



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES "ARAGÓN"

**"APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN ENTORNOS DE EDUCACIÓN
SUPERIOR: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE ECATEPEC"**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MTRO. NAPOLEÓN ANTONIO CHÁVEZ SUÁREZ

TUTOR PRINCIPAL:

DR. VÍCTOR MANUEL ALVARADO HERNANDEZ
(FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES "ARAGÓN")

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DR. EMILIO AGUILAR RODRÍGUEZ
(FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES "ARAGÓN")

DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES "ARAGÓN")

DR. JOSÉ ANTONIO JERÓNIMO MONTES
(FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES "ZARAGOZA")

DR. MARTÍN MANJARREZ BETANCOURT
(FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES "ARAGÓN")

CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL, ESTADO DE MÉXICO, 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mi familia, por el ejemplo de lucha e incondicional apoyo.

A Emi, por permitirme valorar el significado de una sonrisa y retornar a ese exilio en el tiempo llamado niñez.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por cobijarme en sus aulas durante una década de vida, haciéndome ser y sentir parte de ella.

Al Dr. Víctor Manuel Alvarado, por el constante apoyo y orientación, sin los cuales concretar este trabajo no hubiese sido posible.

A los doctores Emilio, Antonio, Jerónimo y Martín, quienes con sus consejos, regaños y recomendaciones llevaron a buen puerto este proyecto.

A todos con quienes he tenido oportunidad de convivir en un salón – y fuera de él- por la oportunidad de ser parte en el caminar.

A las personas que formaron parte del presente trabajo, pero que hoy transitan en una mejor senda.

A la última hija de Zeus, por alumbrar esta vereda en un momento clave de la vida.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I “FUNDAMENTOS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS”	8
1.1. Educación y aprendizaje	9
1.2. La experiencia como fuente de aprendizaje.....	17
1.3. Las dimensiones del currículo y su reflejo en la práctica educativa.....	29
1.4. Experiencia, fragilidad y educación.	33
1.5. Fundamentos conceptuales del aprendizaje basado en proyectos	37
1.6. El “problema” como base del aprendizaje basado en proyectos	52
CAPÍTULO II “LA EDUCACIÓN CIUDADANA: UNA RELACIÓN COMPLEJA EN EL MARCO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS”	62
2.1. El ciudadano ante la educación.	63
2.2. Educar en la era digital	74
2.3. La educación superior ante la pandemia COVID-19. Enfrentar la incertidumbre.	78
2.4. Educación ciudadana y aprendizaje basado en proyectos: una relación compleja.	82
2.5. La educación superior privada en México: perspectivas de formación.	88
2.6. La estrategia formativa en la Universidad de Ecatepec.....	93
2.7. El Aprendizaje Basado en Proyectos y las funciones sustanciales de la universidad.	107
2.8. El currículum oculto en la Universidad de Ecatepec.....	114
CAPÍTULO III “FUNDAMENTO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO”	123
3.1. La fenomenología como perspectiva metodológica.....	124
3.2. La narrativa como recurso teórico metodológico en la recuperación de experiencias estudiantiles.	130
3.3. Sobre la construcción del objeto de estudio.	132
3.3.1. Diseño de la investigación. Problematicación y planteamiento del problema.	134
3.3.2. Diagnóstico y construcción de instrumentos.....	137
3.3.3. Centro Comunitario “Casa de Morelos”: espacio de instrumentación del diseño	141
3.3.4. Narrativa del trabajo de campo	143
3.3.5. Instrumentos metodológicos utilizados	147
3.4. Construcción del objeto de estudio en entornos virtuales de aprendizaje.....	151
3.5. Sesgos emocionales y búsqueda de sentido. El aprendizaje situado: ¿oportunidad perdida? Voces de los estudiantes.....	162
3.6. La educación remota de emergencia: Visualización de productos colectivos a través de recursos digitales.....	166

CAPÍTULO IV “ANÁLISIS DE RESULTADOS”	173
4.1. Deseos estudiantiles; reticencias institucionales.	173
4.2. Luces y sombras sobre sobre una estrategia educativa.	188
CONCLUSIONES.....	198
REFERENCIAS CONSULTADAS	207

INTRODUCCIÓN

¿Qué adjetivo sería el ideal para caracterizar al presente? Las heterogéneas respuestas que se pueden formular evocan a la multiplicidad de fenómenos de los que somos testigos. No exentas de contradicción, las descripciones dirigidas al entorno de la tercera década del siglo XXI navegan entre rasgos como el dinamismo en las formas de comunicación, la lucha por el respeto a la diversidad, y por otro lado, aspectos como la violencia en sus diversas formas toman parte de un síntoma estructural de las relaciones sociales. El avance propio del presente se enfrenta a signos que evidencian una desigual distribución de recursos naturales, algunos de los cuales se encuentran ya en una etapa de declive. Crisis económicas cíclicas, tensiones políticas y hasta una pandemia son parte del retrato humano en el marco de la llamada sociedad del conocimiento. En este panorama de contradicciones, el concepto “educación” navega implícitamente, siendo también analizado desde diversas aristas y sometido a juicio en función de las demandas y necesidades del actual momento histórico. El esfuerzo en mejorar los niveles de aprendizaje implica procesos formativos que consideren la acción, la reflexión, la experimentación; todo ello en un ambiente de trabajo entre pares. Bajo tales aspectos, el aprendizaje basado en proyectos aparece como el elemento central a analizar.

El estudio que se presenta nace a partir de la inquietud derivada de un trabajo previo, en donde se establecía como preocupación primordial el que el sistema de educación de adultos manifestaba una obsesión cuantitativa en relación a la certificación, estableciendo metas anuales y promoviendo campañas masivas que no garantizaban la construcción de aprendizajes significativos en la población adulta, al descuidar los procesos de formación docente.

La intención era vincular a los agentes adultos a escenarios formativos concretos. Sin embargo, ante la dificultad de desarrollar la investigación bajo esta óptica, se tomó la decisión de reorientar su rumbo. Ya no en un sentido de trabajo con la población del INEA, sino ahora en el marco de la educación universitaria. Al laborar en un espacio de educación superior se daban las condiciones para tal efecto. El proceso de problematización se reconfiguraba. Es en esta forma que el análisis se orienta a agentes mayores de edad, pero en su faceta de estudiantes universitarios. Considerando que la actual discusión educativa se ha centrado en demasía al espacio de la educación básica, se juzgó pertinente colocar la lupa sobre el ámbito de la educación superior, sus prácticas y proyectos en la lógica de formas de trabajo colaborativas y transversales, tal y como se demanda en los niveles educativos iniciales.

El trabajo se encuentra organizado en cuatro momentos. En el primer capítulo, de carácter conceptual, se brinda una mirada general en tono a los elementos del aprendizaje basado en proyectos. Previo a discutir dicha categoría se establece un tratamiento respecto a nociones que se consideran fundamentales a efectos de comprender la esencia del elemento a discutir: aspectos como la relación entre educación y aprendizaje, la importancia de la experiencia en la construcción del proceso educativo y la relación que dichos elementos sostienen con el campo curricular constituyen un primer momento de discusión de la tesis, con el fin de brindar un

panorama general sobre el aprendizaje basado en proyectos, soportando la discusión en el discurso de John Dewey y William Heard Kilpatrick, fundadores de la mencionada teoría.

En un segundo capítulo, se advierte una relación de carácter contextual respecto al tema analizado. Denominado: “La educación ciudadana: una relación compleja en el marco del aprendizaje basado en proyectos”, en este momento del trabajo se plantean los constantes cambios propios del entorno, que exigen dedicar una mirada al acontecer que rodea al fenómeno educativo para comprenderlo en una dimensión más completa.

La aseveración se justifica aún más al caracterizar el desarrollo de esta investigación en el contexto de un fenómeno particularmente singular en la historia humana: el origen de una pandemia condicionó aspectos diversos del desarrollo de este trabajo, como lo ha hecho con múltiples facetas de la vida cotidiana. Los evidentes cambios en las formas, usos y costumbres, han resignificado los modos de vivir y convivir, impactando con ello a la esfera educativa en su conjunto.

Podemos destacar, dentro de estas modificaciones, las del orden del rol de los sistemas de información, que evidentemente han impactado la práctica educativa, aunque de forma desigual en diversas partes del mundo. De ahí el interés por discutir sobre tópicos alusivos al análisis de la universidad, y su rol como mediadora en la construcción de significados sociales a través de sus facetas sustanciales: la docencia, la investigación y la difusión.

Considerando al aprendizaje basado en proyectos como eje articulador del argumento, se da paso a un breve análisis respecto a la importancia de los vínculos interinstitucionales en la educación superior mexicana – sobre todo en el sector privado- y la situación de alejamiento que se distingue respecto a otros agentes sociales que pudiesen aportar a su desarrollo bajo una óptica de trabajo académico integrado. Uno de los propósitos del segundo capítulo es presentar la institución en la cual se desarrolló el trabajo de observación y análisis: la Universidad de Ecatepec, centro educativo representativo de dicho municipio.

Si bien desde ese momento de la tesis pueden comenzar a visualizarse aportaciones anónimas de estudiantes y docentes respecto a la vida cotidiana de la escuela citada, estos testimonios tienen la finalidad de reforzar el carácter contextual del apartado, como descriptor de dimensiones curriculares que, consideramos, operan como condicionantes en tanto constructoras de cierto tipo de ambientes de aprendizaje.

El tercer capítulo del trabajo se orienta a presentar las perspectivas metodológicas, así como las estrategias llevadas a cabo a fin de recoger información y orientar el análisis del problema trabajado. Podrá advertirse a la fenomenología como posicionamiento metodológico, apoyada en diversos instrumentos de recolección de datos en los cuales participaron diversos sujetos que conformaron el equipo de trabajo de la citada universidad en el periodo de entre principios de 2018 y finales de 2021.

Finalmente, un cuarto momento del texto describe los hallazgos derivados a partir del trayecto investigativo, destacando las perspectivas que el aprendizaje basado en proyectos puede generar en entornos de trabajo multidisciplinares, tales como la educación superior.

Enunciamos que, en su carácter de estudio de caso, no se pretenden obtener conclusiones globales sobre el tópico en cuestión. Mas bien, presentamos un caso de interacción con una filosofía de trabajo, a fin de poner en la balanza los pros y contras que ella genera, con el afán de promover su ejercicio en un espacio que prácticamente, desconoce de sus bondades y riesgos. Es el lector quien tendrá la última palabra respecto a la aptitud de la invitación que se ofrece.

CAPÍTULO I

“FUNDAMENTOS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS”

"Dime algo y lo olvidaré, enséñame algo y lo recordaré,
hazme participe de algo y lo aprenderé"

Confucio

“La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos, sería inevitable.

También la educación es donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común”

Hannah Arendt (1990)

El propósito del presente capítulo es presentar una caracterización respecto al aprendizaje basado en proyectos, en el orden del marco teórico de la investigación. En primera instancia se tratan aspectos relacionados a la práctica educativa, estableciendo diferenciaciones entre las principales nociones involucradas en el trabajo pedagógico, tales como “educación y aprendizaje”, para a la postre pasar a hacer un análisis del papel de la experiencia como recurso dotador de saberes y prácticas formativas que amalgaman nuestro andar en el mundo.

Presentando la pregunta de investigación y las inquietudes que dan origen al presente estudio, pasamos a describir los fundamentos del Aprendizaje Basado en Proyectos como filosofía de trabajo que es puesta en consideración como una alternativa a los modelos tradicionales y que, si bien ha tenido cierto eco en entornos de educación básica, no así en la misma medida en los niveles universitarios.

Se completa la discusión de este capítulo presentando un estado de la cuestión a modo de síntesis respecto a los hallazgos tras la búsqueda de antecedentes sobre el objeto de estudio presentado y los vínculos conceptuales que dichos resultados aportan a las orientaciones de la reformulación del problema, en vías de refinar el potencial del trabajo.

1.1. Educación y aprendizaje.

En esencia, la pregunta que pretendemos trabajar como base de la investigación es la siguiente:

¿Cómo contribuye el aprendizaje basado en proyectos al proceso de formación de estudiantes de la licenciatura en pedagogía en la Universidad de Ecatepec?

De dicha pregunta, se deriva el siguiente objetivo general:

Comprender cómo contribuye el aprendizaje basado en proyectos al proceso de formación de estudiantes de la licenciatura en pedagogía de la Universidad de Ecatepec, a fin de valorar su pertinencia.

Dicho objetivo se soporta en otros (específicos) de menor amplitud, que se enlistan a continuación:

- A) Reconocer los rasgos característicos del aprendizaje basado en proyectos a fin de relacionarles con dimensiones particulares de la práctica educativa.
- B) Relacionar las formas de trabajo en espacios de educación superior con la convivencia en ámbitos educativos no formales e informales a través del concepto de ciudadanía.
- C) Diseñar una propuesta de trabajo en un entorno educativo no formal que articule los rasgos del aprendizaje basado en proyectos y los contenidos de la licenciatura en pedagogía de la Universidad de Ecatepec
- D) Valorar la pertinencia del diseño generado en función de los modelos propios de la institución en cuestión, considerando las voces de los actores involucrados en dicho proceso.

Es así que nos concierne el trabajo sobre el primero de los objetivos específicos, por lo que damos comienzo a una reseña que pretende aclarar algunos conceptos generales que consideramos, resultan indispensables de explicar para efectos de inmiscuirnos en el orden del objeto de estudio en cuestión.

Somos seres sociales, inscritos en el espacio y el tiempo; sin embargo, pretendemos trascender una estancia en el mundo dictaminada por la sapiencia de la propia caducidad. Ante tal destino, ideamos artefactos que atenúen dicha conciencia de finitud. Desde el culto a referentes naturales y su posterior personalización (Dioses, faraones, profetas) hasta la creación de jerarquías y organizaciones que reemplazaran total o parcialmente dichos rituales, (instituciones propiamente dichas) hemos sido criaturas inquietas e inventivas en lo concerniente a la inventiva de actos que otorguen un sentido a nuestro devenir cotidiano.

Nos hemos valido, pues, de un par de elementos simbólicos para otorgar sentido a nuestra estancia en el mundo y asimilar de forma sistemática los aprendizajes derivados del devenir: ellos son los mitos y los ritos. (Mélích, 1998) El mito es lo que da sentido, inteligibilidad a las acciones colectivas y, a su vez es un relato fundador de las interacciones e instituciones sociales. El mito “es un sistema dinámico de símbolos que se convierte en relato (...) que sirve de soporte para la construcción del mundo de la vida” (Mélích, 1998: 72)

Como arquetipo antropológico, el mito desempeña cuatro funciones básicas que se relacionan directamente con el aprendizaje en cualquiera de sus vertientes:

- a) Función cosmológica: El mito pone en contacto al ser humano con un sentido global de la naturaleza
- b) Función histórica: El mito vincula a cada individuo con su historia, con la tradición ancestral de sus antepasados y las formas de hacer y actuar propias de su cultura.
- c) Función sociológica: El mito es un paradigma que mantiene un orden social.
- d) Función psicológica: El mito mantiene un orden mental, al dar sentido de la vida a grupos e individuos (Mélích, 1998: 73-74)

Dichas acciones se entablan en un marco de socialidad, construidas desde un nosotros que trata de resolver inquietudes derivadas de intereses comunes, que en muchas ocasiones implican la presencia de discordias. Tal acción y efervescencia entre grupos es clave para comprender fenómenos como la cultura, el aprendizaje y la educación. Diríamos que el hombre es un “animal simbólico”, desprovisto en un principio de sentido, pero que va construyéndose paulatinamente según se descubre a sí mismo con ayuda de los otros. En este marco, pasamos a dibujar la figura de los ritos, como el segundo acto simbólico de constitución del sujeto. Ellos, a su vez, están compuestos por:

a) Un espacio escénico: Un espacio en el que cada cosa tiene su lugar, y se define de forma única, por el sitio que ocupa respecto a las demás. En el caso del espacio escolar dicho espacio escénico es por excelencia el aula. Los pupitres, el pizarrón, el escritorio del docente, las puertas, ventanas, están diseñados para ocupar espacios predeterminados (en ocasiones hasta fijados al piso), y dichas reglas nunca se ponen en duda.

b) Una estructura temporal: Una sucesión de espacios y tareas que impone a maestros, alumnos, y la comunidad en general, y que puede durar desde unas horas hasta semanas enteras. El ejemplo de los calendarios escolares, la división del trabajo en horas clase, la programación de la asignatura. Para este caso, el periodo de evaluación es el equivalente al corolario temporal, por implicar el momento “cúspide del trabajo académico.

c) Unos protagonistas: Implica la idea de los actores que desempeñan un rol. No es necesario ahondar en este sentido para trasladar esta relación al plano de la educación formal, donde quedan claras las tareas del maestro y los alumnos.

d) Una eficiencia simbólica: En la educación, hasta hace algunos años, la palabra del maestro concordaba con la palabra “sagrada” del sacerdote, quien transformaba el vino en sangre y la ostia en pan. Los fieles debían creer en esa subordinación y quien no lo hacía era tachado de pecador y castigado. La posmodernidad ha debilitado la eficiencia simbólica de ciertos ritos, y la educación no es la excepción. (Mélích, 1998: 91)

Aprender implica estar dispuestos a rehacer lo ya asimilado. Reformar estructuras que creemos inmóviles para permitirnos el ingreso de creencias y modos de actuar distintos al propio. Esta coyuntura nos permite inscribir algunas formulaciones sobre el fenómeno educativo y las perspectivas de los principales exponentes sobre el aprendizaje en el plano de la teoría constructivista. ¿En qué sentido la experiencia nos permite rehacer nuestro sentido y percepción del mundo?

Si nos remitimos a la teoría de Piaget (2008), la experiencia, como contacto concreto con el mundo puede aparejarse al estadio sensorio motriz, lapso en el cual dichas estructuras motoras se convierten en la fuente de las posteriores operaciones del pensamiento, confirmando que la inteligencia procede de la acción en su conjunto, ya que transforma los objetos y lo real, y el conocimiento es esencialmente asimilación activa y operatoria a través del uso de los sentidos. Bajo tal enfoque, aparentamos la idea piagetiana del estadio sensorio motriz con la necesidad permanente del desarrollo de los sentidos, y de considerar la importancia del ejercicio de experiencias concretas ligadas a intereses particulares en cualquier etapa del trayecto formativo, independientemente de la edad. El aprendizaje basado en proyectos es un potencial recurso para ligar situaciones particulares con recursos cognitivos para aprovecharlos en escenarios reales. Reformular los principios en los que se finca la escuela sobre los que líneas atrás se discutía (escuela como espacio escénico y temporal con unos protagonistas enrolados) debe ser una apuesta de la educación del siglo XXI.

Apoyándonos en Octavi Fullat (1995) afirmamos en primera instancia que la educación es una relación *ternaria*, dado que implica un movimiento entre tres factores que inciden en la modificación de la conducta. Estos tres grandes ámbitos implican el de las *informaciones*, *las habilidades* y *las actitudes*.

Quando se enseña al hombre los colores, o bien geografía física, se está cambiando la conducta, ya que se mudan los conocimientos de quien adquiere los nuevos. Las informaciones se guardan en una memoria, se trate de un papel en el que se tomen apuntes, sea cuestión de un pequeño ordenador o se use el cerebro mismo, memorias mecánica, electrónica y neurofisiológica. (No obstante) recibir información es modificarse y en consecuencia educarse (...) Además, al educar se alterará la vida sentimental, se modifican las actitudes del educando. (...) Cuando se educa se modifican también la conducta a partir del aprendizaje de habilidades. (...) Los hombres sabemos cosas, sentimos cosas y realizamos cosas: he aquí las tres principales líneas de intervención de todo proceso educativo: el conocer, el hacer y el sentir forman un todo funcional que denominamos conducta humana. La educación consiste en modificar a ésta. (Fullat, 1995: 43- 44)

De esta aseveración podemos reafirmar el que la educación es un proceso social: nadie se educa solo. Tal ejercicio llega a ser complicado en tanto que implica desafíos a modos de ser, actuar y sentir propios a nuestra persona, pero que encuentran una satisfacción en el hecho de rebasarse. Tal parece que uno de los principales errores de la sociedad actual es pensar que el hombre tiene suficiente con el logos, lo sígnico y lo conceptual, abandonándose poco a poco la dimensión mítica de la vida. Bajo este orden de ideas, es imposible desarticular las nociones de *mythos* y *logos*, dado que ambas conviven permanentemente bajo el sentido de construir una *mitología* del quehacer cotidiano. Así, los mitos y los ritos son formas de proceder que configuran nuestro paso por el mundo en modo inexorable. La interrogante es qué tan complejo resulta recibir y asimilar estructuras de acción y pensamiento distintas a la propia, y qué dificultades atravesamos para podernos apropiarnos de ellas. Igualmente, vale la pena valorar el papel de la escuela en dicho entramado.

En términos aristotélicos, la educación conlleva un proceso de praxis (acción) para verse reflejada en poesis (creación). Poner en práctica un conjunto de habilidades que, a su vez, implican una serie de decisiones, con la finalidad de adaptarnos a un ambiente. Aprender implica tomar decisiones en entornos concretos y procesar las vivencias derivadas en un proceso de recogida- introspección.

Para el psicólogo Jerome Bruner “el alumno no debe hablar de física, historia, matemáticas, sino *hacer* física, historia o matemáticas. El conocimiento verdaderamente adquirido es aquél que se redescubre. Un currículo se basa en pasos sucesivos por un mismo dominio de conocimiento y tiene el objetivo de promover el aprendizaje de la estructura subyacente de forma cada vez más poderosa y razonada; este concepto se ha dado en llamar “currículo en espiral” (Bruner, 1988: 247) El maestro no actúa ni genera estrategias didácticas de forma espontánea. Sus decisiones en los procesos didácticos se ven, muchas veces condicionadas a las circunstancias espaciales, materiales, sociales e institucionales en las que desempeña su trabajo, tal y como las personas tomamos decisiones en nuestra cotidianeidad en función de los escenarios en los que nos desenvolvemos: tomar un camino u otro para llegar a casa, pedir una bebida u otra, aceptar o rechazar una invitación, etcétera. El aprendizaje, entonces, es un proceso que se genera con los otros, social y contextualmente.

Este ejemplo nos permite vincular las raíces etimológicas del término “educación” en el verbo latino *educere*, identificado con los significados de “conducir fuera de”, “extraer de dentro hacia fuera”, lo cual se relaciona con el desarrollo de las potencialidades propias de los sujetos, vinculado a la corriente activa. Así también con el verbo *educare*, aparejado con los significados de “criar” o “alimentar”, que se acerca al acrecentamiento desde afuera, típico de la educación tradicional basada en la heteroeducación. (Nassif, 1974)

Ya sea en el sentido del *educere* o del *educare*, es posible conjeturar que educar implica dirigir o conducir hacia alguna meta. Que no existe una educación sin la mediación de otros individuos y la orientación hacia ciertos fines. En función a lo anterior podemos

asumir que la educación implica la concepción de un proceso *teleológico, intencionado y socializador*.¹

Belenky et al. (cit. en Brockbanck & McGill, 2002) identificaron un esquema evolutivo que incorpora una serie de posiciones epistemológicas en torno a la construcción del proceso de aprendizaje que consideramos propicio a efectos de una vinculación con el aprendizaje basado en proyectos. Según dicho esbozo, los alumnos pasan desde el dualismo hasta la construcción de un saber consolidado a través de momentos como la mera recepción de conceptos, la socialización de los mismos (un relativismo subordinado) y la interiorización de las experiencias derivadas de las diversas posturas que se obtenían tras experiencias vivenciales.

