implican: una visión sistemática y multidimensional de un aspecto de la realidad desde distintos saberes disciplinares que participan en ello” (p. 102). Por lo tanto, la interdisciplina es una forma sistémica e integrada de aproximación al objeto de estudio. En el trabajo interdisciplinar – específicamente en el de las ciencias de la educación- se ha intentado integrar a las disciplinas a partir del objeto, del método o el campo de intervención. (Quintana, 1998, p. 32-37). Consideramos que ninguna es mejor que otra; son puntos de encuentro de los cuales se retoman los tres en los PII. Los PII integran en un mismo método de enseñanza -aprendizaje (de proyectos), desde luego para nosotros es pertinente dicha integración a partir de un método educativo; la integración de las disciplinas en un mismo método de construcción del conocimiento científico es una discusión epistemológica científica y no académica (estas últimas dos están integradas pero es dañino identificarlas como lo mismo, la ciencia pulveriza la realidad para extraer el conocimiento y tiene un método para ello; la academia debe integrar lo que la ciencia le brinda para enseñarlo de manera holística y para esto necesita un método educativo diferente al de la ciencia, este vicio de imponer la ciencia y confundirla con la academia se llama *cientificismo*. Dicho fenómeno es la tesis central de “*La misión de la universidad*” (1976) de Ortega y Gasset) y se aborda a profundidad en el tercer capítulo. Los PII pretenden, también, que se trabaje de manera interdisciplinar el objeto de estudio (la educación, dentro de la pedagogía; un recorte de la realidad, si el trabajo interdisciplinar se da entre varias licenciaturas, en la educación superior) para concretar en un proyecto dentro de un determinado campo de intervención. Cuando referimos “forma de trabajar” el objeto de estudio, nos referimos con ello al enfoque interdisciplinario en la investigación e intervención que se hace sobre este último.

Por lo tanto, la interdisciplina es la unidad en la especialización. Como la unidad de personas –unidad en la diversidad-, ésta también es sistema dinámico heterogéneo. Se integra logrando la unión para trabajar el objeto de estudio, no obstante, esta unión no es homogénea y no planea que un centro (una disciplina) se dilate obligando a los demás elementos (el resto

de las disciplinas por integrarse) a mimetizarse, por el contrario, entre más heterogéneos sean los elementos, mayor se enriquecerá el trabajo. Por lo tanto, la interdisciplina une las ciencias en un objetivo, pero permite que éstas se especialicen lo más que puedan para enriquecer el trabajo con su particular visión. Con ello supera la visión cerrada de la unidisciplina que pretende con esta visión obtener profundización obteniendo aislamiento. Es una visión lineal que pretende entender la realidad realizando cada vez mayores recortes de la misma, sin advertir que el conocimiento de ésta y la profundización de este recorte está precisamente en lo contrario, en la visión sistemática e integrada de la realidad que la comprende de manera holística –como ésta se encuentra, la división artificial es cuestión del enfoque humano-. Como mencionamos anteriormente, los PII se fundamentan en el monismo hegeliano; por ello, la interdisciplina comprende la realidad como un todo no homogéneo, esta unidad es heterogénea y se articula en un sistema; el conocimiento que se extrae de esta unidad es, por lógica, igualmente heterogénea. Diversidad de ideas que conforman un todo, unidad en especialización, definen la interdisciplina:

El saber, por su propia concepción, implica unidad; ahora bien, fenomenológicamente lo que existe es una multiplicidad de saberes. Entre ésta y la unidad del saber, como ideal gnoseológico, se da una tensión que, en teoría, ha de resolverse. Es una antinomia. La interdisciplinariedad puede verse como una de las soluciones a dicha antinomia. (Quintana, 1998, p. 26)

La visión multidisciplinaria pretende abordar la realidad desde variados enfoques que no encuentran articulación, y con ello se identifica con la lógica de la unidisciplina anteriormente planteada únicamente amontonando varios de estos enfoques; encuentra la realidad por su cualidad holística, pero no hace sistema de sus enfoques, no los articula, y con ello su visión se amplía sin orden provocando equívocos y dispersión sin un eje articulador.

La realidad se encuentra como un todo unitario, para el monismo hegeliano. Así se debería escudriñar, pero, sobre todo, así se debería enseñar y aprender el conocimiento que emana de ella. Sobre todo, en el nivel superior -la interdisciplinar no debería ser un objetivo para la universidad, debería ser su condición y constitución -ésta lógica debiera imperar sobre la que atomiza el conocimiento por asignaturas, aislando a las personas y fragmentando el conocimiento. Ésta última forma, es consecuencia del vicio del cientificismo en la academia,

el cual radica en la necesidad de la academia por identificar su proceso con el de la ciencia, pretendiendo especializarse lo más posible, cuando su función es, de manera inversa, integrar el conocimiento que la ciencia le brinda para impartirlo de ésta manera holística, procurando así la cultura y los saberes profesionales y no la absurda pretensión de volver a todos los estudiantes científicos, cuando la mayoría no lo será, ni la sociedad necesita que lo sean, como lo menciona Ortega y Gasset (1976).

Se puede, por un lado, integrar y tener un trabajo interdisciplinario hacia dentro de las licenciaturas, como en el caso de pedagogía en la FES-Acatlán; por otro lado, se puede tener esta lógica para toda la institución superior universitaria, se pueden tener módulos integradores interdisciplinarios en donde se trabaje un problema bajo ésta lógica -el modelo modular por objetos de transformación de la UAM-Iztapalapa, es un ejemplo de esta intención de integración en la pedagogía- y se integren diversas licenciaturas, y con ello, desde luego, las personas que las integran y sus saberes. Tanto en el primer caso como en el segundo los PII pueden resultar en una buena manera de comenzar este intento que se pudiera llegar a concretar en módulos integradores interdisciplinarios que partan de un problema tangible de la sociedad e intervengan en él mediante un proyecto.

A manera de cierre de este capítulo nos resta indicar que, después de haber profundizado en los fundamentos teóricos y metodológicos de los PII, afirmamos que las secuencias didácticas de los mismos se deben construir a partir del contexto y circunstancias particulares en donde se deseen implementar, desde luego, retomando documentos y recursos teóricos; precisamente como el expuesto a lo largo de este capítulo, lo cual es su intención.

Existe una amplia bibliografía de propuestas de secuencias didácticas referentes a los proyectos integradores⁷, no fue nuestra intención elaborar una más; nuestro objetivo fue, en cambio, brindar fundamento teórico-metodológico para que se construyan y realicen de mejor manera los PII en la Licenciatura de Pedagogía de la Fes-Acatlán, donde hemos encontrado como una de las problemáticas principales la falta de consenso en la teoría y en la metodología. Situación en la que se profundiza en el tercer capítulo. Es por ello que

⁷ Entre ellas: Tobón (2010), Frida Díaz Barriga (2006), González Hernández (2011), Fernando Saiz (1961), Roegiers (2012), Majó y Baqueró (2014). Ver, además, el apartado de Experiencias nacionales e internacionales en el siguiente capítulo.

consideramos que la mejor secuencia didáctica para desarrollar los PII en la Licenciatura de Pedagogía de la Fes-Acatlán es la que se construyó precisamente dentro de ella partiendo de sus características y contexto; es decir, la propuesta por el Mtro. Oscar Solano y el Dr. David Fragoso⁸, docentes e investigadores de dicha licenciatura con amplia experiencia docente y experticia en el tema de PII.

⁸ Se puede consultar en el PAIDI 2016-2017 de la FES Acatlán, UNAM: “Proyectos Integradores en la FES-Acatlán: funcionalidad y propuestas curriculares”

Capítulo II

Diagnóstico de la implementación de la estrategia didáctica de Proyectos Integradores Interdisciplinarios en la Licenciatura de Pedagogía de FES-Acatlán

Introducción

Partiendo del fundamento teórico y metodológico anteriormente expuesto, además de nuestras experiencias y observaciones, realizamos el diagnóstico de la situación en la que se encuentra la implementación de la estrategia didáctica de PII en la Licenciatura de Pedagogía de la Fes-Acatlán. Es importante señalar que los PII se llevan a cabo en cuatro licenciaturas de dicha institución: Arquitectura, Enseñanza en inglés, Comunicación y Pedagogía. En las primeras tres se encuentra formalmente establecido en el plan de estudios en tanto que en la última se encuentra en fase de pilotaje. El objetivo fue investigar la problemática que no permite concretar los PII, -misma que se expone a manera de cierre y se trata a profundidad en el capítulo tercero- así como reconocer los avances que han tenido las diversas experiencias, a partir de los puntos de vista y experiencias de los tres actores escolares-estudiantes, docentes⁹ y gestión escolar- y nuestra observación. Para ello se diseñaron instrumentos de cuestionario, grupo focal y entrevista respectivamente, que recopilaban la información proporcionada por estos actores referente a la viabilidad, pertinencia, posibilidades e impases de los PII dentro de las dimensiones de representación, gestión, calidad y formación. Para el análisis de esta información se utilizaron las matrices FODA propuestas por Ponce Talancón (2011), mismas que arrojaron un balance de la situación.

Finalmente, el propósito del diagnóstico es presentar sus resultados para que puedan ser utilizados como un marco de referencia a partir del cual, con mayor fundamento, se tomen las decisiones encaminadas a optimizar los procesos educativos, específicamente la realización de los PII en la Licenciatura de Pedagogía.

⁹ Deliberadamente cambiamos la denominación de Educadores-educandos, del primer capítulo, por la de docentes y estudiantes, en función de que estas últimas son más acordes al ámbito escolar en donde se realizó el diagnóstico.

2.1 Filosofía del diagnóstico y tipo de estudio.

El diagnóstico y sus resultados se construyeron principalmente de las perspectivas que, a partir de la realización de los PII, tienen los tres actores escolares principales (estudiantes, docentes y gestión escolar). Estas se cruzaron para formar una síntesis que perfilara la situación en la que se encuentran el proceso de los PII. La filosofía que sustenta estas decisiones es el perspectivismo de Ortega y Gasset propuesto en *El tema de nuestro tiempo* (1992a). Esta es una postura y propuesta sobre la constitución del conocimiento; es síntesis del racionalismo (radicalización de lo objetivo) y el relativismo (radicalización de lo subjetivo); por lo tanto, la verdad del conocimiento se sustenta en la perspectiva de quien postula el conocimiento, y en tanto es perspectiva es verdadera:

La realidad cósmica es tal, que sólo puede ser vista bajo una determinada perspectiva. *La perspectiva es uno de los componentes de la realidad.* Lejos de ser su deformación, es su organización. [...] Todo conocimiento lo es desde un punto de vista determinado. (Ortega y Gasset, 1992, p. 41-42)

Bajo el principio de esta filosofía se propone que cada grupo escolar tiene su porción de verdad que depende de su perspectiva. No es una verdad a medias ni minorizada, es completamente verdad en tanto perspectiva. Por ello, ninguna opinión fue destacada ante otras, ya sea por la posición o por su experiencia de quien la emitía, no obstante, se inquirió aspectos específicos dependiendo de las funciones. Si una opinión contradecía otra, se realizaba síntesis de ambas, no se inclinaba tajantemente hacia una descartando completamente la otra, siguiendo con los principios del perspectivismo: “[...] la divergencia entre los mundos de dos sujetos no implica la falsedad de uno de ellos. [...] esta divergencia no es contradicción, sino complemento”. (Ortega y Gasset, 1992, p. 42). De esta manera se construyó el conocimiento que generó el diagnóstico, retomando cada perspectiva y realizando síntesis entre ellas. Con esta lógica se diseñó y realizó el diagnóstico, y se analizaron los datos.

Por otro lado, en cuanto a la denominación del tipo de diagnóstico es pertinente señalar que éste no partió de un total desconocimiento de la situación; se retomaron las investigaciones previas y experiencia de docentes que lo han implementado y propuesto, a partir de ello y nuestra reflexión se construyó una hipótesis a comprobar. Por lo tanto, no es exploratorio ni

descriptivo, sino comprobatorio. Aunado a ello y considerando que la comunidad donde se investiga el fenómeno son profesionales y estudiantes de Pedagogía, resulta pertinente una investigación-acción que fomente la participación activa de dicha comunidad investigada a través de opiniones y, desde luego, de propuestas. Con este fundamento denominamos al presente diagnóstico como: Estudio comprobatorio mixto de investigación-acción. A continuación, desglosamos un poco más sus componentes:

- Estudio Comprobatorio: El diagnóstico retoma las investigaciones exploratorio/descriptivas realizadas por los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación (poner el título). En ellas se advierte ya la hipótesis que nosotros deseamos comprobar con este estudio: el individualismo egoísta en la cultura y su imbricación en la lógica laboral-escolar de la Fes-Acatlán UNAM provoca actitudes de recelo en la comunidad educativa, imposibilitando cualquier intento de integración, entre estos los PII. Concuerda con la definición que de este tipo de investigación nos da Soto Gutiérrez (2011):

[...] permite al investigador no solamente conocer más a fondo el fenómeno sino que además posee una aproximación basada en el marco teórico y en los resultados del estudio exploratorio y/o descriptivo. Su finalidad es confirmar o rechazar una hipótesis o aproximación teórica (p.90).

- Mixto: Lo denominamos de tal manera ya que será un estudio que recoja respuestas codificadas mediante cuestionario (cuantitativo); a la vez que recogerá opiniones de carácter cualitativo en grupos de discusión y entrevistas. Estos se observarán con base en categorías y conceptos construidos a partir de fundamentos teóricos e investigaciones previas.
- De investigación-acción: Esta denominación responde a un enfoque del estudio que procura involucrar a la comunidad analizada para que participe activamente y no sólo sea observada mediante una participación pasiva. Dicha participación se retoma para construir la solución de una problemática de la misma comunidad. Responde, por lo tanto, a la definición que de este tipo de investigación nos da Soto Gutiérrez (2011): “Investigación-acción: se trata de encontrar una solución a problemas que tenga un grupo, donde los afectados participen en la misma investigación.” (p. 91)

2.2 Marco Metodológico

Como se mencionó anteriormente, se investigó a los tres grupos de actores del proceso educativo con la intención de analizar la situación desde las diferentes perspectivas de cada grupo y, mediante el análisis y cruzamiento de estos datos, se pudo realizar un diagnóstico más holístico y balanceado. Para realizar las matrices FODA se retomó la propuesta de Humberto Ponce Talancón (2007), misma que nos parece completa y certera, no se limita a enunciar los parámetros de fuerza-debilidad y oportunidad-amenaza, sino que propone un sistema de medición que proporciona un punto de referencia entre la situación real y el equilibrio estratégico ideal al que debería tender, brindándole mayor solidez objetiva al diagnóstico. Por otra parte, Thompson y Strikland (como se cita en Talancón, 2007, p. 114) establecen que “[...] el análisis FODA estima el efecto que una estrategia tiene para lograr un equilibrio o ajuste entre la capacidad interna de la organización y su situación externa, esto es, las oportunidades y amenazas”, dicha estrategia son los PII y el diagnóstico es de su implementación; por lo que cabe aclarar que este ejercicio de análisis se delimita a los PII y su realización en las Licenciatura de Pedagogía, no contempla la totalidad del proceso educativo dentro de la misma. No obstante, sus conclusiones, pueden servirnos de parámetro para posteriores análisis y para reflexiones acerca de la situación de la licenciatura en su totalidad, y, aún más, del acontecer de la universidad. Finalmente, apuntamos que la realización de las matrices FODA se orienta a encontrar un balance estratégico, el cual se logra cuando las fortalezas-oportunidades son superiores a las debilidades-amenazas, por lo que no debe ser confundido dicho balance con un equilibrio equitativo entre estas ni de las fuerzas internas con las externas (Talancón, 2007, 115). De este balance, surge el punto de referencia entre la situación real y el equilibrio estratégico ideal -el cual mencionamos anteriormente-, que nos permite determinar si la situación de la realización de la estrategia de PII es favorable o desfavorable.

A continuación, se presenta la lista y descripción de los instrumentos, así como la narración de la metodología con la que se construyeron. Posteriormente se muestran los resultados de los mismos con su análisis y conclusiones, sintetizando con las matrices FODA. Finalmente, a manera de síntesis, se perfila una problemática.

La recolección de datos se realizó a partir de los siguientes instrumentos:

- Narración de las presentaciones por parte de los estudiantes de primer semestre de los PII de realizados en el semestre de agosto-diciembre del 2016.
- Entrevistas con la jefa de programa de pedagogía: Mtra. Laura Angélica Chávez Tovar y el coordinador de los PII en Pedagogía: Mtro. Eduardo Chávez Romero.
- Grupo de discusión con profesores de la licenciatura de pedagogía.
- Encuestas realizadas a los estudiantes de todos los semestres (no en todos se aplica, pero si todos los estudiantes han tenido experiencia en PII a partir de la generación 2014)
- Dos investigaciones acerca de la eficacia de los PII en Comunicación, Enseñanza de Inglés y Pedagogía previas realizadas por estudiantes de comunicación del noveno semestre en la preespecialidad de Investigación y Docencia

Para determinar la situación de los PII en la Licenciatura en Pedagogía, se realizaron las siguientes matrices, construidas a partir de los datos recolectados y nuestras observaciones:

- Matriz FODA
- Matriz de Evaluación de los Factores Internos (MEFI) para determinar si las fuerzas internas son favorables o desfavorables
- Matriz de Evaluación de los Factores Externos (MEFE) para determinar si el medio ambiente externo es favorable o desfavorable

Para tener una muestra representativa se entrevistó a profundidad a la Jefe de Programa y al encargado de la coordinación de los PII por parte de la gestión escolar; se realizó un grupo de discusión con docentes que hubieran tenido experiencia en PII y se aplicaron cuestionarios a los estudiantes de todos los semestres y de ambos turnos. El tipo de muestra obedeció al tamaño de la población de cada grupo que interviene en el proceso educativo. El diseño de la muestra de estudiantes se encuentra en el apartado 2.2.1; para los docentes se convocó a los que habían tenido experiencia en PII, dentro de ellos, seis acudieron al grupo de discusión.

Tanto los instrumentos de recolección de datos, como su análisis y su síntesis en las matrices FODA, se construyeron con base en tablas de especificación que partieron de una

base general y se especificaron de acuerdo al tipo de instrumento y al perfil con quienes se llevarían a cabo dichos instrumentos. Aquí presentamos la tabla de especificaciones general, la cual contempla hasta los indicadores; en los anexos se encuentran las tablas particulares para cada instrumento -cuestionario a estudiantes, entrevista jefes de programa y guion de grupo de discusión- completas con sus respectivos índices.

Conceptos	Dimensiones	Indicadores
1. Representación	1.1 Definición	1.1.1 PII
	1.2 Caracterización	1.2.1 Integración
		1.2.1 Interdisciplinar
	1.3 Experiencia	1.3.1 Beneficios
1.3.2 Obstáculos		
2. Gestión	2.1 Planeación	2.1.1 Objetivo
	2.2 Coordinación	2.2.1 Recursos
	2.3 Seguimiento	2.3.1 Procedimiento
	2.4 Evaluación	2.4.1. Instrumentos
3. Calidad	3.1 Eficacia	3.1.1 Proyecto
	3.2 Eficiencia	3.2.1 Tiempo
		3.2.1 Recursos
4. Formación	4.1 Alumno	4.1.1 Metodológico, teórico, técnico, práctico.
	4.2 Profesor	4.2.1 Metodológico, teórico, técnico, práctico.

I. Tabla de especificaciones general.

Las tablas de especificaciones contienen los conceptos de: representación, gestión didáctica, calidad y formación. En el rubro de representación, la intención fue investigar las representaciones que se tenían en el imaginario acerca de lo que es un PII en términos

conceptuales (como concepto en general y en particular la integración, trabajo colaborativo, trabajo colegiado e interdisciplina), así como la percepción que tenían de los beneficios y obstáculos a partir de su experiencia, por lo que el concepto de representación se desglosó en dimensiones de: definición, caracterización y experiencia. En el rubro de gestión didáctica la intención fue analizar los procesos de gestión educativa (planeación, coordinación, seguimiento y evaluación) que se llevan a cabo por parte del programa (gestión escolar), la gestión del proceso áulico de los docentes y en la gestión del aprendizaje de los estudiantes. En el apartado de calidad se procuró determinar la eficacia del PII en general y su eficiencia en tiempos y recursos. Por último, en el apartado de formación, sintetizamos las representaciones que tienen los tres grupos antes mencionados con respecto a la formación (metodológica, teórica, técnica y práctica) que deben tener estudiantes y docentes para implementar un PII. Previa a su aplicación, los instrumentos se pilotearon en la Universidad Salesiana México en la carrera de comunicación, tanto con estudiantes como con profesores, en los diversos cuatrimestres en donde se realizan los PII; cabe aclarar que, en esa institución educativa particular, los PII se aplican de hace más de 7 años.

Posteriormente se realizó el vaciado y codificación de datos, en los anexos se podrán encontrar dichos vaciados. El cruzamiento y codificación de datos se concentró en una tabla general que reunió las respuestas de los tres grupos analizados. De las conclusiones y datos que arrojó la tabla general se realizó una síntesis en las matrices FODAS y con ellas, finalmente, se determinó la situación específica de la realización de los PII en la Licenciatura en Pedagogía, se perfiló y delimitó una problemática.¹⁰ A manera de cierre se encuentran las propuestas que nos brindaron los profesores de pedagogía en el grupo de discusión.

¹⁰ El vaciado, cruzamiento, codificación y análisis de los datos, así como su síntesis en las matrices FODA, se realizó con la organización de la tabla de especificaciones

2.2.1 Muestra de Estudiantes

La población está conformada por la totalidad de los estudiantes pertenecientes a la Licenciatura de Pedagogía, con el único requerimiento de tener experiencia en la realización de un PII; debido a que se implementaron desde 4 generaciones anteriores, los estudiantes de todos los semestres califican.

A continuación, se desglosan los datos de población en orden descendente.

Licenciatura en Pedagogía	Sujetos
2° Semestre	113
4° Semestre	161
6° Semestre	156
8° Semestre	185
Total	889

El UNIVERSO (U) está conformado por un total de 3356¹¹ estudiantes, con base en esto la muestra específica está conformada por 359 sujetos, con un margen de error del 5% según la Tabla de FISHER - ARKIN – COLTON (*Tables for Statisticians*) y una confiabilidad óptima del 95.5%.

A partir de lo anterior, la muestra se estratificó, es decir, se distribuyó a partir de la fracción de los grupos en donde, de acuerdo con la propuesta de Rojas Soriano, R. (2013, p. 18):

$N_h = \% \text{ Subpoblación o grupo (Turno matutino/ Vespertino)}$

$N = \text{Población}$

$F = \text{Frecuencia}^{12}$

¹¹ Aclaremos que la muestra para la Licenciatura de Pedagogía se retomó de la construida para el diagnóstico que se realizó en el PAIDI 011-16 “*Proyectos Integradores en la FES-Acatlán: funcionalidad y propuestas curriculares*” para cuatro licenciaturas donde hay experiencias de PII (Enseñanza de Inglés, Comunicación y Arquitectura), por lo que el Universo es de los estudiantes de estas cuatro licenciaturas, no obstante, la estratificación atiende al total de estudiantes de pedagogía.

$$F = \frac{N}{100} \frac{x}{Nh}$$

De esta forma la muestra queda distribuida por licenciatura, semestre y turno de la siguiente forma:

PEDAGOGÍA: <u>93 SUJETOS</u>					
MATUTINO	SEMESTRE	SUJETOS A ENCUESTAR	VESPERTINO	SEMESTRE	SUJETOS A ENCUESTAR
65	2°	12	29	2°	6
	4°	17		4°	8
	6°	16		6°	7
	8°	20		8°	9

2.3 Marco Referencial.

En la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, en la División de Humanidades, los PII se han trabajado en las licenciaturas en Pedagogía, Comunicación y Enseñanza del Inglés; en la División de Diseño y Edificación, se han instrumentado en la de Arquitectura. En cada licenciatura se retoman de con una modalidad didáctica diferente: en Arquitectura se unifican tres materias en la asignatura de “Proyecto Arquitectónico” con modalidad de Taller; en Comunicación mediante un Taller Integrador; en LEI se retoman como una estrategia didáctica convergente, no obstante, se encuentran formalmente en el Plan de Estudios como eje transversal; finalmente, en Pedagogía como estrategia didáctica convergente en fase de pilotaje.

En la Licenciatura de Pedagogía los PII se realizan desde 2013, se han llevado a cabo hasta el día de hoy, con cuatro generaciones, en el primer y segundo semestre; la coordinación organizó una junta con profesores de primer semestre en julio de ese año, donde se presentó el PII y se invitó a participar a los profesores de cada asignatura; en ella se determinó la dinámica de trabajo de los equipos de estudiantes y las estrategias metodológicas, de acuerdo con la investigación previa realizada por estudiantes de comunicación que mencionamos en los instrumentos. Desde entonces se han realizado bajo la coordinación del Maestro Eduardo Chávez, quien forma parte del grupo de trabajo del Programa de Pedagogía. Dado que se encuentra en situación de pilotaje, el Maestro Chávez organiza cada semestre juntas donde convoca a los docentes de los primeros semestres para organizar el PII. Actualmente se encuentran en construcción y consenso, tal es la función del pilotaje; por lo tanto, se realizan en torno a un producto en vez de un problema, dado que aquel resulta más fácil de consensar, este último funciona de manera práctica como un matiz más que como un principio. No obstante, se ha procurado concretar los PII en la licenciatura, por lo que en el semestre de Diciembre-Julio del 2017 se partió de los objetivos semestrales del segundo semestre. Ya con nuestra participación, nos apoyamos con un formato para la reunión de profesores, el cual se presenta más abajo, y aconsejamos que se trabajara el problema de la delimitación del objeto de estudio de la pedagogía, ya que en el segundo semestre se encuentran los aprendizajes de los rudimentos de las ciencias auxiliares a la pedagogía (sociología,

psicología, didáctica, epistemología, economía, política, entre otras) y el objetivo semestral apunta a la integración de estas ciencias en el objeto de estudio de la pedagogía.

<p>Puntos para dialogar los proyectos integradores en la reunión de profesores de Pedagogía 13/02/2017 Ruta sugerida</p>
1.- Objetivo semestral

2.- A partir del diálogo acerca del objetivo semestral. Dialogar y definir tipo, tema y finalidad del proyecto

Preguntas sugeridas por el profesor David Fragoso: ¿Qué es que el alumno debe saber hacer al final del semestre? ¿Para qué le sirve en su práctica profesional?

3.- Organización para el trabajo colegiado (profesores) y el trabajo colaborativo (estudiantes) durante el semestre.

4.- Acuerdos para la evaluación (parámetros y porcentajes)

5.- Cronograma de actividades

Formato propuesto para la sesión de organización de los PII en la Licenciatura de Pedagogía.

En las presentaciones de los PII de tal semestre, a las que acudimos, se pudo advertir que, en efecto, se partió del problema sugerido, el cual, por consecuencia lógica tiene que ver con la identidad profesional. Las presentaciones fueron, en nuestra opinión, ejercicios muy satisfactorios; en ellas, seis equipos construyeron las relaciones que tiene cada ciencia auxiliar con la pedagogía. Las reflexiones y cuestionamientos que ante las presentaciones comentamos el Doctor David Fragoso, el Maestro Eduardo Chávez, el Maestro Oscar Solano y quien redacta la presente tesis, fomentaron la reflexión en los estudiantes del segundo semestre, quienes salieron de los lugares comunes y formularon reflexiones originales. Advirtieron, entre otras cosas, que la economía no debe ser confundida con lo financiero y que la influencia de esta ciencia con la pedagogía es mucho más profunda que sólo el tema de la influencia de los organismos internacionales en la política educativa; de la antropología,

advirtieron su pertinencia y la propusieron como materia base en vez de optativa; ante todo, la didáctica, se reflexionó sobre si ésta es la disciplina por esencia de la pedagogía, su atributo, en tanto ciencia o disciplina; en política, concluyeron que ésta no es únicamente la macro política y las relaciones de poder, también el ejercicio áulico es político; en fin, variadas fueron las conclusiones que nos parecieron muy profundas para estudiantes de segundo semestre.

En cuanto al plan de estudios, los PII no se encuentran de manera formal bajo ninguna modalidad; esto porque su implementación se encuentra en la fase de pilotaje y por ello se realizan como una estrategia didáctica convergente. Podemos añadir que las asignaturas de investigación educativa, intervención profesional, preespecialidades y foro de problemas actuales pudieran ser los ejes de integración lógicos dentro del plan de estudios. No existen como tal esta orientación, no obstante, los docentes de estas asignaturas procuran que el trabajo en sus procesos sea integrador del resto de las asignaturas. Los objetivos semestrales pueden ser otro eje de integración en el plan de estudios. Sin embargo, están contruidos bajo ninguna lógica, únicamente agrupan las asignaturas y se le acomoda un verbo. En la realización de los instrumentos se advirtió que en el mismo imaginario social de la licenciatura se reconoce que los objetivos no pueden ser retomados del todo por su deficiente construcción.

Esta es la situación de los PII en la Licenciatura de Pedagogía sobre la cual implementamos el diagnóstico, su contexto se delimita a la FES-Acatlán de la UNAM. Para dar un panorama más amplio al marco referencial, enlistaremos las experiencias nacionales e internacionales referentes a los PII (Proyectos Integradores, Proyectos Interdisciplinarios, Trabajo por Proyectos, Experiencias de integración del conocimiento por vía diferente a los proyectos, entre otras):

Experiencias nacionales

- Universidad Iberoamericana, campus Ciudad de México:

Conscientes de esta necesidad, en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, hemos trabajado muy de cerca con nuestros profesores y estudiantes en la adaptación de una forma apropiada del MP (método de proyectos) para el desarrollo de

competencias entre los alumnos universitarios. Desde el otoño de 2006 a la fecha [...] (Gómez Hernández, 2011. P. 10)

- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores Monterrey (ITESM): Su Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, publicó el documento “*El método de proyectos como técnica didáctica*” Recuperado de:

http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/aop/proyectos.pdf (año de publicación desconocido), donde se decreta:

El conocimiento y la aplicación de los contenidos de una disciplina, para resolver problemas prácticos o desarrollar proyectos de cambio para la sociedad, es un aprendizaje necesario para los alumnos, que el Tecnológico de Monterrey ha adoptado como parte de su Misión (p.2)

- Universidad Salesiana, campus Ciudad de México: Se realizan, los PII, en la Licenciatura en Comunicación, dirigidos por el Doctor David Frago.
- Universidad Tecnológica de Chihuahua. Se desarrollan proyectos didácticos por lo menos, en las carreras de Desarrollo de Negocios y Procesos industriales. Información ampliada en: http://cie.uach.mx/cd/docs/area_01/a1p18.pdf
- Universidad Intercontinental: Contempla los proyectos didácticos en sus prácticas profesionales. Ver: <http://www.uic.edu.mx/practicas-universitarias/>
- En los Institutos Tecnológicos de México: El Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT), retoma la metodología ante las exigencias del contexto actual. Ver: “*Proyectos Integradores para el Desarrollo de Competencias Profesionales del SNIT*” de la Dirección de docencia de la DGEST Octubre 2013. (<http://dsc.itmorelia.edu.mx/pDSC/images/Documentos/proyectosIntegradores/Proyectos%20Integradores.pdf>)
- En las preparatorias incorporadas a la UAEM se tiene como método de aprendizaje el “Aprendizaje Orientado a Proyectos” (AOP) y “Aprendizaje Colaborativo (AC). Se les llama textualmente “Proyectos Integradores” y en su planeación se encuentran a cargo de la materia de Orientación -la cual es transversal en todo ese nivel educativo-; cada asignatura debe aportar con algún elemento para la construcción de cierto producto. Se advierte que, desde luego, la integración es a partir de este

producto el cual a su vez responde a un tema y no a un problema (Ver pág. 11: http://denms.uaemex.mx/pdf2016/Pro_3MetInvI15.pdf)

- En el nivel medio superior del IPN se realizan “Proyectos de Aula” (Ver: <http://www.dems.ipn.mx/Paginas/Docentes/PROYECTO-AULA.aspx>)

Experiencias Internacionales

- Colombia: Es un movimiento que inició desde los 90s y combina constructivismo con método de proyectos. Se encuentra en los documentos del Ministerio de Educación Nacional:

Se si se hace un recorrido por el discurso pedagógico oficial que en la década de los noventa promovió este enfoque en Colombia, la relación entre constructivismo y trabajo por proyectos en las escuelas es explícita y se halla en muchos de los documentos del Ministerio de Educación Nacional. (García-Vera, 2012, p. 696)
- Argentina: Véase: Bixio, C. (1996). *Cómo Construir proyectos en la E.G. B. Los proyectos de aula. Qué. Cuándo. Cómo.* Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Chile: Se realizan proyectos integradores en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, que “desde 1998 integran asignaturas interdisciplinarias para estudiar la complejidad del hombre a nivel micro y macrosocial” (recuperado de la investigación previa que se menciona en el apartado de instrumentos de este documento)
- Finlandia: De acuerdo con el artículo de Ana Díaz (7 de Diciembre 2015, Recuperado de: <http://www.desdemimapa.com/2015/12/07/finlandia-elimina-las-asignaturas-en-2016/>), a partir de 2016, Finlandia rediseñará su sistema educativo, “las clases tradicionales serán desplazadas por los proyectos temáticos [...]”. El artículo también menciona su aplicación en España.

Existen otros intentos en el contexto mexicano de integración no necesariamente con el método de proyectos. Por ejemplo: la UAM-X, integra el proceso educativo mediante la Enseñanza Modular por Objetos de Transformación (Véase Pansza, M. 2005, p.45-65); en

tanto que el ITESM, lo hace por Aprendizaje Basado en Problemas (Ver: <http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/abp.pdf>).

2.4 Análisis de los datos y matrices FODA, MEFI, MEFE y MAFE

A continuación, presentamos las secciones de análisis, conclusiones y determinación de la tabla donde se analizan y contrastan los instrumentos; en ella se presentan cada una de las perspectivas y nuestro análisis. La organización responde, desde luego, a la tabla de especificaciones. La tabla de análisis completa se encuentra en los anexos, aquí dejaremos el siguiente ejemplo, cuya ubicación en la tabla de especificaciones es: Concepto: representación; Dimensión: definición; Indicador: PII; Índice: ¿qué entiendes por PII?, con su análisis, conclusión y determinación, posteriormente sólo se pondrán estos últimos tres junto con su índice respectivo.

Entrevista a Funcionarios de la Gestión Escolar	Grupo de discusión	Cuestionarios	Análisis. (F: funcionarios, P: profesores, E: estudiantes)	Conclusión	Determinación Negativa/ positiva
1. Eduardo Chaves., 2. Laura Chaves	P1: Oscar Solano P2: Eduardo Chávez P3: Guadalupe Abán P4: Laura Chávez P5: Raúl Bruno	Aplicados en todos los semestres mediante una muestra representativa.			
1Es tratar de trabajar, desde diferentes miradas, un objeto de estudio y poderlos llevar a cabo, pues, en el aula y fuera de ella.2Es un trabajo colegiado, entre profesores y alumnos con la finalidad de hacer una serie de actividades que tengan un proyecto específico que orienten y consoliden la formación del estudiante.	P1.-Una metodología didáctica diferente. P5 alternativas para que construyan. P4. procesos de los alumnos para integrar el conocimiento	1.- Ver un problema desde varios puntos de vista (17.65%) 2.- Integrar materias (16.67%) 3.-Juntar saberes (15.69) 4.- Un trabajo de investigación (14.71) 11.- Método de aprendizaje (1.96%)	F: Se tienen nociones de que es una forma de trabajar diferente un objeto de estudio; también se considera el trabajo colegiado y colaborativo y que el proyecto consolida la formación del estudiante. P: Nociones de diferencia, lo consideran alternativa, proceso para integrar conocimiento. E: ver un problema desde varios puntos de vista, integrar materias y juntar saberes. No lo consideran un método de aprendizaje. En ninguno de los tres se advierte la noción de pragmatismo, de poner en práctica el PII. Se advierte el trabajo desde varios enfoques y miradas pero no se concreta en una visión interdisciplinaria	La comunidad tiene nociones de los elementos básicos de los PII- ubican la integración y la necesidad de trabajo colaborativo- aunque de manera superflua. Consideran que es una alternativa, pero falta el elemento clave de la práctica.	Positiva

ÍNDICES	Análisis. (F: funcionarios, P: profesores, E: estudiantes)	Conclusión	Determinación Negativa/ positiva
¿Qué entiende por PII?	<p>F: Se tienen nociones de que es una forma de trabajar diferente un objeto de estudio; también se considera el trabajo colegiado y colaborativo y que el proyecto consolida la formación del estudiante. P: Nociones de diferencia, lo consideran alternativa, proceso para integrar conocimiento. E: ver un problema desde varios puntos de vista, integrar materias y juntar saberes. No lo consideran un método de aprendizaje. En ninguno de los tres se advierte la noción de pragmatismo, de poner en práctica el PII. Se advierte el trabajo desde varios enfoques y miradas pero no se concreta en una visión interdisciplinaria</p>	<p>La comunidad tiene nociones de los elementos básicos de los PII- ubican la integración y la necesidad de trabajo colaborativo- aunque de manera superflua. Consideran que es una alternativa, pero falta el elemento clave de la práctica.</p>	Positiva
¿Cuál es la función (integradora) del Proyecto?	<p>F: nociones de integrar conocimientos a partir de solucionar una problemática: Nociones de interdisciplinaria. E: los estudiantes si consideran el consenso para integrar el trabajo y partir de un problema para integrar saberes. En ninguno se advierte la concepción de integración de personas.</p>	<p>Se tienen nociones de integrar conocimientos y disciplinas entorno a la intervención en una problemática, así como de formación holística. No obstante, ninguno considera la integración de personas.</p>	Negativa
Desde su punto de vista, el PII tendría que ser multidisciplinario o interdisciplinario. ¿En qué consiste el trabajo interdisciplinario?	<p>F: Se entiende que el objeto se aborda de manera interdisciplinar, pero se confunde con multidisciplinar. E: percepción correcta: partir de un problema y son vínculos entre varios puntos de vista.</p>	<p>La comunidad cuenta con un conocimiento conceptual suficiente de lo que es la interdisciplina.</p>	Positiva

<p>¿En su experiencia, qué beneficios aporta a la formación del alumno y del profesor el PII? (Formación y cohesión)</p>	<p>Los F proponen que se desarrollan habilidades; los P consideran que los resultados han sido medianos; los E creen que les aporta para el trabajo en equipo, pero no para fomentar el diálogo.</p>	<p>Se advierten los beneficios para el proceso educativo, pero no para el diálogo y la cohesión.</p>	<p>Negativa</p>
<p>¿Se han encontrado beneficios particulares por asignatura?</p>	<p>F: han ayudado en la formación profesional, en particular la identidad; P: Existen materias que por sus características se pueden aprovechar, pero no se ha logrado.</p>	<p>La comunidad entiende que se puede aprovechar aún más y que si se ha logrado avanzar es por trabajar con un tema relacionado a la formación profesional.</p>	<p>Positiva</p>
<p>¿Qué obstáculos ha identificado durante su experiencia en PII?</p>	<p>F: resistencia al cambio de los profesores y proponen que se institucionalicen en el plan de estudios; P: depende de las personalidades de los profesores, su disposición y su capacidad de coordinar tiempos; E.: Falta de coordinación entre profesores, no obstante, desestiman la falta de cronograma.</p>	<p>La comunidad coincide en que el problema fundamental es la actitud de los profesores (su personalidad y su disposición para coordinarse); el problema del tiempo y la coordinación son secundarios no obstante enconan el problema. Problema: actitud; consecuencia: falta de coordinación y consenso.</p>	<p>Positiva</p>
<p>¿Cómo se decide el objetivo del PII?</p>	<p>F: afirman que se decide en una junta al principio del semestre, lo cual demuestra la falta de seguimiento y evaluación final; P: los profesores sugieren que se retomen o se construyan los objetivos semestrales; E: No perciben la planeación de la gestión escolar.</p>	<p>La gestión únicamente se involucra al principio, pero no da seguimiento. Por otra parte, se necesitan objetivos semestrales que no se tienen bien contruidos. DE esta manera es difícil construir el objetivo y verificar que se haya cumplido.</p>	<p>Negativa</p>
<p>¿Cómo se decide el tipo de proyecto?</p>	<p>F: lo deciden a partir del producto y no a partir el problema eje. P: apuntan que existen materias que por su temática y prácticas (investigación, intervención) pueden ayudar y orientar el PII; E: no perciben que se les considere en la planeación</p>	<p>Existe dispersión en cómo se debería definir el tipo de proyecto, sólo los profesores perciben que se deben definir hacia la investigación o la intervención. No obstante, no se define desde el problema eje.</p>	<p>Negativa</p>
<p>¿Cómo se determina el eje articulador? (materia, problema)</p>	<p>Docentes y gestión coinciden en que se debe partir del objetivo semestral. No obstante, se percibe que estos se encuentran mal redactados. De nuevo, los estudiantes percibieron su participación en el proceso.</p>	<p>No se parte de un problema eje. No obstante, de que se tiene la correcta noción de retomar los objetivos semestrales, se percibe por toda la comunidad que estos son incorrectos o están mal redactados.</p>	<p>Negativa</p>

¿Con qué recursos se cuentan para hacer el PII?	F: Afirman que no se tienen recursos especiales para el PII; P: profesores apuntan que necesitan espacios laborales para dialogar y llegar a consensos; E: Estudiantes contestaron que no utilizan Cronograma y tutorías.	No se cuenta con la coordinación necesaria para gestionar espacios y tiempos para consenso de docentes y tutorías con estudiantes.	Negativa
¿Cómo se organiza la planeación con los profesores previo al PII?	F: la gestión escolar los reúne al principio y se los propone, pero no da línea. Les dejan la decisión; en el seguimiento sólo preguntan "¿Cómo van?"; P: afirman que e no hay seguimiento ni continuidad; E: afirman que no se les retoma para la planeación, en su mayoría.	La planeación únicamente se da al principio., no existen coordinación ni seguimiento en la realización del PII, ni continuidad al finalizarlo.	Negativa
¿Hay canales de comunicación entre el coordinador y los estudiantes?	La comunidad reconoce la ausencia de canales de comunicación entre el coordinador de los PII y los estudiantes	No existe comunicación directa entre gestión y estudiantes para los PII. Lo que demuestra ausencia se seguimiento	Negativa
¿Cómo se da el proceso de implementación del PII durante el semestre? (Organigrama y definición de roles)	F: Admiten la falta de seguimiento y la ausencia de organigrama en la planeación; P: Reconocen que ha mayor planeación y coordinación, mayor facilidad para realizar los PII; también sugieren que el PII integre las demás estrategias didácticas y no quede aislado; E: Advierten la falta de organigrama al principio y la falta de tutoría durante.	No existe seguimiento ni correcta planeación por parte de la gestión escolar, lo que se demuestra con ausencia de cronograma y tutorías para los estudiantes. El nivel de coordinación depende de los profesores.	Negativa
¿Cómo se decide el método de evaluación?	F: La gestión escolar, mediante el consenso con profesores, elabora una rúbrica para evaluar el producto al final del proceso; P: Proponen a los otros docentes no ser egoístas con su materia (contenidos y evaluación); E: En su mayoría opinan que es a partir del producto final, lo cual concuerda con lo que afirma la gestión.	Se consensa una evaluación mediante rúbrica. No obstante, ésta únicamente contempla el producto y sólo se realiza al final. No existen coevaluación, ni evaluación del proceso.	Negativa
¿De qué manera reflejan los proyectos el trabajo interdisciplinario?	F: Afirman que utilizan una lista de cotejo para considerar la evidencia en los trabajos escritos, P: consideran difícil una propuesta de trabajo interdisciplinario para las asignaturas, por ello se recurren a estrategias didácticas; E: consideran que medianamente se logra.	La interdisciplina no es la forma de abordar el objeto de estudio mediante el PII, ya que no se parte de un problema. Solo se juntan contenidos en un tema general.	Negativa