Tabla I. Equivalencia de las etapas cognitivas en Belenky, et al. (cit. en Brockbanck & McGill, 2002) y el aprendizaje basado en proyectos

Etapa cognitiva en Belenky, et. al.	Aprendizaje basado en proyectos
Silencio	(Expectativa de alumno: no implica ausencia de saberes previos)
Saber recibido	(Relación vertical docente- alumno: entrega de paquetes de información)
Saber subjetivo	Cuestionamiento de la experiencia personal respecto a la información recibida
Saber procedimental	Vivencia concreta que lleva al plano sensorial los planteamientos establecidos previamente para su discusión
Saber concretado	Construcción de conclusiones personales a partir de la confrontación del saber procedimental y los anteriores.
Saber construido	Construcción de consenso a partir de socialización y discusiones con otras personas sobre los momentos anteriores

Si rememoramos la ligadura de la institución escolar con el sistema social, no es difícil comprender que la escuela se forja como un proyecto vinculado a filosofías espacio temporales que, a su vez, responden a modelos epistemológicos que son difundidos por núcleos de poder. Por citar algunos ejemplos, señalemos el debate histórico sostenido durante la edad moderna entre el empirismo y el racionalismo como fuentes de conocimiento originarias ante el prevaleciente teocentrismo del periodo antiguo y medieval.

Una de las primeras críticas hacia la escuela como institución emblema de la modernidad fue hecha por Comenio (2017), quien en la “Didáctica Magna” estableció como principios esenciales del aprendizaje los de universalidad, naturalidad y

¹ Las cursivas son propias

gradualidad. “Las escuelas enseñan las palabras antes que las cosas, porque entretienen el entendimiento durante algunos años y después (...) pasan a los estudios reales (...) Deben presentarse juntamente unas y otras al entendimiento humano, pero en primer lugar las cosas, puesto que son el objeto, tanto del entendimiento como de la palabra” (Comenio, 2017: 64)

El amalgamamiento acción-palabra en el caso comeniano se presta como otro de los fundamentos en defensa de un aprendizaje fundado en experiencias significativas. Es así que a continuación presentamos un cuadro en el que sintetizamos las aportaciones de diversas corrientes de interpretación del aprendizaje, resaltando sus aportaciones hacia el aprendizaje basado en proyectos.

**Tabla II. El aprendizaje en los principales paradigmas educativos
(Díaz Barriga, 2006: 16)**

Paradigma	Concepción de aprendizaje
Conductista	Cambio estable en la conducta o en la probabilidad de respuesta del alumno que adquiere un repertorio conductual
Humanista	Para ser significativo requiere ser autoiniciado, participativo, ligado a objetivos personales y experiencial
Psicogenético	Determinado por el nivel de desarrollo cognitivo; los cambios relevantes requieren abstracción reflexiva y la inducción de conflictos cognitivos
Cognitivo	Determinado por conocimientos y experiencias previas; construcción significativa de representaciones y significados
Sociocultural	Promueve el desarrollo mediante interiorización y apropiación de representaciones y procesos; labor de construcción e interacción conjunta

Conjuntar palabras clave de cada una de las posturas mencionadas en la tabla anterior permite llegar a la formulación respecto a que el aprendizaje es un proceso de cambio de la conducta y la representación del mundo en el cual, a partir del intercambio social, se involucran saberes y reflexiones sobre experiencias que persiguen objetivos personales o conjuntos.

Una de las características de la sociedad actual es la posibilidad de la interacción en red. Ello ha mermado la jerarquía de los profesores, ya que no son poseedores de una verdad única (aludiendo al *magister dixit*), y que tales discursos son verificables y

susceptibles de ser cuestionados. Tal ha sido el precio de que la escuela avance, históricamente dos pasos atrás que el resto de los ámbitos de la globalidad.²

Castells (Cit. en Bello, 1997) expone que todos los ámbitos esenciales de la vida cotidiana están sujetos a la globalización: desde la ciencia y la tecnología; los medios de comunicación y los servicios financieros, hasta la cultura, el deporte, la religión, el arte, el turismo y los patrones de consumo, sin ser la educación un proceso excepcional en tal sentido. Si bien la globalización no es un fenómeno nuevo, es cierto que en las décadas recientes se ha complejizado debido a la creación de dispositivos capaces de intercambiar información a velocidades y distancias que se creían impensables en determinado momento de la historia.

En este marco, la escuela, vista como un espacio eminentemente reproductivo, socialmente es encajonada como un órgano dogmático, lo que le vale ambivalencias discursivas de legitimación y crítica respecto a su quehacer. Si bien una de las premisas centrales del “Frankenstein Educador” de Phillipe Meireiu (2003) radica en que es imposible forzar a otra persona a aprender algo cuando no lo desea, es Hanna Arendt quien señala que la el carácter obligatorio de la enseñanza formal violenta la capacidad de decisión de las personas, al ser un interés institucional el que dispone de dicho requisito como mediador entre la familia y el resto de la sociedad.

Socialmente, se asume que el niño entra en el mundo cuando empieza a ir a la escuela. Pero la escuela no es el mundo ni debe pretender serlo, ya que es la institución que interponemos entre el campo privado del hogar y el mundo para que sea posible la transición de la familia al mundo. Quien exige la asistencia a la escuela no es la familia sino *el Estado*, es decir, *el mundo público*, y por consiguiente, en relación con el niño, la escuela viene a representar al mundo en cierto sentido, aunque no sea de verdad el mundo. (Arendt, 1968: 200) Valdría la pena detenernos a preguntar ¿Cuál es el sentido de educar?, y asimismo si la forma en que lo hacemos aún posee vigencia.

La redefinición del modelo de poder académico, con la consiguiente disminución relativa del peso del profesorado, está abocando a una crisis valorativa del rol del profesor. Dicha crisis está inducida por la progresiva desvalorización de la profesión y la gradual devaluación del papel de la escuela en la sociedad. La búsqueda del nuevo papel de los sistemas de enseñanza debe contar con un elemento de creciente importancia, cual es la disminución de la curiosidad entre las nuevas generaciones. (Jiménez, Lancho, Sáenz & Sáenz, 2010)

El discurso globalizador se basa en el principio de interdependencia mundial, desde el cual se asume que en diversos ámbitos (económico, político, social y cultural), el

² En este sentido, vale la pena recurrir a Freire, quien en su texto “Cartas a quien pretende enseñar” distingue entre “Lectura del mundo” y “Lectura de la palabra”. Ante la instantaneidad de los medios masivos propia del presente, Freire insiste en el poder de la palabra como constructora de sentido. Sin embargo, acusa que pocas veces somos conscientes del poder de la palabra viva en el marco de nuestras relaciones cotidianas. Tanto que demandamos una instantaneidad cada vez más notoria en nuestros procesos de interacción.

mundo se compone de un tejido de relaciones sin las cuales la aldea global (Mc Luhan,1962) corre el riesgo de desaparecer.

La perspectiva eminentemente unificadora de las políticas globalizadoras, cristalizadas a través de proyectos internacionales y reformas educativas impulsadas por organismos internacionales, han confrontado visiones opuestas, generando una abierta confrontación entre globalidad y localidad. Así también, las transformaciones generadas por los medios audiovisuales en la segunda mitad del siglo XX supusieron un acelerado cambio paradigmático respecto a las formas de convivencia cotidiana y los estereotipos sociales prevalecientes en las décadas subsecuentes. Manifestaciones como la atracción hacia el existencialismo, el mayo del 68 francés y sus ecos en Praga y México, las demandas hacia la equidad de género, o el surgimiento de movimientos de contracultura evidencian que las generaciones que se educaron con la llamada “aldea global” tendieron a rechazar ciertas pautas de conducta para considerar otras como propias.

En casos como este vemos la confrontación de identidades en un marco de globalidad / particularidad, bordeado por brechas generacionales y un capital social y cultural de por medio. En este escenario, la escuela jugó un papel típico de reproductor de roles sociales.

Retomando la teoría del conocimiento, Hessen señala al intelectualismo como un supuesto filosófico que significa *leer en el interior*. “Se supone que la fuente y base del conocimiento lo son tanto la experiencia (sentidos) como el pensamiento (razón); es decir, en este supuesto se establece una mediación entre el empirismo y el racionalismo”. (2003: 38-40) Citamos este fragmento por el reciente debate que ha merecido la dimensión epistémica de las prácticas escolares. Sin menoscabo del empirismo y el racionalismo, entendemos al intelectualismo como un puente mediador entre estas dos prácticas.

Bajo estas circunstancias, las tendencias de aislamiento académico parecen ser una constante entre los estudiantes de la mayoría de los niveles educativos, reflejándose tal situación aún en el nivel superior. El resultado de una educación memorística y monótona surte sus efectos cuando observamos que en las universidades al estudiante le cuesta trabajo sintetizar la información, o bien deducir significaciones a partir de elementos dados. La capacidad creativa se merma paulatinamente por prácticas enciclopedistas y reproductivas, y al llegar al nivel educativo superior ya hay una significación sobre la escuela sumamente difícil de deconstruir de la mentalidad del estudiante y de los miembros del resto de la comunidad escolar.

Esta cultura escolar, que además considera una separación de la rutina académica respecto a elementos de la vida cotidiana, genera una sensación de distancia y cuestionamiento sobre la utilidad y sentido de las prácticas escolares. Se vuelve necesario recuperar elementos externos a la práctica escolar para dotar de un sentido al quehacer de una institución inserta en un entorno envuelto en constantes cambios. Dicho de otro modo: la escuela nunca educará por sí misma, por más que sea vista como el medio educativo por “excelencia”.

1.2. La experiencia como fuente de aprendizaje.

El presente apartado atiende a la inquietud por analizar la validez de la experiencia como constructora de sentido pedagógico. A través de una discusión que pretende vincular aristas propias de la antropología, la pedagogía y la filosofía, se aborda el problema del distanciamiento generacional producto de las evoluciones técnicas propias del presente. No obstante, se insiste en la necesidad de considerar los saberes y experiencias recogidas por aquellos que nos anteceden como parte de nuestra propia formación.

La diferenciación de escenarios, representaciones y oportunidades de los jóvenes que se desarrollan en el presente difiere significativamente de generaciones anteriores. Ello se debe en cierta medida los efectos de la globalización y el desigual desarrollo económico.

El impacto de tal retirada se ha marcado en las últimas décadas, especialmente con el uso de nuevas formas de transmisión de conocimientos. Bajo este plano, los escenarios de educación permanente ofrecen una alternativa para repensar las alternativas de concurrencia entre personas de edades heterogéneas.

La condición humana nunca se encuentra del todo determinada: siempre es una construcción. De ahí que sea necesario establecer conjeturas entre dimensiones del estar en el mundo en miras de discutir la acción educativa.

La pregunta por el origen, continuamente desdeñada por el *homo faber* y más aún arrinconada en el marco de la lógica posmoderna, debería rondar continuamente nuestro quehacer. Somos tiempo y estamos condicionados a su devenir, sin embargo, nos consideramos dueños de la dimensión temporal, cayendo en una ceguera de la cual no nos reponemos sino hasta que la fuerza del acontecimiento se apodera de nuestro ser. Claro ejemplo es la parálisis global generada por la crisis sanitaria tras el surgimiento y diseminación del virus COVID, que ha mantenido diversas zonas del mundo en cuarentena obligatoria, no siendo México la excepción de dicho proceso.

De ahí que Hugo Zemelman (2012) sugiere que “la episteme parte (...) de la experiencia, (y) por lo tanto, del comportamiento cotidiano en tanto el comportamiento acompañado de pensamiento. (Así, la interpreta como) una constante *construcción de relaciones con las circunstancias en la vida diaria*” (Zemelman, 2012) Si bien el planteamiento anterior puede inclinarse a una dirección hermenéutica, lo que interesa del mismo es su intencionalidad respecto a remarcar la construcción de relaciones establecidas en el marco de la cotidianidad. Tal afirmación le brinda un peso etnográfico al enunciado, el cual aprovecharemos para efectos de poner entre paréntesis que esta tesis presenta una dirección de corte fenomenológico que se acota a condiciones y limitaciones específicas propias de la etnografía en el contexto del análisis de la experiencia como concepto de análisis.

A) La realidad no es independiente del etnógrafo (investigador que la observa). Aquella surge en una relación indisoluble con las distinciones en el lenguaje que el observador hace. Por ende;

B) ninguna descripción puede ser puramente objetiva. (Poblete, 1999)

La descripción y narración de hechos y procesos pertenece a un proceso natural de relación con el mundo durante el cual nos albergamos transitoriamente en ejercicios de delimitación temporal. Dividimos el decurso del devenir en lapsos determinados, que frecuentemente no son suficientes para comprender nuestro tránsito por el mundo. Zemelman nos aclara en el marco de una antropología del devenir que:

“nuestra existencia está regida por el transcurrir del tiempo, que se corresponde con una concepción de la realidad; (...) pero que también se impone como concepción antropológica que restringe al darse del hombre el tiempo y espacio posible de reconocerse en el intervalo comprendido entre el nacer y el morir” (ZemelmanX, 1998: 153)

Bajo este sentido nuestra existencia se caracteriza por su provisionalidad, ante la cual ideamos medios e instrumentos de control del tiempo y de los actos, pretensiones de dominar aquello ante lo que nos sabemos dominados y que nos hace idénticos en cuanto seres finitos: “controlar” el tiempo, el espacio y nuestras relaciones con los otros; formas borrosas de instaurar absolutos en el marco de una relatividad que nos persigue y examina a través de la adaptabilidad a los cambios propios de un estar dinámico en el mundo. En gran parte, uno de estos dispositivos mediadores entre el absoluto y nuestra angustia de finitud se configura en el acto educativo.

La dimensión de los actos educativos como resultantes de insatisfacciones, permite entenderles como constructores de sentido. Por eso podemos hablar de una *educación permanente*, ya que nunca nos encontramos del todo hechos. Asumir una acepción opuesta se equipararía a una renuncia del sujeto. Por eso es válido considerar la dimensión temporal en el marco de un análisis de los procesos educativos: la educación puede representar imposición, voluntad, tradición, deseo de trascendencia o mera reproducción.

No obstante, cualquiera de estas dimensiones impacta el trayecto formativo de aquellos quienes resultan partícipes de tal proceso. Y no sólo hablamos del plano formal. Mantener una conversación, atestiguar un nacimiento o una muerte, conocer a una persona o un espacio nuevo, implicarse en el enamoramiento o adquirir una habilidad son ejemplos fortuitos de que los actos educativos no se reducen a los escenarios áulicos. Precisamente son éstos los que, en su gran mayoría, determinan nuestra conciencia como sujetos, porque configuran una historia de vida. La cotidianeidad se funda sobre hechos sociales que, a su vez, se erigen con base a relaciones intencionadas.

La etnografía se encarga de dar cuenta de las características de tales interacciones apoyándose en aproximaciones descriptivas sobre las formas y códigos que rigen las experiencias vividas de grupos diversos y su relación con las pautas de asumirse en el mundo y con los otros. Goetz y Le Compte (1998) resaltan como cualidades esenciales de la investigación etnográfica las siguientes:

- Las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados.
- Las estrategias etnográficas de investigación empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano.
- La investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan el comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos. (Goetz y Le Compte, 1998: 28- 29)

Humanos, nuestros intereses en el mundo son cambiantes. El contexto los determina, en parte, por condicionar un entramado de nuestra existencia a una naturalidad inmanente. Por otro lado, nuestra racionalidad dirige una ruta de vida que es determinada según necesidades psicológicas y sociales. Sabemos que hemos nacido y que vamos a morir, pero, paradójicamente no poseemos un control absoluto sobre estos acontecimientos: no elegimos el lugar ni el momento del nacimiento, así como tampoco el espacio ni el tiempo de nuestra muerte: en ello reside la grandeza y la miseria de la condición humana. Hacerse hombre (en el sentido amplio del término) es educación. Sin embargo, reiteramos la noción de uno de los apartados iniciales, nadie se educa solo. Pensemos, por ejemplo, que la memoria original de lo pedagógico remite a un tipo de experiencia que es un viaje en el fondo (...): el esclavo pedagogo que conduce al niño hasta la escuela.

En esta experiencia original se dan cita tres elementos: el viaje, la salida hacia el exterior y la experiencia del comienzo. Esta triple experiencia – viaje, salida y comienzo – está contenida en una de las derivas latinas de la palabra educación; *educere*, es dirigir o salir hacia fuera, conducir a alguien fuera de lo propio, más allá del lugar conocido y habitado, empujarlo hacia lo extraño (Bárcena, Larrosa & Mélich; 2006: 237)

Como preservadora de relatos en el marco del viaje, camino y reconstrucción del ser, narrativa de experiencias ha servido también para justificar mitos fundacionales. La creación de héroes y personajes es impensable sin el baluarte que representan la transmisión oral y la escritura. Bajo tal línea, experiencia implica logro de metas, hazañas: la derrota o el desencanto no caben en los grandes relatos porque implicarían la destrucción de la identidad colectiva. Todos ellos eran semidioses a los que prácticamente nada se les podría reprochar. Sin embargo, tal entronización es costosa bajo los ojos de algunos pensadores, que critican que los grandes relatos vendan la idea

del ídolo sin mostrar su lado amargo. En síntesis: la experiencia no es un proceso que se construya en forma horizontal. Nadie nace hecho para un fin determinado, sino que ese algo, esa vocación, va descubriéndose a lo largo del trayecto de vida, como parte de la *aletheia* que implica el cuestionamiento de sí mismo. “No es la ausencia de dolor o seguridad del ser lo que revista a hombres y hechos de contornos alegres, sino esta perfecta conformidad de los actos a las exigencias interiores del alma” (Lukacs, 1966: 30)

Los héroes de la epopeya griega, de Aquiles a Ulises, pasando por Agamenón y Melenao, Héctor y Andrómaca, son la hechura consumada de su propio destino, la perfecta actualización de su esencia. Ellos no conocen la quebradura interna de no poder ser lo que se debe ser, la angustia interna del no poder realizarse, el latigazo del sentirse frustrado, ellos se realizan completamente y su vida es lo que debía ser. Conocen la alegría del deber siempre perfectamente cumplido. Nacen, aman, odian, matan y mueren sin remordimientos. Pareciera que su trayecto de vida corre de la mano con un predestino del que son incapaces de desligarse. La crítica de Lukács a este tipo de ideales recae en el hecho de que, deseando idear la perfección, se olvida la imperfección, una circunstancia inherente a la existencia. (Estévez, 1975: 72)

Por ello vale la pena dar cabida a la experiencia como constructora de sentido en el marco de la finitud humana. La convivencia y la interpretación de las acciones en el tejido social demanda la figura del otro para complementar su sentido. Por eso, coincidimos con los términos de Johan Carles Mélich (2002), quien describe al ser humano como una red de relaciones ligado a un tejido de interpretaciones: Dichas redes interpretativas constituyen la dimensión educativa del quehacer humano. “Si los seres humanos somos interpretativos y relacionales, somos también educables y educandos” (Mélich, 2002: 48)

Ejercicios como el consejo o la necesidad de conversación con los otros (presencial o digitalmente) delatan que, independientemente de la edad, requerimos del contacto con aquellos que nos permitan complementar nuestra estancia en el mundo y contrastar posiciones para obtener juicios más nutritivos sobre nuestra propia vida, que llegan a ser incompletos en función de la circunstancia en que se elaboren. “La convivencia es, en efecto, la palabra clave con la cual la naturaleza nos ha elevado por encima del mundo animal, justamente por medio del lenguaje como capacidad de comunicación”. (Gadamer, cit. en Universidad Industrial de Santander, 2011: 98) De ahí que coincidamos con Alvarado y Manjarrez (2017) en entender lo educativo en términos de una labor antropológica, dirigida a refrendar una ética tripartita (individuo - sociedad-especie) encaminada a comprender lo humano más allá de la individualidad, pero sin desconocer la incertidumbre personal que implica todo camino al conocimiento. Bajo esta premisa, apuntamos relatos literarios que refuerzan el sentido de la experiencia como constructora de sentido. Tal es el caso de “Don Quijote de la Mancha”, cuyos protagonistas vivencian una serie de altibajos que recrean a través de la memoria y la imaginación, tal como se muestra en el fragmento siguiente, correspondiente al capítulo LXVI.

Al volver de Barcelona, volvió don Quijote a mirar el lugar donde había caído y dijo:

- ¡Aquí fue Troya! ¡Aquí mi desdicha, y no mi cobardía, se llevó mis alcanzadas glorias, aquí uso la fortuna conmigo de sus vueltas y revueltas, aquí se oscurecieron mis hazañas, aquí finalmente cayó mi ventura para jamás levantarse!

Oyendo lo cual, Sancho dijo:

- (...) He oído decir que esta que llaman por ahí Fortuna es una mujer borracha y antojadiza, y sobre todo ciega, y así, no ve lo que hace, ni sabe a quién derriba y a quién ensalza.

- Muy filósofo estás, Sancho -respondió don Quijote-. No sé quién te lo enseña. Lo que te sé decir es que no hay Fortuna en el mundo, ni en las cosas que en él suceden (...) y de aquí viene lo que suele decirse: que cada uno es artífice de su ventura. (Cervantes, 2005: 1064)

Desde el punto de vista antropológico, lo propio de las acciones humanas que tienen lugar en la vida es la intersubjetividad. El mundo cotidiano no es privado, sino *comunitario*. Es un mundo compartido que se caracteriza por la coexistencia. (Mélich, 1997) Como proceso multidimensional, que implica re-producción y redescubrimiento, lo educativo se apareja con una relación con los otros en el lugar en el que cada uno pueda encontrarse para sentirse acogido, o bien, amenazado. Sin embargo, es imposible despojarnos de la responsabilidad inherente a nuestros propios actos achacándola a lo otro (la buena/ mala suerte), porque es indispensable un gobierno de sí mismo al momento de la toma de decisiones. Parafraseando a Foucault (2009), para la formación de experiencias es necesario un juicio prudente, un tipo de saber que emita juicios internos durante el trayecto de vida, evitando responsabilizar de esta omisión a otros.

Lluís Duch apunta al respecto que “la calidad del deseo con el que es esperado cada ser humano concreto resulta determinante para la progresiva maduración y afirmación de sus existencia en esta tierra” (Duch,1997:16) Por ende, la inseguridad que genera una existencia no deseada, o un recibimiento poco acogible (entendiendo estos actos como configuradores del hecho educativo) pueden implicar una renuncia a la interpretación y la relacionalidad, es decir, una renuncia al riesgo que supone toda existencia.

De ahí que un concepto central en la presente discusión sea el de “experiencia”. Históricamente discutido en diversas perspectivas de pensamiento, nos posicionaremos desde el origen etimológico del término para iniciar a aclarar su procedencia.

Jorge Larrosa (2011) sugiere que la experiencia, como encuentro con el mundo y consigo mismo, posee algunas características esenciales. La primera de ellas es el hecho de que la experiencia es un saber finito, ligado a la maduración de un individuo particular. En segunda instancia, resalta la particularidad de este acontecimiento, retomando el postulado gadameriano según el cual dos personas enfrentadas al mismo hecho no lo interpretan de la misma forma. En tercer lugar, destaca que la experiencia

es un saber que no puede separarse del individuo en quien encarna; adquiere sentido mientras configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad, una ética.

Bajo tal supuesto, nos proponemos analizar la trascendencia de la categoría experiencial como constructora de sentidos en el marco de la antropología filosófica. Históricamente discutido en diversas perspectivas de pensamiento, nos posicionaremos en primera instancia desde el origen etimológico del término “experiencia” para aclarar su naturaleza. El término “Experiencia” procede del latín. Sus componentes son:

El prefijo “ex” (separación del interior)

La raíz “peri”, del verbo de raíz indo europea “per” (intentar, arriesgar)

El sufijo “entia” (cualidad de un agente)

Podemos deducir, de forma general, que, la experiencia es la cualidad de probar o intentar a partir de las cosas ajenas, o el conocimiento adquirido a partir de los errores anteriores. Pero tal explicación no es suficientemente sustancial. De suyo, el Diccionario de la Real Academia Española (2018) nos brinda acepciones como las siguientes:

- Hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo.
- Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo.
- Conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas.
- Circunstancia o acontecimiento vivido por una persona.
- Experimento.