¿De qué manera reflejan los PII el trabajo en equipo?	F: considera que si se da el trabajo en equipo, además de la pertinencia de éste para el pedagogo; P: Los estudiantes si se coordinan y se integran, pero los profesores no; E: La mitad considera que se sigue la misma lógica de trabajo de dividir y al final juntar, en tanto que la otra mitad considera que si se ha trabajado por consensos.	La comunidad considera que los estudiantes si trabajan en equipo, en un alto porcentaje lo hacen mediante consenso. No obstante, se percibe que los profesores no logran hacerlo.	Positiva
¿De qué manera reflejan los PII el trabajo colegiado?	F: se requiere institucionalizar el trabajo colegiado; P: Proponen a los docentes de tiempo completo para ayudar en la coordinación, advierten que el contenido no logra integrarse por que los profesores no lo hacen por falta de compromiso; E: Un mínimo porcentaje considera eficiente el trabajo colegiado	No existe un adecuado trabajo colegiado, en la percepción de la comunidad. Se requiere institucionalizarlo y gestión espacios y tiempos. Entre tanto, se proponen a los docentes de tiempo completo para que ayuden en la coordinación del PII	Negativa
¿Se lograron los objetivos en el tiempo programado?	F: siempre falta tiempo por no contar con organigrama ni sistematización; P: afirman que el proyecto únicamente se realiza al final; E: una tercera parte concuerda con que se realiza al final, y la amplia mayoría concuerdan que no se utiliza el cronograma.	No se consiguen los objetivos a tiempo por falta de organización; el PII se realiza al final y no durante el semestre. No hay cronograma ni organigrama	Negativa
¿Qué recursos se aprovechan para la implementación de los PII? (materiales, infraestructura, humanos)	F: no existen recursos específicos para los PII; P: omitieron comentarios; E: La mayoría concibe que los recursos son suficientes; el recurso que más piden son tutorías, no obstante, consideran que si aprovechan los recursos bibliográficos y digitales.	No se cuentan con recursos particulares para los PII. No obstante, se consideran suficientes debido a que normalmente en la Licenciatura en Pedagogía se utilizan principalmente recursos bibliográficos y con estos cuenta la UNAM de manera extensa.	Positiva
¿Qué tipo de formación cree que necesita el alumno para participar en un PII?	F: consideran pertinente dar más autonomía a los estudiantes en su proceso educativo y formar la capacidad de trabajo en equipo; P: consideran, también, dejar la iniciativa a los estudiantes, pero formarlos para tomar buenas decisiones, además de acompañamiento, E: consideran que requieren de la formación para el trabajo en equipo, pero consideran como las menos importantes formar las habilidades afectivas.	Coinciden en formar a los estudiantes en la autonomía y no directividad para la toma de decisiones y la iniciativa en el PII. Además de formar para el trabajo en equipo, particularmente para la organización. Todo ello con acompañamiento	Positiva

<p>¿Qué acciones se llevan a cabo para que se dé esta formación?</p>	<p>Únicamente se dan breves inducciones al tema de manera teórica y metodológica por parte del Dr. David Fragoso y el Mtro. Oscar Solano</p>	<p>No son suficientes los esfuerzos. Se dan breves inducciones, pero no son suficientes ni hay seguimiento.</p>	<p>Negativa</p>
<p>¿Qué tipo de formación cree que necesita el profesor para participar en un PII?</p>	<p>F: sensibilidad y capacidad para el trabajo en equipo; P: Indispensable formar para un cambio de actitud para que se dejen los vicios del tradicionalismo, sus usos y costumbres, no obstante, no es suficiente, se necesitan también cambios curriculares, conocimiento del plan de estudios, claridad sobre si su labor docente se orienta a enseñar o a formar. El problema se encona por la falta de conocimiento metodológico sobre el PII; E: Consideran que el punto para reforzar es el conocimiento metodológico, en tanto desestiman las habilidades socio afectivas.</p>	<p>La comunidad considera que en primer lugar los profesores necesitan formación para las habilidades socio afectivas, de manera que puedan trabajar en equipo y fomentar un cambio de actitud. En segundo término, consideran los conocimientos metodológicos del PII, la ausencia de ellos resulta en una agravante para el trabajo en equipo.</p>	<p>Positiva</p>
<p>¿Qué acciones se llevan a cabo para que se dé esta formación?</p>	<p>Únicamente se cuanta con los cursos intersemestrales del Dr. David Fragoso.</p>	<p>Se cuentan con los cursos del Dr. David Fragoso, los cuales, si bien son de calidad, resultan intrascendentes por la inasistencia de los profesores y la falta de difusión de la gestión escolar. Se requiere de cursos más sistematizados y con mayor difusión que pueden ser en línea. También se necesitan manuales y guías.</p>	<p>Negativa</p>

Matrices FODA, MEFI y MEFE

A partir de las conclusiones de la tabla de análisis y de nuestras observaciones construimos la presente matriz FODA y sus derivadas MEFI y MEFE para el cálculo de su situación interna y externa.

Matriz FODA

Fortalezas

Representación

- 1.- La comunidad, por ser de pedagogía, comprende con profundidad cuestiones educativas. La mayoría de los docentes son de formación en pedagogía o tienen estudios relacionados con la educación; de la misma manera los funcionarios de la gestión escolar, así como los estudiantes.
- 2.- Se consideran pertinentes los beneficios de los PII y se considera que se ha avanzado en optimizar su realización.
- 3.- La comunidad tiene nociones de los elementos básicos de los PII- ubican la integración y la necesidad de trabajo colaborativo y de partir de una problemática.
- 4.- La comunidad cuenta con un conocimiento conceptual suficiente de lo que es la interdisciplina.

Gestión

- 1.- Voluntad de algunos profesores y gestión para realizar los PII.
- 2.- Profesionales de la pedagogía en la gestión escolar.
- 3.- Profesores de carrera pueden ayudar en la coordinación.
- 4.- Enfoque para la investigación del plan de estudios.

Calidad (Recursos y producto final)

- 1.- Proyectos de investigación PAIDI, PAPIIT y PAPIME
- 2.- Bibliotecas UNAM

Debilidades

Representación

- 1.- Falta de consenso en la concepción de las premisas y generalidades teóricas y metodológicas del PII
- 2.- Falta de consenso del elemento que integra en el trabajo interdisciplinario
- 3.- No se considera, en la generalidad de la comunidad, la finalidad de integrar personas.
- 4.- Al no tener la habilidad del trabajo de equipo, se concibe como difícil y complicado la realización del PII.
- 5.- Se concibe la evaluación sólo para el producto.
- 6.- Falta de comprensión de la libertad de cátedra. Provocando ensimismamiento y aislamiento entre asignaturas.

Gestión

- 1.- Ausencia de recursos particulares para el PII
- 2.- No hay canales de comunicación ni espacios para tutorías.
- 3.- La gestión únicamente se involucra al principio, pero no da seguimiento ni evaluación al final, ni continuidad.
- 4.- Inexistencia de ejes articuladores en el plan de estudios.
- 5.- Objetivos semestrales mal diseñados.
- 6.- Atomización del conocimiento por la lógica de organización del plan de estudios (por asignaturas).
- 7.- Falta de comunicación y consenso interno para organización básica. (roles, procedimientos y cronograma, planeación entre otros)

Calidad (Recursos y producto final)

- 1.- Algunos de los PII presentados se limitan a desarrollar temas sin proyectar ni proponer.

<p>3.- Retroalimentación a partir de la presentación de los PII y sus productos por parte de expertos.</p> <p>Formación</p> <p>1.- Cursos de actualización docente de PII impartidos por el Dr. David Fragoso.</p> <p>2.- Sesión de inducción de PII a los estudiantes por parte del Maestro Oscar Solano.</p> <p>3.- Cursos intersemestrales</p> <p>4.- El PII puede fomentar la actualización docente</p>	<p>2.-Dificultad de integrar materias de docentes que no se integran al PII.</p> <p>3.- No se parte de una problemática para el desarrollo del proyecto. No se construye el problema eje.</p> <p>4.- No hay seguimiento del PII en semestres posteriores.</p> <p>Formación</p> <p>1.- No hay formación docente para implementar los PII</p> <p>2.-La comunidad en general considera que el mayor obstáculo es la actitud recelosa y falta de compromiso de los docentes.</p> <p>3.-No hay formación ni tutorías para alumnos</p> <p>4.-Ausencia de prácticas de integración del conocimiento</p> <p>5.- Falta de formación para el trabajo en equipo.</p>
<p>Oportunidades</p>	<p>Amenazas</p>
<p>Representación</p> <p>1.- Amplia bibliografía conceptual y metodológica del método de proyectos.</p> <p>2.- Movimientos pedagógicas a favor de la actividad del estudiante e integración del conocimiento.</p> <p>3.- Estudiantes consideran que cuentan con los recursos mínimos para los PII</p> <p>Gestión</p> <p>1.-Servicio social interno</p> <p>2.- Adjuntías para fortalecer la coordinación.</p> <p>3.- Departamento de investigación educativa de la FES-A.</p> <p>4.- Convenios UNAM</p> <p>5.- Centro de Estudios Municipales y Metropolitanos de la FES-A</p> <p>6.- Incubadora de empresas y negocios de la Fes-A</p> <p>Calidad (producto final)</p> <p>1.- Realización de PII en otras tres licenciaturas de la FES-A.</p> <p>2.- Experiencias para la integración del conocimiento en instituciones hermanas (objetos de Transformación)</p>	<p>Representación</p> <p>1.- Multiplicidad de enfoques y metodologías para el implementar el método de proyectos</p> <p>2.- Individualismo egoísta en la cultura y en la sociedad.</p> <p>3.- Equivocidad por las múltiples propuestas de integración y proyectos.</p> <p>Gestión</p> <p>1.- Falta de espacios de integración y trabajo colegiado de manera intrainstitucional.</p> <p>2.- Falta de espacios de trabajo interdisciplinario en la institución educativa.</p> <p>3.- La lógica de trabajo fragmentada se reproduce en la institución</p> <p>4.- Contexto de violencia extrema, complica la salida a prácticas profesionales</p> <p>5.- Profesores de asignatura con sobrecarga de trabajo por tener dos trabajos.</p> <p>Calidad (producto final)</p> <p>1.- Presupuesto limitado en las universidades públicas.</p> <p>2.- Estudiantes con bajos recursos financieros incapaces de subsanar gastos del PII</p>

<p>3.- Prestigio de la Universidad. Mayor facilidad de acceso a instituciones para prácticas profesionales.</p> <p>4.- Becas para proyectos sociales y servicio social.</p> <p>Formación</p> <p>1.- Programas de formación docente institucionalizados</p> <p>2.- Información y cursos en línea.</p>	<p>Formación</p> <p>1.- Falta de habilidad para el trabajo en equipo por trayectorias escolares basadas en el tradicionalismo y la pasividad del estudiante.</p> <p>2.- Brecha intergeneracional marcada.</p> <p>3.- Desprestigio de la labor docente.</p> <p>4.- Falta de plasticidad para el cambio.</p>
---	---

Matriz de Evaluación de los Factores Internos (MEFI).

Factor a Analizar	Peso	Calificación	Peso Ponderado
Fortalezas			
La comunidad, por ser de pedagogía, comprende con profundidad cuestiones educativas	0.15	3	0.45
La comunidad advierte los beneficios de los PII y reconoce que se ha avanzado en su implementación.	0.03	2	0.06
Profesionales de la pedagogía en la gestión escolar.	0.15	3	0.45
Cursos de actualización docente de PII impartidos por el Dr. David Fragoso	0.05	1	0.05
Proyectos de investigación PAIDI, PAPIIT y PAPIME	0.05	3	0.15
Debilidades			
Falta de consenso en la concepción de las premisas y generalidades teóricas y metodológicas del PII	0.18	4	0.72
Atomización del conocimiento por la lógica de organización del plan de estudios (por asignaturas).	0.07	1	0.07

La comunidad en general considera que el mayor obstáculo es la actitud recelosa y falta de compromiso de los docentes	0.18	4	0.72
La gestión únicamente se involucra al principio, pero no da seguimiento ni evaluación al final, ni continuidad.	0.07	3	0.21
Ausencia de recursos particulares para el PII.	0.07	2	0.21
Total	1	3.09	

Total, del peso ponderado de las fortalezas: 1.16

Total, del peso ponderado de las debilidades: 1.93

Se determina que las fuerzas internas son desfavorables. No obstante, el rango que les separa no resulta demasiado polarizado.

Matriz de Evaluación de los Factores Externos (MEFE)

Factor a Analizar	Peso	Calificación	Peso Ponderado
Oportunidades			
Becas para proyectos sociales y servicio social	0.05	1	0.05
Prestigio y convenios de la Universidad.	0.14	4	0.56
Realización de PII en otras tres licenciaturas de la FES-A.	0.06	2	0.12
Adjuntías para fortalecer la coordinación.	0.06	1	0.06
Amplia bibliografía conceptual y metodológica del método de proyectos.	0.06	3	0.18
Amenazas			
Múltiples propuestas de integración y proyectos, provocan equivocidad.	0.12	4	0.48

Falta de habilidad para el trabajo en equipo por trayectorias escolares y docentes basadas en el tradicionalismo y la pasividad del estudiante.	0.15	3	0.45
Individualismo egoísta en la cultura y en la sociedad.	0.16	4	0.64
Profesores de asignatura con sobrecarga de trabajo por tener dos trabajos.	0.05	2	0.10
Contexto de violencia extrema, complica la salida a prácticas profesionales	0.15	2	0.30
Total	1	2.94	

Total, del peso ponderado de las oportunidades: 0.97

Total, del peso ponderado de las amenazas: 1.97

Se concluye que los factores externos son ampliamente desfavorables, destacándose los negativos sobre los positivos hasta con un punto de diferencia.

2.5 Definición de la situación de la realización de los PII y la problemática que impide concretarlos

Los PII en la Licenciatura de Pedagogía se han concretado cada vez más a partir de las diversas experiencias que se han tenido en los últimos cuatro años. Existen ventajas particulares, como el hecho de que los docentes mismos sean pedagogos o estudiosos de la Pedagogía que comprenden las premisas e intenciones de los PII, lo propio ocurre, desde luego, con los estudiantes y la gestión escolar. No obstante, existen carencias de recursos particulares para el PII y se requieren cambios curriculares fundamentales, así como una mejor organización, planeación y seguimiento. A pesar de estas necesidades, el problema esencial sigue siendo el individualismo egoísta que se advierte más en la actitud de los docentes, no obstante, de encontrarse en toda la comunidad. De acuerdo al análisis de los datos recolectados, la comunidad por completo considera este último como el mayor de los impedimentos, sobre todo los docentes mismos. No se debe caer en el simplismo de pensar que lo único que falta es instrumentos y coordinación especial para los PII; estos no servirán de nada si la actitud no cambia. No obstante, esto ayuda, precisamente, a que la actitud cambie, sin garantizarlo.

Es por ello, que, a partir de las matrices FODA, MAFE y MEFE, determinamos que la situación es negativa, tanto interna como externa. Las debilidades cuentan con un peso mayor que las fortalezas, en tanto que las amenazas superan por todo un punto a las oportunidades. La investigación que realizaron los estudiantes de comunicación sobre la situación de la realización de los PII¹³ en toda la FES-A concluye que el problema esencial es la falta de conocimiento teórico y metodológico para realizar un PII, concuerdan también en que la situación se orienta hacia lo negativo. No obstante, de estar de acuerdo con su conclusión, nosotros consideramos al individualismo egoísta como el problema esencial que impide la correcta realización de los PII, dejando la equivocidad y falta de conocimiento como una agravante. En Pedagogía, por el carácter de la carrera, el problema de la falta de conocimiento no resulta tan grave, no obstante, tiene mayor encono el problema de la equivocidad. Ellos también apuntaban que los PII fomentan el individualismo, por verse

¹³ Véase en el apartado de: Instrumentos

consecuencias funestas de desacuerdos e inclusive confrontaciones producto de la falta de consenso; nosotros, en cambio, diríamos que lo demuestra.

Profundizando en el problema podemos afirmar que éste es en esencia el individualismo egoísta en el contexto social actual –característico de la época posmoderna, según G. Lipovetsky (2017, p. 25)- y específicamente en la cultura institucional, escolar-laboral, de la FES-A. Existe un reproducionismo institucional del individualismo egoísta en la FES-A por el cual se tiende a fragmentar el trabajo sin ninguna lógica compensatoria de integración, provocando el aislamiento y recelo. Esto se ve reflejado, entre otras situaciones, en: la gestión escolar, el trabajo colegiado y los planes de estudio por asignaturas que atomizan el conocimiento. La división del trabajo docente y del conocimiento por asignaturas atomiza y desintegra el conocimiento; a este proceder Ortega y Gasset le llamaba el vicio del cientificismo en la academia, como ya lo explicamos anteriormente.

Advertimos por un lado el individualismo cultural e institucional, y, por otro lado, el vicio del cientificismo. Estos se expresan en la resistencia que existe, por parte de la comunidad educativa en general, de abandonar el tradicionalismo pedagógico centrado en el verbalismo y el contenido por una lógica modular de integración que procure prácticas docentes basadas en el diálogo y la actividad del estudiante; estas últimas se representan por los PII, y existe resistencia a ellas, porque requiere trabajo en colaboración; a los docentes un trabajo colegiado más intenso, pero además una actualización constante de su práctica docente, que exige salir del anquilosamiento en el que se encuentra, cómodo pero estéril; a la gestión una coordinación mayor y un esfuerzo por coordinar los espacios de diálogo; y, al estudiante, le pide salir de su pasividad y de su postura receptiva, le exige que piense, actúe y proponga, cuando se encuentra acostumbrado a callar, escuchar y reproducir. El peso de la costumbre y la tradición provocan una inercia con la que se lleva trabajando varios años y la cual es difícil de romper. Lo cual, a su vez, provoca, entre otras cuestiones, los vicios educativos del burocratismo y mecanización.

Estos problemas se reflejan, también, en la falta de diálogo y consenso en el trabajo colegiado y el trabajo colaborativo de los educandos, imposibilitando la implementación de los PII que tienen como condición indispensable la integración de docentes, estudiantes y gestión escolar mediante el diálogo. Por otro lado, el problema se encona aún más por la falta de identidad

docente y por la apatía del estudiante, derivada de no centrar el proceso educativo en su interés.

No obstante, nos parece que es momento de que los PII tomen el siguiente paso y se concreten en el plan de estudios como un taller integrador semestral, a partir de reuniones para llegar a consensos que involucren a estudiantes; si bien este no es el ideal, ya que nuevamente se integra a partir de una asignatura, es la vía para que se concrete progresivamente mediante el diálogo y el consenso en el currículum de manera tal que lleguen a ser el fundamento de tal currículum y del trabajo escolar de toda la Licenciatura primero, y de la Institución por completo, después (es una reforma educativa, y como tal, su implementación es progresiva y no tajante, sólo puede realizarse por consenso que es tardado y requiere esfuerzo). La comunidad comienza a advertir la necesidad de que se concreten los PII en el currículum oficial, así lo han expresado coordinadores, docentes y estudiantes, señal inequívoca de que la fase de pilotaje cumplió con su cometido de servir de experiencia para comprender la pertinencia de los PII y sus efectos positivos; ahora con mayor convencimiento, fundamentado en la experiencia y en lo que conceptualmente se conoce del PII, se puede consensar su concreción en el plan de estudios; ésta era la manera correcta de hacerlo, en caso contrario se habrían impuesto, rompiendo con la finalidad de integración y pervirtiendo completamente el proceso. Un PII impuesto deja de serlo inmediatamente. No obstante, puntualizamos que tal concreción en el plan de estudios no significa que automáticamente se realice de mejor manera y se solucione el problema de la incapacidad de trabajo colectivo y de integración, producto del individualismo egoísta. Significa que se tendrá mayor estructura y fundamento para seguir trabajando en su correcta implementación para su mayor provecho. No pretendemos decir que los PII se realicen de manera óptima. Por el contrario, queda mucho por hacer y muchas carencias que solventar, entre ellas la falta de conocimiento metodológico de los PII, la apatía y aislamiento de los docentes y la manera improvisada de gestionar los PII por parte del programa, entre otras cuestiones. No obstante, esto es normal en el proceso de concreción donde se van corrigiendo errores, de mejor manera si éste se desarrolla mediante el diálogo y no con la imposición. Toma más tiempo, pero tiene resultados; en la imposición sólo se simulan.

Por lo pronto, se pueden reforzar su realización con la integración de las asignaturas de investigación e intervención, mismas que son ejes articuladores del plan de estudios. Dichas asignaturas se implementan en los últimos tres semestres de la licenciatura, por lo que el proyecto debe orientarse a la titulación¹⁴; en tanto que en los primeros semestres se sugiere que tenga orientación de proyecto de formación.

Finalmente, recapitulando, apuntaremos los elementos constitutivos del fenómeno¹⁵-problemática que impide la correcta realización y concreción de los PII:

- Atributo: El individualismo egoísta en la cultura y su reproducionismo en la lógica de desintegración laboral-escolar y la fragmentación del currículum por una lógica curricular científicista que atomiza el conocimiento.
- Accidente: Falta de organización y participación
- Agravante: Falta de conocimiento y consenso de los fundamentos teórico y metodológico del PII.
- Condicionante: Cientificismo en la academia, atomización del conocimiento en el currículum por asignaturas.

Nos resta apuntar que la integración es la propuesta pedagógica ante este individualismo egoísta, mismo que, a su vez, no permite concretar las propuestas de integración de personas y de conocimientos. Un cambio de actitud resulta necesario, mismo que debe reflejarse en el comportamiento. Esto se puede realizar desde el mismo aprendizaje que derive de la realización de los PII, como arriba apuntamos, Kilpatrick nos dice que el aprendizaje *es* cambio de comportamiento. Esta reflexión es la totalidad del capítulo siguiente. Concluimos con un comentario de un profesor grupo de discusión: “el problema es la falta de integración de las personas, debemos crear academia, falta integración grupal, hay que alejarse del individualismo”.¹⁶

¹⁴ El PII de titulación debe derivar en la realización de tesis y tesinas convenientemente realizadas en colaboración. Esto podría ser una solución al problema de baja producción de tesis dentro de la licenciatura, además de ayudar a elevarla tasa de titulación de no más de un semestre después de concluidos los estudios. También las opciones de titulación requieren de un proyecto. Pero esto se deja hasta el final, sin orientación. Se podría aprovechar de mejor manera si el estudiante contara con un proyecto de formación que pudiera retomar para un proyecto de titulación mediante los PII.

¹⁵ Estos son los postulados, de atributo y accidente, por René Descartes (2016)

¹⁶ El audio completo del grupo de discusión se encuentra disponible en los anexos.

2.6 Propuestas perfiladas por los profesores de pedagogía en el grupo de discusión

Como analizamos en el apartado de fortalezas de la matriz FODA, una de las principales de la carrera de Licenciatura de Pedagogía es contar con expertos de la educación en toda su comunidad. Dada dicha situación, los profesores para finalizar el grupo de discusión nos brindaron sus propuestas para mejorar la realización de los PII. A manera de cierre de este diagnóstico se apuntan las mismas y el grupo de discusión donde se dieron.