Desde lo anterior, podemos denominar a la experiencia como hecho, práctica, conocimiento, circunstancia y experimento. ¿Dónde convergen estas sustantivaciones? Particularmente, apostamos a señalar el punto de unión en su carácter como acontecimientos propios a nuestra estancia en el mundo, cada una singular y única. Tal punto de quiebre, que no se sabe con exactitud cómo llega- aparece en el momento en que se medita en forma recuente sobre las propias decisiones. El detenernos en el carácter empírico- sensorial de las primeras definiciones y contrastarlo respecto a la tendencia racional- fenoménica -inteligible de la tercera y cuarta definiciones, obliga a establecer un debate más amplio en torno al carácter multifacético de esta categoría. Para los efectos, recuperamos el pensamiento de uno de los filósofos más importantes del siglo XX, Emmanuel Levinás, cuyo siguiente apartado propone una diferenciación entre la experiencia como fenómeno sensible y significación construida.

Parecen distinguirse, por una parte, la realidad dada a la receptividad y, por otra, la realidad dada a la significación que ésta puede revestir. Es como si la experiencia ofreciera en primer lugar contenidos -formas, solidez, rugosidad, color, sonido, sabor, olor, calor; pesadez, etc.- y, a continuación, todos estos contenidos se animaran de metáforas, recibieran una sobrecarga que los llevara más allá del dato. (Levinás, 2009: 17)

Desde tal postulado, podemos posicionarnos en una perspectiva más o menos ecléctica entre el empirismo y el racionalismo como constructores de las ideas humanas. La caverna oscura que Platón dibujaba en su mito lo era tal no porque no existiese la luz,

sino porque la posibilidad de percibirle se limitaba ante el miedo de quienes la habitaban. Asimismo, para dudar, pensar y existir –en términos cartesianos-, es necesario también percibir una realidad dada que nos impulse a cuestionarnos sobre ella. Receptividad sensorial y duda metódica se amalgaman en el acto de significación, y en ese sentido se configuran como momentos del acto educativo.

¿Por qué nos gusta una melodía? ¿Es sólo su ritmo lo que determina nuestra inclinación a almacenarle? En lo particular, apostamos apoyarnos en la neurociencia para afirmar que tales actos de escucha revelan un acto de subjetividad que vincula experiencia y memoria. La activación de redes neuronales diversas en función del género escuchado denota la polisemia otorgada a un mismo estímulo. Y de esta manera, nuevamente nos respaldamos en Levinás para reafirmar la inexistencia del acto sensible puro:

La receptividad pura, (...) sensible, sin significación, sólo sería un mito o una abstracción. Contenidos sonoros ´desprovistos de sentido´, como las vocales, tienen un "nacimiento latente" en las significaciones (Por tanto) ningún dato estaría desde el comienzo provisto de identidad y podría entrar en el pensar por el efecto de un simple choque contra la pared de una receptividad. Darse a la conciencia, titilar para ella, exigiría que el dato, previamente, se colocara en un horizonte iluminado (Levinás, 2009: 21)

Este momento sirve como pretexto para ligar las nociones de experiencia y educación. La traducción de *Fahren* de y su equivalente a un viaje se equiparan a la fusión entre las tres unidades temporales: conscientes de nuestra finitud, recorreremos trayectos abstractos respecto al paso del tiempo. La educación, en su polisemia, es entendida como viaje en búsqueda de sentido, proyecto articulador o identitario. En la búsqueda de la resolución de dilemas y problemas, de manera permanente atravesamos con inconvenientes de diferente naturaleza.

Experientia significa salir hacia afuera y viajar a través. Y en alemán experiencia es *Erfahrung*, que tiene la misma raíz que *Fahren* que se traduce normalmente por viajar. Ese saber de la experiencia tiene algunas características esenciales que le proponen punto por punto a lo que comúnmente conocemos por conocimiento. (...) Gadamer dice, muy bien, que dos personas, aunque enfrenten el mismo acontecimiento, no hacen la misma experiencia. (Larrosa, 2003: 26)

Siguiendo tal lógica, la experiencia es un viaje, y la educación, pensada como experiencia, implica una salida a un afuera donde no todo puede ser programado. Dichas experiencias no planificadas constituyen la modalidad de educación predominante durante nuestro trayecto de vida. En ese horizonte, inconscientemente ejercido, en el cual deviene nuestra cotidianidad, nos enfrentamos a situaciones imprevistas que conducen a la formulación de juicios y a la toma de decisiones. Se trata de una confrontación con lo extraño, que necesita, también, de escapar de identidades fijas e inmutables, pero que al mismo tiempo demanda la presencia de principios: bases firmes al momento de establecer conjeturas para confrontarse ante el mundo y los otros. (Alvarado, 1997) Dichos pilares para la acción determinan en gran medida el sentido de nuestro actuar. No obstante, la transitoriedad generacional de los principios ha derivado

en la confusión frente al deber ser de lo educativo. El pedagogo alemán Juan Federico Herbart hace una crítica muy puntual al respecto. Claramente distingue entre las innovaciones y las transformaciones en el ámbito de la práctica pedagógica y la vida cotidiana:

Es sumamente nocivo a la educación el espíritu de mezquindad que se introduce en ella (la práctica pedagógica) Es de dos clases: la más común se inclina hacia lo insignificante, pregona haber descubierto métodos cuando sólo ha inventado nuevos pasatiempos. La otra es más sutil y seductora: ve lo importante, pero no distingue lo transitorio de lo permanente. (Herbart, S.f: 21)

Contra la presencia de pilares trascendentalmente históricos en la acción educativa, deviene el constate bombardeo de modas, corrientes de pensamiento que se pregonan como las más adecuadas de acuerdo a la circunstancia y que ofrecen, cual remedio mágico para la enfermedad, una cura al mal pedagógico. A la educación, históricamente enferma, se le han suministrado remedios y recetas en forma de *ismos* transitorios³ que ofrecen remediar los males pedagógicos con la administración de técnicas, pasos y métodos concretos. Tal es la demanda del estudiante universitario y su mayoritario rechazo a la teoría: ¿Para qué me sirve revisar a tantos teóricos si lo que quiero es saber cómo enseñar?, preguntan en las aulas.

La tarea del maestro se halla inmersa en tal transición axiológica: se encaran contiendas entre generaciones que visualizan las cosas de manera diferente, y además, se debe responder a intereses institucionales que presionan la figura del maestro. Así, donde antes existía una figura de autoridad, hoy hay una personalidad maleable ante transiciones técnicas, laborales, sociales y políticas. Aclara Alvarado (1997):

Cuando un individuo está inmerso en el rol académico por vocación, observa cotidianamente los cambios acelerados en la realidad social. (...) Interrogantes como: ¿Para qué educamos? Están latentes día con día en el pensamiento de quien educa y muchas veces el profesor reproduce pautas de acción y de conocimientos que no son suyos, sino que responden a intereses ajenos a él. (Alvarado, 1997, 46)

Las transformaciones experimentadas a principios del presente siglo reconfiguran completamente la relación maestro - alumno, al navegar libremente en autopistas de información. Tal recorrido conlleva ser saturados de fuentes que llegan a justificar un cuestionamiento a la figura del docente, tan duramente criticada por la carga de

³ Al referirnos a *ismos* transitorios no hacemos otra cosa que señalar las tendencias dominantes en los sistemas educativos, comúnmente emanadas de organismos internacionales como la UNESCO, la OCEDE o el Banco Mundial. Sin embargo, la historia devela tendencias que podemos obviar desde la Grecia antigua (mayéutica) la edad antigua (educación militar) la edad media y gran parte de la edad moderna (teocentrismo, tradicionalismo), y la explosión de modelos propia de la edad contemporánea (naturalismo, conductismo, educación nacionalista, constructivismo, aprendizaje significativo, competencias) Con lo anterior reafirmamos que los modelos y procesos educativos, como sistemas de control y distribución de conocimiento, son resultado de circunstancias sociopolíticas, lo cual ha dificultado un marco de referencia para la consolidación del campo pedagógico en sí mismo.

autoritarismo que se le confirió en determinado momento de la historia. El surgimiento de las metodologías activas y la ecología del aprendizaje contribuyen a este escenario:

La idea de la interacción en red ha entrado de lleno en las aulas, atacando directamente el modelo tradicional de representación de las relaciones de poder. En este sentido, puede hablarse de una disminución de la jerarquía de los profesores, en consonancia con la progresiva desaparición del poder académico. La mengua del rol jerárquico del profesorado afecta al modelo de la relación interpersonal profesor-alumno, que tiende a adoptar pautas cada vez más informales (...) La superación de esta crisis de rol de los profesores sólo puede producirse en el proceso de redefinición del sistema educativo en la sociedad informacional, que hasta el momento se halla en una fase muy incipiente (Jiménez, Lancho, Sáenz & Sáenz, 2010: 25)

Así, es pertinente mostrar una pequeña formalización sobre los cuestionamientos hechos a la figura del maestro, sus altibajos históricos y la variante concepción que las culturas poseen sobre el hecho de aprender. En nuestro caso, consideramos crucial aclarar la orientación que asumimos hacia tal verbo en tanto la delimitación conceptual. William Kilpatrick nos ofrece una primera aproximación que consideramos apropiada para efectos de soporte:

Las formas de aprender que deben ser cultivadas son aquellas que dirigen el aspecto intelectual a generalizaciones: en el aspecto de los hábitos, al cultivo de destrezas útiles, y en el aspecto de las actitudes y apreciaciones, al reconocimiento de aquellas relaciones que son más permanentemente satisfactorias (Kilpatrick, 1967: 22)

Reforzando esta afirmación, es posible complementar el carácter polivalente del aprender con el espacio en el cual, socialmente se asume que este proceso se lleva a cabo. De nueva cuenta recurrimos a Jorge Larrosa, quien en su “Elogio del profesor” recupera el siguiente extracto de Simons y Masscelein:

Es el tiempo y el lugar en el que nos preocupamos e interesamos especialmente en las cosas o, en otras palabras, la escuela focaliza y dirige nuestra atención hacia algo. La escuela (con su profesor, su disciplina escolar y su arquitectura) infunde en la nueva generación la atención hacia el mundo: las cosas empiezan a hablar(nos). La escuela nos hace atentos y permite que las cosas (desvinculadas de sus usos y hechas públicas) se tornen “reales”. En ese sentido, las cosas que componen el mundo no son un recurso, un producto o un objeto de uso en el interior de una cierta economía. Abrir el mundo tiene que ver con el momento mágico en el que algo exterior a nosotros nos hace pensar, nos invita a pensar, nos hace rascarnos la cabeza. En ese momento mágico, algo deja de ser una herramienta o un recurso y se transforma en una cosa “real” y significativa, en una materia o en un asunto que importa (Simons y Masscelein, cit. en Larrosa, 2020: 98)

Las pugnas que decantan en la dimensión política del acto educativo, fuertemente externadas hoy día, son un pequeño botón respecto a la transición educativa en la que nos hallamos inmersos. De paso, hemos de decir que el campo de la educación superior, no está exento de padecer las consecuencias de las disputas entre grupos de poder. Aunque direccionado al bienestar colectivo y personal –pudiésemos decir antrpóético- la

educación superior mexicana padece de un distanciamiento con las necesidades reales de la población. La conformación curricular y la urgencia por la acreditación de niveles desplazan el sentido último del proceso educativo y colocan a la acreditación por encima del aprendizaje. Kilpatrick (1967) continúa argumentando en esta lógica al defender la pertinencia de la experiencia, la acción y los cambios conductuales como los referentes para corroborar el aprendizaje, y no considerar sólo la existencia de instrumentos escritos de carácter reproductivo y memorístico.

La expresión 'aprender verdadero' se aplica, pues, a cualquier *cambio en el control de la conducta*⁴ que modifique de un modo permanente el modo de reaccionar del individuo a su ambiente (Kilpatrick, 1967: 22)

Pero, ¿qué ocurre con las relaciones entre adultos y menores vinculados entre sí, pero con una diferencia de edad significativa? Hoy día, es posible vislumbrar un distanciamiento entre generaciones. Parte de la juventud descalifica la vejez, viéndole como algo lejano y poco deseado. Tal postura delata, más bien, una irreflexión entre la interdependencia de las unidades temporales. Igualmente, en este posicionamiento se entrevé un fuerte desconocimiento del carácter histórico de quienes nos preceden en el andar. Pasado, presente y futuro, como unidades temporales, se funden en el devenir mismo, siendo la experiencia el baluarte de tal tránsito. El mimo francés Marcel Marceau, creador del personaje "Bip", justifica la importancia de la transitoriedad de la vida ligada a la conciencia de finitud y el cuidado de sí y hacia los otros. En una de las últimas entrevistas que brindó, comenta:

"Frecuentemente a los jóvenes no les gustan las personas mayores: piensan que no sirven para nada, que sólo la juventud y el futuro es lo que cuenta. Pero ellos también serán viejos... Entonces quiero inculcar el respeto a los padres, a los abuelos y abuelas, a los que nos han enseñado" (Marceau, 2017)

Justo ahí reside la importancia de concientizarnos respecto a la educabilidad del ser humano. Escenas cotidianas fácilmente son asumidas con facetas de innovación por parte de la juventud que rápidamente son reemplazadas, evidencian la urgencia de suplir lo ya existente, en una lucha permanente contra el sentido de continuidad histórica. No obstante, las cosas no surgen de la nada. La obsesión por incorporar cánones – aunque no entendamos ni su sentido ni su origen- pareciera aparejarse con la crisis de la adolescencia, aquella en la que somos sin ser, y padecemos la angustia existencial muchas veces remediada en la apariencia y los ídolos. Víctimas de una cultura de la imagen, damos por sentado que conocemos nuestro origen y no nos permitimos abrirnos hacia su búsqueda. La falta de interés hacia la historia y los constantes cambios en los signos de identificación juveniles hacen patente la lejanía del interés que comúnmente se tiene respecto al pasado.

⁴ Las cursivas son propias.

Desde nuestro punto de vista la memoria, como facultad humana, va más allá de la capacidad de retener datos: implica la posibilidad de trascendencia entre unidades temporales. Como acto voluntario, el recuerdo nos permite preservar fragmentos abstractos sobre aquello que nos acontece, interactuando tales impresiones en el afán de otorgar sentido(s) a lo ya vivido: interpretaciones que requieren del filtro del olvido para poder instalarse. Es Jorge Luis Borges quien mediante su personaje “Funes”, incapaz de olvidar, muestra un botón en torno a la dialéctica entre recuerdo y despojo como parte de un instalarse en el espacio y el tiempo.

(A Funes) le era muy difícil dormir. Dormir es distraerse del mundo; Funes, de espaldas en el catre, en la sombra, se figuraba cada grieta y cada moldura de las casas precisas que lo rodeaban. (Repito que el menos importante de sus recuerdos era más minucioso y más vivo que nuestra percepción de un goce físico o de un tormento físico.) Hacia el Este, en un trecho no amanzanado, había casas nuevas, desconocidas. Funes las imaginaba negras, compactas, hechas de tiniebla homogénea; en esa dirección volvía la cara para dormir. También solía imaginarse en el fondo del río, mecido y anulado por la corriente. Había aprendido sin esfuerzo el inglés, el francés, el portugués, el latín. Sospecho, sin embargo, que no era muy capaz de pensar. Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer. En el abarrotado mundo de Funes no había sino detalles, casi inmediatos (Borges, 2018)

La memoria no se reduce a una mera crónica o un registro de sucesos. Condicionada por el miedo, lo mismo que por la libertad, la memoria es uno de los recursos reconstructivo de nuestra identidad. De ahí que las reacciones de disgusto hacia la historia y a lo pasado visibles en generaciones recientes se originan, posiblemente, en una obsesión por acumular datos duros que se presentan como ajenos a una realidad. En el afán de no ser un “Funes académico”, se abandonan las prácticas que impliquen un acercamiento hacia el origen, denostando a la experiencia implícita en los relatos de vida.

El apego al academicismo tradicional y las formas planas de reproducción de saberes vuelcan en un rechazo mayoritario a la escuela, viéndole como un entramado de repeticiones encerradas en el sinsentido. Fracturada por la parcelación disciplinaria, la enseñanza opera en un lugar de oficio no reflexionado. Las disciplinas escolares se han convertido, en el curso del tiempo, sin ni siquiera darse cuenta quienes han presidido su organización, en «fragmentos de cadáver exhumados de panteones y de osarios (Shelley, cit. en Meirieu, 2003)

Más preocupante aún es que – siguiendo el sentido de la metáfora- en pleno siglo XXI nos permitamos la existencia de las Universidades Cementerio, donde existan fragmentos de cadáver deambulando en el marco de prácticas sin sentido. Complementando esta alegoría, Marcela Gómez Sollano expresa la preocupación respecto a la inseguridad y la incertidumbre respecto al por qué ser maestro. “Sintomático de esta situación – apunta- es la respuesta que dan profesores de educación superior cuando, al preguntárseles por qué se dedican a la docencia, dejan ver en su respuesta un sentido mayoritario de casualidad” (Gómez, cit. en Alba, 2003: 48)

Pero el análisis de la relación entre memoria y sentido del mundo no sólo atañe al plano académico, ya que la escuela no nos forma por sí misma. Recordar trae consigo reelaborar cartografías sobre lo vivido: desarmarlas, reorientarlas, reinventarlas. Para ello interviene de manera fundamental la imaginación. Y esta, como un quehacer abstracto, ha sido comúnmente alejada de las aulas para restringir su entrada a un segundo plano. “La memoria, reducida a la rememoración, opera siguiendo las huellas de la imaginación. Pero esta última ha sido situada en la parte inferior de los modos de conocimiento, como una de las afecciones sometidas al régimen de encadenamiento de las cosas exteriores al cuerpo humano” (Ricoeur, 2004: 21)

Aprender algo, hacerlo propio, implica no sólo retener un dato. Complementariamente, el aprendizaje evoca a adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia. (DRAE, 2018). El intelecto no puede limitarse a la repetición de datos, sino que parafraseando a Vigotsky (2007), implica más bien la suma de muchas capacidades diferentes. (Bajo este marco) la tarea del educador consiste en no desarrollar una única capacidad de pensar, sino muchas capacidades particulares de pensar en campos diferentes, no en reforzar nuestra capacidad general para prestar atención, sino en desarrollar diferentes facultades de concentrar la atención sobre diferentes materias. (Vigotsky, cit. en Luria, Leóntiev & Vygotsky, 2007)

Para justificar dicho sentido multirreferencial sobre el aprender apoyémonos en Oliva (1996) quien señala:

Existe una causa material del aprendizaje, que es la estructura formada por el momento madurativo específico y el contenido singular compatible; una causa formal, que es la motivación discente necesaria para iniciar un determinado aprendizaje (...), una causa eficiente, que es la práctica o ejercicio mediante el cual actuamos con un contenido, y una causa final, que sería un cambio o modificación más o menos duraderos, fruto de todas las operaciones que realiza el sujeto perceptor hasta que actúa de determinada manera (Oliva, 1996: 108)

El aprendizaje rebasa la concepción de la memoria. Memorizamos canciones, poemas, anuncios... todo ello como actos voluntarios. Cada uno de estos fragmentos guarda consigo una relación de significado entre el mensaje recibido y la experiencia. En el acto de recordar se conjugan intereses, expectativas, frustraciones, diferencias... aquello que nos hace ser humanos.

A la par del proceso de aprender, es necesario considerar al conocer como una de las fuentes internas que impulsen cualquier aprendizaje. De tal modo, “conocer” un proceso o un objeto implica necesariamente tener un contacto directo con él. Mientras tanto, “saber” acerca del objeto no me demanda un acercamiento hacia el mismo. (Villoro, 2004) Podemos saber características de ciertos momentos del desarrollo. No obstante, conocer dicha etapa implica vivirla en carne propia.

¿Cuál de las dos posiciones parece más enriquecedora a efectos de un aprendizaje significativo? ¿Es válido, en ese sentido, aprovechar las prácticas, las narraciones y los aportes de aquellos que han vivido procesos que ayudaron a construir nuestro sentido

sobre la realidad? ¿Podemos recuperar y/o reconstruir los saberes brindados por las generaciones diversas que conviven en un mismo espacio? ¿Somos conscientes del carácter histórico de nuestra praxis ante los acelerados cambios del presente? Preguntas que quedan en el tintero y que invitan a reflexionar en torno al encuentro entre visiones de realidad, un encuentro entre dos mundos.

1.3. Las dimensiones del currículo y su reflejo en la práctica educativa.

Hablar del currículo implica adentrarnos en la discusión de un término polisémico, que necesariamente mantiene una relación con el objeto de estudio de nuestra tesis. Para Margarita Pansza, (2005) la palabra “currículum” se usa indistintamente para referirse a planes de estudio, programas e incluso la misma implementación didáctica. Podemos decir que el concepto de currículum se vuelve transversal al tratar nuestro objeto de estudio, porque el aprendizaje basado en proyectos implica una forma distinta de vivenciar la cotidianeidad escolar. La configuración del currículum establece las formas en las que se organiza el proceso de enseñanza aprendizaje, así como una serie de especificidades que determinan la cotidianeidad escolar en el marco del modelo de sujeto que se pretenda formar.

Ralph Tyler (1973), pionero de la teoría curricular, alude aspectos esenciales que son tomados en cuenta al momento de configurar un modelo escolar. Lo hace a través de una serie de preguntas que son dignas de analizarse a la par de cualquier propuesta de enseñanza, incluido, en nuestro caso, el Aprendizaje basado en Proyectos. Dichas preguntas son:

¿Qué fines desea alcanzar la escuela? (Objetivos)

¿Cuáles experiencias educativas ofrecen mayores posibilidades de lograr esos fines? (Actividades)

¿Cómo organizar eficazmente esas experiencias? (Recursos didácticos)

¿Cómo comprobar si se han alcanzado los fines propuestos? (Evaluación) (Tyler, 1973)

Pero antes de entrar en detalles, consideramos necesario diferenciar una serie de dimensiones inherentes al currículum, mismas que deben ser tomadas en cuenta al momento de analizar la cotidianeidad del aula, ya que el currículum es el instrumento a través del cual se concreta el proyecto ideológico del aparato escolar:

La primera dimensión respecto a la práctica educativa es el currículum formal, dado que en él se expresan las condiciones de estructura y de formalidad del sistema escolar respecto a un plan de estudios y una lógica administrativa centradas en la enseñanza y el aprendizaje. Lo característico del currículo formal es su legitimidad racional, su congruencia, va desde la fundamentación hasta las operaciones sostenidas por una estructura académica, administrativa, legal y económica.

Tanto el plan de estudios (currículo formal) como sus programas de cursos representan el aspecto documental de un currículo. Las asignaturas constituyen la micro estructura de un plan de estudios y por lo tal se componen de:

- Objetivos generales y particulares de aprendizaje
- Organización y secuenciación de contenidos
- Actividades de aprendizaje y estrategias de enseñanza
- Modalidades de evaluación y distribución del tiempo.

Respecto al currículo vivido, Martha Casarini (1999) define a esta dimensión curricular como la puesta en práctica del currículo formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre el plan curricular y la realidad del aula. Se trata del medio a través del cual se resuelve la disyuntiva entre cómo se enfrenta y confronta cómo se enfrenta y confrontan los objetivos de la asignatura que se supone tiene el respaldo de la institución y lo que debe hacerse para implementar dichos propósitos. En otros términos, el currículo vivido marca la distancia entre el ser y el deber ser en términos de lo deseado y lo posible en la realidad escolar. Es aquí donde el maestro echa mano de recursos improvisados, al encontrarse en condiciones que llegan a contradecir lo originalmente planeado. La oportunidad de aprovechar experiencias previas del alumnado es una de las posibilidades más latentes en esta lógica.