Se realizó el día 31 de mayo del 2017 en la cámara de Gesell ubicada en la Unidad de Investigación Multidisciplinaria. Los docentes que participaron fueron: Profesora Laura Chávez, Profesora Guadalupe Avén, Profesor Oscar Solano, Profesor Raúl Hernández y el Profesor Eduardo Chávez. Moderó: Fernando Magallón. La sesión tuvo una extensión de 1 hora y 30 minutos. Los profesores expresaron sus diferentes opiniones y experiencias. Entre ellas, cabe destacar, la necesidad que apuntan de que se reforme el plan de estudios, siempre que sea bajo consenso de la comunidad; la necesidad de llegar a acuerdos; el consenso en la parte conceptual y metodológica de los PII.

No obstante, todas estas cuestiones son de carácter secundario. Los docentes coincidieron en que el problema esencial es la *actitud* y el compromiso de los docentes. La falta de éste muchas veces se refleja en el recelo por su asignatura, su intransigencia para llegar acuerdos o su ausencia por completo. Dicha situación ya se abordó más arriba con el individualismo egoísta, la mencionamos nuevamente para entender la reflexión que antecedió a las propuestas.

Al final los profesores nos brindaron sus propuestas para mejorar los PII:

1. Trabajo evaluativo del recorrido que tienen los PII como estrategia didáctica. No tanto una evaluación de correcto/incorrecto, sino una que se centre en el proceso, en lo que se ha hecho.
2. Fomentar espacios de encuentro para compartir experiencias dentro de la FES-A
3. Sistematización de experiencias exitosas
4. Fundamentar en lo teórico y metodológico.
5. Continuidad del PII: Integrar el trabajo del primer y segundo semestre.

6. Campaña de difusión de la realización y resultados de los PII.
7. Integración de los PII en el plan de estudios. Transcender la informalidad de su fase de pilotaje y volverse formal.
8. Retroalimentación de los estudiantes.
9. Proponen que los profesores de tiempo completo ayuden en la coordinación.

Los docentes acordaron que la más importante propuesta en términos prácticos y de exigencia inmediata es recurrir el servicio social y a las adjuntías para que los estudiantes que se encuentren en estos procesos ayuden a los docentes y estudiantes en la realización de los PII. Proponen que estos estudiantes cooperen con las cuestiones técnicas, metodológicas y de seguimiento de los estudiantes que realizan los PII, así como servir para la comunicación y el consenso entre los docentes, entre otras funciones. Desde su perspectiva, el contacto de joven con joven podría aliviar la tensión que genera la figura del docente. Nos parece muy pertinente la propuesta siempre que ésta no degenera en promover con mayor encono el desinterés que lleva a la falta de involucramiento de los docentes y estudiantes en el PII.

Finalmente, consideramos que la presente tesis aporta para las propuestas de manera general y para las 1,2, 4 y 8, particularmente. El primer capítulo de este documento responde concretamente a la propuesta 4.

Capítulo III

Individualismo en la cultura e Integración como respuesta desde la pedagogía

Introducción

No obstante, de los avances que se han tenido en las experiencias de PII, el problema del individualismo no ha sido atajado de manera directa. Este, que es el problema esencial, sigue complicando cualquier intento de trabajo colaborativo. Mientras no se atiendan con procesos de formación para el trabajo colaborativo, el diálogo, consenso y la habilidad afectiva de integración, ninguna reestructura organizacional y/o administrativa podrá solucionar la problemática. Apostamos porque la solución comience con la sensibilización para el diálogo y consenso que permitan el trabajo colaborativo y colegiado; y, sólo después de ello, la consideración necesaria de reformular los planes de estudio para que atiendan a la integración y la interdisciplinariedad.

En el presente capítulo desarrollaremos dos temas diferentes pero complementarios: el individualismo en la ideología cultural predominante producto, entre otros factores, de la globalización y el neoliberalismo, su problematización y sus consecuencias de aislamiento y desintegración en el ámbito educativo particularmente en el nivel superior; de manera similar analizaremos la integración como la lógica respuesta a este fenómeno desde la reflexión pedagógica. La integración será postulada aquí no de manera opuesta al individualismo sino como síntesis dialéctica entre los radicalismos de éste y el colectivismo. Ambos temas convergen cuando se reflexiona la influencia del individualismo en la cultura laboral y académica de la universidad, y a partir de ello la manera en que ésta puede y debe realizar la crítica del individualismo como problema cultural para proponer nuevas formas de organización, entre ellas, la integración. Finalizaremos con la apuesta de la integración como fin político-educativo.

3.1 Individualismo en la cultura y su influencia en la educación

Actualmente resulta sencillo apreciar en la mayoría de las dimensiones de la actividad humana formas de individualismo egoísta¹⁷ que aíslan a las personas e imposibilitan la integración y el trabajo colaborativo. Este fenómeno se ha enraizado en la cultura y cada vez más tiende a ser el eje o centro de ella. Es un problema cultural en el sentido de que se advierte en su totalidad, porque ha influido en todas las dimensiones del quehacer humano, y ha llegado hasta la ideología de la cultura, que no es otra cosa, esta última, que “el sistema vital de las ideas en cada tiempo” (Ortega y Gasset, 1976 p. 40). El individualismo ha ganado terreno en dicho sistema y peligrosamente puede llegar a ser su centro o eje dinamizador. Es el rasgo endémico de nuestra era posmoderna, producto de un proceso de personalización iniciado desde el siglo XX, que ha llegado a diluir las últimas “armaduras ideológicas” de la cultura disciplinaria-autoritaria, de acuerdo con Lipovetsky (2017), quien sintetiza:

El proceso de personalización impulsado por la aceleración de las técnicas, por la gestión de empresas, por el consumo de masas, por los *mass media*, por los desarrollos de la ideología individualista, por el psicologismo, lleva a su punto culminante el reino del individuo, pulveriza las últimas barreras. La sociedad posmoderna, es decir la sociedad que generaliza el proceso de personalización en ruptura con la organización moderna disciplinaria-coercitiva, *realiza* en cierto modo, en lo cotidiano y por medio de nuevas estrategias, el ideal moderno de la autonomía individual, por mucho que le dé, evidentemente, un contenido inédito. (p. 24-25)

No obstante, este rasgo endémico de individualismo egoísta es condición de la cultura actual, no necesariamente de la germinal. Situación que se reflexionará más adelante.

Antes de adentrarnos en la reflexión del problema del individualismo y la falta de integración resulta pertinente destacar la diferencia entre individualismo egoísta e individualidad. El primero se concreta en una actitud egoísta y recelosa, la cual deriva de

¹⁷ Le llamamos egoísta al tipo de individualismo que se mantiene firme en su convicción recalcitrante a pesar de partir de una concepción equivocada de la realidad y del ser humano (la realidad es hostil y el ser humano egoísta por naturaleza) en donde toda asociación es meramente utilitaria con vista a los intereses individuales. No lo dejamos en “individualismo”, debido a que este concepto sin adjetivos no necesariamente es radical ni equivocado; en su concepción más equilibrada es un movimiento a favor del individuo, de su singularidad, de su característica esencial de ser insustituible y en defensa de la radicalización del colectivismo y el socialismo doctrinario. (Müller y Halder, 1981, p. 239-240)

una creencia fundamentada en una distorsión de la concepción del ser humano y el mundo; la cual se expresa en consumismo, antropocentrismo, entre otros extremos. La segunda es la característica del ser humano que lo distingue de los demás. Esta se muestra en una personalidad singular e inigualable; una forma única de ser y estar en el mundo. La diferencia está en la forma en que se integran los seres humanos a un grupo; el individualismo postula que se diluirá el individuo al integrarse con otros seres humanos; la individualidad es reconocerse irrepetible y capaz de aportar de forma única al grupo humano al integrarse. Huelga decir que, al reconocerse irrepetible, quien reconoce su individualidad no teme diluirse con la integración.

Para poder comprender mejor la diferencia entre individualismo egoísta e individualidad nos serviremos del modelo de clasificación de las cualidades de la materia propuesto por John Locke y citado en Freire, quien lo utiliza para ensayar la idea de calidad de la educación:

Los griegos se interesaron por las cualidades de las cosas, de los objetos, de los seres. Esta preocupación continuó durante la implantación de la ciencia moderna, pero fue Locke quien más sistematizó la cuestión en su *Ensayo sobre el entendimiento humano*. En su meticuloso estudio Locke clasifica las cualidades en:

- a] Primarias
- b] Secundarias
- c] terciarias

Las cualidades primarias –movimiento, figura, forma, impenetrabilidad, dureza- no dependen, para su existencia, de la presencia de un observador, mientras que las secundarias –dolor, color, sabor, etc.-existen como contenidos de conciencia provocados en nosotros por las cualidades primarias y secundarias inherentes a la materia. Las terciarias son las que se suman a las primarias y las secundarias: son valores que atribuimos a las cosas que tienen sus cualidades primarias. (Freire, 1996, p. 45)

Basados en este modelo podemos entender que la individualidad se encuentre en las cualidades primarias de la materia ya que no es un juicio de valor de un tercero ni necesita de un observador para existir, es por lo tanto una cualidad inherente al ser humano. En tanto que el individualismo egoísta es una cualidad terciaria de la materia por ser un juicio de valor, una postura negativa hacia la realidad. Diremos de paso, que Freire encuentra la calidad de la educación entre las cualidades terciarias de la materia y depende de un fin político, es por

lo tanto un juicio de valor sobre el hecho educativo. Más adelante retomaremos esta reflexión sobre el fin político de la educación.

En tanto juicio de valor, el individualismo egoísta es una creencia que se manifiesta en determinadas actitudes recelosas y egoístas. Las creencias no son ideas, son la combinación de estas junto con las convicciones, y, por lo tanto, derivan en formas de ser que se concretan en actitudes:

La creencia no es, sin más, la idea que se piensa, sino aquella en que además se cree. Y el creer no es ya una operación del mecanismo <<intelectual>>, sino que es una función del viviente como tal, la función de orientar su conducta como tal, su quehacer. (Ortega y Gasset (1984, p. 31)

El individualismo egoísta es una creencia antropológica y quizá cosmogónica. Creencia en el egoísmo natural del hombre; en el carácter hostil del mundo; y en la escasez de recursos y medios ante la multiplicidad de fines humanos. Todo ello imposibilita la integración humana o promueve, en vez de esta, una asociación utilitarista para sobrevivir. La creencia fundamental es que se debe sobrevivir a cualquier precio (inclusive si este es el otro o lo otro) en una sociedad caótica donde tener valores morales y ayudar al otro es “bueno” pero infructífero, estorba al valor supremo de la supervivencia. No se trata de vivir bien sino de sobrevivir, único estado al que puede aspirar el ser humano del siglo XXI. Esto deriva en otras creencias como la concepción de inteligencia, la cual ya no es la capacidad de solucionar problemas, sino que se confunde con la astucia de usar al otro y lo otro. Con esto, el ser humano deja de ser fin para convertirse en medio, deshumanizando la sociedad y sus procesos.

Para determinar el origen de una creencia, Ortega y Gasset (1984) nos dice: “Ahora bien: para fijar el estado de las creencias en un cierto momento, no hay más método que el de comparar éste con otros u otros” (p. 32). Podemos proponer algunas consideraciones entre los cambios de creencia de una época a otra en el contexto mexicano, quizá puedan aplicarse al resto de occidente; el primer cambio podría ser la creencia en la sobreabundancia de recursos naturales por la escasez de los mismos, producto del desmedido uso y/o por contaminación; otro puede ser el fracaso de los sistemas socialistas o del estado benefactor - cuyos defectos, de éste último, se enconan en el burocratismo y la des-responsabilización que

trae el paternalismo (Collin, 2014, p. 123)- puede llevar a pensar que son demasiado utópicos o que su experiencia mostró su inviabilidad, quedando el capitalismo como única opción viable y el neoliberalismo como su radicalización inevitable; la creencia en la superpoblación que se confunde con la concentración y el centralismo de los países en las grandes urbes; por último, el cambio más determinante podría ser la desvalorización de la cultura (ésta era el valor supremo del siglo XIX y XX de acuerdo Ortega y Gasset, 1992) por la hegemonía del mercado como último y más importante valor; el ser humano es útil en tanto sea consumista, más que creer o pensar, necesita consumir para que el mundo concebido por el neoliberalismo pueda funcionar. Estos cambios no explican completamente el origen del individualismo egoísta, pero sí podrían dar algunos puntos de reflexión de su encono actual.

Esta creencia individualista egoísta encontró su lógica ideal en la propuesta antropológica y social del neoliberalismo, el cual parece admitir la crisis actual como inevitable y propone sólo principios utilitaristas para sobrevivir a ella. Laura Collin (2014) desde una mirada socio-económica sostiene que en la sociedad actual existe una crisis civilizatoria (económica-financiera y del trabajo, energética, alimentaria, ambiental y cultural) que tiene su sustento y repercusión en el individualismo egoísta en la cultura, en la cual, para el neoliberalismo se limita al ser humano a su función económica de ser consumista. La autora nos indica la idea hegemónica del neoliberalismo que fomenta el individualismo egoísta:

La economía política [neoliberal] tomó como premisa, es decir algo que se acepta como verdad evidente, la primera [el individualismo como propio de la naturaleza humana] y muchos la repiten como tal; es más, aparece como idea hegemónica. Hobbes acuñó la célebre frase de que el *hombre es el lobo del hombre*; a esta supuesta conducta agresiva se agrega la de los bienes escasos y los fines múltiples, que llevarían a las personas a estar en lucha permanente por maximizar sus logros, compitiendo permanente entre sí (Collin: 2014, p. 71)

Con este fundamento se nos impone una visión del mundo como escenario de confrontación donde la preparación para la competencia es fundamental para ganar la batalla al otro. De esta manera el trabajo en colaboración, la unión para un fin común, la integración que resulta de tener un proyecto que articule las metas individuales y las trascienda en un logro mayor

resultan absurdos para la individual supervivencia y son asumidos usualmente como andamio para destacarse de manera personal. Esta es la naturaleza individualista del *homoeconomicus* contraria a la condición de seres solidarios presente en los seres humanos; derivada, esta última, de acuerdo con Kropotkin (1989) (como se cita en Luz Dolly Lopera: 2012, p. 210) de su memoria instintiva, fraguada en el desarrollo de la sociabilidad para sostenerse en la lucha por la existencia, en medios hostiles y a través del proceso evolutivo. No es menester de la presente tesis determinar si el ser humano es egoísta o solidario por naturaleza, anteriormente apuntamos nuestra postura antropológica para los PII. No obstante, señalaremos que la mencionada postura de Kropotkin nos parece valida siempre que no se caiga en el otro extremo, el del colectivismo que diluye la individualidad.

No pretendemos afirmar que el modelo neoliberal ha creado el individualismo egoísta, pero sin duda lo ha enconado, ya que bajo sus fundamentos y su práctica encuentra en este modelo perfecto acomodo y justificación ideológica. Anteriormente se negaba, por lo menos, idealmente; hoy parece ser virtud de inteligencia la propia de quien se aprovecha del otro, ya que la ideología neoliberal propone una ausencia de sentido total, que fomenta el hedonismo y el placer efímero del consumismo; además, de promover la apatía social por anunciar lo evidente de la derrota de cualquier ideología político-social, derivando en una noción de inviabilidad de los fines colectivos –fincada, además, en la postura antropológica del ser humano egoísta puesto en un mundo hostil con recursos limitados-; replegando, de esta manera, al individuo a la esfera última de la persona, provocando en él, narcisismo, indiferencia y, finalmente, individualismo egoísta, como lo afirma Lipovetsky (2017):

Abandono de los grandes sistemas de sentido e hiperinversión en el YO corren a la par: en sistemas de <<rostro humano>> que funciona por el placer, el bienestar, la desestandarización, todo ocurre a la promoción de un individualismo puro, dicho de otro modo *psi*, liberado de los encuadres de masa y enfocado a la valoración generalizada del sujeto. Es la revolución de las necesidades y su ética hedonista lo que, al atomizar suavemente a los individuos, al vaciar poco a poco las finalidades sociales de su significado profundo, ha permitido que el discurso *psi* se injerte en lo social [...] (p. 53)

Finalidad social natural, como lo es la integración, resulta ridícula en este discurso *psi*, característico de la posmodernidad y el neoliberalismo; pues al no existir sistemas de sentido, todo debe recaer en la esfera individual egoísta y narcisista, allí se encuentra el riesgo, como

más adelante lo anuncia Lipovetsky (2017): “Y es ahí donde está la trampa, pues cuanto más los individuos se liberan de códigos y costumbres en busca de una verdad personal, más sus relaciones se hacen <<fratricidas>> y asociales”. (p. 65)

Carlos Cullen (1997) nos habla también del contexto actual al referirse a la falta de sentido en las acciones humanas, de la apatía hacia lo social y la falta de reflexión ética; características todas de la idea hegemónica del individualismo egoísta que sirve de fundamento y justificación a la economía global neoliberal. Cullen nos dice:

A una economía globalizada –de la desocupación y la exclusión- y a un poder descentralizado –de la arbitrariedad y las hegemonías- les corresponde una realidad despotenciada, un pensamiento débil, una gran dispersión del sentido y, como diría el cínico Lipovetsky, una “ética indolora”. Es el momento del escepticismo cultural (Cullen: 1997, p. 107).

En el contexto mexicano, existe una determinante histórica del individualismo egoísta y la falta de integración: la falta de conciencia colectiva, producto, entre otros factores, de la imitación irreflexiva de lo extranjero. Este fenómeno se ve enconado en el contexto actual de la globalización, ya que ésta diluye la cultura nacional oponiéndole un prototipo de ser humano universal, según Rodríguez Rivera: “Una característica del proceso de globalización es el predominio de la modernidad universal sobre toda expresión de cultura nacional [...]” (2005, p. 21). El problema se encuentra en la radicalización de los postulados de la globalización; en el apartado de la integración como fin político-educativo ampliaremos este punto.

Antonio Caso, quien es una de los más grandes filósofos que ha tenido este país, ya advertía desde 1924, en su libro “*El problema de México y la ideología nacional*”, que uno de los problemas fundamentales de nuestro país es la falta de conciencia de la colectividad mexicana. Nos dice:

El más urgente de nuestros problemas estriba en difundir y propagar por todos los medios posibles el verdadero patriotismo, esto es la conciencia de la colectividad mexicana. Nuestro individualismo exaltado, nos aísla de nuestros semejantes y nos aparta de nuestros prójimos, nuestros hermanos (p. 89).

El gran filósofo considera como una de las raíces de este individualismo en el contexto mexicano a la imitación irreflexiva de las teorías sociales extranjeras. Esta imitación irreflexiva conduce a la lógica necesidad de imponer - necesita de la fuerza dado que ignora los fundamentos- dichas teorías y con ello comienza la disputa y los rencores. Por ello nos dice: “Porque estas diversas teorías sociales, no nacieron de las entrañas de la patria; sino que proceden de la evolución de la conciencia europea y han irradiado de ahí hasta nosotros.” (Caso: 1924, p. 71). Y sentencia:

El drama no terminará nunca. Un siglo hemos gastado en perenne revuelta y así seguiremos –si las condiciones internacionales no nos obligan a otra cosa-, hasta poner de acuerdo los ideales extranjeros, pero no extraños, con lo propio y vernáculo; y si carecemos de capacidad y fortaleza, pereceremos en la contienda (Caso: 1924, p. 71)

Se entiende que el problema no radica en tomar como parámetro y ejemplo otras naciones y culturas, sino en la falta de reflexión que derive en la adaptación y de consenso de la teoría para su implementación. “Nuestra miseria contemporánea. Nuestras revoluciones inveteradas, nuestra amargura trágica, son los frutos acerbos de la imitación irreflexiva [...] el sofisma burdo, la imitación ridícula, se convierte en crimen social” (Caso: 1924, p. 86).

El individualismo egoísta tiene esta determinante en el contexto mexicano actual; en él agréguese, la total desconfianza en las instituciones, violencia extrema y la corrupción sistémica, productos del régimen que hemos sufrido históricamente, el cual Moscovici (2013) ha denominado como *democracia despótica*:

En el caso de que nadie haya recibido en mandato el poder, puede hablarse de la *democracia despótica* de un partido burocrático y anónimo. [...] Tal es el gobierno que funciona en algunos países con partido único, o en aquellos en los que un partido preponderante [...] El Partido Revolucionario Institucional en México[...] se encuentra instalado ante las palancas de mando en ocasiones desde casi medio siglo. Convertido en un Estado en el Estado, impone fatalmente una gris uniformidad, un conformismo propicio al mantenimiento del equilibrio de las fuerzas a su favor. (p. 61)

Dicha “gris uniformidad y conformismo” se traducen en la apatía política y desconfianza en las instituciones, lo que produce inevitablemente en el imaginario social una creencia de que

la rapacidad y corrupción son los valores únicos para la superación, enconando la violencia. El régimen se dedica a justificarlos y estos se traducen en la cultura, se recordará el famoso dicho popular “*El que no tranza no avanza*”

Estos fenómenos se advierten en nuestra falta de identidad que estorba a la unidad y que nos lleva, además de al individualismo egoísta, a la imitación irreflexiva de lo extranjero, lo cual encona aún más la apatía política y desinterés social. Se puede, entonces, repensar la integración de personas en el contexto mexicano como una parte de la solución al problema de la falta de conciencia colectiva. Integración que puede llevarnos a la unión de voluntades, postulado por Antonio Caso.

Aclaremos que estas son sólo algunas reflexiones, no es interés central de la presente tesis realizar una genealogía del individualismo egoísta actual, tanto como analizar sus repercusiones en el ámbito educativo y cultural. Estos cambios en las creencias que determinan la época actual determinada, en parte, por el neoliberalismo convergen en una creencia fundamental: el mundo es hostil, la sobrevivencia –y no al buen vivir- es a lo máximo que puede aspirar al ser humano, quien de por si es insalvable por su egoísmo natural. Esto, a su vez, provoca una distorsión en todas las estimaciones valorativas de una sociedad que se basa en esta creencia. De esta manera el egoísmo es virtud –si el fin es la sobrevivencia- y la integración y solidaridad son utópicas, inaplicables e infructíferas, la única asociación valiosa es de carácter utilitarista.