El currículo vivido también se manifiesta en las formas en que los miembros de la comunidad escolar se enfrentan a la realidad cotidiana académica. Phillip Jackson (2001), señala que existen tres vías para enfrentar esta condición. El alumno puede asumirse como miembro de una masa, como receptor potencial de elogios y reproches o como peón de las autoridades institucionales (Jackson, 2001). El mismo Jackson apunta que aprender a vivir en un aula implica adaptarse a una masa, porque la mayor parte de las actividades realizadas en el espectro escolar se hacen con otros. Por ende, se asumen dos artefactos fundamentales en la lógica de la configuración del currículo vivido de una escuela que determinan el modo de ser, sentir, actuar y pensar de sus miembros: hablamos de los *mitos* y los *ritos*. Entendemos a los primeros como un conglomerado de expresiones que fundamentan la vida de una escuela. Aspectos como los enunciados de misión y visión, piedras angulares en el qué y el para qué del servicio de un centro educativo, otorgan sentido su funcionamiento y justifican su existencia.

Por otra parte, los rituales sitúan de forma concreta la vida de una escuela. Establecen vínculos entre las dimensiones temporales de la vida diaria y, de alguna manera, otorgan cierta seguridad al quehacer cotidiano. Fijar horas de entrada y salida anunciándolas a través de un timbre, mantener a personal encargado de vigilar las entradas de los centros escolares, organizar los espacios de las aulas y el acomodo de las bancas de acuerdo a determinados criterios, la posición y forma de escritura de los docentes, son algunos de los rasgos que determinan una normalidad en el día a día de una escuela, que, incluso en el marco de la virtualidad, se ha traspulado a seguir una serie de cánones más o menos establecidos. Es aquí cuando vale la pena preguntarnos ¿El paso de la educación presencial a la educación en línea ha significado el abandono de prácticas

recurrentes, como la parcelación de saberes? O bien, en el fondo, se mantienen dichos quehaceres, pero ahora se ejecutan con el apoyo de las tecnologías de la información.

En la puesta en práctica del currículum confluyen factores de muy diversa índole, tales como la formación y capital cultural de docentes y alumnos, la construcción, estándares y requerimientos del currículo formal, los elementos económicos, políticos y socioculturales propios de cada contexto y que impactan la práctica educativa de todos los agentes en ella inmersa, las características del grupo y los alumnos, entre otros. La concepción de la enseñanza que posea el maestro y su capacidad de adaptación a los rápidos cambios que se suscitan en la actualidad, en entornos como el de la Web 2.0 y la sociedad de la información, son factores adicionales que intervienen en la praxis educativa. El repunte del e-learning y modelos como la clase invertida es un ejemplo de modelo de enseñanza en la que los estudiantes se acercan al contenido de forma digital fuera del aula, y al mismo tiempo existan espacios de colaboración entre compañeros.

El trabajo interdisciplinar en el marco de un aprendizaje activo ligado a la resolución de problemas es un principio que prevalece bajo esta perspectiva. No obstante, dicho enfoque debe compartirse por todos los miembros de la comunidad escolar para mantener una misma frecuencia de trabajo.

Todos estos factores nos invitan a reflexionar en torno a cuestionamientos respecto a ¿Cómo se entiende el aprendizaje para los alumnos y los docentes? ¿Qué consensos y disensos existen al poner en práctica un modelo curricular que considere o no las voces de los participantes de la comunidad educativa? Y es que ¿es la escuela un verdadero espacio de potenciación de capacidades o le hemos convertido en un lugar para la selección y doma de las personas? Al escribir estas líneas, en marzo de 2021, pareciera extrañarse la escuela por representar lo que Marc Augé denomina ser un lugar antropológico: como lugar de relaciones sociales, el centro escolar posee características de construcción de identidad que le confieren un sentido específico. Pero no recordamos a la escuela como sólo un centro de reproducción de datos. O, por lo menos, no es el mejor recuerdo que de ella se tiene. Las vivencias construidas dentro y alrededor de un plantel son, en gran parte, lo que abona a otorgarle un significado al espacio escolar. No el espacio en sí mismo.

Esta situación nos permite engarzar el discurso curricular y los principios del Aprendizaje basado en Proyectos – que detallaremos más adelante- con una tercera dimensión a considerar, que es la del *currículum oculto*, el cual se relaciona con el aprendizaje basado en proyectos, ya que se constituye de un cúmulo de experiencias implícitas que son necesarias para el andamiaje durante el proceso de formación escolar.

Dichas interacciones suceden día con día en las aulas, pero no son consideradas como parte del currículum formal. En términos de Jurjo Torres, el currículum oculto se compone de:

"todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas

las interacciones que se suceden día a día en las aulas y que nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional" (Torres, 1994: 198)

Al establecer relaciones con el objeto de estudio de nuestra tesis, se destaca el plano de la discusión y los ejercicios de diálogo colaborativo, como relación horizontal entre pares, que facilitan la comprensión de la dinámica institucional desde la perspectiva de quienes lo viven. Desde esta idea, la validez de vincular la práctica reflexiva a las problemáticas cotidianas de cualquier centro escolar se justifica plenamente. No obstante, la dimensión vivida del currículo ha menospreciado a la práctica reflexiva, relegándole a un segundo plano por debajo de la currícula oficial.

Se recupera la noción de Currículum Oculto para considerar aspectos que no han sido considerados institucionalmente para analizar cómo influyen en la formación de los sujetos. y su relación con los componentes del Aprendizaje Basado en Proyectos.

En términos llanos, podemos decir que el cumplimiento del trabajo administrativo y académico se ha vuelto más importante que la reflexión sobre los procesos y el porqué de la práctica educativa en sí misma. Los espacios de discusión colaborativa e intercambio de ideas y propuestas entre maestros se han limitado a ejercicios institucionales obligados que, muchas veces, carecen de un interés y autenticidad por parte del colectivo docente, ya sea por caracterizarse por una dinámica de verticalidad o por carecer de una base que facilite la comprensión de las inquietudes de todos los miembros de la comunidad escolar en el plano de la toma de decisiones.

Por ello, recuperar las voces de quienes median en los escenarios directos de intervención pedagógica se vuelve un factor clave al intentar establecer construcciones sobre discursos de identidad o formas de vida desde las diversas dimensiones del fenómeno educativo, más allá de la experiencia estrictamente escolar.

De la misma forma, es importante poner en la mesa el apunte que realiza Phillippe Perrenuond en torno al docente como un profesional reflexivo, que realiza un trabajo sobre sí mismo para complementar su labor escolar. No sólo apoyado de planes de estudio o manuales didácticos, sino a partir de entender al enseñante como el mayor recurso de trabajo, a partir de su propia capacidad de "comunicar, dar sentido, crear sinergias entre los estudiantes, regular los conocimientos o crear aprendizajes individualizados. Ello en el plano académico, No obstante, el plano personal de la labor docente confronta a un profesional con un sujeto que:

"Tiene una voluntad, unos estados anímicos, una experiencia vital, una cultura, unos prejuicios, unos temores y múltiples disposiciones en las que es necesario trabajar para dominar su influencia en las relaciones y las actividades profesionales. (Perrenuond, 2007: 109)"

Son estas preconcepciones sobre el mundo y la vida las que rodean la práctica del docente, como las de todo profesional. Bajo tales circunstancias, se vuelve obligado realizar ejercicios ante los cuales el docente haga una introspección y catarsis de sus prácticas, a lo que Donald Schön denomina el convertirse en un profesional reflexivo:

La práctica reflexiva concibe la docencia más cercana al arte que a la ciencia, estimando que las ciencias aplicadas y técnicas son necesarias pero insuficientes para este ejercicio. Desde esta perspectiva, la práctica reflexiva alude a un saber que se construye a partir de la experiencia, mediada por una reflexión en y sobre la acción, saber que genera nuevo conocimiento práctico capaz de modificar el repertorio del docente, de generar aprendizaje profesional y mejorar con ello la práctica. Esta tradición se distingue de la anterior en la ausencia del componente técnico o de la teoría.

El estudio del currículum -señala Ludwing Stenhouse- se interesa esencialmente por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad. (Stenhouse, 1984) Dicha acepción del currículum pretende reducir la distancia entre su condición de propuesta intencional y su realización práctica, al entenderlo como posibilidad abierta a la investigación y crítica. Por eso lo definió como "una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica". (Stenhouse, 1984: 9)

Podemos decir que el currículum se concreta en las experiencias vividas en las aulas y los pasillos de las escuelas, y las distintas formas de experimentar la cultura escolar. Si bien con la pandemia COVID 19 la implementación de la educación a distancia ha hecho revalorar la convivencia entre personas como un elemento central de la organización escolar, la implementación de métodos educativos apoyados en tecnologías de la información y comunicación hacen ver el surgimiento de otras formas de transmisión de saberes. Antes de entrar a una discusión más profunda sobre estas implementaciones curriculares y sus efectos en la cultura escolar, consideramos valioso este espacio para discutir la importancia de la experiencia como factor constitutivo de saberes en el plano formal e informal del aprendizaje, como un tópico paralelo al concepto del aprendizaje basado en proyectos.

1.4. Experiencia, fragilidad y educación.

La exigencia en diversificar la experiencia educativa ha colocado a los actores del proceso de enseñanza aprendizaje en un escenario de incertidumbre, en el que el movimiento permanente, característico de la modernidad líquida, influye en las formas de organización y quehacer de la escuela, llegando a colocar en tela de juicio su estabilidad como un aparato ideológico de Estado.

Si bien Mélich (2002) señala en reiteradas ocasiones sobre la brevedad de la vida, el fenómeno de salud pública vivido en la actualidad hace constar la fragilidad de la existencia humana como desde hace décadas no se percibía. Dicha fugacidad entre vida y muerte se recombina en un escenario en el que la experiencia, como constancia de nuestro paso por el mundo, se ha diversificado en un calidoscopio de escenarios en los cuales convivimos cotidianamente. De forma paradójica, Jorge Larrosa apunta que la experiencia tiene algo de peculiar que le hace convertirse en acontecimiento.

En sus propias palabras, “cada día pasan muchas cosas, pero al mismo tiempo, casi nada nos pasa” (Larrosa, 2003 :92), debido a la sobrecarga de información que se recibe y la monotonía de dichos trayectos. Información y opinión conviven en las esferas de lo público y lo privado, haciéndolo mayormente en los conceptos de la fundamentación de los dichos académicamente sustentados. Una tesis como esta, sin respaldos de pensadores que hayan estado legítimamente reconocidos, carecería de validez para ser un instrumento de obtención de un grado académico. Bajo esa óptica, los dichos de quienes poseen credenciales y trabajos socialmente reconocidos se convierten en el puente entre la doxa y la episteme. De nueva cuenta, y bajo esta lógica citamos al propio Larrosa, quien refiere:

Nos hemos convertido ya en sujetos competentes para responder como Dios manda a las preguntas de los profesores que, cada vez más, se parecen a las comprobaciones de información y a las encuestas de opinión. Dígame usted lo que sabe, dígame con qué información cuenta, y añada a continuación su opinión: eso es el dispositivo periodístico del saber y del aprendizaje, el dispositivo que hace imposible la experiencia. (Larrosa, 2003: 94)

Así, tanto docentes como alumnos transmiten un saber que no han producido y producen un saber que no es reconocido. Pero la experiencia humana se desarrolla tanto en la casa, en la escuela, como en el parque. Asimismo, en la calle como en espacios de trabajo y en plataformas virtuales. La necesidad de convivir sin el contacto directo, de hablar sin estar presente uno y el otro, de adquirir habilidades para establecer el contacto mediante las opciones disponibles para tales efectos, han sido lecciones de vida que muy posiblemente no se pensaban aprender.

De tal forma, diversos elementos transversales en el marco de la construcción del aprendizaje, bajo cualquiera de sus formas, se han trastocado. Ya no es suficiente hablar en torno a la memoria, sino que es necesario pensar en el sentido del resguardo de dicha información y los efectos de construcción de saberes para la vida. Díaz (2009) da cuenta de la interconexión entre memoria, experiencia y aprendizaje en los siguientes términos:

El concepto más central de la memoria es el *recuerdo*, es decir la presencia en la mente de algo pasado, un ingrediente indispensable para el pensamiento y otras actividades cognitivas. De esta manera, aunque para poder conceptualizarlas y estudiarlas distinguimos y dividimos a diversas facultades cognitivas superiores, una descripción tan somera como la que aquí se hace nos revela que están interconectadas, que son indispensables para operar en conjunto y que en su interacción definen en buena medida la *cognición* y la *conciencia*. Entre esas facultades asociadas a la memoria agregaremos también a la *percepción*, pues si bien es posible plantear sensaciones visuales, auditivas, táctiles u olfativas sin la participación de la memoria, la percepción se basa en el reconocimiento de los estímulos, una facultad necesariamente dependiente del almacenaje y recuperación de información. (Díaz, 2009: 513) ⁵

⁵ Las cursivas son propias.

Dialogan en este proceso momentos cruciales: percepción, recuerdo, cognición y conciencia. Vale la pena preguntarnos: ¿En qué sentido la experiencia que ha significado el confinamiento ha limitado las posibilidades de percepción del mundo y los cambios que se han presentado en él?

La posibilidad de una educación auténticamente sensorial, tal como la pensaba Comenio en la “Didáctica Magna”, se ha alejado, en parte por las condiciones impuestas por el confinamiento, y por otro lado, por las circunstancias que las Tecnologías imponen como escenarios preponderantes de intercambio de información, en los que se privilegia la digitalización por encima de experiencias sensoriales de otra naturaleza, bajo el argumento de disminuir contagios y preservar condiciones sanitarias.

En ese sentido, la experiencia se ha diversificado bajo la óptica en la que lo advertía Juan Carlos Tedesco cuando le caracterizaba como uno de los cambios característicos de la sociedad del conocimiento.

La acumulación de la información, la velocidad en la transmisión, la superación de las limitaciones espaciales la utilización simultánea de múltiples medios (imagen, sonido y texto) son, entre otros, los elementos que explican la enorme fertilidad de cambios que presentan estas nuevas tecnologías. Su utilización obliga a modificar conceptos básicos como los de espacio y tiempo, y la noción misma de realidad comienza a ser repensada a partir de la posibilidad de construir realidades virtuales que plantean inéditos problemas e interrogantes de orden epistemológico. (Tedesco, 2000: 47)

Reconstruir conceptos como los de tiempo y espacio en función de las condiciones actuales es una tarea que la escuela no podrá soportar por sí misma. No es suficiente la instrucción para reconfigurar la visión espacio temporal de las personas, porque este proceso se encuentra determinado por múltiples factores que condicionan las pautas de comportamiento y percepción del devenir.

Retomando a Bauman (2008), podemos acompañar su argumento respecto a que la memoria, constituida como un valor que simbolizó la acumulación de conocimiento en el marco de un capitalismo cognitivo de la escuela clásica, se encuentra en declive, debido a la fugacidad y ubicuidad de la generación de información característica de la sociedad posmoderna:

El aprendizaje y la educación fueron creados a medida de un mundo que era duradero, esperaba continuar siendo duradero y apuntaba a hacerse aún más duradero de la que había sido hasta entonces. En semejante mundo, la memoria era un valor positivo (...) Hoy, una memoria tan sólidamente atrincherada parece, en muchos casos, potencialmente, inhábilmente, más engañosa e inútil. (Bauman, 2008: 36- 37)

Estas ideas aplican para cualquier modelo educativo. Incluso, a manera de autocrítica, la propuesta misma del Aprendizaje Basado en Proyectos es susceptible a disolverse ante las circunstancias propias de la sociedad actual. Las demandas de

libertad e individualismo que se han trasladado al ámbito escolar influyen en la consiguiente ausencia de compromiso hacia la conclusión de proyectos de carácter académico. Las restricciones impuestas a los docentes hacia no violentar al alumnado y permitir una libertad de elección respecto a formas de trabajo, si bien hacen ver al aprendizaje basado en proyectos como una alternativa atractiva, no mantienen mecanismos que garanticen su estabilidad. Es así que la libertad de elección del estudiante puede convertirse en un obstáculo para la concreción de proyectos de trabajo, al dar pie a posturas narcisistas o egoístas que no favorezcan el trabajo colaborativo. Retomamos las ideas de Bauman, cuando insiste en la pérdida de legitimidad de los sistemas educativos bajo el entendido de la diversificación de experiencias en el entorno contemporáneo:

En nuestra modernidad líquida, las posesiones duraderas, los productos que uno supuestamente compraba una vez y ya no reemplazaba nunca más, han perdido su antiguo encanto (...) Hoy está en tela de juicio lo invariable de la idea, las características constitutivas de la educación que hasta ahora habían soportado todos los retos del pasado y habían emergido ilesas de todas las crisis. (Bauman, 2008: 26- 27)

La idea de la inmediatez como signo de innovación ha desplazado a lo duradero. Es así que las experiencias educativas *on demand*, la educación a la carta, puede reemplazar las verdaderas intenciones de una experiencia educativa duradera, al colocar al alumno como cliente y no como verdadero involucrado en un proceso de aprendizaje. La ausencia de compromiso y la facilidad de tránsito por una diversidad de posibilidades conllevan en sí mismas el riesgo de lo que, parafraseando a Bauman llamaríamos una educación líquida, inestable, en la que el exceso de libertades es riesgo para el extravío.

Otro de los riesgos que son visibles en la puesta en práctica de este modelo de trabajo es que, como en cualquier experiencia educativa que no se conoce, es natural el estar expuesto a errores durante la puesta en marcha de los proyectos en cualquiera de las partes involucradas en el proceso. La flexibilidad mostrada por las partes dentro de esta tarea determinará en gran medida el éxito o fracaso de dicha encomienda.

Para Ramiro Basilio Encarnación (2015) en el proceso de enseñanza aprendizaje existen imitaciones en el proceso didáctico entre las que figuran la existencia de modelos de relación de pendientes y verticales procedimientos didácticos que se limitan al verbalismo y al congelamiento de lo real, así como el uso de la evaluación como medio de dominación e intimidación, mercantilismo o competencia

Por ello, se propone combatir la alineación o la actitud crítica y receptiva del alumno con procedimientos que posibiliten la realización del proceso de enseñanza dentro de una perspectiva dialógica, donde todos los actores del proceso de aprendizaje participen dentro de una dimensión horizontal y propicia del empleo de una investigación como el medio idóneo para lograr que el alumno sea sujeto y objeto de su propia transformación. (Basilio, 2015) En síntesis, lo que buscamos es reafirmar el sentido del concepto de aprendizaje basado en proyectos, de tal forma que su

puesta en práctica no sea vista más allá de una simple moda o instrumentación novedosa. Parafraseando a Vincenzo Costa (2018) los conceptos científicos proceden de la experiencia y, a medida que se desarrollan, mediante procedimientos de idealización, tienden a alejarse de ella. Es esta suerte, existen conceptos y prácticas que acaban repitiéndose sin que se realice su sentido originario, o bien, sin que exista una comprensión adecuada de sus implicaciones respecto a los diversos momentos históricos en que se llevan a cabo.

Advertimos: no pretendemos entronizar al aprendizaje basado en proyectos como una moda o un estilo de enseñanza único o universalmente válido para efectos de cualquier espacio, pues si bien decía Gilles Lipovetsky(1996) en “El imperio de lo efímero”, respecto a la moda, podemos hablar en un sentido similar en torno a la educación:

No (se trata de describir) la historia cronológica de los estilos y las mundanidades elegantes sino los grandes momentos, las grandes estructuras, los puntos de inflexión organizativos, estéticos, sociológicos, que han determinado el recorrido plurisecular de la moda. (Lipovetsky, 1996: 12)

Conscientes respecto a que el presupuesto que fundamenta nuestro objeto de estudio puede pros y contras en el marco de la modernidad líquida, y que bajo este entendido es también susceptible de transformarse, pasemos a describir algunos de sus supuestos básicos para ampliar un panorama al respecto al lector.

1.5. Fundamentos conceptuales del aprendizaje basado en proyectos

La concepción del aprendizaje que se tiene a lo largo de la vida es cambiante. La experiencia y los avatares propios del trayecto formativo transforman el significado del verbo “aprender” en función de los vaivenes particulares de cada persona, tiempo y espacio. Comprender las implicaciones del aprendizaje nos obliga a realizar un rastreo de las propuestas que han derivado en el concepto que ocupa la idea central del presente trabajo.

La idea del aprendizaje basado en proyectos no surgió por generación espontánea. Es producto de la evolución y readaptación de postulados de diversos educadores, quienes interpretaron la realidad educativa en función de sus posibilidades y expectativas. Así, las circunstancias políticas de cada momento histórico determinaron en gran medida las directrices de las ideas de estos educadores. No obstante, consideramos que entre ellos existe un eje articulador: *la exigencia de la acción como base tangible de la pedagogía*. Concretamente aludimos al francés Celestin Freinet y los estadounidenses John Dewey y William Kilpatrick, creador del *project method*. Dedicaremos los siguientes párrafos a conocer las propuestas pedagógicas de quienes recién referimos, para desde ahí, tejer articulaciones que permitan comprender aquello que les emparenta en el marco de una metodología centrada en el estudiante.

En primera instancia, veamos lo concerniente a Freinet. Nacido en los Alpes franceses en 1896, fue hijo de una familia campesina y desde pequeño combinaba sus tareas escolares con labores en el campo. Quizá este hecho marcaría su perspectiva y propuesta pedagógica. (Imbernón, 2010)

Incorporado a las filas del ejército galo durante la primera guerra mundial, durante este proceso bélico resulta herido en un pulmón, lo que le condicionaría físicamente, y así también a su actividad pedagógica, al verse obligado a buscar alternativas a su baja intensidad de voz. Tras vivir una experiencia decepcionante como docente en la escuela de Barsur-Loup, debido a la alta carga tradicionalista, decide leer en forma desordenada textos de los entonces clásicos en educación (Rousseau, Montessori, Pestalozzi, Comenio) y practicar sus propias técnicas didácticas.

Al respecto, vale la pena parafrasear un pasaje de la introducción del libro “Técnicas Freinet de la escuela moderna”, (Freinet, 2005). En él se alude al caso de un tallerista cuyas máquinas son viejas: no funcionan correctamente, y eso merma su rendimiento. Freinet se pregunta si es válido insultar a las máquinas, o más bien es necesario iniciar un proceso de reparación.

Es aquí donde establecemos un primer enlace teórico respecto al aprendizaje basado en proyectos. Freinet llega a la conclusión de que “la aplicación de una nueva educación sólo es posible si en la escuela hay posibilidad de contar con material didáctico que promueva la actividad del alumnado” (Freinet, cit. en Imbernón, 2010: 252) La crítica al magistrocentrismo y los modelos tradicionales son atenuados al interpretarlos, más bien, en función de sus intencionalidades últimas:

La instrucción se presenta a los padres como una necesidad técnica y social. (Pero) la esencia misma de la instrucción no representa del todo el mejoramiento del hombre. La instrucción no es más que un medio, una herramienta. Todo depende del fin con el cual se le emplee (...) El hombre no es mejor porque sepa muchas cosas (Freinet, 1971: 83-84)

Es así que durante los inicios de la segunda guerra mundial Freinet es detenido y enviado al campo de concentración de Saint Maximin. Allí escribió los libros “La educación por el trabajo” y “Ensayo de psicología sensible”. En estas obras plantea las bases de su propuesta pedagógica, que a continuación trataremos de sintetizar, vinculándoles al aprendizaje basado en proyectos:

- El niño es de la misma naturaleza que el adulto
- Ser mayor que el alumno no significa necesariamente estar por encima de ellos
- El comportamiento del (alumno) depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional
- A nadie le gusta que le manden de modo autoritario. A nadie le gusta hacer un trabajo obligatoriamente. A nadie le gusta actuar mecánicamente, doblegándose a pensamientos en los cuales no participa.
- El trabajo es natural en el niño, en tanto actividad que responde a sus necesidades y satisface su curiosidad, crecimiento y deseo de conquista.
- El libro de texto como manual único es un error para el aprendizaje en la escuela

- Se aprende no mediante leyes y reglas sino mediante la experiencia
- La inteligencia es una facultad no únicamente abstracta, sino polifacética, que se desarrolla tanto en clase como fuera de ella. (Freinet, cit. en Imbernón, 2010: 259)

Estos principios se materializaron en ejercicios a los que Freinet no gustó de llamar “Método”. Prefirió denominarles “Técnicas”, para evitar una construcción ideal o estática. “Las técnicas Freinet han variado con el tiempo, pero pocas de ellas son, hoy día, inaplicables. He ahí una de sus virtudes” (Imbernón, 2010: 259) Las técnicas Freinet más reconocidas son:

A) La imprenta escolar

Mientras leíamos (...) teníamos en la cabeza las imágenes del paseo que habíamos realizado en días anteriores. Había un divorcio inevitable entre la escuela y la vida. El trabajo al que estábamos obligados perdía por ese hecho todas las ventajas del trabajo vivo para convertirse en una tarea tediosa e inútil. Yo (deseaba) entonces, con un material de imprenta adaptado a mi clase, traducir el texto vivo, expresión del paseo, en una página escolar que sustituyera las del manual. (...) Era simple y lógico, tanto que me sorprendía que nadie pudiera pensar en ello antes que yo. (Freinet, 2005: 14-15)

B) El texto y el dibujo libre

El texto libre es una técnica que nos permite tener un conocimiento profundo de la vida del alumno, suponiendo una herramienta esencial que promueve el desarrollo del pensamiento infantil, de una manera creativa y libre, mejorando su expresión escrita. Del mismo modo, el diario escolar y la imprenta exigen colaboración conjunta con todos los educandos para elaborar un producto final que pueda ser difundido y compartido con los demás a través de la correspondencia escolar (González, cit. en Martínez & Santaella, 2017: 372).