Por ello, lo que acontece con la cultura actual, que tiende al individualismo egoísta, es una *enfermedad estimativa*. Confunde lo inferior: sobrevivencia, egoísmo, recelo y asilamiento; con lo superior: buen vivir, solidaridad, entereza e integración, respectivamente, porque sus parámetros de estimación de lo que es valioso se encuentran distorsionados al fundarse en el egoísmo natural del ser humano y orientarse a la sobrevivencia. Fenómeno del cual da cuenta Ortega y Gasset (1992):

Quando se hace constitutivo en una persona, en una época, en un pueblo, cierto error de las preferencias y llega a serle habitual anteponer lo inferior a lo superior subvirtiendo los rangos subjetivos de los valores, se trata de una perversión, de una enfermedad estimativa (p. 29)

Concretando, podemos definir al individualismo egoísta como: una postura social fundamentada en una creencia antropológica y cosmológica donde el ser humano es egoísta por naturaleza y el mundo hostil en esencia, que provoca una distorsión en las estimaciones valorativas invirtiendo lo superior por lo inferior, proponiendo la sobrevivencia como valor supremo ante la buena vida, derivando, todo ello, en actitudes recelosas y egoístas que impiden la integración de las personas. Rasgo endémico de la era posmoderna que se manifiesta en indiferencia y narcisismo.

Así, en la cultura actual –que es sistema vital de las ideas de cada tiempo, como mencionamos anteriormente- se afianza cada vez más esta postura, esta estructura de creencias. El individualismo egoísta es el eje de esta estructura de creencias que pareciera ha permeado en todas las dimensiones del quehacer humano imposibilitando la integración social y ordenando el tipo de organización de las instituciones basada en una lógica que aísla, de esta manera este fenómeno se ha institucionalizado. Por este alcance que posee, deriva en un problema cultural. Su arraigo pareciera haber alcanzado la cultura ya hecha, ya realizada, la cual, de acuerdo Ortega y Gasset (1992):

[...] se objetiviza ante el ser humano y le modifica, éste a su vez, con su subjetividad, le modificará y le recreará de vuelta cuando aquella se haga hierática y estéril; cuando se corte el flujo vital que los seres humanos le inyectan a la cultura ésta se *secará* para dar paso a la cultura emergente. (p. 23)

No obstante, actualmente en la cultura ya realizada pareciera advertirse el individualismo egoísta. Es pertinente aclarar que el hecho de que se manifiesta en la cultura ya hecha, en la cultura imperante, no necesariamente implica que lo sea en la emergente, la lógica orteguiana diría que depende de nuestra generación aceptar el imperativo cultural o renovarlo con la innovación. Esto quiere decir que el individualismo egoísta puede resignificarse y cambiar en y a partir de la cultura emergente; es, por lo tanto, menester de la educación fomentar este cambio. La educación, vista como reconstrucción de la experiencia en Dewey –como apuntamos más arriba-, concuerda con la concepción de generaciones de Ortega y Gasset (1992) quien propone que el carácter y espíritu de éstas radica en su decisión entre aceptar lo recibido de la generación pasada y su propia innovación (p. 7-8). De esta manera, la

educación puede resignificar esta característica de la cultura actual, esto dependerá del temple de nuestra generación, si acepta el individualismo egoísta o si lo resignifica quizá con la integración.

En el ámbito educativo el individualismo egoísta puede advertirse, entre otros elementos, en la lógica de organización de las instituciones; en la forma de laborar en la gestión escolar y en la academia que tiende a aislar; en cuanto al currículo, al organizarse por la lógica de asignaturas, debido vicio del cientificismo, tiende a atomizar el conocimiento y se nota la ausencia de ejes integradores. Aclaremos que estas reflexiones son del ámbito educativo en general, no obstante, algunas son específicas del nivel superior debido a que en éste se encuentra la orientación del análisis de la presente tesis.

Todo esto constituye el currículo oculto mediante el cual se traspasan las formas individualistas de interacción humana utilitarista. Decimos que se traspasan porque no se educan, la educación sólo tiene valor positivo. El currículum oculto es, de acuerdo con Peter McLaren (1984):

El currículum oculto se refiere a *los resultados explícitos del proceso escolar*. [...] las escuelas moldean a los estudiantes tanto por medio de las situaciones de aprendizaje estandarizadas, como por otros recursos que incluyen reglas de conducta, organización del salón de clase y procedimientos pedagógicos informales usados por los maestros con grupos específicos de estudiantes. El currículum oculto también incluye los estilos de enseñanza y aprendizaje que son enfatizados en el salón de clase, los mensajes que transmiten al estudiante el ambiente físico e instruccional total, las estructuras de gobierno, las expectativas del maestro y los procedimientos de clasificación. [...] trata de las formas tácticas en las que el conocimiento y la conducta son contruidos [...] Es parte de la “presión” burocrática y administrativa de la escuela- las fuerzas combinadas por las que los estudiantes son inducidos a cumplir con las ideologías dominantes y las prácticas sociales (en este caso, el individualismo egoísta) referidas a la autoridad, la conducta y la moralidad [...] se refiere entonces a los **conjuntos de conductas, no relacionados con las materias, seguidos por los estudiantes**. (p. 224) El resaltado es propio.

De esta manera, cuando los docentes y la administración son apáticos del proceso educativo,

lo burocratizan, mecanizando la educación escolar y, con ello, enseñan a los estudiantes que la educación no es más que un trámite y tiene como único fin conseguir un certificado. Otra muestra puede ser la lógica de organización del centro escolar que tiende a aislar a las licenciaturas evitando cualquier contacto interdisciplinar, convierte en gremios cerrados a las comunidades de cada licenciatura y volviéndolas naturalmente recelosas; de la misma manera, cuando la gestión escolar se reduce a ser una entidad que se dedica únicamente a los tramites escolares y no a gestionar espacios para el contacto, el diálogo y el trabajo colaborativo, muestra la misma apatía; cuando en el imaginario de la comunidad escolar el imperativo de enseñanza es lo discursivo, el del aprendizaje es receptividad, el del estudiante es la pasividad y el del proceso es centrarse en el contenido, es lo que se instruye a los estudiantes; y cuando los docentes se aíslan en sus cátedras y se niegan a un trabajo colegiado y colaborativo, le transmiten este recelo, competitividad pedestre y aislamiento a los estudiantes, quienes aprenden de ellos estas estimaciones valorativas de lo que es ser profesional en nuestro contexto, y esto lo realizan al mismo tiempo que confunden libertad de cátedra con una recurso para ensimismarse en sus asignaturas. De esta manera se traspasa el individualismo egoísta de la generación que educa a la generación educada. Esto a pesar de que en el discurso se diga lo contrario; la práctica y el ejemplo siempre son más determinantes, como lo afirma Viktor Frankl (1946): “La influencia inmediata de una determinada conducta es siempre más eficaz que las palabras” (p.104).

Deseamos aclarar que esto no es cuestión de apuntar culpables más de que fijar responsabilidades para el mejoramiento. También apuntamos, que, el fracaso o éxito de la experiencia educativa escolar depende de toda la unidad pedagógica y no únicamente de alguno de sus elementos. Ésta última es una denominación freireana que pretende entender el trabajo educativo y su proceso de manera holística e interconectada.

Para finalizar, profundizaremos en algunos elementos. En cuanto a la organizado del trabajo escolar, en su análisis de la estructura de las instituciones educativas Lourdes Münch nos sugiere: “Definir un código de ética y una escala de valores en la escuela es trascendental, porque la sociedad de consumo ha provocado que las personas sean individualistas y procuren solamente su satisfacción personal, haciendo caso omiso del bien común” (Lourdes Münch, 2010, p. 45). Agrega que dicho código de ética solo puede transmitirse con el

comportamiento ético de toda la comunidad escolar en conjunto. Es decir, mediante el ejemplo, como afirma Savater (1997) se transmite dicho código de ética y pautas de conducta. No obstante, –señala Ignacio Pineda (2013)-, la forma en que funcionan las instituciones educativas dificulta la generación de armado de vínculos. Ello provoca la división de esfuerzos y la desunión entre la comunidad escolar, lo que a su vez es transmitido como cultura del trabajo individualista hacia los estudiantes. Esta lógica de trabajo permea todos los niveles educativos, inclusive el superior. En su análisis de la docencia universitaria dentro del contexto de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES-A) de la UNAM, el autor señala:

“Éstas [las instituciones educativas en el nivel superior] operan bajo la orientación asumida del individuo y su rol, lo cual ha estimulado la presencia de formas de conducción y de defensa del individualismo y al cuidado de sí mismo en su nivel más pedestre” (Pineda: 2013, p. 87).

Esta lógica de organización y trabajo imposibilita cualquier trabajo interdisciplinario y tiende a aislar a las licenciaturas, gremios, y dimensiones administrativas y académicas en la universidad. El autor afirma que esta forma de operar complica, además, la configuración de identidades en el trabajo docente.

El individualismo egoísta se encuentra también entre las teorías pedagógicas que predominan en el contexto educativo actual y que determinan la organización del trabajo actual, antes mencionado. Estas teorías serían la pedagogía tradicional y el paidocentrismo, las cuales Víctor Matías Rodríguez Rivera (doctor en pedagogía y analista del contexto educativo mexicano) clasifica como teorías del individualismo pedagógico –en parte, por su centralización en una de las figuras del proceso educativo- y como momentos de la pedagogía, a los que añade un tercer momento que parte de las ideales sociales:

[...] tomando como referente teórico al sujeto de la educación o educando, puede decirse que la pedagogía ha atravesado por tres grandes momentos: en el primero, la pedagogía tradicional, estuvo relegado, comparativamente, frente al educador, los contenidos, el método y fue objeto de una disciplina rígida y heterónoma. El segundo momento aparece gracias a las aportaciones de la psicología que ofrece, entre otras, las teorías de las diferencias

individuales [...] El paidocentrismo, como fenómeno psicológico, determina que el educando ocupa un plano relevante que, de hecho, lo convierte en el centro de la educación [...] forma parte de las teorías del individualismo pedagógico. El tercer momento surge al postular las ideas sociales y políticas de la educación que invitan a la **superación del individualismo como ideal educativo** y pregona las corrientes socializadoras de la enseñanza y la educación. Nace así la pedagogía social [...]. Rivera Rodríguez (2005, p. 33-34). El resaltado es propio.

El autor propone a la Pedagogía de la Integración como contribución teórica que inicia el cuarto momento de la pedagogía y que recupera e integra los otros tres momentos. Más adelante retomaremos este señalamiento.

Carlos Cullen nos advierte de una desintegración y aislamiento entre los sectores sociales y las instituciones dentro de estos, concretamente las instituciones educativas con el resto de la sociedad. Al investigar el ámbito educativo dentro del contexto latinoamericano de la década de los noventa, mediante un abordaje al problema desde un aspecto educativo, ligado a lo interdisciplinar y relacionado con los sujetos y saberes; y un aspecto más institucional, ligado a la intersectorialidad y relacionado con la función social de la escuela:

A partir de la década del setenta, y en forma creciente, fue apareciendo una necesidad de hacer frente a lo que todos diagnosticaban como una situación de extrema fragmentación y dispersión en los saberes, que la escuela (incluida la Universidad) enseñaba [...] La fragmentación y la dispersión de los saberes tenía un curioso correlato en la fragmentación y la dispersión de las instituciones sociales (Cullen: 1997, p. 106)

Margarita Pansza también advierte esta desvinculación entre la institución educativa y la sociedad en general, refiriéndose a la escuela tradicional; modelo que sigue siendo usado en la mayoría de las instituciones educativas. La autora añade que también la visión del acto educativo se da de forma parcial y sin integración con otras perspectivas. De esta manera hace un listado de algunas características de la escuela tradicional: “la separación de la escuela y la sociedad, la consideración de la ciencia como actividad neutral, la consideración de la escuela como institución apolítica, la visión del acto educativo desde una sola perspectiva y otros...” (Pansza: 1988, p. 49). El tradicionalismo en la educación reproduce las creencias del individualismo egoísta debido a que propone la pasividad y receptividad del

alumno, quien debe consumir las ideas hegemónicas de la cultura actual en vez de construir sus propias ideas a parte de estas:

Esta concepción bancaria de la escuela instructora, desgraciadamente prevalece hoy día, probablemente y debido a los “nuevos” proyectos sociales que tienen al individualismo recalcitrante a través de la libre empresa y la globalización de la economía; en este contexto, esta escuela perfecciona su dominio (Rodríguez Rivera, 2005, p. 41)

De este tradicionalismo que debe recurrir a la coacción por no basarse en el interés del educando, Kilpatrick (1921) señalaba, coincidiendo con lo que hemos apuntado, que produce: “escuelas sin rumbo e individualismo egoísta en los pupilos” (p. 18)

Resumimos que el individualismo egoísta es un problema de la cultura imperativa. No obstante, como advertimos, la educación puede fomentar un cambio en las creencias, en las estimaciones de la cultura emergente. Un cambio hacia la integración de las personas. Indicamos en el primer capítulo que los PII tienen como ideal antropológico al ser humano como aquel que decide. Con esta visión, que responsabiliza a la vez que liberta (aquel proceso inevitable reverso de éste), podemos proponer que es factible un cambio en la cultura, en las actitudes. El ser humano no nace individualista, ni egoísta, ni la vida es tan hostil que le obligue a hacerlo:

Ha sido un error incalculable sostener que la vida, abandonada a sí misma, tiende al egoísmo, cuando es en su raíz y esencia inevitablemente altruista. *La vida es el hecho cósmico del altruismo, y existe sólo como perpetua emigración del Yo vital hacia lo Otro.* (Ortega y Gasset, 1992, p. 33)

Es cierto, la cultura, el medio, su educación (o deseducación) le van construyendo, no obstante, no son totalmente responsables y completamente determinantes en sus decisiones. Él, en última instancia, decide ser individualista. Esta reflexión no tiene por objetivo culpabilizar, sino responsabilizar; la diferencia es que la primera restringe en tanto que la segunda liberta, porque también puede decidir dejar de serlo. La educación, como proceso, puede ayudarle a realizar y realizarse.

3.2 Integración: respuesta pedagógica al individualismo y al cientificismo.

Introducción

Comenzaremos definiendo lo que conceptualmente es la integración, definiendo si es concepto o categoría, su esencia, componentes y su empleo, así como la propuesta de ésta como estado ideal de las relaciones humanas, síntesis dialéctica entre individualismo egoísta y colectivismo radical. La definiremos mediante su principio de unidad en la heterogeneidad, a partir de sus elementos constitutivos, el objetivo y el dinamismo. A continuación, describiremos su relación con la pedagogía, aquí se nos presenta la integración como el cuarto momento de la ciencia pedagógica, de acuerdo con Rodríguez Rivera (2005), y con el mismo autor profundizaremos en su propuesta de integración de educación-producción y escuela-trabajo complementando la relación; completaremos el apartado con los elementos y procesos mediante los cuales consideramos que puede ser educable la integración en tanto virtud para la unión y como este proceso, que es de educación y deseducación a la vez, puede derivar en un cambio de las consideraciones estimativas del individualismo egoísta por el de integración que, finalmente, logre su concreción en actitudes que favorezcan el trabajo colaborativo.

Posteriormente, describiremos la integración de saberes como respuesta pedagógica ante el vicio del cientificismo en la academia que dispersa dichos saberes; apuntaremos de donde surge la propuesta y ante que, originalmente, estaba reflexionada la intención de reintegrar saberes. Finalmente, concluiremos perfilando la integración como fin pedagógico-político pertinente para nuestro contexto y momento. Intención necesaria además de ineludible por resultar la educación un fenómeno que no puede ni debe ser neutral, de acuerdo con Freire. Mismo autor de quien recuperamos dicho fin pedagógico político y quien le denomina la *gran utopía*: la unidad en la diversidad.

3.2.1 Categoría de integración

Para comenzar definiremos si la integración es categoría o concepto, para ello nos serviremos de las definiciones de N. Abbagnano (1996):

Categoría: “En general, cualquier noción que sirva como regla para la investigación o para su expresión lingüística en un campo cualquiera [...] instrumentos conceptuales de investigación y de expresión lingüística” (p. 147,150)

Concepto: En general todo procedimiento que posibilite la descripción, la clasificación y la previsión de los objetos cognoscibles. (p. 190)

Advertimos que su diferencia está en la intensidad y complejidad de ambos elementos en tanto son instrumentos del lenguaje. La categoría es más una herramienta para investigar en tanto que el concepto es una herramienta más descriptiva. La categoría avanza como avanza lo que nombra, en tanto que el concepto es estático. Su diferencia es análoga a la diferencia entre describir e investigar. Por ello, denominamos integración como una categoría, en tanto que esta última contempla el contexto y se transforma con las coyunturas históricas, siendo estas últimas, en el caso que nos ocupa, el individualismo egoísta y el cientificismo en la academia.

Ahora bien, la integración se analiza aquí en su dimensión de saberes, de proceso educativo y de personas. Ya la hemos denominado como una categoría, ahora la definiremos. Para ello utilizaremos el mismo modelo de John Locke, al cual recurrimos en el apartado anterior de individualismo, para diferenciar integración y unión. Bajo este modelo encontramos la integración dentro las cualidades secundarias de la materia ya que es una cualidad y grado que tiene la materia de estar integrada. En tanto que la unión, que se sirve de la integración como medio, es un juicio de valor característico de las cualidades terciarias. Es un valor, una postura ante el mundo y los grupos humanos como integrados y solidarios donde la unión procura la sobrevivencia y la trascendencia. Aclaremos que la unión es entendida mediante la diversidad, pero ésta, que enriquece la unión, no es su motor ni su condición. El eje que integra no son las características comunes sino los fines comunes, como lo mencionamos

anteriormente. Por lo tanto, la integración no es la simple suma de las partes; es medio para la unión cuando estas partes tienen un objetivo común que las relaciona y las moviliza.

En consecuencia, entendemos a la integración como la cualidad que tiene la materia para relacionarse, unirse o fusionarse y que requiere de una acción o una intención a realizar que le sirva de eje de integración (el proyecto) para formar algo nuevo. Al ser una cualidad de la materia también puede ser utilizada para medir el grado de intensidad en que esta misma cualidad se encuentra, en este caso sería el grado de intensidad de la interconexión, como lo define N. Abbagnano en su diccionario filosófico:

Integración: éste término tiene significados específicos diferentes en diferentes ramas del saber. [...]. En biología, significa el grado de unidad o de solidaridad entre las diferentes partes de un organismo, esto es, el grado en el que tales partes dependen una de la otra. De modo análogo, en psicología significa el grado de unidad o desorganización de la personalidad y en sociología el grado de organización de un grupo social. Spencer, en los *Primeros Principios* (1862) veía en la I. una de las características fundamentales de la evolución cósmica, en cuanto es el paso de un estado indiferenciado, amorfo e indistinto, a un estado diferenciado, formado y unificado. (Abbagnano, 1961, pág., 691)

Relacionarse, unirse o fundirse¹⁸ son grados de integración que se aplican a la materia y al ser humano, en este último implica una toma de conciencia de un estado primitivo e indiferente a uno unificado mediante un sentido y un propósito. Siguiendo con esta reflexión, de acuerdo con Spencer (como se cita en Abbagnano, 1961) pareciese que la evolución cósmica se realiza a partir de la dinamización orientada a integrar cada vez más los elementos originalmente desarticulados e inconexos, donde lo indistinto tiene valor negativo en tanto que positivo lo tendría lo unificado ya que permite dicha evolución. Esto a su vez refiere al principio de base de la teoría de sistemas según el cual el todo es superior a la suma de sus partes (Roegheirs, 2012, p. 30). Por lo que la integración es condición para la evolución, en tanto reúne los elementos dispersos en una unidad más poderosa que la logra. Para que esto

¹⁸ Pudiera pensarse que la fusión entre humanos no existe, no obstante, si se entiende, con los parámetros de la integración, como algo dinámico, algo que se realiza, puede entonces advertirse que la procreación es la fusión de los seres humanos.

se realiza se necesita de los tres componentes de la integración, propuestos por Roegeirs (2012):

1. Interdependencia de los diversos elementos. [...] Se les agrupa en un sistema[...] (p. 30). Es necesario para colaborar en función de un objetivo y se fortalece con esta práctica.
2. Coordinación. Dinámica en la cual todos los elementos interdependientes son puestos en movimiento, coordinados entre sí. (p. 31) Los elementos son interdependientes en tanto son dinámicos, en tanto se conexionan para algún logro, y para ser dinámicos y funcionar integrados deben estar en coordinación.
3. Polarización. La puesta en movimiento no se hace gratuitamente, sino con un objetivo muy preciso, en particular para dar un sentido. (p. 31)

A partir de lo que hemos advertido del valor positivo de la integración y sus tres componentes, definimos la integración como: **categoría que refiere a la cualidad y grado que tiene la materia y los seres humanos para adquirir un estado dinámico y armonioso de conexión movilizado hacia un objetivo que, por una parte, resulta superior a cualquiera que podría aspirar cada elemento de manera independiente, y, por otra parte, al ser el elemento integrador -dicho objetivo- no requiere homogeneidad en las características de sus elementos, aprovechando, por lo tanto, toda su heterogeneidad. Este estado de asociación termina cuando se logra el objetivo, no obstante, los elementos se transforman por la integración y no retornan al estado previo.** Es un grado de intensidad de conexión de la materia; abstracción que se concreta en la acción, ya sea en la interacción humana, o bien en la acción que provoca la integración de, por ejemplo, los saberes. El aprendizaje se da en lo abstracto, pero parte de lo concreto; por lo que su integración es una abstracción que se realiza en lo concreto. No puede ser totalmente abstracta, dicha integración. Es materia, también, porque en ella se realiza. Las personas se integran, así como los saberes; éstos últimos no tienen sentido si no se concretan en la realidad, de acuerdo con Dewey. Se concretan en la realidad y parten de ella. Por ello afirmamos: Toda integración –de personas, saberes, ciencias (interdisciplinariedad), proceso educativo, entre otras dimensiones- se da en función de un objetivo que, al movilizarse hacia

él, une los elementos heterogéneos; por ser unión dinámica hacia un objetivo, no requiere ni fuerza la homogeneidad de sus elementos, de tal manera que se enriquece de su heterogeneidad. En suma, en términos simples, la integración no quiere decir ser iguales sino ir hacia el mismo lado.

En términos sociales, la integración, como lo definimos apoyados de Abbagnano y Roegiers, sería un grado de intensidad de conexión y organización de un grupo social. Este proceso se explicaría, dentro del psicoanálisis, con la teoría del ciclo totémico, retomada por Moscovici (2013) de la tradición freudiana, en su caso, para explicar el principio del jefe dentro de la psicología de masas, además del proceso de idealización. De acuerdo esta teoría, de la cual nos es pertinente sólo la primera parte del ciclo, el paso de la horda primitiva humana a la formación de una sociedad más estructurada se produjo con el asesinato del padre despótico y su remplazo por idealización en un tótem, realizado por los hijos, quienes después se aliaron con sus madres para instituir la ley; finalmente, ante la culpa y la ausencia de orden, uno de los hijos tomó el lugar del padre, desde luego, ahora, legitimado por la ley recién creada (Moscovici, 2013, p. 378-389). Dentro de la horda primitiva no existía como tal la integración, únicamente se encontraban agrupados en torno al despotismo del padre; la integración efectiva la realizaron los hijos al planear y ejecutar el asesinato del padre, éste fue el proyecto que les unió. Para ello fue necesario que la libido narcisista cediera ante la libido erótica mediante el proceso de identificación con el otro y con la idealización intrínseca a cada proyecto:

El narcisismo y la satisfacción directa de los impulsos constituyen también dos impedimentos mayores para el nacimiento de una colectividad digna de ese nombre. [...] Una vez despierto, el deseo de unirse, la libido erótica vence a la libido narcisista. (Moscovici, 2013, p. 313).

Después de consumado el crimen, la alianza formada con las madres se concretó en la elaboración de la ley; en la cual se instituía la integración necesaria para sobrevivir y la ley indispensable para convivir:

En estas condiciones fue como nació la primera forma de organización social, fundada en el reconocimiento de obligaciones mutuas, renuncia a los instintos e institución de la ley y de la moral. [...] Trae consigo [la ley] la prohibición del incesto, permitiendo la unión de los

hombres y las mujeres, y la identificación con el clan, con la fraternidad, preparando la unión de los hombres, de las generaciones (Moscovici, (2013, p. 381)

Por lo tanto, el eros, la identificación e idealización sería los procesos psicológicos de la integración intersubjetiva; en la cual se deja el estado egoísta mediante la progresión de la identificación sobre el narcisismo, sin caer en una completa identificación con el colectivo en detrimento de la individualidad, como lo afirma Freud: “Por la añadidura de elementos *eróticos* –escribe Freud- las inclinaciones egoístas se transforman en inclinaciones *sociales*. No se tarda en comprobar que ser amado es una ventaja a la cual se puede y se debe sacrificar muchas otras” (como se cita en Moscovici, 2013, p. 313). Estos procesos son necesarios para integrarse en la realización de un proyecto, el cual fue en este caso primigenio el crimen por el cual se trascendió de la horda a la sociedad mediante la creación de una ley, todo el proceso requirió de la integración y fue, desde luego, su consecuencia, el mismo Moscovici (2013) lo afirma más adelante: “Como consecuencias ¿Cuál fue el efecto del crimen? El de crear un vínculo entre los hermanos [...]” (p. 450)

Entendida de esta manera, se propone, la integración, como síntesis dialéctica entre los extremos del individualismo egoísta (primacía de la libido narcisista) y el colectivismo radical¹⁹ (primacía de la libido erótica). Estos últimos son de la misma manera grados de organización de un grupo social; en el primero en grado ínfimo ya que el objetivo no es común, sino particular, aprovecharse del grupo y del otro, la organización es mínima y suficiente para realizar diversas labores de manera deficiente, por supuesto, aquí la unión es estática y depende del espacio y tiempo (los pasajeros del metro reunidos, pero no integrados, son un buen ejemplo); en el segundo²⁰, la organización es tal que diluye la personalidad y sus objetivos, ya que sólo el colectivo es lo importante, sus elementos (los individuos) son sustituibles, son medios y no fines en sí mismos. Por lo tanto, la integración no es el opuesto al individualismo egoísta, el cual supone la primacía del individuo sobre la realidad; ni es un paso o fundamento del colectivismo radical, que es antítesis de aquel en tanto que propone

¹⁹ El personalismo es otra síntesis de estos supuestos. Véase Antonio Caso, *Antología filosófica* (1985, p. 171)

²⁰ Retomamos la definición de colectivismo de Müller y Halder (1981): “Concepción y doctrina en que el hombre individual queda reducido a miembro de un todo (colectividad) social, perdiendo su consistencia personal propia. En el colectivismo se absolutiza la referencia esencial del hombre a la comunidad, y al mismo tiempo se niega prácticamente su ser de persona, no menos esencial en él.” (p. 79)

al colectivo como valor último por encima del individuo, el cual no se integra al colectivo, sino que se diluye en él. Estos son, desde luego, radicalizaciones. No tiene por qué imponerse el individuo al colectivo ni éste sobre aquel; por el contrario, se complementan y potencializan. Haciendo síntesis de las radicalizaciones queda la integración como equilibrio. No es tan importante determinar si idealmente deba tener más peso el individuo sobre el grupo o el grupo sobre el individuo. En la realidad el peso de la influencia tiene un movimiento pendular entre ambos en la dinámica de la relación. Tampoco es importante para nuestra reflexión si es más importante el individuo o el grupo. Lo importante para nosotros es la relación entre éstos y entre los individuos. La integración es un grado de intensidad de relación entre individuos y entre éstos y el grupo como abstracción. Por ello, reiteramos que la integración es algo que se hace²¹, por lo que no pretendemos que se base en un ideal antropológico de solidaridad (este se expuso como ejemplo de antítesis del individualismo egoísta en el apartado correspondiente) donde el ser humano tiende a la integración -desde luego, tampoco al aislamiento- de manera natural. Permanecemos en nuestra postura expresada en el primer capítulo de que el ser humano es el ser que decide, y en ello estará su inclinación a la integración o al individualismo egoísta. Si bien es cierto, como apuntamos más arriba, que existen necesidades afectivas, no quiere esto decir que de manera tajante y absoluta nos inclinemos naturalmente como seres humanos a la integración, de ser así no habría desacuerdos entre los grupos sociales. Es producto de la formación y la voluntad, por ello es asunto de la pedagogía.

²¹ Es un estado dinámico; se es en tanto se realiza la operación y para realizarla, y se deja de ser al terminar la operación, no obstante, como afirmamos más arriba, no se vuelve al estado original.

3.2.2 Integración y pedagogía

La integración responde a diversas necesidades humanas, entre ellas: la necesidad afectiva individual de relación²²; la necesidad social de integrar a las personas para que exista sociedad; la necesidad de integrar saberes para lograr la reflexión, entre otras. Para atender estas necesidades humanas, es ineludible su reflexión pedagógica que brinde respuestas a estas desde la educación; hoy en día con mayor esfuerzo, si se advierte el fenómeno actual de individualismo egoísta expuesto enteramente. Existen diversos abordajes de la integración y la pedagogía que atienden alguna de estas necesidades, abordan diferentes dimensiones que requieren de integración. A continuación, presentamos una tabla de algunas dimensiones en que la integración y la pedagogía encuentran relación:

Dimensión que contempla	Forma de integración	Autores que lo abordan
Intersubjetivo	De personas	Cualquiera de los siguientes
Individual	De cognición y afecto	Dr. David Fragoso (2016)
Dimensiones de la realidad	Subjetivo-objetivo	Dewey (2004)
Epistemológico	De saberes en el aprendizaje	López-Barajas (1998), David Fragoso (2016), Dewey (2004-2007) Roegiers (2012)
Formación	Formación holística	Dewey (2007)
Proceso educativo	Método de proyectos para integrar el proceso educativo	W. Kilpatrick (1929) Dr. David Fragoso (2016)
	Aspecto psicológico individual y social	Dewey. -Ver Abbagnano (1979)-
	Fin y proceso	Dewey (2004)

²² Propuesta por L. Collin (2014, p. 69) como una necesidad humana básica que forma parte del grupo de necesidades emocionales y de estima: “[...]a menor cantidad de lazos sociales, mayor necesidad del escape” (p. 60); ya que Durkheim, de acuerdo con Collin: “[...] comprobó que, a mayor cantidad de lazos familiares, relaciones y dependencias, menor era la tasa de suicidios” (p. 59)

		Freire (2013)
	Interés y finalidad Interés y esfuerzo	Dewey (2004)
	Integración de los saberes para el desarrollo de competencias	Roegiers (2012)
Componentes áulicos	Cognición, valores, metodología y contenido.	Dr. David Fragoso (2015) y Martiniano Román (2001)
Teoría y Práctica	Integración en el currículo y en la práctica educativa.	Margarita Pansza (2005) Dewey (2004) Freire (2013)
Intersectorial	De sectores de la sociedad (institución educativa y otras instituciones)	Cullen (1997)
Sociedad	Integración de escuela y comunidad	Rodríguez Rivera (2005)
Formación y práctica profesional	Integración de universidad y sociedad	Margarita Pansza (2005) Rodríguez Rivera (2005)
Intrainstitucional	Integración de la institución educativa.	Rodríguez Rivera (2005)
Conocimiento científico	Integración holística de este por parte de la academia para la labor docente	Ortega y Gasset (1976)

Elaboración propia

Estas son algunas propuestas pedagógicas relacionadas con la integración, donde vemos repetidas veces a Dewey, ya que él sostiene en su pensamiento que la realidad es un todo unitario; en su cosmogonía impera el monismo de influencia Hegeliana. Por ello tiende a sintetizar, a volver a reunir, a integrar, buscando siempre evitar dualidades. Él es, como mencionamos en el primer capítulo, antecedente importante de la integración junto con Kilpatrick. No obstante, estos autores y sus propuestas, si bien retoman lo externo al proceso educativo-escolar como factor fundamental, se encargan de reflexionar sobre lo que ocurre

dentro de éste; de la misma manera, resulta la propuesta de “Pedagogía de la Integración” de Roegiers (2012), quien integra los saberes entorno a la construcción de las competencias. Contemplando el aspecto social de la educación, se enfocan en el desarrollo individual; es por ello que, para complementar el análisis entre integración y pedagogía, se ampliará la reflexión de la propuesta “Pedagogía Integradora: los retos de la educación en la era de la globalización” (2005) del Dr. Víctor Matías Rodríguez Rivera, quien, reflexionando sobre el aspecto individual de la educación, se enfoca en el vínculo social. Pedagogo mexicano, encuentra uno de los antecedentes de la integración²³ en Ricardo Nassif: “el término Pedagogía Integradora se debe a R. Nassif (1958), sin embargo, éste quedó en el marco del uso común y circunscrito a la integración de la intención sociológica en el desarrollo histórico de la pedagogía” (Rodríguez Rivera, 2005, p. 55). El autor, Rodríguez Rivera, propone la integración como la reanudación del vínculo escuela con comunidad y de la educación y producción, es decir, propone la integración del proceso educativo en su vínculo con el exterior. Esta propuesta podríamos denominarla *hacia el exterior*, para darle una característica que la diferencie de la de Xavier Roegiers (2012) quien, como mencionamos, reflexiona sobre la integración *hacia el interior* del proceso educativo. Aclaremos que esta diferenciación sólo tiene una función explicativa, es un andamiaje del cual nos valdremos para explicar. No queremos decir que ambos procesos de integración (hacia el exterior y hacia el interior) deban estar separados, por el contrario, son dos procesos convergentes que resultarían estériles si se desasociaran.

La integración en su vinculación con la pedagogía en la visión del Doctor Rodríguez Rivera es vista como una capacidad que tiene la educación para vincularse con el contexto. No es una característica o elemento del proceso educativo (es decir un rasgo constitutivo que determina el grado de vinculación) sino, como un todo, su capacidad de vinculación con el exterior. El autor nos indica la diferencia:

²³ Roegiers (2010, p. 47), por su parte, encuentra un antecedente de la integración en De Ketele: “En el plano de la investigación, a comienzos de la década de 1980 se presenciaba el desarrollo progresivo de una reflexión, iniciada por De Ketele, en función de la integración del conjunto de los conocimientos de un año escolar, y diríase de todo un ciclo. Fue entonces cuando nació el concepto de objetivo terminal de integración (De Ketele, 1980)”.

La pedagogía integradora, como su nombre lo indica, es una expresión global, totalizadora, es decir, no asume el estudio de la ciencia pedagógica como expresión atomística, no se refiere en particular a sus elementos, factores, medios, etc., sino que su pretensión es construir una visión unificadora y unitaria del saber pedagógico, vincularlo con el hacer práctico y ubicar a ambos en una patente realidad (Rodríguez Rivera, 2005, p. 56)

Con esta visión holística de la educación, Rodríguez Rivera (2005) de manera complementaria con sus reflexiones de la integración nos da cuenta de una experiencia de integración de la educación y la producción orientada a construir un centro escolar autosustentable, autónomo y que forma virtudes propias del trabajo y la colaboración, denominada “Escuela Integrada a la Comunidad”. El caso analizado es la Escuela Normal Experimental de Nieves, Zacatecas (Rodríguez Rivera, 2005, p. 115)

Esta es una propuesta de educación contra hegemónica que busca una alternativa educativa ante el modelo neoliberal y la globalización; por lo que el fundamento de la necesidad a la que responde su propuesta resulta similar a la que propusimos describiendo al individualismo egoísta:

Esta nueva dimensión de la pedagogía (la integración) surge como respuesta al regreso del capitalismo salvaje a las sociedades, representado en la globalización de la economía, la libre empresa y el movimiento neoliberal [...] con el remplazo del proyecto del nacionalismo revolucionario y la instauración del modelo neoliberal, los procesos de la globalización y la libre empresa que constituyen en programas irreversibles en la sociedad mexicana [...]” Rodríguez Rivera (2005, p. 55 y 56)

Ante este contexto y sus problemáticas propone la Escuela Integrada a la Comunidad, y a la Pedagogía integradora como su base teórica, para la cual reconoce los siguientes principios y fundamentos:

- **Su intención** es vincular el proceso educativo con el proceso productivo, autogenerar empleo y, de esta manera, mejorar la preparación de los educandos para enfrentar los retos de la globalización económica. Mejorando así, la función educativa y la práctica social, armonizando los intereses sociales y de la comunidad, con los particulares de los educandos, formando aptitudes para el trabajo social y productivo, despertando

actitudes de conciencia social y, fundamentalmente, involucrando a los educandos en la solución de los problemas de la escuela y la comunidad (p. 23)

- **Se esencia:** “La Pedagogía integradora [...] constituye una alternativa sociopolítica de la institución escolar, cuyo gran reto es revalorizar el papel del trabajo en la formación del educando” (p. 24)
- **Función de la cultura:** “En el proceso general de la educación, participan fundamentalmente el educando y el educador, cuya acción y vínculo permiten el desarrollo de la cultura propia de cada grupo, pero esta acción descansa en la sociedad” (p. 28)
- **Función de la educación:** “Siendo exclusivamente humana y eminentemente social, la educación constituye un bien y valor cultural, que permite la realización, superación y perfeccionamiento del hombre y de la sociedad y tiene como propósito fundamental, asegurar la continuidad de la cultura, la supervivencia social, el progreso de la civilización y la transformación de la sociedad” (p. 28)
- **Justificación desde el contexto mexicano:** “[...] se valida por la conversión del proyecto económico- político de México y por los avances del proceso de la globalización, mismo que exige una reformulación del sistema educativo y, fundamentalmente, de la escuela”(p. 30)
- **Escuela:** “[...] es el núcleo integrador de las acciones de la comunidad” (p. 57)
- **No neutralidad:** “la neutralidad escolar sólo tiene por objeto sustraer al educando de la verdadera realidad social” (p. 58)
- **Conocimiento:** “[...] la PI parte del principio teórico sobre la multiplicidad de interconexiones e implicaciones contextuales que tiene el conocimiento científico y, en particular, el conocimiento educativo en relación con una realidad dada” (p. 58)
- **Aprendizaje:** “[...] la PI hace énfasis [...] en la actividad del educando, en el aprender haciendo, que genera un aprendizaje eficaz, duradero y transferible, [...] apegado a las necesidades sociales y los medios de producción de la comunidad” (p. 65)

El fin ulterior de esta propuesta es la libertad y autonomía de la escuela actual, mediante su autosustentamiento a partir del servicio social interno, el cual requiere de la integración de

personas y de saberes, pero, sobre todo, de la integración educación-producción, estudio-trabajo y escuela-comunidad:

[...] el principal reclamo de la PI es que la escuela actual tiene una dependencia económica enfermiza, está comprometida ideológicamente con grupos y personas y, fundamentalmente, está alejada de la problemática social y constituye espacio físico y mental para una formación idealizada futurista. (Rodríguez Rivera, 2005, p. 64)

Recupera estas dimensiones de la integración a partir del trabajo, el cual, desde luego, es un proyecto. Refuerza el vínculo de la escuela con su contexto, evitando su aislamiento tradicional; no obstante, procura el equilibrio entre la dimensión individual y social de la educación para no caer en un colectivismo radical:

La educación es un proceso de formación humana, de la cual ninguna postulación teórica puede desprender o prescindir su ámbito individual y social, incluso, la adecuada teorización sostiene y fundamenta que ambas son incluyentes, complementarias y armonizan el desarrollo de la personalidad (Rodríguez Rivera, 2005, p. 58)

Es por todo ello que el Dr. Rodríguez Rivera sostiene que la integración es el cuarto momento de la ciencia pedagógica, postura que compartimos. El autor retoma la propuesta de R. Nassif (1958):

La paulatina decadencia del individualismo ha llevado a integrarlo a una idea más amplia de la educación como equilibrio de lo subjetivo individual con lo objetivo social. Si la pedagogía del siglo XX fue, en sus comienzos, paidocéntrica y revolucionaria, es hoy integradora [...]. Esta pedagogía integradora será, sin duda alguna, característica del cuarto periodo en el desarrollo de la pedagogía como ciencia (pp. 53 y 96) (como se cita en Rodríguez Rivera, 2005, p. 34)

La pedagogía integradora recupera los tres paradigmas pedagógicos que le anteceden, integrándolos; el tradicionalismo que se centra en el educador y en el contenido; pasa a un segundo momento que propone la antítesis: centrarse en el educando y en el método; se hace síntesis en un tercer momento en la pedagogía crítica que aboga por la recuperación del aspecto social en la educación: y finalmente la integración que carece de centro determinado

–a diferencia de los anteriores- y propone la integración de todos los actores, elementos y aspectos del proceso educativo. Su centro es, precisamente, la interconexión, la relación:

La Pedagogía Integradora es una contribución teórica que inicia el cuarto momento de lo educativo; constituye una concepción holística y, como toda actitud innovadora, no parte de cero, pues en esa se recupera gran parte de los presupuestos teóricos, las experiencias y prácticas educativas de todos los momentos vividos anteriormente, desde la etapa precientífica de la pedagogía hasta la científica-filosófica-espiritual, que es su antecedente más próximo. (Rodríguez rivera, 2005, p. 34 y 35)

Aquí dejaremos las reflexiones de la integración del proceso educativo –para el cual nos parecen los PII, la metodología más pertinente-, tanto hacia dentro como en su vínculo con lo social. Para que éste sea posible resulta indispensable la integración de personas, y a su vez, ésta última es una de las finalidades de la integración del proceso educativo. Apuntamos en el primer capítulo porque la integración es un fin educativo pertinente y cómo se da esta –tanto la de saberes, como la de personas y la del proceso educativo- a partir del proyecto; nos resta apuntar aquí un factor determinante para poder educar la integración de personas: la ejemplaridad docente.

En esta reflexión nos acercaremos a la integración de personas en tanto virtud que sirve para la unión. Siendo una virtud, la mejor manera de que pueda ser educable es mediante su experiencia y ejemplaridad. De la experiencia ya hemos profundizado en el primer capítulo; en suma, es diseñar la práctica educativa de tal manera que se ponga al educando en situación para ejercer la virtud (los PII tienen, desde luego, esta intención), dicha situación puede únicamente tener dos conclusiones: ya sea que, el educando ejerza dicha virtud y comprenda la pertinencia y beneficios de ésta; o bien, no la ejerza -realizando en consecuencia el vicio contrario- y advierta la necesidad de ello. Para que lo comprenda o la advierta respectivamente, es necesario completar la práctica orientando al educando mediante interpelarle verbalizando dicha pertinencia o necesidad, apelando a sus conocimientos (como la lectura referente a de dicha virtud²⁴) y experiencias previas, completando así el ciclo de la

²⁴ Como lo apunta el gran filósofo, pesimista pero sensato, Arthur Schopenhauer (2009) nuestros tratados de ética y su asimilación por parte de los educandos mediante un método instructivo no puede formar virtudes en

resignificación de la experiencia. En cuanto a la ejemplaridad, ésta complementa dicho ciclo ya que, además de verbalizar la pertinencia o necesidad de la virtud, lo advierten en el comportamiento del docente y en las consecuencias que de su comportamiento emanan, tanto positivas como negativas. Dicha lógica tiene sus antecedentes hasta Jenofonte y Sócrates; el primero lo advierte cuando describe la educación de Ciro en Persia:

Enseñan a los muchachos la templanza (que es virtud), para el ejemplo y doctrina de la cual les aprovecha mucho ver, como cada día ven a los viejos vivir templadamente. Asimismo, les enseñan a tener obediencia a los príncipes y a la justicia y a sus mayores, y para esto les aprovecha mucho ver a los viejos obedecer con presteza los gobernadores y magistrados que tienen cargo público. (En antología preparada por Sergio Montes, 2003, p. 17)

En tanto el segundo, nos dice Platón que reflexiona, en el diálogo con Menón, que la virtud, siendo un hábito bueno, puede enseñarse por el ejemplo. La concepción de ejemplaridad ha ido evolucionando a través del tiempo, por lo que se cataloga como una categoría, que encuentra sustento y definición por parte del ilustre filósofo José Ortega y Gasset. En su ensayo *España Invertebrada* (2007) propone la ejemplaridad como base de la acción recíproca entre masa y minoría selecta; este es hecho básico y agente de evolución de todo sociedad²⁵. La ejemplaridad se diferencia de la burda imitación o mimetismo, es la convicción de verdaderamente tener la cualidad que advertimos mejor en el otro:

No se trata, sin embargo, de un movimiento de imitación. Cuando imitamos a otra persona nos damos cuenta de que no somos como ella, sino que estamos fingiendo serlo. El fenómeno a que yo me refiero es muy distinto de este mimetismo. Al hallar otro hombre que es mejor, o que hace algo mejor que nosotros, si gozamos de una sensibilidad normal, desearemos llegar

ello: “No se enseña la virtud como no se enseña el genio. La idea que se tiene de la virtud es estéril y no puede servir sino de instrumento, como en las cuestiones de arte los saberes técnicos” (p. 37). Instrumento, precisamente, para ser enseñada, pero no método. Resulta ilógico pensar que una persona se hace virtuosa por leer acerca de la virtud o porque se le expone en una cátedra. La virtud es algo que se ejerce y se educa en la experiencia y en el sentido que se le da a esta última, mediante el ejemplo y la orientación. No obstante, esos saberes que se adquieren con la lectura acerca de la virtud son indispensables para la significación de la experiencia que se convierte en aprendizaje.