C) La correspondencia interescolar

Como forma de intercambio de experiencias y de promoción de la lectoescritura, este recurso fue defendido por Freinet como parte de las actividades transversales marco de su estrategia pedagógica.

D) Los complejos de interés

Como una praxis que fusiona todas las anteriores, la propuesta de los Centros de interés parte de las necesidades de los niños, y se basa en la idea del sincretismo o la percepción global del mundo exterior. Recuperando las ideas de Decroly, la propuesta de Freinet pretendió dar forma a una escuela en la cual los niños aprendían desde sus intereses y la percepción global del todo.

El conjunto de enunciados que se enlistan respecto a la propuesta de Freinet puede verse complementada en los análisis que realiza el estadounidense John Dewey. Nacido en Burlington, Vermont, Estados Unidos en 1859, fue hijo de un comerciante. Se graduó

en 1879 en la Universidad de Vermont en 1879 y continuó sus estudios en el departamento de filosofía de la Universidad John Hopkins, primera institución que organizó los estudios universitarios basándose en el modelo alemán. Quizá ello le atrajo hacia las ideas de Kant, autor en quien centró su tesis doctoral. Unos años más adelante conoce a su esposa, Alice Chapman, quien se dedicaba a la docencia. Este hecho pasó a ser clave en un cambio de pensamiento en Dewey respecto a su concepción del aprendizaje y su relación con el fenómeno educativo, pues “durante el decenio de 1890, Dewey pasó gradualmente del idealismo puro para orientarse hacia el pragmatismo”. (Westbrook, 1993: 290) Apoyado en la biología evolucionista de Darwin y el pensamiento del pragmatista William James, Dewey inició el desarrollo una teoría del conocimiento que cuestionaba los dualismos que oponen mente y mundo, pensamiento y acción, que habían caracterizado a la filosofía occidental desde el siglo XVII (Westbrook, 1993)

Bajo una perspectiva de corte instrumentalista, Dewey defiende la acción y la experimentación como bases del fenómeno educativo, en paralelo al sentido de las ideas de Freinet. La defensa en la relación a la acción educativa como enseñanza situada en entornos intencionados es clave para comprender la filosofía del educador estadounidense. Simultáneamente, sirve como base para comprender el aprendizaje basado en proyectos como intención educativa:

Nosotros nunca educamos directamente, sino de forma indirecta por medio del ambiente. Constituye una gran diferencia el que permitamos al ambiente realizar su obra o que organicemos ambientes con este propósito. Y todo medio ambiente es casual en lo que concierne a su influencia educativa si no se le regula deliberadamente con referencia a su efecto educativo (Dewey, 2004: 28)

Esta unidad hombre-ambiente asociada al plano de la acción y la educación es un continuo en la filosofía de Dewey. Influenciado en la psicología pragmatista de William James, desarrolló una filosofía evolucionista que cuestionaba los dualismos entre mente y mundo o teoría y práctica. Bajo este sentido, trasladó su obra al campo pedagógico. La manera en la cual visualiza a la escuela abandonaba las formas tradicionales de transmisión de saberes, para fusionar la conciencia y el interés de supervivencia humano:

El crecer no es algo que se completa en momentos aislados; es una dirección continua hacia el futuro. Si el ambiente, en la escuela o fuera de ella, proporciona condiciones que utilicen adecuadamente las capacidades presentes del inmaduro, se atenderá seguramente al futuro que se desarrolla del presente. El error no consiste en asignar importancia a la preparación para las necesidades futuras, sino en hacer de ella la fuente principal del esfuerzo presente. Por ser grande la necesidad de preparar para una vida en continuo desarrollo, es imperativo que toda la energía se dirija a hacer la experiencia presente tan rica y significativa como sea posible, Pues como el presente se funde insensiblemente con el futuro, se atiende también a éste. (Dewey, 2004: 57- 58)

En Dewey existía un convencimiento en torno a que los problemas educativos encontraban su origen en una concepción dualista errónea que impregnaba el ser y el hacer de los centros escolares. Las ideas prevalecientes entre la diferencia de actuar

entre niños y adultos o el distanciamiento y secuenciación entre pensamiento y acción, eran algunas de las formas criticadas por el estadounidense, que consideraba que no debía prevalecer la antigua idea de Hume sobre la mente del niño como una tabla rasa que había que alimentar con conocimientos disciplinares. El niño, al igual que el adulto - diría Dewey- es un individuo con intereses y motivaciones propias. Dichas inclinaciones son el motor central para que se generen aprendizajes. Estos principios conformarían bases firmes para, más adelante, dar forma a la implementación del aprendizaje basado en proyectos. Pero no entremos en ese tópico aún. Aclaremos el postulado respecto a los intereses como base del aprendizaje en los términos del propio educador norteamericano: “En realidad, los intereses no son sino aptitudes respecto de posibles experiencias; no son logros; su valor reside en la fuerza que proporcionan, no en el logro que representan” (Dewey, cit. en Westbrook, 1999: 3)

Dewey dirige el título de su obra principal como “Democracia y educación”. En este documento defiende la noción de experiencia desde una perspectiva eminentemente pragmática, al relacionarle con el trayecto formativo y el hecho de vivir. Para Dewey (2004), experiencia implica un proceso dialéctico, del que emergen dualidades como pensamiento - acción, padecimiento - satisfacción, facilidad - obstáculo. La naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse a partir de la permanente combinación de estos elementos. La conexión de estas dos fases de sentido mide la fecundidad de lo que llamamos aprendizaje. Como esta disposición al aprendizaje y al responder al fracaso es considerada por Dewey como una disposición innata en el sujeto, se establecen vínculos entre la naturaleza persuasiva del ser humano y la acción educativa.

La propuesta pedagógica de los proyectos de aprendizaje tiene su origen en las ideas de William Heard Kilpatrick, alumno de John Dewey. Nacido en 1871 en Georgia, Estados Unidos y doctorado en la universidad de Columbia. La infancia de Kilpatrick jugó un papel decisivo en sus aspiraciones profesionales, pues las relaciones con su padre, el reverendo James Hines Kilpatrick, no eran las mejores. Landon E. Beyer, (1997) docente del departamento de pedagogía de la Universidad de Indiana, brinda una caracterización de la edad temprana de Kilpatrick en los siguientes términos:

El padre de Kilpatrick era un hombre austero, meticuloso, adusto y desprovisto de sentido del humor. El reverendo Kilpatrick inculcó en su hijo el férreo hábito de llevar un registro escrito de sus actividades, hábito que acompañaría a William a lo largo de su vida. En efecto, éste conservó un diario en el que escribía día a día, y que en 1951 constaba de unos 45 volúmenes (Beyer, 1997: 503)

Al matricularse en la Mercer University, pretendiendo prepararse para el ejercicio de la docencia, Kilpatrick entró en contacto con una obra que rompería su perspectiva sobre sí mismo y el mundo. Al leer “El origen de las especies”, de Darwin, las relaciones familiares y convicciones morales del joven cambiarían de forma abrupta, pues en sus círculos cercanos esta obra era considerada impía y atea. A la par, su concepción sobre la educación cambia abruptamente. Tras aceptar una plaza como profesor de álgebra y geometría, además de desempeñar el cargo de vicedirector de la escuela primaria y secundaria de Blakely, Kilpatrick decide asistir a una conferencia sobre las ideas de Johan Henrich Pestalozzi. Es ahí cuando comprende que se debía “Confiar en el niño e

implicarlo en lo que hacemos. (Él) quería que todos los niños sintieran que intentaba ayudarles. No aceptaba la separación del profesor por un lado y los niños por otro” (Kilpatrick, cit. en Beyer 1997, 505)

Más adelante, Kilpatrick se matriculó en los cursos de la escuela de verano de la Universidad de Chicago. Una de sus asignaturas, aquel verano de 1898, era impartida por John Dewey. (Beyer, 199: 506) Si bien no resultó una clase muy convincente en un inicio, la relación se fortaleció poco a poco. No es el caso de los cursos que Kilpatrick toma con Charles DeGarmo, en los cuales asimila conceptos como “interés” y “esfuerzo”, que resultarán determinantes en sus ideas pedagógicas posteriores. Es así que se inicia una idealización de lo que más adelante se denominaría el “aprendizaje basado en proyectos”. Kilpatrick consideraba que era posible combinar intereses, ideas y esfuerzos en el plano del logro de objetivos en común yendo más allá de la verbalización y la repetición libresco de contenidos. Así, subjetividad y colectividad se emparentan y nos conducen al segundo concepto central en Kilpatrick, que es el de “aprender”:

Se entiende por aprender la situación en la que alguna parte o aspecto de la experiencia contribuye con otro para influir de un modo pertinente en la experiencia ulterior propia. Parece indudable que tal aprender se realiza no sólo en todo el tiempo en el que uno se halla alerta y activo, sino que su presencia y labor son necesarias para dar coherencia a la experiencia misma, así como para permitir a la inteligencia una oportunidad para servir dentro de la experiencia. (Kilpatrick, 1967: 50)

El aprendizaje basado en proyectos se apoya en el empirismo y la experimentación propugnando intereses espontáneos en el educando para favorecer su autonomía y la solidaridad en la resolución de conflictos. El proyecto implica globalización y trabajo en equipo. Es en este sentido que surgen dos conceptos medulares en el desarrollo del presente trabajo. El primero de ellos es la democracia, Kilpatrick la conceptualiza como:

Un tipo y una calidad de relaciones en cuyo marco unos principios morales sensibles afirman el derecho a controlar la conducta individual y del grupo. Conviene observar que [...] la democracia implica el control de la conducta del individuo y del grupo para el bien de todos (...) [Este] control es interno, es una exigencia de la inteligencia y de la conciencia sobre el propio individuo para que obedezca y sirva las diversas necesidades de una moralidad social (...) permitiendo siempre y con la mayor eficacia posible la expresión de la individualidad en todas las relaciones. (Kilpatrick, cit. en Beyer, 1997: 508)

En esa relación democrática intencionada para el bien de todos se entrelaza la noción sobre lo educativo discutida por el propio Kilpatrick, la cual se enuncia en los siguientes términos:

La educación es un proceso de vivir asociado que continuamente rehace la vida. La rehace no sólo ocasionalmente y a largos intervalos, sino de un modo continuo. (...) la educación es la reconstrucción continua de la vida en niveles cada vez más elevados y más ricos. Esa es la definición de la educación para el nuevo programa. (Kilpatrick, 1967: 57)

El mismo Kilpatrick complementa esta afirmación brindando una definición en torno al concepto de “aprender”, entendiéndole como “cambiar el modo de proceder de uno (...) No sólo lo que uno puede hacer, sino también lo que quiere hacer” (Kilpatrick, 1967: 43)

Es de este modo que la democracia no se reduce a un simple ejercicio de elección, sino que más allá de un valor cívico, implica un ethos que determina la forma de actuar en situaciones de la vida diaria. Kilpatrick subraya la importancia de las relaciones interpersonales y el ejercicio de las conductas, sin dejar de lado metas colectivas.

Podemos sintetizar estos postulados afirmando que el aprendizaje parte de un conjunto de intencionalidades por parte de quienes intervienen en él. Esta postura se refuerza con la siguiente referencia, en la cual William Kilpatrick (1997), señala la importancia de la intencionalidad y el sentido de aprender:

El propósito es aquel impulso interior que hace perseverar al (sujeto) frente a obstáculos y dificultades. Esto genera una predisposición a los recursos interiores propios del conocimiento y el pensamiento. Los ojos y las manos se vuelven alertas. El propósito que actúa como meta orienta el pensamiento del niño, dirige su estudio del proyecto y los materiales, extrae lo necesario de sugerencias apropiadas y pone a prueba dichas sugerencias valorando su utilidad en relación al objetivo. El propósito, al contemplar un objetivo específico, define el éxito: la cometa debe volar o el niño habrá fracasado. El logro progresivo del éxito en relación a metas subordinadas trae consigo la satisfacción por las sucesivas etapas consumadas. [...] Por lo tanto, el propósito brinda el poder de motivación, hace accesibles los propios recursos, guía el proceso hasta su fin ya programado y, gracias a este éxito satisfactorio, se fijan en la mente y en el carácter del niño las etapas avanzadas como parte de un todo (Kilpatrick, cit. en Beyer, 1997: 511)

Kilpatrick enfatiza el sentido de la acción como la raíz y el sentido de los procesos educativos. Opositor a las continuas disputas teóricas entabladas históricamente en tal campo, y considerándolas más vanidades artificiales por criterios de verdad, sus tesis se centran en la acción como la catalizadora principal de los cambios. Haciendo un paralelo al planteamiento de la onceava tesis sobre Feurebach, podemos aseverar a un Kilpatrick entusiasmado en la crítica de la interpretación de los procesos educativos, y la defensa de su transformación:

Al atacar con clases sucesivas de teoría educativa el problema del método, sentí cada vez más la necesidad de unificar más completamente una serie de aspectos importantes relacionados con el proceso educativo. Comencé a esperar algún concepto que pudiera servir para este fin. Tal concepto, si se encuentra, debe, según pensé, enfatizar el factor de acción, preferiblemente una actividad vigorosa de todo corazón. Al mismo tiempo, debe proporcionar un lugar para la adecuada utilización de las leyes de aprendizaje, y no menos para los elementos esenciales de la calidad ética de la conducta. (Kilpatrick, 1918: s.p.)

La unión entre los términos educación – proyecto – vida, toma aún más fuerza cuando Kilpatrick reconsidera la misión de la escuela: no se trata de preparar para la vida, sino que la escuela es parte de ella. Entonces, la conjugación de las funciones

de la escuela (socializadora, afectiva, crítica, cognitiva) se convierte en un eje crucial dentro de la práctica educativa. El ordenamiento de los verbos aprender y enseñar se intercambie de acuerdo a las experiencias vividas, entendiendo que el centro escolar no es el único lugar en el cual se aprende.

Como el acto intencional es, por lo tanto, la unidad típica de la vida digna en una sociedad democrática, también debe convertirse en la unidad típica del procedimiento escolar. Nosotros, de América, durante años hemos deseado cada vez más que la educación sea considerada como la vida misma y no como una mera preparación para la vida posterior. La concepción que tenemos ante nosotros promete un paso definitivo hacia el logro de este fin. Si el acto intencional es en realidad la unidad típica de la vida digna, entonces se sigue que basar la educación en actos intencionados es exactamente identificar el proceso de educación con una vida digna en sí misma. Los dos se vuelven iguales. Todos los argumentos para colocar la educación en una base de vida me parecen, en cualquier caso, coincidir en apoyo de esta tesis. Sobre esta base la educación se ha convertido en la vida. (Kilpatrick, 1918: s.p)

Pero ¿Cómo tiene lugar el aprender? (...) Cinco cosas pueden decirse según Kilpatrick:

1° Es necesaria la práctica. Nosotros no aprendemos lo que no practicamos. (...) Cualquiera que sea la conducta a ser aprendida, tiene que ser ejercitada. (...) Para los propósitos del aprender (el objeto aprendido) es de tal suerte que no lo practicamos si no lo deseamos. La práctica real del proceder es así con frecuencia, si no siempre, un asunto de actitud interior como de movimientos externos. (...) la primera condición del aprendizaje real exige que el programa incluya experiencias reales. (Kilpatrick, 1967: 44)

2° Hay que contar con la intención del alumno. Para adquirir una conducta tenemos de desear adquirirla. (...) Cuanto más plenamente deseamos un modo de proceder, más rápidamente lo adquirimos y mejor arraiga. Además, la misma intención nos hace aprender tanto de los éxitos como de los fracasos. (...) Aprendemos los medios que tienen éxito y no aprendemos los medios que fracasan. ¿Qué nos dice esto sobre el programa? Nos dice que hay algunas cosas que no podemos esperar que los alumnos aprendan debidamente si no tienen las actitudes debidas. (...) De aquí se sigue que no podemos establecer en un modo preciso de antemano (...) la cantidad de tiempo necesaria para adquirir algunos de los resultados morales deseables: aquellos que dependen de la actitud del alumno. (Kilpatrick, 1967: 45-47)

3° El aprender puede realizarse por asociación. Si dos cosas ocurren juntas, con suficiente intensidad, la que se presente primero a la mente llamará probablemente a la otra (Kilpatrick, 1967: 47)

4° El aprender no es nunca simple (...) El plan ordinario de estudios establece el contenido del programa como si alguno de sus resultados (destrezas y conocimientos) pudieran adquirirse separadamente del resto (habilidades, actitudes y apreciaciones) Esto es imposible. Puesto que las destrezas y conocimientos pueden ser comprobados y examinados (y más hoy en día mediante los tests uniformes) se juzga con frecuencia por ellos a los maestros, y para complacer a las autoridades, los maestros están a menudo obligados a perjudicar a sus alumnos trabajando en lo que puede

comprobarse, de un modo que sea nocivo para lo que no pueda ser examinado” (Kilpatrick, 1967: 48)

5° El aprender aislado es un aprender dudoso. La antigua idea era enseñar los elementos lógicamente distintos de un proceso en un aislamiento completo, en la creencia de que se unirían después en un todo eficiente. (Pero) Aprender aisladamente significa que el alumno no ve o siente utilidad a lo que se enseña para ningún asunto que le interesa en el presente, y por lo tanto, no se adhiere inteligentemente a la situación actual. (Kilpatrick, 1967: 49)

En forma ilustrativa, Kilpatrick (1918) muestra el caso de dos niños que hacen cometas. Mientras uno de ellos lo hace con determinación, el otro lo hace de forma obligada. Se relaciona el grado de satisfacción y aprendizaje de forma proporcional a la disposición con la cual se realizó la tarea. La habilidad, el conocimiento y aprendizaje adquiridos continuarán en el niño que mostró mayor orientación a realizar el trabajo. Sintetizando lo anterior, podemos establecer que el aprendizaje basado en proyectos consta de cuatro elementos característicos:

- Formación del razonamiento aplicado a la realidad y no a la información de memoria
- La información o contenido teórico debe buscarse en función de la oportunidad de utilizarse en la práctica. No se aprende solamente para saber, sino también para hacer.
- El aprendizaje debe llevarse a cabo en un medio o contexto natural. El problema que se plantea en el proyecto ha de anteponerse a los principios de las disciplinas; no al revés.
- Es una estrategia de investigación y aprendizaje, y en gran medida, de acción comunitaria, un instrumento de promoción social y de gestión de cambios. (Rojas, 2005: 46)

En esencia, podemos definir al aprendizaje basado en proyectos como:

Una estrategia metodológica de carácter globalizador, que pone en diálogo tres elementos fundamentales en aras de un aprendizaje significativo y vinculado con la vida: por un lado, los *intereses* de los estudiantes, por otro, el *currículo establecido*, y finalmente, las *necesidades y realidad del contexto* en el que se desarrolla la acción educativa. (Blanchard, y Muzás, cit. en Blanchard, 2014: 48)

Dicha práctica se materializó en el Project Method, inspirado por Dewey y materializado por Kilpatrick. Uno de sus fundamentos esenciales radica en la interdisciplinariedad del tratamiento de la información. “Los materiales de la instrucción deben reunirse desde el punto de arranque de las necesidades del alumno, independientemente del contenido y límites de las materias existentes. (...) No hay nada sagrado sobre el contenido y organización presente de las diversas materias” (Kilpatrick, Rugg, Washburne y Bonner, 1967: 29)

Otros teóricos de la sociología y la educación han expuesto concepciones ciertamente emparentadas con los planteamientos de Kilpatrick al analizar los lazos entre la cotidianeidad, la construcción del currículum y la formación escolar. Michael Apple

(1986), Joseph Jackson (1998) o Ludwing Stenhouse (2003), son algunos de los estudiosos que han señalado tales vínculos. Empero, atrae nuestra atención la concepción sobre la vida cotidiana que explicita la socióloga Ágnes Heller.

Precisamente porque tiene una relación consciente con su propia especificidad, el individuo es capaz también, en base a dicha relación, de «organizar» su vida cotidiana, de acuerdo, naturalmente, con unas circunstancias y unas posibilidades determinadas. El individuo es un particular que «sintetiza» en sí mismo la singularidad casual de su individualidad y la generalidad universal de la especie. (Heller, 1982: 7)

A ese conjunto de conocimientos usados en la vida cotidiana que sirven como guía para la acción, Heller (1977: 264) les denomina “contenido de saber cotidiano”. En otra de sus obras, bajo la misma óptica de interdependencia entre colectividad e individualidad, esta socióloga refuerza el argumento respecto a considerar la naturaleza social del aprendizaje:

Jamás existirá una humanidad (...) en la que los individuos no tengan que reproducirse a sí mismos y en la que esta autorreproducción no requiera de una parte mayor o menor de la actividad de éstos. No habrá —ni puede haber— una sociedad en la que los individuos puedan fundamentar filosóficamente todas estas actividades estrechamente relacionadas con su propia existencia, con los diferentes procesos mediante los que vienen a satisfacer sus necesidades básicas” (Heller, 1982: 5)

La importancia de la actividad como núcleo de la experiencia vital se traslada al ámbito del currículum en campos como la didáctica activa y la globalización de la enseñanza. No obstante, las prácticas escolares siguieron (y en importante medida) continúan vinculadas mayormente a la reproducción de contenidos.

Un proyecto puede organizarse “siguiendo un determinado eje: la definición de un concepto, un problema general o particular, un conjunto de preguntas interrelacionadas o una temática que merezca la pena ser tratada por sí misma” (Hernández & Ventura, 2008: 75). Normalmente se superan los límites de una materia para poder dimensionar al problema o fenómeno estudiado en su totalidad, combinando actividades prácticas y reflexivas.

De Garay (cit. en García, 2016) propone una clasificación de las prácticas educativas de los estudiantes en la escuela, y las divide en tres: académicas, sociales y culturales: Las prácticas educativas académicas se refieren a las distintas actividades y modalidades de estudio que realizan los educadores y educandos con el propósito de que el estudiante se apropie de una serie de conocimientos, habilidades y valores descritos en los programas de clase. (Planeación, asistencia y puntualidad, evaluación, lecturas, apuntes, participación) Las prácticas sociales son procesos de interacción entre estudiantes y profesores producidos al margen de la práctica académica en distintos espacios escolares, (los cuales generan) lazos afectivos desarrollados con sus pares. Por último, las prácticas culturales refieren al consumo cultural que docentes y alumnos llevan a cabo a partir de la oferta generada en los espacios institucionales distintos de los dominantes.

No obstante, la falta de vinculación entre estos ámbitos en la praxis educativa y la realidad ha desembocado en voces de denuncia que reclamaron el papel de la institución escolar en el proyecto económico y social. Ángel Pérez Gómez apunta que el reto fundamental de la escuela radica en *transformar la información en conocimiento*. Referimos dos procesos paralelos que se desarrollan en el ámbito de la integración de las Tecnologías de la información y comunicación que son señalados por Barbero: “El Descentramiento, que significa que el saber sale del límite exclusivo de los libros y de la escuela para comenzar a circular también por otras esferas, por ejemplo, los medios de comunicación. Por otra parte, la destemporalización significa que los saberes no sólo escapan a los espacios tradicionales, sino también a los tiempos legitimados socialmente para la distribución y aprendizaje del saber” (Barbero, cit. en Morduchowicz, 2004)

Es la heterogeneidad de los ambientes de aprendizaje y de los recursos propios para tal ejercicio la que exige considerar modelos de enseñanza flexibles, apropiados para responder a los intereses de quienes se reintegran a procesos de enseñanza tras un periodo de ausencia. El señalamiento hecho por Pérez Gómez a diversificar la enseñanza se emparenta con su postura respecto a que “la escuela que necesitamos hoy no tiene por qué transmitir información fundamentalmente, porque la información está por todas partes (...) Lo que se tiene que hacer con la información es procesarla, entenderla, organizarla y aplicarla” (Pérez Gómez, en Torres, 2013)

Jurjo Torres Santomé apunta, además, que “el currículum puede organizarse no sólo centrado en asignaturas, (...) sino que puede organizarse alrededor de núcleos superadores de los límites de las disciplinas, en temas, problemas, tópicos, instituciones, periodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos, ideas, etc.” (Torres, 2013: 29)

Complementado las ideas anteriores, señalamos el aporte Josette Jolibert, quien destaca como rasgos centrales de la pedagogía de proyectos:

- Decidir y comprometerse en aquello que se ha escogido
- Proyectarse en el tiempo, planificando sus acciones y sus aprendizajes
- Asumir responsabilices
- Ser actores de sus propios aprendizajes, produciendo algo que tiene significado y utilidad (Jolibert cit. en Starico, 1999: 48)

Asimismo, emplear el aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica se considera relevante en la experiencia educativa, al considerar que: dicha metodología “es una estrategia para el aprendizaje que permite el logro de aprendizajes significativos, porque surgen de actividades relevantes para los estudiantes, y contemplan muchas veces objetivos y contenidos que van más allá que los curriculares. Permite la integración de asignaturas, reforzando la visión de conjunto de los saberes humanos, (así como) organizar actividades en torno a un fin común, definido por los intereses de los estudiantes y con el compromiso adquirido por ellos. Fomenta la creatividad, la responsabilidad individual, el trabajo colaborativo y la capacidad crítica, entre otros” (Maldonado, 2008: 161)

Los proyectos de trabajo suponen una manera de entender el sentido de la escolaridad basado en la enseñanza para la comprensión, lo que implica que los alumnos participen en un proceso de investigación que tiene sentido para ellos y (no porque sea fácil o les gusta) y en el que utilizan diferentes estrategias de estudio; pueden participar en el proceso de planificación del propio aprendizaje, y les ayuda a ser flexibles, reconocer al "otro" y comprender su propio entorno personal y cultural. Esta actitud favorece la interpretación de la realidad y el antidogmatismo.

La integración de los contextos de producción, utilización y reproducción de la cultura crítica en la escuela, requiere (...) el desarrollo de tres principios integradores que pretenden armonizar los términos excluyentes de tres antinomias clásicas: escuela-sociedad, aprender-hacer, individualización-socialización. (Pérez, 2004: 285)

Los proyectos apuntan a otra manera de representar el conocimiento escolar basado en el aprendizaje de la interpretación de la realidad, orientada hacia el establecimiento de relaciones entre la vida de los alumnos y profesores y el conocimiento que las disciplinas y otros saberes no disciplinares, van elaborando. Todo ello para favorecer el desarrollo de estrategias de indagación, interpretación y presentación del proceso seguido al estudiar un tema o un problema, que por su complejidad favorece el mejor conocimiento de los alumnos y los docentes de sí mismo y del mundo en el que viven. (Hernández, cit. en ITESM, 2014). Como parte de dicho cruce entre la teoría y la realidad, se vuelve necesario reconocer la presencia de obstáculos que eliminan la posibilidad de un aprendizaje meramente lineal. A la par de la ejecución de un proyecto de enseñanza se vivencian desencuentros y frustraciones propias de la ruta de resolución de cualquier problema. Precisamente, la premisa fundamental de dicha metodología radica en enfrentar los imprevistos, aprovechando las experiencias y saberes de cada uno de los miembros del colectivo. En términos de Perrenoud:

Un proyecto obliga a cooperar y en consecuencia, a desarrollar las correspondientes competencias: saber escuchar, formular propuestas, negociar compromisos, tomar decisiones y cumplirlas. También obliga a ofrecer o pedir ayuda, a compartir sus preocupaciones o sus saberes; a saber distribuir las tareas y a coordinarlas; a saber evaluar en común la organización y el avance del trabajo; manejar en conjunto tensiones, problemas de equidad o de reconocimiento, fracasos. A esto se agrega un trabajo sobre las competencias de comunicación escrita (planes, memos, correspondencia, pasos a seguir) y oral (argumentación, animación, compartir saberes, etc.), como herramientas funcionales de la cooperación (Perrenoud, 2000: s.p.)

Otro de los rasgos característicos los proyectos implican la persecución de la transversalidad disciplinar. Se persigue evitar la parcelación de prácticas en función de campos de conocimiento, "(presentándose) como un intento de organización de la información, de los conocimientos escolares, partiendo de una visión disciplinar que intenta centrarse en unos temas contemplados desde múltiples ángulos y métodos" (Hernández & Ventura, 2006: 42)

El aprendizaje basado en proyectos responde a la filosofía de la escuela activa globalizadora que lentamente comenzó a tomar forma a mediados del siglo XIX en Europa y Estados Unidos. Las crecientes revoluciones sociales, el contexto de la guerra civil estadounidense, los conflictos entre la iglesia y el Estado en diversas regiones del mundo y el auge de la colonización europea en África, son algunos elementos que saltan a la vista en el marco histórico de la época para una efervescencia de movimientos que buscaran la reconfiguración de los sistemas educativos. No está de más mencionar el carácter de subordinación política al que históricamente se han vinculado los aparatos educativos, convirtiéndose en instrumentos de reproducción social. En tal sentido salta la denuncia de William Kilpatrick al acentuar la necesidad de una educación democrática, por la consideración de necesidades de grupos que históricamente se han visto desplazados de dicho esquema. La tabla siguiente muestra la propuesta de organización de un curso semestral que se basa en la filosofía del aprendizaje basado en proyectos.

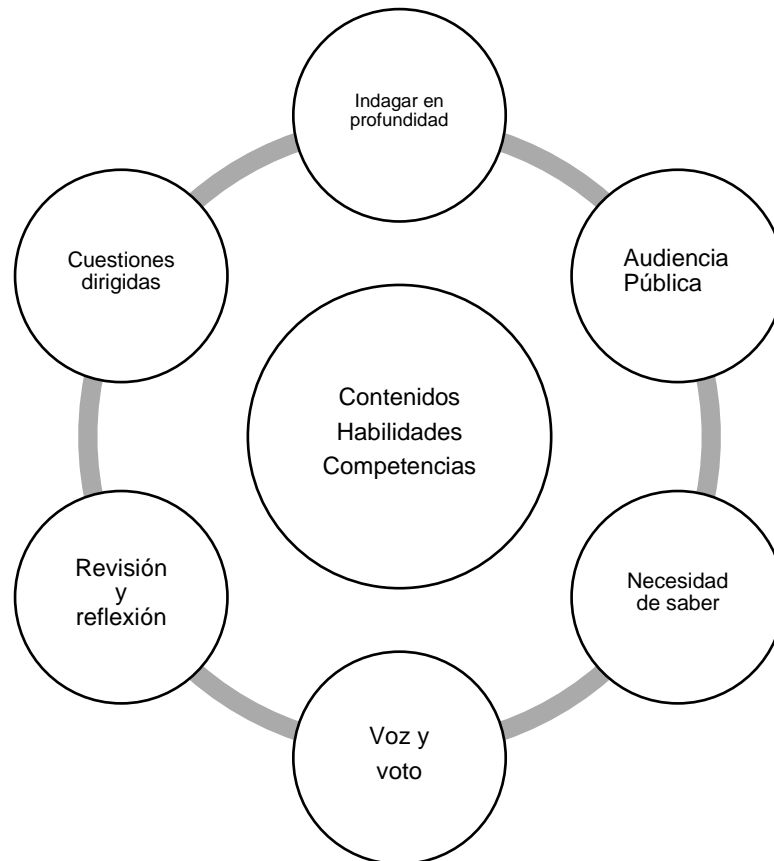
Tabla III. Organización de un curso favoreciendo el trabajo grupal. Fuente: (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, 2001: 8)

Sesiones iniciales	Últimas sesiones del primer parcial	Resto del semestre
Grupo informal Identificar las habilidades del grupo	Grupo informal Introducir temas y clarificar conceptos	Grupo informal Clarificar conceptos
	Grupo formal Pequeñas tareas	Grupo formal Pequeñas tareas, profundizar temas
	Grupo base Conformación de ese grupo	Grupo base Estructura de ayuda y soporte
Grupo plenario Partir de lo que los estudiantes saben y son	Grupo plenario Discutir, clarificar, enriquecer y concluir	Grupo plenario Discutir, clarificar, enriquecer y concluir

(Kilpatrick) asistió a una conferencia sobre las ideas pedagógicas de Johann Heinrich Pestalozzi, la cual lo marcó de forma definitiva en cuanto a su concepción de los procesos de enseñanza. Para él, una enseñanza válida consistía en proporcionar a los alumnos experiencias significativas e interesantes que les permitieran desarrollar su sentido de la responsabilidad. Este enfoque distaba mucho de la concepción vigente, según la cual la clave del aprendizaje residía en la adquisición de conocimientos remotos a partir de los libros, en lecciones aisladas y desconectadas de la realidad, en memorizaciones y exámenes. Según este enfoque dominante, lo menos importante era que el alumno adquiriera una auténtica comprensión, e incluso es probable que ésta constituyera un obstáculo para la rigidez conformista que debía garantizar el éxito escolar. Kilpatrick, por el contrario, entendió la necesidad de que los estudiantes se comprometieran con las cosas que tenían sentido para ellos y se propuso diseñar actividades que partieran de los intereses de los alumnos. Así nació el método de proyectos. (Beyer, 1997: 3)

La siguiente imagen sintetiza los elementos fundamentales que contiene el ABP, concentrándose en las necesidades del contexto y el estudiante en entornos situados.

Imagen 2. “Elementos del ABP”
Elaborado a partir de Sánchez y Toledo (2018: 475)



William Kilpatrick propone la siguiente clasificación de los proyectos escolares:

- Tipo 1, donde el propósito es *encarnar alguna idea o plan en forma externa*, como construir un barco, escribir una carta, presentar una obra de teatro.
- Tipo 2, donde el propósito es *disfrutar de alguna experiencia estética*, como escuchar una historia, escuchar una sinfonía, apreciar una imagen
- Tipo 3, donde el propósito es *resolver algunas dificultades intelectuales*, como averiguar si el rocío cae o no o
- Tipo 4, donde el propósito es *obtener algún elemento o grado de habilidad o conocimiento*, como aprender (...) los verbos irregulares en francés (Kilpatrick, 1929: 16)

Más recientemente, Jolibert y Sraïki (2009) proponen una clasificación de los proyectos en tres subtipos:

- A) El proyecto de acción. Es un proyecto de actividades complejas orientado hacia un objetivo preciso de cierta amplitud: organizar una visita, una exposición, un espectáculo (...) estos proyectos de acción son grandes proveedores de situaciones de aprendizaje y siempre generan aprendizajes en varias áreas identificadas por los programas oficiales.
- B) El proyecto global de aprendizaje. Se trata simplemente de poner al alcance de los [alumnos], como objetivo para un periodo dado, el contenido de las instrucciones oficiales. Los proyectos se elaboran sucesivamente, en función de concertaciones, planificaciones de aprendizaje razonadas y de las prioridades de aprendizaje.
- C) Los proyectos específicos de construcción de competencias. Las competencias a construir son graduales y se explicitan con los años, y siguen precisándose.

Basil Bernstein (cit. en Pérez, 2004: 270) propone una doble clasificación de los modos de concebir el currículum: las pedagogías *visibles*, que corresponden con la clasificación del currículum academicista, de aislamiento entre disciplinas y entre docentes; y por otra parte, las pedagogías *invisibles*, que se relacionan con un currículum integrado y flexible, que se organiza en torno a problemas y que permiten la intervención decidida de los alumnos y los docentes en cualquier momento del curso. En este sentido, el conocimiento es situado porque es parte y producto de una actividad desarrollada en un contexto en el que se practica y utiliza. Recordemos que aprender y hacer son actividades inseparables, pero que, paradójicamente han sido divorciadas en el marco de la institucionalización de la enseñanza en *pedagogías visibles*.

En los maestros hay un potencial de cambio y deben aprovecharlo. El problema es que la enseñanza es una actividad aislada y aisladora: uno llega a la escuela, da su clase y se marcha sin haber hablado apenas con otros profesores (...) Hay que encontrar fórmulas para reunir a los maestros, crear estructuras que permitan a los maestros juntarse – y mejor en pequeños grupos que en grandes asambleas- reunirse, hablar y discutir esos problemas. (Bernstein, cit. en Caivano y Carbonell, 2003: 21)

El encasillamiento en alguno de estos ámbitos no corresponde al docente o al alumno en sí mismos: conjuga elementos propios de una filosofía institucional (el sentido y la finalidad de una universidad), entornos económicos, formas políticas y aspectos culturales. La combinación prismática de todos estos conjuntos determina un modelo de sujeto a formar. Este nivel de percepción de la realidad escolar es por lo general el mayormente presente en la conformación de los ritos escolares, y la universidad mantiene hoy día, signos que le confieren una reputación hacia el exterior como institución portadora de una identidad con valores y formas propias. La pregunta que este momento de construcción conceptual permite perfilar se dirige a descubrir ¿En que sentido una pedagogía invisible permite flexibilizar las actitudes de los alumnos en el marco del aprendizaje basado en proyectos?

1.6. El “problema” como base del aprendizaje basado en proyectos

Es menester ligar la generación de aprendizaje con la satisfacción de necesidades de muy diversa naturaleza. La condición de incompletion propia del ser humano. El devenir inherente al trayecto formativo conlleva enfrentarse a circunstancias adversas que demandan potenciar nuestras capacidades y generar, consciente o inconscientemente, escenarios de aprendizaje en entornos heterogéneos.

En este sentido, respecto a la definición del término “problema”, el Diccionario de la Lengua Española arroja: “Conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin”, “Disgusto, preocupación” (DLE, 2018)

Coincidimos con Ricardo Sánchez Puentes (1993) en denominar a las ausencias de conocimiento como “problemas”. Complementariamente, el propio Sánchez Puentes les sustantiva como “lagunas” de orden observable”. Tal consideración dirige el entendimiento de un problema como un fenómeno negativo. No obstante, comprender las bondades que una ausencia de conocimiento tiene por sí misma detona en oportunidades de avances en cuanto al desarrollo de la creatividad y la resolución de conflictos. Así, la dimensión de alcance del problema (individual o colectivo) demanda niveles de interacción y socialización de diversa escala que generan escenarios de diálogo y retroalimentación. La continuidad y permanencia de los problemas en la vida humana justifican la posibilidad de considerar una propuesta de operativa de aprendizaje que abarque desde la dimensión local hacia lo global.

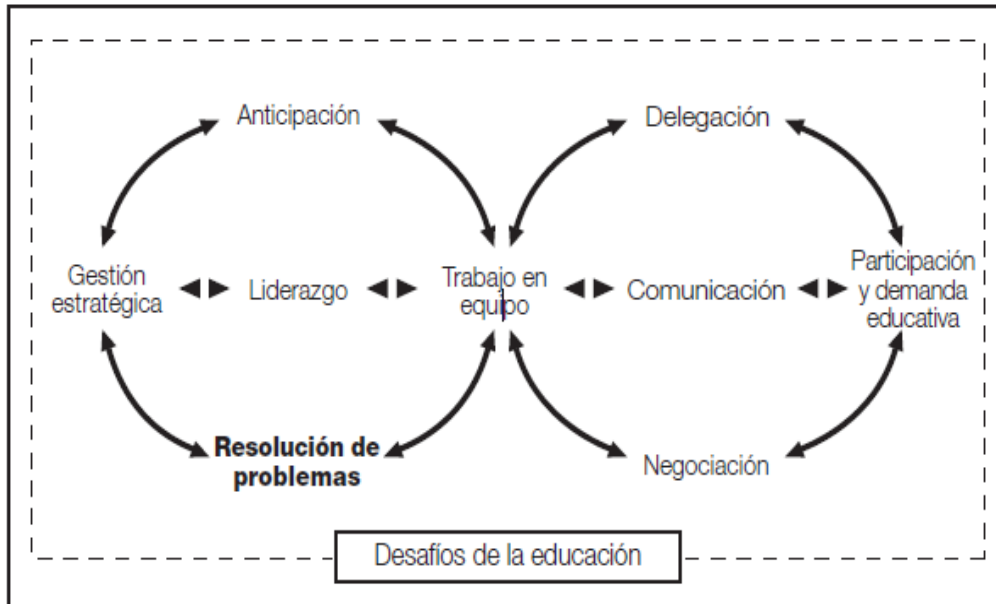
Barrows (1986) entiende el problema como punto de partida de situaciones educativas. Le articula con la lógica del aprendizaje basado en proyectos, en cuanto le entiende como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” (Barrows, cit. en Universidad Politécnica de Madrid, 2008: 4). Por su parte, Manzanares indica que el Aprendizaje Basado en Problemas implica “un sistema didáctico que requiere que los estudiantes se involucren de forma activa en su propio aprendizaje hasta el punto de definir un escenario de formación autodirigida” (Manzanares, cit. en Escribano y del Valle, 2008: 19)

El siguiente diagrama sintetiza las competencias requeridas a efecto de la resolución de problemas, así como las interrelaciones entre ellas en el marco del escenario educativo.

Lo primero que resaltaremos es la interdependencia entre todos los elementos del sistema. Si observamos, los verbos que aparecen en él, se designan elementos mayormente de pensamiento de orden superior (comprensión, análisis, síntesis y evaluación de información) por encima de la retención de datos.

Imagen 3. “Competencias necesarias en la resolución de problemas”

Fuente: Pozner, s.a: 16



En el esquema, el concepto de “Trabajo en equipo” aparece como elemento céntrico. Deteniéndonos en él, debemos anotar que su ejecución implica la persecución de metas comunes en los miembros integrantes de una colegialidad. No obstante, algunas otras de las condiciones indispensables de un auténtico trabajo en equipo son la interdependencia positiva entre objetivos, recursos y roles, que se dé responsabilidad a niveles individual y grupal respecto a la consecución de objetivos, que los miembros posean habilidades de intercambio interpersonal y en grupo para que se genere conciencia del funcionamiento colectivo y que exista interacción cara a cara. (López, 2007)

La naturaleza social de la propuesta del aprendizaje basado en proyectos justifica plenamente la centralidad del trabajo en equipo, dado que una actitud individualista y aislada no permitiría su desarrollo.

Horizontalmente al trabajo en equipo es colocada por Pozner la comunicación. Los procesos comunicativos, como acto y necesidad propiamente humanos, implican dimensionarles desde múltiples aristas en el afán de estudiarlos. Podemos decir que la comunicación no se reduce a la emisión recepción de mensajes, sino que estos están cargados de un sentido, son conferidos en una contextualidad y generados por sujetos que les brindan intencionalidades distintas de acuerdo a situaciones psicológicas, sociales ó de interés. Cuando los mensajes no logran ser transmitidos de manera correcta (es decir, no logra transmitirse la esencia de lo que se pretende externar), es común que se generen inestabilidades y crisis en el marco de las relaciones de los actores involucrados en dichos procesos. En ese sentido la comunicación es un fenómeno complejo, porque en ella residen una serie de ámbitos distintos que implican correlación, interacción, e interdependencia, aspectos que constituyen la base de la propia idea de complejidad. (Aguado, 2004) En este marco, el propósito de la

comunicación es la construcción de acuerdos encaminada a la búsqueda de la solución de problemas.

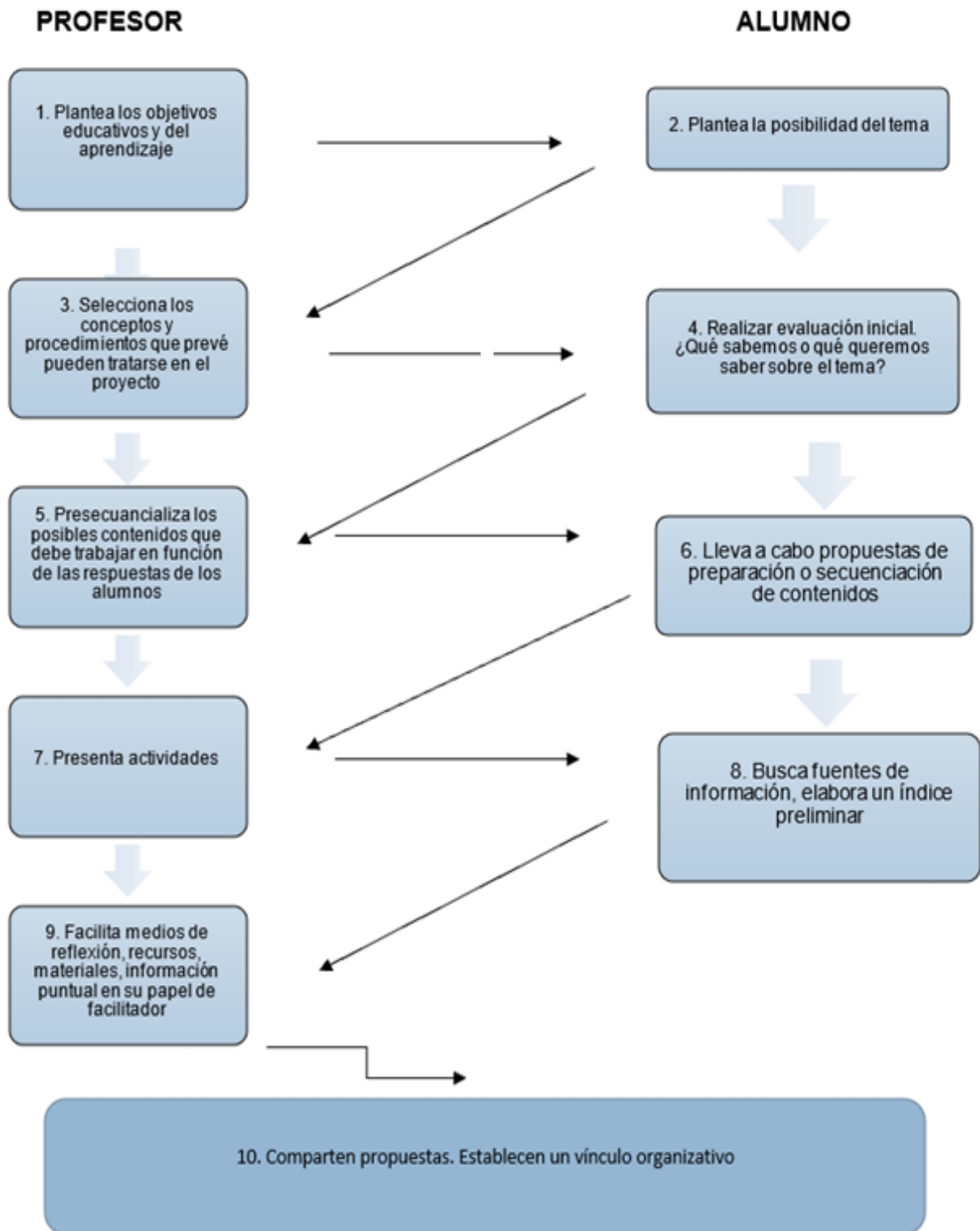
Considerar los pros y los contras de las ideas discutidas favorece procesos de intercambio y negociación de saberes, en los cuales se analizan las ventajas y riesgos de la acción en sí misma. La búsqueda de ideas nuevas se ve favorecida por el pensamiento paralelo y el intercambio. Si en el grupo de trabajo el clima fomenta las ideas innovadoras, las pocas ideas nuevas que surjan pueden ser valiosas. Una actitud mental de cuestionamiento deber ser siempre alentada y nunca dejada de lado, (Batley, cit. en Pozner, 2001) No obstante, este proceso no es del todo lineal, ya que la retroalimentación y la aceptación de ideas de diversa naturaleza conllevan negociaciones de sentido en los cuales se pone a prueba la capacidad de las personas para aceptar lo diferente. La actitud de los miembros del grupo resulta crucial para consolidar tales consensos, ya que se explicita la naturaleza policia del fenómeno educativo. La aparición y distribución de roles, el sentido de liderazgo e identificación con las tareas designadas y la necesidad de resolver el conflicto matriz sirven con ejes para determinar las formas de relación que los agentes educativos (en este caso los alumnos) establecen entre sí.