²⁵ No se caiga en la miope aseveración de que esta dinámica social se refleja únicamente en una aristocracia política impuesta, nada más alejado de ello se encuentra la propuesta del filósofo.

a ser de verdad, y no ficticiamente, como él es, y hacer las cosas como él las hace. (Ortega y Gasset, 2007, p. 104)

En el ámbito educativo se reproduce esta dinámica con la ejemplaridad que emana del docente y es percibida por el educando, a partir de la cual, éste se forma juicios y posturas, como apuntamos anteriormente, en el desarrollo de la resignificación de la experiencia. Fernando Savater²⁶ (1995) propone una reflexión similar: “Una de las características principales de todos los humanos es nuestra capacidad de *imitación*. La mayor parte de nuestros comportamientos y nuestros gustos la copiamos de los demás. Por eso somos tan educables [...]” (p. 131). Desde luego que la imitación que propone Savater, la retomamos con el matiz de Ortega y Gasset de efectivamente llegar a ser como el otro y no sólo mimetizar sus acciones y actitudes.

La ejemplaridad, como la definimos anteriormente, es un fenómeno que ocurre independientemente si está previsto o no; los docentes al ser recelosos de su especialidad y/o de su asignatura; cuando incurren en faltas de carácter ético en sus prácticas profesionales y docentes; al no trabajar en equipo con sus compañeros; cuando son incongruentes en su práctica (en este caso, pedir virtudes y actitudes al estudiante que el mismo no practica, situación que se advirtió mucho en la experiencia de PII que se diagnosticó en el segundo capítulo); mostrando apatía por el proceso educativo y caer en la mecanización del mismo, influyen importante y de manera muchas veces decisiva en el carácter y formación de sus educandos. Inclusive si su discurso es de virtudes y de ética, pero su contenido contradice su práctica, los estudiantes comprenderán y se formarán con lo que observan: que es correcto tener un discurso que acepte las virtudes, pero que en la práctica se puede ser incongruente. No obstante, de la misma manera, se le puede orientar y retomar para fomentar virtudes. Por otra parte, si al educando se le coacciona para el proceso educativo en vez de convencerle a partir de su interés²⁷, comprenderá y asimilará, influido por la ejemplaridad docente, que la única herramienta eficaz en la interacción humana no es el diálogo sino la coerción; aquel es correcto pero inviable, éste es erróneo pero práctico y eficiente, afirmará. La cuestión sería determinar el tipo de eficacia que la coacción consigue. Si consigue una conducta observable

²⁶ El mismo autor nos invita a reflexionar que la virtud es un fin en sí misma. (1995, p. 199)

²⁷ Si no se apela al interés inevitablemente se deberá recurrir a la coerción, apuntamos en el primer capítulo.

pero vacía, desaparece en cuanto desaparece la coacción. No es aprendizaje positivo, se aprende, pero de forma negativa, que sólo se puede avanzar si se obliga a los demás a hacer lo que uno pretende.

De esta manera consideramos que puede ser educada la virtud. No obstante, es preciso apuntar que no debe caerse en ilusionismos pedagógicos, es decir, en creer que la educación y el educador tienen un poder total sobre el educando y son capaces de cambiarle a voluntad. El cambio de actitud –que resulta del aprendizaje– es, en última instancia, una decisión individual. Como apuntamos anteriormente en el primer capítulo el aprendizaje se concreta en un cambio de comportamiento, en una nueva actitud hacia el mundo, y el proceso se encuentra permeado por lo social, pero es individual en su última instancia. Por ello, la virtud de integración intersubjetiva no puede instruirse, no se le puede forzar al educando para que la adquiera; la coacción es, específicamente en ésta dimensión de la formación, no únicamente infértil sino sumamente perjudicial, como lo reflexionamos. Es por estas consideraciones que proponemos a los PII como una estrategia didáctica que puede, *sólo puede*, estimular a los educandos a formarse en la virtud de la integración para la unión.

Reflexionamos en el primer capítulo la dinámica de la integración de personas y cómo ésta se realiza en y para el proyecto. La integración, pues, es algo que se hace. Postura similar nos propone Rodríguez Rivera quien define al grupo como “estructura dinámica”. Nos resta explicar que dicha dinámica se da entre una minoría selecta y una mayoría, como apuntamos más arriba, de acuerdo con uno de los fundamentos de Ortega y Gasset, expuesto en *La rebelión de las masas* (1992a) y en *España Invertebrada* (2007). Todo grupo humano se mueve, si lo hace saludablemente, por el influjo de una minoría selecta hacia una mayoría; de la primera emana ejemplaridad y propuesta de proyecto; de la segunda docilidad, unidad y realización del mismo. Esta pareciese ser nuestra naturaleza cuando estamos reunidos en grupos, Moscovici (2013), reflexionando sobre las masas, comparte la opinión cuando sostiene: “[...] es imposible hablar de agrupaciones humanas sin tener en cuenta su división en conductores y conducidos [...]” (p. 139). Y añade que cuando no se realiza de esta manera, es decir, cuando se invierten los papeles²⁸, se confirma que: “Es un signo de envejecimiento

²⁸ Ocurre cuando la mayoría quiere mandar, creando de esta manera un vacío de autoridad y de proyecto y dejando sin rumbo y sin unidad al grupo, dejando estéril el influjo de los mejores.

de una civilización, de falta de energía de un pueblo. Es preciso, pues, enseñar a los conductores a conocer y dirigir las multitudes hacia un objeto” (p. 139). Resulta quizá demasiado obvio apuntar que el mismo fenómeno de indocilidad de las masas y sus consecuencias es tesis central de *La rebelión de las masas* de Ortega y Gasset. (1992)

Concluimos este apartado recapitulando que dicha integración intersubjetiva junto con su método educativo (resignificación de la experiencia y ejemplaridad docente)- para el cual proponemos su concreción metodológica en los PII- requiere de la integración del proceso educativo y, desde luego, de la integración de saberes; formulada de esta manera resulta en la propuesta pedagógica ante el fenómeno del individualismo egoísta. Para ello, se retoma, entonces, el proceso de aprendizaje de Dewey, la ejemplaridad de Ortega y Gasset y Fernando Savater y la noción de aprendizaje²⁹ de Kilpatrick. De manera convergente a este proceso educativo para la integración debe existir, desde luego, reciprocidad de un proceso de deseducación del individualismo egoísta; este cambio actitudinal, que parte de la construcción de una visión y perspectiva que a su vez deconstruye otra, es factible gracias a la plasticidad del ser humano que apunta Dewey (2004, p. 55), y que demuestra en su ideal antropológico, del cual tomamos fundamento para el expuesto en el primer capítulo: “El hombre según Dewey, no es ni bueno ni malo. Lo más extraordinario del hombre es que se le puede cambiar, que sus hábitos se pueden modificar, su visión ampliarse y su perspectiva volverse más universal” (Mayer, 1967, 174.) Es viable, por lo tanto, revertir el individualismo egoísta; no obstante, esto es posible únicamente en la cultura emergente, como mencionamos en el apartado anterior. Se encuentra actualmente en la cultura hecha, dependerá de nuestra generación que se vuelva a reproducir en la cultura emergente.

Recapitulando, en este apartado apuntamos la conexión entre integración y pedagogía: las necesidades que atienden y justifican la conexión; las dimensiones en donde se integran; las teorías pedagógicas de la integración –expuestas en el primer capítulo y complementadas en éste-; la integración de personas como virtud y medio para la unión, como es educable mediante la experiencia y la ejemplaridad; y, finalmente, la integración como propuesta pedagógica para el problema del individualismo egoísta. Dejaremos el siguiente apartado

²⁹ Del cual explicamos en el primer capítulo qué es para Kilpatrick: todo aprendizaje es un cambio de actitud.

para la integración de saberes, por tener ésta antecedentes particulares y un objetivo particular, no obstante, no se entienda de ninguna manera que se encuentra desarticulada de la integración de personas o del proceso educativo. Apuntamos en el apartado del diagnóstico que de manera convergente al problema del individualismo egoísta existía el cientificismo en la academia; ambos parten de la misma lógica que pretende desintegrar y aislar, por considerar que su particularidad se optimiza al aislarse. Ante este último reflexionaremos sobre la integración de los saberes y concluiremos, a partir de estos fundamentos por los cuales advertimos la pertinencia de la integración, con una propuesta freireana de integración como fin político de la educación.

3.2.3 Integración de saberes y científicismo en la academia.

“No hay que dejar que la arbitraria división académica en temas desmiembre la trama estrechamente tejida de la realidad y la convierta en un disparate”

Aldous Huxley

“Todo aprieta para que se intente una nueva integración del saber, que hoy anda hecho pedazos por el mundo [...] Hoy falta por completo, aunque parezca mentira, una pedagogía universitaria”

J. Ortega y Gasset

Algunos de los más influyentes pensadores del Siglo XX, ante la expansión de la técnica³⁰ en el quehacer humano fundamentado en el positivismo, comenzaron a reflexionar sobre los peligros de que ésta se impusiera y sustituyera a la cultura. Por ello, propusieron reflexiones para que la educación superior, que es donde la técnica se enseña de manera más amplia, no pierda su pilar, que es la cultura. Entre estos autores refiero específicamente a dos emblemáticos, Aldous Huxley y José Ortega y Gasset, quienes, en nuestra opinión, son pensadores universales y forman parte de un movimiento para reivindicar la cultura ante la deshumanización que trae los excesos de la técnica³¹. El problema lejos de haberse superado aparece con mayor encono en el Siglo XXI, por sus fenómenos particulares, (globalización, neoliberalismo, expansión de las tecnologías de la información, individualismo egoísta, entre otros) como nos sugiere Xavier Roegiers (2012), quien, además, nos sugiere un equilibrio necesario de especialización y polivalencia para el abordaje de dichas problemáticas multidimensionales actuales: “Para hacer frente a esta diversificación y a esta creciente complejidad, constantemente se exige al hombre mayor especialización, pero, al mismo

³⁰ La ciencia y la técnica enseñada sin objetivo, sin su compensación ética que enseñe para que usarla y como usarla correctamente, puede traer fatales conclusiones. El conocimiento liberta si su intención es servir al ser humano, en tanto que se envilece si se utiliza para ensimismarse. No se diga si deliberadamente se utiliza para dañar al otro. Ortega y Gasset (1930) lo reflexiona de esta manera: “Ha sido desastrosa la tendencia que ha llevado al predominio de la <<investigación>> (científica) en la Universidad. Ella ha sido la causa de que se elimine lo principal: la cultura. Además, ha hecho que no se cultive intensamente el propósito de educar profesionales ad hoc. En las facultades de Medicina se aspira a que se enseñe hiperexacta fisiología o química superferolítica; pero tal vez en ninguna del mundo se ocupa nadie en serio de pensar qué es hoy ser un buen médico, cuál debe ser el tipo modelo del médico actual. La profesión, que después de la cultura es lo más urgente, se deja a la buena de Dios. Pero el daño que esta confusión acarrea es recíproco. También la ciencia padece de este utópico acercamiento a las profesiones. La pedantería y la falta de reflexión han sido grandes agentes de este vicio de <<científicismo>> que la Universidad padece” (Ortega y Gasset, p. 65)

³¹ José Vasconcelos, junto con el Ateneo de la juventud, realizaron, en nuestro contexto mexicano, la misma defensa de las humanidades ante el positivismo, tanto en el terreno de la academia como en el de la política.

tiempo, mayor adaptabilidad, mayor flexibilidad, es decir, mayor polivalencia.” (p. 22) Nos encontramos en la misma disyuntiva, inclusive con mayor intensidad: una técnica que bien utilizada puede ayudarnos, mas, si se cae en el exceso, tiende a deshumanizar nuestras prácticas. La acentuación en la técnica se advierte en la formación sobre especializada—en dicha técnica- en la educación superior. Apuntamos desde el principio de esta reflexión que no se está en contra de una formación especializada —la cual es inevitable- pero sí de que ésta se realice sin compensación que integre los saberes hacia dentro de la misma disciplina en que se forma y con otras disciplinas y ciencias. La cultura es, desde luego, donde encuentran integración por el simple hecho que a partir de ella se formaron. Aldous Huxley advertía, hacia 1959, el problema del desequilibrio que trae la sobrespecialización en la educación superior. En su conferencia “Educación Integral” (1979 p.9) plantea que el problema desde luego no es nuevo, no obstante, no se han realizados esfuerzos serios por solucionarlo. Situación muy similar en la que nos encontramos actualmente. Se sabe que la organización curricular por asignaturas atomiza el conocimiento³², se conocen las propuestas para integrar el conocimiento, pero no se realizan. Nos parece que no se concretan porque: 1) no se han concretado bien las propuestas y 2) el individualismo egoísta no permite el trabajo colaborativo en la academia —y en la universidad, en general- y sin ello es imposible cualquier intento por integrar el conocimiento.

El autor nos advierte de necesidad de equilibrio entre la especialización y la cultura³³:

Actualmente, uno de los mayores problemas de la enseñanza superior es de que manera conciliar las pretensiones de una vasta instrucción, que, esencialmente, es instrucción especializada, con las pretensiones de una instrucción exigua, que nos da la más amplia pero la más superficial visión de los problemas humanos en general (Huxley, 1979, p. 9)

³² Estos planes tienen como premisas epistemológicas el positivismo y su fragmentación cada vez más aguda de la realidad que permita a la ciencia avanzar (Díaz Barriga, 2013, p. 48 y 49). Esta situación es benéfica para la ciencia, pero perjudicial para la academia. Ante esta situación surgen los PII, ya que dicha lógica curricular sigue imperando en la educación superior, particularmente en la situación diagnóstica de la Licenciatura de Pedagogía de la FES-Acatlán.

³³ Huelga aclarar que la novela distópica de *Un mundo Feliz* del autor, advierte sobre el peligro de la deshumanización por la técnica.

Es decir, se requiere un equilibrio, en la educación superior, entre la especialización técnica y científica, por una parte, y como ésta se inscribe como parte de una solución vasta para los problemas de la humanidad, por la otra. Este último rubro es, desde luego, más cultural que técnico. Se necesita formar al profesional para que pueda, de manera práctica, realizar su labor, a la vez que se le forma en la ética profesional que inscribe dicha labor en la solución de los problemas de la humanidad. Los intentos para remedir esta situación han consistido, de acuerdo con Huxley (1979) en sencillamente “agregar información humanística a la información científica especializada; en coordinar la ciencia y las humanidades por medio de un enfoque histórico, lo que tiene algunos méritos; y los programas más bien estrechamente relacionados con los Cien libros más importantes” (p. 10). El autor reconoce los méritos de estos intentos, pero le parecen insuficientes. Por ello, propone, como ejercicio integrador, preguntas y temas de la cultura (problemas generales de la humanidad) que sensibilicen en este aspecto y que integren el conocimiento especializado:

Mi propio modo de pensar es que el ideal de una educación integrada exige que sea considerada en función de los problemas humanos fundamentales ¿Quiénes somos? ¿Qué es la naturaleza humana? ¿Cómo deberíamos estar vinculados al planeta que vivimos? ¿Cómo hemos de vivir juntos de manera satisfactoria? ¿Cómo habremos de resolver nuestras potencialidades individuales? ¿Cuál es la relación entre naturaleza y alimentación? (Huxley, 1979, p. 10)

Todas las disciplinas en las que se forma en la educación superior contestan –o debieran contestar- a estas preguntas fundamentales. Sencillamente porque de ellas nacen. El conocimiento, y la reflexión para conseguirlo –la razón-, no puede ser un abstracto desvinculado de la vida, por el contrario, existe y se consigue para remediar los aspectos de nuestra vida. La explicación no es fin, siempre es medio para la solución. Tal es la propuesta de raciovitalismo por Ortega y Gasset.³⁴

Por todo ello, concordamos con Huxley, en que la educación superior debe ser integrada (que no simplemente unida o relacionada) por la especialización y la reflexión de la cultura universal en los problemas generales de la humanidad. Ortega y Gasset (1992a 145-148) se

³⁴ Véase la obra *El tema de nuestro tiempo*. (1992b). Ensayo del autor cuya tesis central es la propuesta de síntesis del racionalismo y relativismo en el raciovitalismo.

aventura un poco más y advierte, de forma similar a Huxley, la barbarie del especialísimo. Le llama barbarie porque al hombre especializado le falta civilización; sabe mucho de un tema específico, pero ignora los grandes temas de la cultura, y así como se asume genio del primer tema declara su excepcionalísimo en los segundos:

El especialista <<sabe >> muy bien su mínimo rincón de universo; pero ignora de raíz todo el resto [...] Habremos de decir que es un sabio-ignorante, cosa sobremanera grave, pues significa que es un señor el cual se comportará en todas las cuestiones que ignora, no como un ignorante, sino con toda la petulancia de quien en su cuestión especial es un sabio (Ortega y Gasset, 1992, p. 147)

Cabe aclarar que, para el autor, el hombre necesita especializarse para construir ciencia, pero ésta es siempre holística: “Para progresar, la ciencia necesitaba que los hombres de ciencia se especializasen. Los hombres de ciencia, no ella misma. La ciencia no es especialista. *Ipsa facto* dejaría de ser verdadera.” (Ortega y Gasset, 1992^a, p. 146)

La ciencia no puede explicar un fenómeno en desconexión con el resto del sistema en donde se inserta. Por ello, si pretende ser así, deja de ser conocimiento, por pretender explicar el todo por una parte. La ciencia está, por lo tanto, integrada; pulverizar la realidad para construir ciencia es pertinente; enseñarla, así pulverizada, es incongruente. Se requiere, pues, un medio para equilibrar esta especialización que, por otra parte, es ineludible: “La firmeza y exactitud de los métodos permite esa transitoria y práctica desarticulación del saber” (Ortega y Gasset, 1992^a, p. 147) Este es el fin de integración de saberes para el cual se proponen los PII. No pretendemos, desde luego, que no debiera existir la especialización, ésta es indispensable para el hombre de ciencia, no obstante, requiere de un ejercicio compensador que integre su saber en el más vasto que es la cultura: “El resultado más inmediato de este especialismo *no compensado* ha sido que hoy, cuando hay mayor número de <<hombres de ciencia>> que nunca, haya muchos menos hombres <<cultos>>” (Ortega y Gasset, 1992^a, p. 148)

Esta función de compensación es de la academia y se pervierte cuando ésta toma la lógica especializada de la ciencia. Se requiere de un talento integrador; quien éste tenga está más cerca de la academia que de la ciencia, de acuerdo con Ortega y Gasset (1976, p. 80). Esta confusión entre la academia y la ciencia ha traído el fenómeno del científicismo en aquella.

Este fenómeno, en suma, es pretender trabajar la academia con la lógica de la ciencia; los que trabajen en ésta deben especializarse para construir el conocimiento que debe ser reintegrado en un todo por los que trabajen en aquella; de manera que, reconstruida en un todo integrando los saberes de la ciencia y la cultura –primera función de la academia- pueda ser así enseñada –segunda función de la academia-. Integrar los saberes de la ciencia en un todo que se traduce en la cultura, y enseñar lo integrado, tal es la función de la academia. Se puede considerada como un saber profesional del docente, retomando la categoría del Doctor Ignacio Pineda (2013). Es una cualidad docente integrar lo que la ciencia pulverizó para de esa manera holística enseñarlo a sus educandos. Y aún más, con ello enseñar a que ellos mismos integren el conocimiento. Para ello, es que tanto Huxley como Ortega proponen que el paso de los conocimientos que se construyen en la especialización y la ciencia hacia la cultura sea mediante utilizar estos para remediar los problemas tradicionales de la humanidad.

En suma, la integración de saberes en el nivel superior debe estar en función de los grandes temas de la cultura universal –los problemas generales de la humanidad- y como el saber técnico y científico de las profesiones se construye para estos, como son su fin ulterior. Decimos ulterior, porque el proceso educativo del profesional debe concretar su formación en las prácticas que éste vaya a realizar en el entramado social donde se encuentre. Huelga decir, que esta concreción, es especificación del fin ulterior y de ninguna manera existe desvinculación, por el contrario, es continuación. Dicho fin de resolver problemas es, desde luego, un proyecto que se realiza en y para la integración de personas; los PII cumplen, por lo tanto, con y para esta función de la integración de saberes cuando se orientan a un proyecto que intervenga –explicando o resolviendo- un problema de su entorno social.

Por otra parte, la integración de saberes alude, desde luego, a la interdisciplinariedad, de la cual ya reflexionamos en el primer capítulo. Recuperaremos, únicamente, que esta forma de integración es igual al resto; es algo que se hace entorno a un objetivo que es la resolución de un problema. Es decir, a partir de un problema que se debe solucionar en la realidad, se interconexionan las disciplinas, encontrando puntos de unión dicha realidad que se encuentra como un todo -holismo hegeliano-. Cuando no es de esta manera, cuando no se resuelve algo

o no se acerca a un objetivo, la conexión de disciplinas permanece estática en acercamientos, como nos dice Roegiers (2012):

[...] perspectiva multidisciplinaria o pluridisciplinaria [...] cada disciplina aclara la cuestión, pero aún hay una yuxtaposición de disciplinas [...] Las disciplinas siguen siendo abordadas por separado de las demás, la mayor parte del tiempo yuxtapuestas, uniéndose en ciertos momentos durante el estudio de los temas. No hay verdadera integración. (p. 122)

La solución de un problema de la realidad, que es siempre multidimensional, se traduce en un proyecto –recordemos la noción de problema de Dewey, apuntada en el primer capítulo-. Como lo pretenden los PII, la interdisciplinaria se da mediante un proyecto: “Un enfoque interdisciplinario sobre verdadero sentido en relación con un proyecto” (Fourez, 1994a, como se cita en Roegiers, 20012, p. 114)

En conclusión, tanto la integración de saberes, como de personas, de disciplinas y del proceso educativo, es algo que se realiza en función de resolver un problema y para lo cual construye un proyecto que le imprime de dinamismo. Estas reflexiones traducidas en el campo de la teoría curricular nos lleva a dos lógicas de organización de los saberes; la primera parte, como apuntamos más arriba, se fundamenta en el positivismo que procura la sobrespecialización que lleve a la construcción científica, fragmentando la realidad y, con ello, la atomización del conocimiento, de acuerdo con Díaz Barriga (2013 p. 49); la segunda, se basa en el monismo hegeliano, en el cual se fundamenta Dewey, que ve a la realidad como un todo y la integración de saberes para comprenderla e intervenir en ella. Se propone una síntesis entre estas dos que retome lo construido por la ciencia y se especialice, por una parte, en tanto que integre estos conocimientos mediante intervenir en la realidad. Para la metodología didáctica de este intercambio entre concreción y abstracción, de especialización e integración, se proponen los PII. Dichos intercambios fomentan el aprendizaje entendido como resignificación de la experiencia, como lo propusimos en el primer capítulo, mismo que ineludiblemente requiere reanudar el vínculo –integrar- de escuela sociedad, retomado por Rodríguez Rivera (2005), y el de la teoría y práctica para su realización; integración que, desde luego, se perfila como un fin político de la educación.