La Dirección de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM, 2014), ofrece una definición en torno a Aprendizaje basado en proyectos, entendiéndole como una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la cual un grupo pequeño de alumnos se congrega, con el apoyo de un tutor, a analizar y resolver un problema seleccionado especialmente para el logro de determinados objetivos de aprendizaje.

Durante dicho proceso de intercambio de los alumnos para entender y resolver el problema se puede lograr, además del aprendizaje del conocimiento inherente a la materia, que se comprenda la importancia de trabajar colaborativamente y se desarrollen habilidades de análisis y síntesis de información, además de posibilitar un mayor compromiso con su proceso de aprendizaje.

En la siguiente página mostramos un diagrama que esquematiza los roles de intercambio permanente entre alumno y maestro en el marco el Aprendizaje Basado en Proyectos. Del mismo modo, muestra sus diversas etapas sin pretender fincarse como una guía práctica para su concreción. El único afán al recuperar esta imagen es que se reafirme el carácter dialéctico de dicha forma de trabajo y las implicaciones de cooperación y horizontalidad que conlleva.

Imagen 4. Secuencia de síntesis de la actuación del profesorado y el alumno en un proyecto.
(Fuente: Hernández y Ventura, 2008: 98)



1.7. Estado de la cuestión

En esta sección del trabajo se presentan argumentos documentados, a fin de respaldarla en su carácter de tesis doctoral. De inicio, destaquemos algo que varios autores acentúan, pero que sintetizaremos en la visión de Jiménez (2016). La expresión “estado del arte” no tiene origen en la lengua castellana. Es un término surgido en Estados Unidos a fines del siglo XIX para describir la condición actual o el nivel alcanzado por algún arte específico. A inicios del siglo XX se modifica por el de “State of art”, conservando el mismo sentido de "estadio actual del desarrollo de un tema práctico o tecnológico" (Jiménez, 2016: 127)

El denominado “Estado del arte” se caracteriza por recuperar y trascender el conocimiento acumulado sobre un objeto de estudio específico. Posibilita la comprensión crítica de un fenómeno con el fin de generar nuevos conocimientos y comprensiones. Para ello se parte de la revisión, el análisis crítico y la interpretación de los documentos existentes sobre el tema a tratar. (APA, 2019)

Para Uribe (cit. en Guevara, 2016), el Estado del Arte es una investigación sobre la producción investigativa de un determinado fenómeno (que tiene como propósito develar la dinámica a partir de la cual se ha desarrollado la descripción, explicación o comprensión del fenómeno en estudio y la construcción de conocimientos sobre el saber acumulado. En México, según Jiménez (2016), “el desarrollo profesional de la investigación y la necesidad de establecer estados actuales se desarrolla en el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa en los ochenta, bajo el auspicio del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)”

Para los efectos de la construcción de este estado del arte sobre el aprendizaje basado en proyectos se ha efectuado una búsqueda documental que inició desde el primer semestre del doctorado, teniendo una mayor especificidad durante el cuarto semestre. Durante este rastreo se han localizado doce registros en la base de datos TESIUNAM vinculados a las palabras clave “pedagogía/ proyectos”. El rango temporal de búsqueda se ubica entre los años 2008 y 2019.

De estos doce registros de tesis, el 50% están orientados al trabajar el Aprendizaje Basado en Proyectos en el campo de las ciencias naturales en educación básica y media superior. Nos permitimos enumerar los títulos que, a nuestro juicio, cumplen con tales características.

- *Aprendizaje por proyectos en alumnos de bachillerato para la sensibilización de la conservación de la biodiversidad* (Cancino, 2019)
- *El aprendizaje por proyectos como una estrategia para promover el conocimiento de los ecosistemas y sus problemáticas ambientales en estudiantes de bachillerato* (Morales, 2019)
- *Propuesta de aprendizaje por proyectos (app) utilizando la técnica de lombricompostaje en la educación media superior* (Téllez, 2017)
- *Aprendizaje mediante proyectos (amp), una forma de enseñar el tema de la biodiversidad* (Briones, 2016)

- *La importancia de los proyectos de aprendizaje en la enseñanza de la biología en secundaria* (Muñoz, 2016)
- *Propuesta de una estrategia de aprendizaje basada en proyectos; tema: mezclas en la educación básica* (2009)

Los seis registros restantes se componen de investigaciones en el ámbito de la literatura, la geografía, la pedagogía y la licenciatura en Diseño Industrial.

De la misma forma, el artículo titulado “Educación no formal. Una oportunidad para aprender” del *Journal of Chemical Information and Modeling*, respaldado por la UNESCO, ha brindado elementos para comprender con mayor magnitud elementos propios de dicho ámbito educativo.

En lo concerniente al concepto clave de Aprendizaje Basado en proyectos, el rastreo de fuentes documentales (Libros y artículos) ha ampliado la perspectiva respecto a su estudio. En este sentido podemos reportar el hallazgo de 24 documentos que se orientan al aprendizaje basado en proyectos en diversos niveles educativos. No obstante, de ellos destacaremos los que, aunque escasos, privilegian su instrumentación en el nivel de educación superior. Entre ellos resaltamos el caso de la producción de Maldonado (2008), de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, de Caracas, quien apunta que el Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABPC), empleado como estrategia didáctica, desarrolla en estudiantes universitarios, motivación hacia la búsqueda y producción de conocimientos. Por otra parte, sumamos el estudio de Arias, Caso y Fidalgo (2005) de la Universidad de León, España, que subraya la posibilidad de uso del Aprendizaje Basado en proyectos como potenciador de la investigación en el aula, pero también enmarca entre sus limitaciones y desventajas, la indisposición de personal y recursos informáticos para su ejecución.

De este momento de composición del estado del conocimiento podemos destacar a los españoles Fernando Hernández y Monserrat Ventura como dos especialistas que continuamente desarrollan productos sobre el tema. Los documentos localizados al respecto de su autoría, todos publicados en España, son:

- Hernández, Fernando. (1998). “Repensar la función de la Escuela desde los proyectos de trabajo”.
- Hernández, Fernando (2000) “Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad”
- Hernández, F. & Ventura, Montserrat. (1992). “La organización del currículum por proyectos de trabajo”.

En esta misma línea, sobre la producción literaria sobre Aprendizaje basado en proyectos, una de las instituciones de educación superior insignia en este rubro en el México es el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) Al visitar el sitio web de su vicerrectoría académica es posible consultar un catálogo de técnicas didácticas en el marco del Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes. Al describir al Aprendizaje basado en Proyectos, se señala:

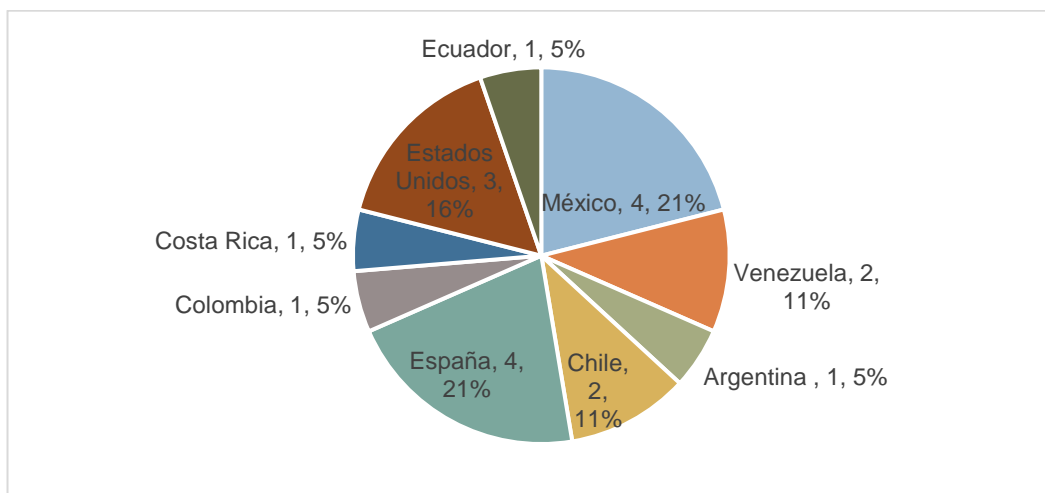
La técnica de Project Oriented Learning (POL), precisamente sugiere la utilización de un solo proyecto que pueda ser elaborado durante un semestre. Y que sea incluyente de los contenidos de la materia durante un semestre. Una de las ventajas que la técnica presenta es el evitar que el alumno esté elaborando pequeños proyectos, durante todo el semestre, y que además que no tengan relación alguna entre ellos (ITESM, 2014)

Las más recientes producciones que se reportan sobre este tópico derivan de la memoria electrónica del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa 2019, producida por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). En ella se localizan cinco registros relacionados con la materia, dos de ellos (Martínez, Vieyra & Manteca, 2019; Colín, 2019) enfocados a los niveles de preescolar y primaria. El restante se enfoca al ABP en el campo de la educación superior.

Otro de los países de habla hispana de los que podemos reportar trabajo sobre Aprendizaje Basado en Proyectos es procedente de El Salvador. En este caso, la compilación de textos coordinada por Blanchard (2014) da cuenta de una serie de experiencias orientadas a este tipo de estrategia didáctica en el país centroamericano, apoyándose en gran medida en bases conceptuales clásicas como Kilpatrick y Dewey. No obstante, este país no aparecerá reportado en el registro cuantitativo debido a que, si bien la experiencia de análisis se llevó a cabo en una institución de educación superior salvadoreña, la producción editorial corrió a cargo de una casa española.

Para efectos de sistematizar visualmente la información recolectada durante la construcción del presente ejercicio de estado de la cuestión, presentamos la siguiente gráfica:

Gráfica 1. “Procedencia de fuentes documentales sobre ABP. Periodo 1999 – 2019”⁶



Fuente: Elaboración propia, con base en registros del estado de la cuestión.

⁶ Obsérvese el predominio de España y México como productores de documentos relacionados al tema, compartiéndose una proporción importante con Estados Unidos

Particularmente en el país ibérico, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado oferta diversos cursos dirigidos a implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos en los niveles Infantil y Primaria (INTEF, 2019) Entre estos destacaremos el curso denominado “Aprendizaje Basado en proyectos”, brindado en conjunto por el referido Ministerio y la fundación “Conecta 13”.

La peculiaridad de la gran mayoría de los escritos y documentos encontrados es que se encuentran dirigidos a la práctica educativa en niveles básica y medio. Sin embargo, es posible destacar el hallazgo de un artículo español orientado a la práctica educativa universitaria. Coescrito por cuatro autores de la Universidad de León, España, el documento de García, Caso, Fidalgo y Arias (2005) titulado “La evaluación de prácticas universitarias y su aplicación en un enfoque innovador”, ofrece una experiencia de aplicación del ABP en un entorno universitario. La desventaja del artículo es que es una fuente documental de quince años de antigüedad, que evidencia la necesidad de establecer nuevos planteamientos en torno al objeto estudiado en entornos distintos, como es el caso de México, en cuya producción existe todavía un déficit sobre el tema.

Sudamérica aporta elementos valiosos al estado del arte sobre ABP. Si bien la producción por país es limitada, vale la pena hacer mención de ella debido a la tendencia que los estudios marcan en común respecto a identificar esta forma de trabajo como una posibilidad de cambio en las formas de concebir el currículum y las prácticas educativas. Marisbel Maldonado (2008), de Venezuela afirma que “el Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABPC), empleado como estrategia didáctica, desarrolla en estudiantes universitarios, motivación hacia la búsqueda y producción de conocimiento”.

El segundo de los conceptos involucrados en la búsqueda que alimenta al estado del arte es el de experiencia. Del universo de registros, 27 de ellos alimentan y/o se relacionan con este tópico, destacando entre los autores clásicos la obra de John Dewey y los españoles Jorge Larrosa, Joan Carles Mélich y Fernando Bárcena.

Sobre el ámbito de implementación del estudio (el campo de la educación superior) la contribución al estado del arte ha arrojado hallazgos en términos de investigaciones que dan cuenta de los pros y contras de la implementación de esta metodología en la universidad. Bejarano y Lirio, en Escribano y del Valle (2008) mencionan ventajas e inconvenientes de la utilización de problemas reales en la enseñanza universitaria. A su vez, Araujo y Sastre (2008) recalcan que “la tradicional segmentación en áreas y disciplinas, característica de los departamentos universitarios tradicionales, ya nos satisface los requerimientos de relocalización del conocimiento en las nuevas redes e interfaces. Los estudios universitarios requieren de la elaboración de síntesis complejas, con aportaciones de distintas fuentes y culturas académicas para alcanzar un pleno análisis y desarrollo, sin limitarse a formar profesionales aislados del contexto.

Como propuesta es interesante la idea abonada por Ramiro Basilio Encarnación sobre lo que denomina “operación académica integrada” la cual delimita como “el trabajo coordinado que realizan los docentes para establecer interrelaciones entre los objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación de los programas de estudio dentro

de los procesos concretos que constituyen la totalidad educativa” (Basilio en Morán, 2011: 147)

Al mes de febrero de 2020 se han registrado un total de 114 fuentes. Es posible concluir que la revisión de literatura nos conduce a inducir la existencia de redes complejas, pero aún no consolidada sobre el aprendizaje basado en proyectos. Si bien la producción sobre su ejercicio es heterogénea, en el caso de México esta se inclina a los niveles de educación básica y media superior. Esta tendencia la justificamos, hipotéticamente, en el curso de las continuas reformas en dichos niveles educativos (Reforma Integral de la Educación Básica, (Reforma Integral de la Educación Media Superior) que adoptaron sistemáticamente metodologías de trabajo originadas en el extranjero como parte de las modificaciones curriculares en el marco de las exigencias de Organismos Internacionales. No obstante, las confusiones generadas durante la implementación de estas formas de trabajo han motivado discusiones y producción sobre el origen, implementación y sentido de dicha práctica escolar, formándose un campo de investigación que en nuestro país se avocó a los niveles educativos en los que las reformas curriculares tuvieron impacto inmediato. La educación superior, exenta de reformas curriculares generalizadas, no ha presentado inquietudes investigativas en la misma magnitud. No obstante, la producción científica sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos se concentra en estudiantes de los campos de Pedagogía y Ciencias de la Educación y en una institución privada que ha adoptado este modelo como propio para efectos de su práctica educativa. (ITESM)

Igualmente, el rastreo de fuentes provenientes del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa 2019 permite detectar fuentes vinculadas a conceptos relacionados a nuestro objeto de estudio. Particularmente, el trabajo generado por Elías, Angulano y Cervantes (2019) de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. En él se presenta información relativa a una Investigación de Diseño Didáctico, que utilizó el Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia central para el desarrollo del Aprendizaje Autorregulado en 72 estudiantes de educación superior, que cursan una Licenciatura en Educación. En él se presentan las experiencias, recuperadas mediante observación participante, de tres docentes que implementaron estrategias didácticas en sus respectivas asignaturas como parte de un proceso de formación docente.

El interés del grupo de investigadores por el aprendizaje autorregulado surge a partir de su propia experiencia y de investigaciones previas que entregan como resultado que los estudiantes de educación superior presentan deficiencias para regular sus procesos formativos y para trabajar de manera colaborativa. Cada una de las experiencias ofrece sus principales aprendizajes construidos, los cuales permiten establecer posibilidades y límites de la estrategia de ABP, sobre todo con respecto al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje. Se concluye que la estrategia didáctica promueve la puesta en práctica de las habilidades relacionadas con la autorregulación y el trabajo colaborativo, sin embargo, requiere de una planificación contextualizada y pertinente, además de un acompañamiento cercano por parte de un docente que asuma las bases paradigmáticas y los principios fundamentales del ABP.

En los últimos meses, la búsqueda documental ha permitido localizar documentos como el de Vázquez, (2020) “Percepciones de la educación: experiencia fenomenológica en la formación docente desde la perspectiva del aprendiz”. La particularidad del trabajo se centra en que en él se pretendió “develar las percepciones construidas por los estudiantes de pedagogía acerca de la educación” (Vázquez, cit. En González, 2020: 270)

La fenomenología, a través de la interpretación hermenéutica fue el método para tal fin. Los hallazgos encontrados, develaron una contradicción entre la concepción y apreciación sensible del suceso educativo. Lo anterior, permitió reflexionar acerca de la antinomia vivida por lo estudiantes a partir de sus percepciones, como un aspecto ineludible de atender, si se espera egresar profesores íntegros y con pasión por enseñar

CAPÍTULO II

“LA EDUCACIÓN CIUDADANA: UNA RELACIÓN COMPLEJA EN EL MARCO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS”

“Una cosa parece segura: entre las cuatro paredes de la clase y durante los ocho o nueve meses de un año escolar, pocos profesores son capaces de hacer milagros. No es imposible encontrar, aquí y allí, un nuevo Freinet que, él sólo, invente una pedagogía diferenciada, activa y cooperativa, hecha a medida para sus alumnos. Esto supone una creatividad, una energía, una perseverancia fuera de lo común”

Phillipe Perrenoud (2007: 50)

Este capítulo se muestra como un abordaje a la situación del mundo en el presente articulado a nuestro objeto de estudio. A partir de la presentación de elementos históricos y sociales pretendemos realizar un bosquejo de lectura de la realidad, a fin de vincularla con posibilidad del aprendizaje basado en proyectos en entornos universitarios.

Analizar la misión de la universidad a prácticamente mil años de su origen se convierte en un imperativo. Más aún en un marco de cambios constantes respecto a las formas de generación e intercambio del conocimiento que se caracterizan por transiciones entre la presencialidad y lo digital. Problemas como el calentamiento global, la escasez de recursos y la brecha educativa son de la atención de gran parte de investigadores en diversas partes del mundo. Es en dicha tónica que el currículo universitario exige repensarse en su esencia, de tal forma que facilite el tender puentes con una comunidad deseosa de recibir respuestas a los problemas que le acechan cotidianamente. De ahí que se dedique una primera parte del capítulo a discutir sobre la relevancia que nociones como la de “ciudadanía” adquieren en un escenario como el anteriormente descrito, de tal suerte que el trabajo en instituciones de educación superior no se limite a la discusión al interior de las aulas, sino que surta efecto fuera de ellas.

Insertar dicha discusión en la década del siglo XXI es imposible sin hacer mención a la pandemia provocada por la irrupción del COVID- 19, fenómeno global que alteró a escala planetaria las formas y modos de relacionarnos a finales del año 2019 y cuya aparición fue paralela al desarrollo de esta tesis. Además de las muertes provocadas alrededor de todo el mundo –principal saldo humano tras la pandemia-, las modificaciones a los estilos de comportamiento y educación son palpables y merecen ser descritas en sus dimensiones global y local.

Es así que tales elementos se muestran el contexto local de la investigación, describiendo factores socioeconómicos que caracterizan a la zona donde se llevó a cabo el estudio, para presentar características de la institución educativa en cuestión y las formas de trabajo desarrolladas en su cotidianeidad.

2.1. El ciudadano ante la educación.

Referiremos un tópico que presenta una importancia transversal como eje rector del ejercicio educativo y político: la ciudadanía. Más allá del ejercicio del voto a una determinada edad, es necesario contrastar concepciones en torno a su sentido y dimensionar su carácter polisémico y multidimensional para, a la postre, enlazarle con el fenómeno educativo, igualmente complejo.

Iniciemos con el aporte que al respecto brinda el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, donde se establece como concepto de “ciudadano” a la “persona considerada como *miembro activo de un Estado*⁷, titular de derechos políticos y sometido a sus leyes” (DRAE, 2019). Para este caso, allanarnos a tal definición implica un acto de exclusión hacia su sentido educativo.

En estricto sentido, apegándonos al ámbito legal, la ciudadanía abarca sólo a una parte de los miembros de la comunidad (en función a un rango de edad un niño no puede ser ciudadano). Es decir: para ser ciudadano deben cubrirse una serie de condiciones previas determinadas por un sector del Estado. Paradójicamente, el ser parte de la comunidad no garantiza la práctica de ciertas acciones o la expresión de sentires propios de la vida en comunidad e inherentes al ejercicio de la libertad.

Por su parte, Edgar Morin, refiere a la ciudadanía en un sentido de acción solidaria: “La educación debe contribuir a la autoformación de la persona (...) y aprender a volverse ciudadano. Un ciudadano, en una democracia, se define por su solidaridad y su responsabilidad con respecto a su patria” (Morin, 2008)

Delgado (2007) redefine el sentido de ciudadanía, pues si bien este concepto ha estado soportado en una concepción sobre derechos, esta va mucho más allá comprendiendo:

“la ampliación del espacio político que no solamente expresa una estrategia política, sino también una política cultural que incluye la invención y creación de visiones acerca de la sociedad democrática, en el derecho a ejercer la participación para definir aquello de lo que queremos ser miembros” (Delgado, 2007: 57)

Para Aldana (2010), la ciudadanía es “una práctica política, la capacidad de los sujetos para influir, incidir, intervenir y transformar los contextos socioculturales.

Por su parte, Alan Touraine señala que la ciudadanía es una “construcción libre y voluntaria de una organización social que combina la unidad de la ley con la diversidad de los intereses y el respeto a los derechos fundamentales” (1995: 108)

Castro (1999), presenta una visión interesante de la ciudadanía. Su propuesta estriba en la idea de que la ciudadanía tiene dos dimensiones: una formal, y la otra, *sustantiva*.

⁷ Las cursivas son propias

En la primera, hace referencia a cómo por medio de ésta, las personas se percatan, que adquieren (derechos) a partir de su pertenencia a la comunidad política relevante, como miembros del Estado-nación.

En la segunda, se reúnen una serie de derechos y formas de participación en la vida política, económica y social, que no están garantizados por la mera pertenencia formal a un Estado-nación y cuyo ejercicio efectivo se encuentra sujeto a determinaciones ancladas en mecanismos de distancia social, en particular en las diferencias de clase, étnicas y de género.

Hasta aquí, si estableciéramos un aspecto unificador entre las propuestas presentadas en lo alusivo al concepto tratado, podemos establecer que el elemento que les unifica es el que atañe a la acción y la participación dentro de una comunidad. Y es que la adquisición de derechos y obligaciones respecto a los otros, el contraste de intereses e ideas, para conformar un espacio político en el marco de acciones solidarias y responsables necesariamente enfocan el lente a la acción concreta de los individuos dentro de su entorno y hacia sus semejantes. La ciudadanía es, más que un mero designio legal, una forma de actuar que decanta en una expresión educativa.

En este sentido, Antonio Bolívar explicita una serie de propiedades inherentes al ejercicio de la ciudadanía que justifica el estudiarle desde una arista multirreferencial que enlaza sus diversas dimensiones y que justifica la pertinencia de vincularle al fenómeno educativo desde la perspectiva del pensamiento complejo defendida por Morin.