3.2.4 Unidad en la diversidad: fin pedagógico-político.

Las teorías pedagógicas son respuestas y producto de las condiciones de un determinado contexto y tiempo. Sin embargo, llegan después de que los ideales de una etapa se han concretado y empiezan a ser remplazados por otros. A este fenómeno Ortega y Gasset (1976) le llama “anacronismo pedagógico” y nos dice suele ser constitutivo del pensamiento pedagógico. “El pedagogo no ha sido casi nunca el filósofo de su pedagogía” (Ortega y Gasset, 1976, pág. 93). La pedagogía se ha limitado a adecuar los grandes ideales de una época a la orientación de la educación, sin proponer los propios. Ortega y Gasset continúa diciéndonos: “Con lo cual venimos a la grotesca situación de que los niños de 1940 son educados conforme a las ideas y sentimientos de 1890 y que la Escuela, cuya pretensión es precisamente organizar el porvenir, vive de continuo retrasada dos generaciones.” (1976, pág. 94).

De nuevo pareciera que nos encontramos en una simple etapa de adaptación de lo educativo a las características de la actualidad (globalización, neoliberalismo, primacía de la tecnología e individualismo) sin que la pedagogía proponga sus propios ideales. Por ello proponemos la integración, particularmente la intersubjetiva, como fin pedagógico-político de la educación latinoamericana y no sólo como “respuesta” a las características y necesidades del contexto actual. Respuesta que sólo trata de adaptar los ideales y características del contexto actual y resolver problemas que van saliendo a la hora. De la integración intersubjetiva, como la describimos anteriormente, se entiende que todo grupo humano, independientemente de su extensión, existe en cuanto se mueve, en cuanto tiene orientación, rumbo, finalidad. Su estructura o sistema tiene lógica a partir de una finalidad que lo integra y le da coherencia. Esta finalidad se concreta en un proyecto que, como mencionamos anteriormente, es el eje de la integración que logra unificar fines y voluntades –verdaderos elementos de unión– más que de las similitudes en las características de los individuos que conforman un grupo. Esta forma de unión es sistema dinámico, en términos de Ortega y Gasset, y ve en la diferencia complemento y enriquecimiento, que no impedimento para la unión, precisamente porque su eje articulador es el objetivo y no las características similares. Por ello, denominamos este tipo de unión en la diversidad como integración heterogénea. Existe desde luego, una integración homogénea, que es estéril y estática, ni produce ni se mueve porque su eje

articulador no es un objetivo, sino el espacio y tiempo y/o las características físicas. De las características de esta última es como se ha pretendido nuestra unidad nacional; pretendida por rasgos culturales y pasado comunes, dilatación de un centro que homogeniza al resto (Ortega y Gasset, 2007, p. 27) quitándole su particularidad, sin tener un proyecto de nación que nos una para realizarlo. Huelga decir que, desde luego, que tal tipo de integración discrimina a quienes no comparten estos rasgos comunes. Otro ejemplo de este tipo de integración es el fenómeno actual de la globalización que, aparte de otras características, tiende hacia: “una desterritorialización de fenómenos económicos, políticos, culturales y sociales; por lo tanto una progresiva homogenización de actitudes, hábitos y conductas de individuos y conjuntos sociales” (Leonardo, F.; Marín, E., 2007, p. 68)

Por lo tanto, la integración homogénea es algo que se es, en tanto la heterogénea es algo que se hace. Existe, por un lado, la unión que es sistema dinámico heterogéneo; en contra posición a la unidad homogénea de coexistencia estática. En suma, la unidad en la diversidad es integración heterogénea en y para proyecto; mismo que pretendemos sea, precisamente, la unidad en la diversidad. Un proyecto pedagógico político que nos integre para integrar. La unión en la diversidad sería, entonces, el fin pedagógico-político de la educación latinoamericana, propuesta por alguien con la autoridad para tal aseveración: Paulo Freire. El autor le llama “la gran utopía”:

Una de nuestras tareas, como educadores y educadoras, es descubrir lo que históricamente es posible hacer en el sentido de contribuir a la transformación del mundo que dé como resultado un mundo más ‘redondo’, con menos aristas, más humano, y en el que se prepare la materialización de la gran utopía: *unidad en la diversidad*. (Freire 196, p. 40)

Y para lograrla propone partir de una perspectiva de la historia:

Para mí, la historia es tiempo de posibilidad y no de determinación [...] sólo en una perspectiva histórica en la que hombres y mujeres sean capaces de asumirse cada vez más como sujetos-objetos de la historia, vale decir, capaces de reinvertir el mundo en una dirección ética y estética más allá de los patrones que están ahí [...] (p. 39-40)

Recordemos la justificación que el autor ofrece para tener un fin político en educación, lo cual es derecho, obligación y responsabilidad, al indicar que la educación ni puede ni debe ser neutra, y que: “[...] plantea al educador el imperativo de decidir, y por consiguiente de romper y de optar, tareas de sujeto participante y no de objeto manipulado” (Freire, (1996, p. 77)).³⁵ Reflexionando sobre la calidad de la educación, Freire (1996), afirma: “[...] así como es imposible pensar la educación en forma neutra, es igualmente imposible pensar en una evaluación neutral de ella” (p. 45). Particularmente, si el fin es la unidad en la diversidad y la integración heterogénea que le sirve de medio, la calidad estará en función de ello y su evaluación se realizará dependiendo de la capacidad que tenga la educación de integrar.

Por otra parte, le denominamos latinoamericana porque de esa dimensión son las propuestas de Freire, para y en nuestro contexto. Además, la intención encuentra eco en otros pensadores latinoamericanos de su talla. José Vasconcelos (1983) proponía algo bastante similar a la unidad en la diversidad en su *Raza Cósmica: un proyecto, una misión iberoamericana para unirnos en su realización*; dicha misión era, a su vez, preparar el terreno y la voluntad para la integración final del ser humano. Nos parece que la intención del autor era una utopía que nos diera identidad y unión a partir de una misión que cumplir como raza. Pueden cuestionarse las implicaciones dialécticas de su síntesis humana en la raza cósmica, pero no se puede poner en tela de juicio su gran visión -plasmada, por cierto, en el escudo de nuestra Universidad Nacional- muy superior a la de quienes pretenden integrar lo latinoamericano a partir del indigenismo radical, el odio y el rencor hacia lo español que inevitablemente forma parte de nosotros en nuestra genética; esta última es, sin duda, una integración homogénea que discrimina a todo el que no reúne las características que ellos delimitan en el perfil del latinoamericano, esta postura es, irónicamente, racista. De todo ello puede desprenderse, que los grandes pensadores latinoamericanos³⁶ han pretendido nuestra unión en la diversidad, sin detrimento ni de nuestra influencia indígena ni española. No deja de ser una utopía, como la de Freire, pero del pensamiento utópico es del que se hacen los fines pedagógicos-políticos, del crítico es con el que se construyen sus metodologías.

³⁵ Por otra parte, el Doctor Rodríguez Rivera, afirma: “La neutralidad escolar sólo tiene por objeto sustraer al educando de la verdadera realidad social” (2005, p. 58)

³⁶ Postura similar se encuentra en las poesías de Rubén Darío y el pensamiento de José Enrique Rodó, entre muchos otros.

Sobra decir, como lo hemos expuesto durante toda la presente tesis, que el método para dicho fin pedagógico-político son los PII, que cumplen con lo postulado por Freire, por proponer un fin particular y no quedarse en la tibieza de decir que el fin de la educación es la formación holística del ser humano, aseveración por lo demás obvia. Dicho postulado es: “Métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos [...] deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño de que el proyecto pedagógico está impregnado” (Freire, 1996, p. 77)

A manera de cierre

Los PII se encuentran en construcción en la Licenciatura de Pedagogía la Fes-Acatlán. No obstante, de todas estas problemáticas que impiden su correcta concreción, se advierte su pertinencia, por parte de toda la comunidad; lo cual resulta en un acontecimiento que de manera inequívoca refleja que la fase de pilotaje ha terminado. Para ello se deben aprovechar las fortalezas, principalmente que el hecho de que se cuente en la planta docente y la gestión escolar con expertos en pedagogía y otros profesionales que han reflexionado en algún aspecto de ella, así como las reflexiones y prácticas de los mismos estudiantes, quienes pueden aportar mucho a optimizar los PII, debido al objeto de estudio y práctica profesional de la Licenciatura. No obstante, esta situación causa, a su vez, otro problema, de falta de consenso por la multiplicidad de propuestas y enfoques; sin embargo, esto se convierte en potencial y fortaleza cuando existe diálogo, en tanto que resulta en un factor de todavía mayor división cuando no lo hay. Para que exista este diálogo, resulta ineludible superar el individualismo egoísta –el cual, por otra parte, se comienza a superar, precisamente con el diálogo-, la soberbia y el anquilosamiento de la comunidad de la Licenciatura de Pedagogía en general y en particular de sus docentes. La gestión de espacios para el dialogo y el trabajo colegiado resulta necesario y ha sido falla de la gestión escolar; no obstante, son sólo un requerimiento que de poco sirve para fomentar el diálogo para el consenso si el factor principal del individualismo egoísta no se transforma en voluntad para la integración, situación que, por otra parte, requiere ineludiblemente de un proceso de deseducación que fomentan los mismos PII, ya que evidencian, a través de su experiencia, nuestra incapacidad de trabajo colaborativo. Resulta, por lo tanto, fundamental la toma de conciencia del fenómeno del individualismo egoísta, la pertinencia de la integración como propuesta pedagógica y, sobre todo en docentes, la gran influencia –y gran responsabilidad- de su ejemplaridad. Por todo ello, afirmamos que en nuestra principal fortaleza –experticia en pedagogía- se encuentra la posibilidad de resarcir nuestra principal problemática – individualismo egoísta- si para ello nos disponemos al factor de cambio: el diálogo para la integración. En suma, a pesar de las problemáticas, la experiencia en PII ha sido satisfactoria ya que sus beneficios son advertidos por toda la comunidad; se requiere, sin embargo, una reforma universitaria -que resigne la concepción de aprendizaje y enseñanza que se tiene en el imaginario; transforme su lógica de organización y trabajo; y, por último, una reforma

curricular en módulos contruidos con una lógica de integración y no de atomización de saberes- para mejorar su realización, misma que los mismos PII pueden ir fomentando conforme van creciendo en importancia. Existen, por otra parte, otros fines a los que pueden contribuir los PII; por ejemplo, hacia el autosostenimiento financiero de la universidad - verdadera y completa autonomía- a partir del servicio social interno, si se siguen los postulados de la Pedagogía Integradora de Rodríguez Rivera (2005) y se logra vincular la educación-producción y estudio-trabajo, logrando, con ello, la Escuela Integrada a la Comunidad.

Por otra parte, no pretendemos que los PII sean una metodología definitiva; por el contrario, deben encontrarse siempre en continua reconstrucción. Tampoco pretendemos afirmar que sea la propuesta pedagógica más equilibrada y que contempla más dimensiones del ser humano y su quehacer; educación holística que ha sido siempre el objetivo de la pedagogía. Lo que si podemos afirmar es la necesidad imperante de un cambio en la lógica curricular por asignaturas que fragmenta el saber, causada por el cientificismo en la academia y que deriva en la “barbarie del especialísimo”, como la denomina Ortega y Gasset; un cambio en la lógica laboral-escolar que, de la misma manera, fragmenta el trabajo, sin una estrategia concreta que lo reintegre, asilando funciones y, con ello, a las personas; y ante todo, un cambio de las estimaciones individualistas por actitudes de solidaridad e integración. Resulta ya ineludible concretar una propuesta ante estos fenómenos. Aquí si afirmamos, que los PII nos parecen la propuesta más pertinente para ello, por su intención de integrar lo que estos fenómenos han mantenido aislado. Para la reforma universitaria que permita su correcta realización se requiere ante todo del diálogo y disposición para el consenso y la reflexión, pero también presteza, voluntad y determinación. En mi personal opinión, los primeros requerimientos caracterizan al pedagogo en tanto los últimos han sido nuestro flaqueo. Se puede entender por qué: el diálogo y el consenso toman tiempo, pero la realidad no puede esperar tanto a la resolución; y en cuestión de determinación, otras profesiones nos han arrebatado la potestad que debiéramos tener sobre las decisiones sobre la educación, sobre todo la política. A este fenómeno Ortega y Gasset le llama “anacronismo pedagógico” (1976, p. 93). Advierte que la pedagogía va dos generaciones atrasadas por su incapacidad de ser determinante en innovar, restringiendo su labor en adaptar técnicamente a la educación lo que la filosofía o la política, y actualmente sobre todo la economía, le van dictando. No

obstante, el autor, quien tiende a desvalorizar la política y ensalzar a la pedagogía, por ser aquella, en la práctica, demasiado influyente y ésta demasiado humilde, remata: “Y a todo el mundo parecerá evidente que es la política quien debe adaptarse a la pedagogía, la cual conquistará sus fines propios y sublimes. Cosa, por cierto, que ya Platón soñó” (p. 96). La integración, que es un fin primero pedagógico y luego político, a la vez que es fin en sí mismo y propuesta a las problemáticas actuales de nuestro contexto antes descritas, nos parece ser este fin propio y sublime. Para verle concretado la hemos construido en la reflexión; nos falta fortalecerla con el diálogo y realizarla con voluntad y determinación en el campo en donde el pedagogo, integrando las demás perspectivas, debe tener la palabra definitiva: la educación.

Anexos digitales.

-Análisis de los instrumentos

-Tablas de especificaciones completas para cada instrumento

-Instrumento de cuestionario, entrevista y guion de grupo de discusión

-Base de datos del vaciado resultados de los cuestionarios aplicados en las licenciaturas de la FES-A.

-Vaciado por categorías de entrevistas y grupo de discusión.

-Frecuencias y categorías de los cuestionarios de cuestionarios a estudiantes

-Audios del grupo de discusión.

-Resultados de los cuestionarios realizados en la carrera de comunicación en el tercer cuatrimestre en la UNISAL.

Referencias

- Aarón, Alboukrek. (2004). *Diccionario Educativo Juvenil Larousse*. México: Larousse.
- Abbagnano, N. (1996). *Diccionario de filosofía*. México: FCE.
- Abbagnano, N. (1978). *Historia de la filosofía. Tomo III. La filosofía del romanticismo y La filosofía entre los siglos XIX y XX*. Barcelona, España: Montaner y Simón.
- Abbagnano, N. (1979). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.
- Aguerrondo, Inés. (2005). *Historia del pensamiento pedagógico occidental*. Buenos Aires, Argentina: Papers Editores.
- Broccoli, A. (1980). *Ideología y educación*. México: Nueva Imagen.
- Caso, A. (1924). *El problema de México y la ideología nacional*. Recuperado de: <http://documents.mx/documents/01-el-problema-de-mexico-y-la-ideologia-nacional-antonio-caso.html>.
- Bixio, C. (1996). *Cómo Construir proyectos en la E.G. B. Los proyectos de aula. Qué. Cuándo. Cómo*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Collin, L. (2014). *Economía Solidaria: local y diversa*. México. Colegio de Tlaxcala.
- Chateau, J. (1999). *Los grandes pedagogos*. México: FCE.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. México. Paidós
- Descartes, R. (2016). *Discurso del método. Meditaciones Metafísicas. Reglas para la dirección del espíritu. Principios de la filosofía*. México: Porrúa.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. España: Morata.
- Díaz Barriga, A. (2013). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Dienelt, K. (1979). *Antropología pedagógica*. Madrid, España: Aguilar.
- Dolly, L. (2012). La economía solidaria: la descolonialidad del poder en la perspectiva de construcción de un sujeto solidario. En Marañón-Pimentel, B. *Solidaridad económica y potencialidades de transformación en América Latina*. (pp. 209-231). Buenos Aires,

- Argentina: CLACSO Recuperado de:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20121024023550/Solidaridadeconomica.pdf>
- Fragoso, D. (2015). Curso: “Didáctica de los procesos afectivos en el aula”. UNAM/FES Acatlán. México
 - Fragoso, D. (2016). *Proyectos Integradores Interdisciplinarios centrados en el desarrollo de capacidades y valores*. Colombia: Redipe. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/303966042_Investigacion_en_la_practica_do_cente_una_estrategia_para_la_formacion_de_profesionales_de_la_docencia
 - Frankl, V. (2004). *El hombre en busca del sentido*. Barcelona, España: Herder.
 - Freire, P. (1996). *Política y Educación*. México: Siglo veintiuno
 - Freire, P. (2013). *¿Extensión o comunicación?* México: Siglo veintiuno.
 - Gadotti, M. (2002). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo veintiuno.
 - García-Vera, N. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una nueva revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Revista Internacional de Investigación Educativa*, volumen 4, núm. 9, pp. 685-707. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848010.pdf>
 - Gómez Hernández, T. (2011). *Dime que resuelves y te diré qué aprendes. Desarrollo de competencias en la Universidad con el Método de Proyectos*. México: Universidad Iberoamericana.
 - Huxley, A. (1979). *La situación humana*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.
 - Jenofonte. (2016). Socráticas -Economía- Ciropedia. En *Clásicos de la Pedagogía*. (pp. 17-22). Antología preparada por Sergio Montes. México: ENEP Acatlán.
 - Kilpatrick, W. (1967). *EL nuevo programa escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
 - Kilpatrick, W. (1929). *The Project Method: the use of the purposeful act in the educative process*. Recuperado de: <https://archive.org/details/projectmethodus00kilpgoog>
 - Kilpatrick, W. (1964). Una teoría de la nueva educación acomodada a nuestro tiempo. En L. Luzuriaga (3ra. Edición), *Ideas pedagógicas del Siglo XX* (pp. 201-211). Buenos Aires, Argentina: Losada.
 - Leonardo, F.; Marín, E. (2007). *Los proyectos de nación en México: Revisión y Propuesta*. México: Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.

- Lipovetsky, G. (2017). *La era del vacío*. Barcelona, España: Anagrama.
- López-Barajas, E. (1998). *Integración de saberes e interdisciplinariedad*. España: UNED.
- Luzuriaga, L. (1981). *Pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Luzuriaga, L. (1961). *Métodos de la nueva educación*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Majó, F., Baqueró, M. (2014). *Los proyectos interdisciplinarios: 8 ideas clave*. Barcelona, España: GRAO.
- Mayer, F. A. (1967). *Historia del pensamiento pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Mayer, F. B (1967). *Pedagogía Comparada*. México: Pax-México.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo veintiuno.
- Moscovici, S. (2013). *La era de las multitudes. Un tratado histórico de la psicología de las masas*. México: FCE.
- Münch, L. (2010). *Administración de instituciones educativas*. México: Trillas.
- Muller, M., Halder, A. (1981). *Breve diccionario de filosofía*. Barcelona, España: Herder.
- Ortega y Gasset. (2007). *España Invertebrada*. Barcelona, España: Folio.
- Ortega y Gasset, J. (1984). *Historia como sistema y otros ensayos filosóficos*. España: SARPE.
- Ortega y Gasset, J. (1976). *Misión de la Universidad y otros ensayos afines*. Madrid, España: Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. (1992a). *La rebelión de las masas*. México: Porrúa.
- Ortega y Gasset, J. (1992b). *El tema de nuestro tiempo*. México: Porrúa.
- Pansza, M. (2005). *Pedagogía y Currículo*. México. Gernika
- Perrenoud, P. (2000). *Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?* Revista de Tecnología Educativa. (Santiago, Chile), XIV, no. 3, pp. 311-32. Recuperado de:
https://www2.sep.pdf.gob.mx/proesa/archivos/biblioteca_linea/proyectos_perrenoud.pdf
- Pineda, I. (2013). *Sujetos de la docencia: itinerarios, saberes e identidades*. México. UNAM/Díaz de Santos.

- Quintana, J. (1998). La interdisciplinariedad en Ciencias de la Educación. En López-Barajas, E. *Integración de saberes e interdisciplinariedad*. (pp. 25-40). Madrid, España: UNED.
- Rojas Soriano, Raúl. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés. Retomado de: <http://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wp-content/themes/raulrojassoriano/assets/libros/guia-realizar-investigaciones-sociales-rojas-soriano.pdf>
- Roegiers, X. (2012). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: FCE.
- Rodríguez, V. (2005). *Pedagogía integradora: los retos de la educación en la era de la globalización*. México: Trillas.
- Román, M. y Díez, E. (2001). *Diseños curriculares de aula: un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza*. México: Ediciones Novedades Educativas.
- Savater, F. (2017/05/04). *La aventura del pensamiento-Dewey por Fernando Savater*. [archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=hXxbAP6YF64>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México. Ariel.
- Savater, F. (1995). *Ética para Amador*. México, D.F.: Planeta.
- Schopenhauer, A. (2009). *Los dolores del mundo*. España; Diario público.
- Soto Gutiérrez, C. (2011). Tipos de Investigación. En Pérez Orozco, G. (coord.) *Recopilación de artículos y ensayos para desarrollar un protocolo de investigación*. (pp. 90 y 91). Ciudad de México, México: Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
- Tobón, S. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Prentice Hall.
- Vasconcelos, J. (1983). *La raza cósmica*. México: Asociación nacional de libreros.

Investigación realizada gracias al Programa de Apoyo a la Investigación para el Desarrollo y la Innovación (PAIDI) de la FES Acatlán de la UNAM. <<Proyectos Integradores en la FES-Acatlán: funcionalidad y propuestas curriculares>> 2016-2017