El concepto de ciudadanía (...) es complejo y contextualizado sociohistóricamente por distintas significaciones, pudiendo ser interpretado de diferentes formas. El primer carácter (...) es el *jurídico*, que, por una parte, garantiza derechos y deberes, pero por otro, es excluyente, dado que se define frente a otros (...) que no tienen reconocidos legalmente sus derechos. El segundo es el *político*, que viene a igualarlo a nacionalidad,⁸ mientras que el tercero, más potente, es el que lo liga a la participación en la vida *pública*. (Bolívar, 2007: 16)

Pero surge una nueva interrogante: ¿qué es aquello que denominamos “público” en el marco de las relaciones educativas? En primera instancia, es fácil pensar en la distinción público / privado como primer eje discriminados. No obstante, la esfera pública abarca mucho más allá de la relación de pertenencia respecto a un grupo. Lo público es lo expuesto, lo notorio, lo hecho patente tras ser socialmente exhibido; pero también aquello que implica un interés compartido pese a ser o no develado.

La palabra «público» significa dos fenómenos estrechamente relacionados, si bien no idénticos por completo. En primer lugar, significa que todo lo que aparece en público

⁸ Para entrelazar estas últimas dos nociones sobre ciudadanía retomemos a Aristóteles, (2005) quien distingue entre al hombre como animal *político*, dotado de una capacidad innata para vivir en sociedad, y la *política*, como el análisis de la naturaleza de las relaciones de poder derivadas de dicha convivencia. Si bien se es ciudadano del mundo, tampoco hay franco acceso a todos los espacios del planeta sin antes cumplir una serie de reglamentaciones previas. Las caravanas migrantes con destino a Estados Unidos que en meses recientes han transitado por México provenientes de Centroamérica son un ejemplo plausible de esta situación.

puede verlo y oírlo todo el mundo y tiene la más amplia publicidad posible (...) En segundo lugar, el término «público» significa el propio mundo, en cuanto es común a todos nosotros y diferenciado de nuestro lugar poseído privadamente en él. (Arendt, 2009: 59-61)

Si buscamos algo en común en todas estas acepciones, lo es el carácter público de la ciudadanía. Su vinculación al contexto (Aldana ,2010), su visión como ejercicio participativo (Delgado, 2007) y solidario (Morín, 2008) implica entender a la ciudadanía como un proceso que se construye con los otros, de forma libre y voluntaria.

La complejidad del ejercicio de la de ciudadanía – expuesta en estas múltiples facetas- descansa en una diversidad de interpretaciones a partir de las cuales se puede entrever el fenómeno educativo. Si bien la noción de ciudadanía nos es mostrada en libros de texto y se recalca a través de la práctica del voto, la contradicción esencial estriba en hacernos llamar *ciudadanos de un mundo*, al cual no conocemos del todo. Ejemplos sobran. No es difícil imaginar a los millones de mexicanos que se han visto imposibilitados, de salir, siquiera, de sus estados de origen por muy diversas razones (económicas, culturales, laborales, etc.) El horizonte de pensamiento del que se dispone se limita a referentes inmediatos, Entrecruzar los tres aspectos citados en el paréntesis nos confirma que la complejidad se hace presente, pero no siempre para bien.

Pero el concepto de ciudadanía se debe analizar desde su entramado etimológico del “civitas” romano y la polis griega, permitiendo entrecruzar los sentidos jurídico, político y público de los cuales hacíamos mención líneas atrás.

El ciudadano es aquél que está dotado de un discurso (legein) a partir del cual puede ser partícipe de las discusiones en el ágora. De ahí podríamos inferir que una de las condiciones esenciales de la ciudadanía es la conciencia de sí. No es posible nombrarnos ciudadanos si no ejercemos un autocontrol de nuestras acciones, menos aún si no respondemos moralmente ante las mismas, asumiendo las consecuencias de los errores propios. Lo reafirma Foucault (2009), cuando en “La Hermenéutica del sujeto” discute largamente el valor del cuidado y conocimiento de sí como aspectos esenciales de la formación, paradójicamente olvidados por la sociedad moderna.

Hoy día, hablar de una “educación para la ciudadanía” tiene matices muy distintos. Ya no digamos a los de la sociedad aristotélica. Es suficiente dirigirnos al contexto de tres décadas atrás para darnos cuenta que las necesidades y sentidos de la educación global difieren fuertemente entre sí en esta segunda década del siglo XXI respecto a 1980. Las prioridades y ejes rectores del pensamiento de formación del ciudadano atienden a resolver problemáticas emergentes producidas por evoluciones técnicas y políticas que, al mismo tiempo, han descuidado la dimensión social de la formación del ciudadano. Paradójicamente, avances científicos y de comunicación han contribuido a un distanciamiento entre los próximos y la pérdida gradual del sentido de comunidad. Zemelman alude a la relación entre el ejercicio de dichas transformaciones cuando, consciente de los cambios sociopolíticos inherentes al contexto, menciona:

“no puedo resolver el problema de la relación entre conocimiento y práctica si no soy como investigador capaz de reconocer la especificidad de esa realidad. Especificidad que tiene dos coordenadas sobre las cuales se sitúa esta realidad potenciabile” (2006:101)

Y es que la escuela, al formar parte de la sociedad, no se halla exenta de los avatares inherentes a su evolución. Es común escuchar voces aludiendo a un “sin sentido” de la escuela, y rindiendo pleitesía a ídolos transitorios que ofrecen una falsa idea de felicidad respecto a los parámetros de éxito socialmente ofertados por el capitalismo y la modernidad líquida.

El filósofo argelino Louis Althusser (2005) señala una serie de cualidades de las instituciones encargadas de preservar el orden social, a las que denomina “Los aparatos ideológicos de Estado”. Si bien entre ellas el sociólogo explicita en su texto homónimo a agentes como la iglesia, la familia, el derecho, las relaciones de producción, o los medios de comunicación como medios de reproducción social, nos permitimos reproducir un extracto del citado ensayo a efectos de develar el papel de la escuela en dicha trama:

I. Todos los aparatos ideológicos de Estado, sean cuales fueren, concurren al mismo resultado: la reproducción de las relaciones de producción; es decir, las relaciones capitalistas de explotación.

II. Cada uno de ellos concurre a ese resultado único de la manera que le es propia: el aparato político sometiendo a los individuos a la sociología política de Estado;

III. Este concierto está dominado por una partitura única, ocasionalmente perturbada por contradicciones, las de restos de las antiguas clases dominantes, las de proletarios y sus organizaciones.

IV. No obstante, uno de los aparatos ideológicos de Estado cumple muy bien el rol dominante del concierto con partitura de la ideología de clase dominante, aunque no se presten sus oídos a su música (...) se trata de la escuela. (Althusser, 2005)

Hoy día, el ingreso de menores a las filas del narcotráfico y la delincuencia, los altos índices de embarazo adolescente, el culto a cabezas de cárteles de la droga y el paso de grupos de personas provenientes de Centroamérica con rumbo a Estados Unidos, conociendo los conflictos internacionales derivados del tema migratorio; son evidencia del descrédito valorativo ante lo que la escuela pueda ofrecer en términos de sentido formativo en pleno siglo XXI.

Las constantes críticas hechas al sentido del educar y el papel de maestro por parte de diversos actores sociales son factores que motivan un análisis minucioso de las posibilidades integrales del fenómeno educativo *dentro y fuera* de la escuela. En esta línea, la insistencia es la de revalorar una educación para la socialización y la ciudadanía, mas no para la competencia y el culto al individualismo. Estas últimas, al contrario, fomentan lo que Jurjo Torres (2019), denomina una *cultura de la des- socialización*, al priorizar la competencia entre las personas y olvidar los problemas que atañen en forma común.

Sentir significa “estar implicado en algo” (Heller, 2004: 15) Bajo tal premisa es posible emparentar el carácter de racionalidad y complejidad de los actos humanos. Para Agnes Heller, (2004) responder a la pregunta ¿qué significa sentir?, se emparenta con cuestionamientos como el ¿qué significa pensar?, ¿qué significa actuar?, respecto a que tales acciones constituyen la base de las relaciones humanas. Pero estas preguntas se formulan en un entorno de crisis y violencia, en el que la escuela juega un papel trascendental como protagonista de la preservación de las relaciones sociales.

Por otro lado, tal tensión es reafirmada mediante la crítica hacia los instrumentos de evaluación homogéneos y pensados desde una lógica externa a la cotidianeidad. Particularmente, Torres (2019) hace un cuestionamiento directo a la intervención de organismos económicos internacionales, como la OCDE ó el Banco Mundial, al indagar respecto a si la implementación de rankings internacionales de lectoescritura o matemáticas han contribuido en forma real a la reducción de la brecha educativa entre el llamado “primer mundo” y las naciones subdesarrolladas.

La contradicción de las prácticas escolares suma, también, su incapacidad por considerar el elemento afectivo en aras de priorizar burocratizarse, y hasta mercantilizarse. Para los efectos, consideramos pertinente una breve conexión entre las orientaciones de los sistemas sociales y educativos con la historia universal. Sin embargo, antes de ello es necesario vincular esta narrativa contextual con una de las nociones transversales que servirán como articuladoras durante el presente análisis.

Las prácticas escolares son un artefacto originado en la edad antigua que ha evolucionado hasta la modernidad. La función de la escuela como reproductora de un orden social y las consecuentes críticas a las metodologías prevalecientes dentro de ella han originado debates recientes en torno a la pertinencia del aparato escolar en la sociedad contemporánea. Si bien las ideas postuladas por los ilustrados respecto a la naturalidad del aprendizaje y el respeto a la libertad de los individuos fueron bien aceptadas por la mayoría de las naciones del hemisferio occidental, el rápido cambio de intereses económicos posterior a la revolución francesa, con la industrialización y la búsqueda de mano de obra barata junto con el proceso de competencia colonizadora modificaron las pretensiones de los sistemas educativos occidentales. Casos como la doctrina Monroe o el expansionismo inglés en África y Asia son ejemplo concreto de ello⁹.

Si prestamos atención, la escuela republicana francesa dominante en el siglo XIX, producto de la revolución, se impone el discurso del laicismo como un catalizador de control social. En buena medida “esa escuela quería ser tan ‘sagrada’ como la iglesia” (Dubet, 2003: 219) Complementando esta afirmación, la trampa de la escuela como práctica unitaria es analizada por el propio Dubet al señalar:

⁹ Atribuida al presidente estadounidense James Monroe, esta política pugnaba por la no intervención de las naciones de Europa en asuntos de Estados Unidos y América Latina, argumentando una supuesta intromisión a los intereses del continente americano. Fue decisiva en los asuntos de política interna y exterior de Estados Unidos durante los siglos XIX y XX

La escuela de la República no era antirreligiosa, su moral era la de la Iglesia matizada por la filosofía de Kant; había encontrado en los protestantes y los judíos a sus más firmes aliados, ya que la laicidad los protegía de las tentaciones de la Iglesia que se proponía imponer una religión de Estado (Dubet, 2003: 219)

En este marco, con el surgimiento del positivismo las prácticas escolares se homogenizan: ahora ya no a favor de la religión, sino que la balanza se inclina hacia la ciencia. El acelerado desarrollo en diversas áreas del conocimiento. La biología, a la par de Mendel; la química, con Mendeleiev; la física clásica con Ohm, Coulomb y los descubrimientos sobre electromagnetismo, tuvieron momentos de auge que se combinaron con avances técnicos paulatinamente trasladados al modus vivendi.

La explotación masiva de petróleo, la introducción del ferrocarril, o el uso de la electricidad se integraban paulatinamente a la vida cotidiana de las clases medias como recursos cada vez más comunes. A su vez, las formas y hábitos de consumo y distribución de la cultura fueron adquiriendo otro tipo de matices: cambió la forma en la que eran entregadas las ideas con la aparición de la radio, el cinematógrafo y el telégrafo (prevaleciendo en ese entonces el correo postal para las entregas personales de información). La educación básica obligatoria era la premisa esencial de las sociedades modernas. El ejemplo de las Leyes de Reforma y la laicidad educativa sirven como muestra de tal aseveración para el caso mexicano, llegando inclusive a defender tal doctrina mediante un conflicto bélico internacional. No obstante, la escuela republicana educó a un tipo de ciudadano camuflando los principios mismos de la iglesia, ya que, si bien pretendió cambiar sus valores y finalidades, conservó su modo de proceder.

Mientras, el surgimiento del fordismo como modelo de producción y el empleo de las cadenas de montaje implicaron la automatización del trabajo, reduciendo la función del trabajador a un quehacer mecánico. Este sistema productivo “traduce una filosofía en la que lo menos importante son las necesidades e intereses de las personas” (Torres, 2000: 17) ello reflejado en los sistemas escolares. ¿Era? suficiente dominar funciones de conteo básico para ser insertado al campo laboral: las haciendas porfiristas sirven como el ejemplo local para ilustrar tal situación

Prácticamente todos los campos de la vida cotidiana muestran una transformación en un lapso de menos de un siglo. Hugo Zemelman (2002) lo expresa en términos de una imposibilidad de pensar a la realidad como simple externalidad. Más bien, ha de concebirse como una constelación de ámbitos de sentidos posibles. Sin embargo, en esta gama de claroscuros, curiosamente la concepción social de las prácticas educativas se ha mantenido prácticamente estática desde el siglo XIX. Este contexto justifica nuestra vista a que la universidad, como abanderada del cambio social y la generación de conocimiento, se vea obligada a entrar a una dinámica de reinterpretación de su cultura cotidiana.

Ante las circunstancias de transformación vividas durante el siglo XX –y que no parecen decrecer, sino acelerarse, surgieron denuncias alusivas a una especialización excesiva y un divorcio entre la escuela y la sociedad. La queja central de los críticos del sistema de enseñanza por asignaturas recayó en que tal agrupación de contenidos

parcelaba la realidad del estudiante ante el mundo. No obstante, existieron argumentos a favor de este proceder que justificaron tales prácticas en una necesidad psicológica del análisis para comprender el mundo y formular explicaciones de él. (Kilpatrick, 1967)

La acumulación de conocimientos ha tenido inevitablemente a la especialización, y el individuo al aprender, tiende a mirar el mundo desde puntos de vista restringidos o especializados. Es deseable que la educación amplíe lo más posible el campo de visión del individuo, pero en una imposibilidad psicológica prescindir de la especialización en algún grado. Concentrar en una serie de materias de estudio es satisfacer la tendencia psicológica a la especialización, pero tal concentración lleva a una visión estrecha del mundo, que no es satisfactoria, especialmente cuando se aspira a estudiar el mundo desde un modo práctico (Kilpatrick, 1967: 26)

Es por esta disociación entre el mundo teórico y el práctico (lo que en términos de Edgar Morín implica la ruptura del bucle individuo- sociedad- especie) que el aprendizaje es concebido socialmente como la retención de contenidos para su posterior reproducción. Pocas veces se piensa en “aprender” como un fenómeno ligado más allá de los programas escolares desarrollados en el marco de la educación superior y que vincule situaciones lo auténticamente vivenciales como para nivelarlas con la concepción sobre el aprendizaje ofrecida por Wililam Kilpatrick:

En una discusión adecuada del proceso educativo, dos cosas aparecerán en primer término: el aprender y la vida. El aprender del tipo adecuado ayuda a vivir mejor (Pero) ¿Qué significa aprender? ¿Cuándo ha sido aprendida una cosa? Aprender es cambiar el modo de proceder de uno. Típicamente, aprender es *adquirir un nuevo modo de proceder* (...) Se adquiere un nuevo modo de proceder cuando se quiere y se puede proceder del nuevo modo al presentarse el momento oportuno. (...) Cuando una cosa no ha sido realmente aprendida existe 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 a la vida. (Kilpatrick, 1967: 42-43)

Pensemos en los atentados terroristas al World Trade Center, en 2001. Parafraseando a Douglas Kellner (2012), al ataque en Nueva York siguió un espectáculo de medios de comunicación del más alto nivel durante varios días, suspendiendo programación de entretenimiento y dedicándose exclusivamente a los hechos trascendentales del once de septiembre. Por su parte, la agencia CNN elaboró una presentación gráfica del atentado con infocintas en la parte inferior que mostraban noticias de última hora con reacciones internacionales al acontecimiento. La imagen de los aviones estrellándose contra las torres norte y sur del complejo de Manhattan circuló rápidamente por medios de comunicación, quedando prácticamente grabada en el inconsciente colectivo de toda una generación. Es así que en términos de la teoría de la complejidad estas imágenes generaron un efecto de *imprinting* colectivo en tanto normalización de violencia. Posiblemente ese momento histórico marcó la diferencia entre el ciudadano del siglo XX y el del siglo XXI. Como ciudadanos del mundo, hubo una generación que creció bajo la idea de la latente posibilidad de muerte a manos del terrorismo, dado que realizar un viaje significó acarrear de por medio sospecha: revisión escrupulosa de maletas y más tarde, del propio cuerpo.

Y es que la diferencia en la cobertura mediática de este evento por parte de cadenas internacionales respecto a incidentes similares en España (el atentado en Madrid en 2004), Medio Oriente, (los constantes estallidos de coches bomba, o kamikazes en mezquitas) África o Asia, ha sido abrumadoramente distante. Poco se supo de las condiciones de vida de refugiados iraquíes, o de los antecedentes de familias fallecidas en bombardeos en ciudades como Bagdad, Basora o Mosul durante la guerra contra el régimen iraquí de Saddam Hussein. No en vano, Edgar Morin habla de errores intelectuales en el ámbito del manejo de la información y los intereses bajo los cuales esta es seleccionada y manipulada, y de los efectos provocados por estas “cegueras del conocimiento”.

De ahí que los efectos psicológicos derivados del terrorismo menoscaben la posibilidad del ejercicio de la ciudadanía. Lo público deja de serlo mientras que un lugar antes relacional e histórico, se convierte en un espacio de anonimato. El terrorista o delincuente que atacan en un lugar, dejan una huella en la historia de vida de quienes atestiguan tales actos.

Es comprensible que la transformación generada por revoluciones tecnológicas, económicas y sociales, ha cambiado también la cara del ciudadano actual respecto al pasado. Por ende, tejer este entramado conceptual no es una labor llana, porque el sentido deontológico de cada sociedad le ha conferido a cada conglomerado social un sentido distinto a las otras. Vivir en sociedad hoy no es lo mismo que vivir en una sociedad de antes.

La desconfianza entre grupos implicó una disminución en la posibilidad de participación en lo público, en la capacidad del ejercicio de ciudadanía global. Crecer bajo la amenaza y el desconcierto se ha vuelto una constante: de ahí el colocar entre interrogativos el sustantivo “ciudadanos”: su ejercicio en plenitud es todavía hoy un anhelo, pese a los avances técnicos y luchas sociales llevadas a cabo hasta hoy día.

En el plano religioso, las recientes declaraciones en torno a la aceptación de casos de pederastia al interior de la curia católica, acallados durante décadas, dan lugar a desconfianzas de carácter histórico sobre la honestidad en el manejo de la institución eclesial para consigo misma y sus principios esenciales. Recuperamos el siguiente fragmento de la carta escrita por el Papa Francisco, dedicada a los fieles católicos del mundo sobre dicha situación:

En los últimos días se dio a conocer un informe donde se detalla lo vivido por al menos mil sobrevivientes, víctimas del abuso sexual, de poder y de conciencia en manos de sacerdotes durante aproximadamente setenta años. Si bien se pueda decir que la mayoría de los casos corresponden al pasado, sin embargo, con el correr del tiempo hemos conocido el dolor de muchas de las víctimas y constatamos que las heridas nunca desaparecen y nos obligan a condenar con fuerza estas atrocidades, así como a unir esfuerzos para erradicar esta cultura de muerte; las heridas nunca prescriben (Francisco, 2018)

Preguntarnos respecto a la normalización de la cultura de la violencia en ámbitos como la vida cotidiana, los medios de comunicación y la escuela misma nos orillan a meditar las causas de la crisis de principios que atravesamos actualmente. Podemos pensar en una especie de oligopolio de la razón, de complejo control hacia la racionalidad, porque pareciera que un grupo de instituciones legitimadas por autoridades no consensuadas socialmente ha impuesto una lógica de la normalidad. La velocidad del progreso racional ha sido sumamente dispar a la del progreso ético. Priorizar los avances materiales por encima de balances respecto a los efectos generados a este mismo “crecimiento” provoca un desequilibrio. Nuestro desconocimiento y desinterés de valores, prácticas, hábitos y principios de muchas otras regiones del mundo y de generaciones anteriores evidencia tal fenómeno.

Durante mucho tiempo, el Occidente europeo se creyó dueño de la racionalidad, sólo veía errores, ilusiones y retrasos en las otras culturas y juzgaba cualquier cultura en la medida de sus resultados tecnológicos. Ahora bien, debemos saber que en toda sociedad, comprendida la arcaica, hay racionalidad tanto en la confección de herramientas, estrategia para la caza, conocimiento de las plantas, de los animales, del terreno como la hay en el mito, la magia, la religión (Morin, 2001: 8)

Desplazar múltiples formas de concebir la realidad en aras de una racionalidad económica ha sido uno de los pilares del proyecto de la modernidad. La reivindicación del progreso, articulándole a todas las esferas de la vida cotidiana, resalta la cualidad preponderante de este tipo de filosofía. Sin embargo, es bien sabido que implementar este sistema de pensamiento ha tenido graves repercusiones en tanto al desconocimiento de la unidad del ser sujeto y el mundo. La acelerada explotación de recursos naturales, el surgimiento de enfermedades desconocidas e incurables como el cáncer y el Virus de Inmunodeficiencia Humana, las altas concentraciones en ciudades, el acelerado ritmo de vida y las consecuencias psicológicas que estas han provocado (estrés, individualismo, despersonalización) y recientemente, la exigencia de rapidez en las operaciones cotidianas más simples, ha transformado en gran medida las relaciones humanas en un corto lapso de tiempo.

Continuemos por brindar la definición del vocablo “complejo”, desde el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. En este sentido, el término es vinculado a lo “que se compone de elementos diversos.”, o bien, a un “conjunto o unión de dos o más cosas que constituyen una unidad”, a lo “complicado”, o en términos psicológicos, a un “conjunto de ideas, emociones y tendencias generalmente reprimidas y asociadas a experiencias del sujeto, que perturban su comportamiento” (DRAE,2019) Todas las definiciones concuerdan en considerar a lo complejo en términos de un conglomerado de elementos ya sean abstractos o concretos que se asocian en algo en particular.

Acudiendo a la etimología, la palabra “complejo” tiene su origen en la raíz latina “complexus, participio del verbo “complexi”, que significa “abrazar, rodear”. Este verbo está formado del prefijo “con” y el verbo “plectere” (volver, entrelazar, trenzar) O sea, se refiere a algo de estructura complicada y muy bien trenzada y entrelazada Codificar el sentido de una palabra nos permite introducirnos en un proceso a partir del cual los seres humanos nos situamos en el mundo. Ese instalarse, como acontecimiento manifestado

a través de la palabra es un acto meramente antropológico y provisional, porque resulta necesario reconfigurarlo en cada momento de la vida. Somos rodeados por circunstancias que nos entrelazan en forma cambiante. Tenemos que entendernos como individuos que entretejen redes de relaciones y, a su vez, las entrelazamos a redes de interpretaciones. En una búsqueda de sentido de nuestra existencia transitamos por diferentes espacios pretendiendo forjar una identidad que no logra ser del todo consolidada.

Esta premisa nos guiará en el intento por explicar la lógica de las relaciones humanas en el presente, donde se combinan claroscuros como la fugacidad de las relaciones interpersonales en medio de conflictos armados y crisis económicas; tensiones étnicas y regionales, desigualdad en la distribución de recursos, analfabetismo y pobreza extrema, con avances tecnológicos que acrecientan el ritmo del intercambio de mensajes, técnicas agroalimentarias, o el desarrollo de transportes supersónicos y constantes cambios en las concepciones sobre los roles de género.

Kilpatrick ofrece una noción sobre lo educativo instaurada en la idea de entenderle como un proceso que continuamente rehace la vida. “La educación es la reconstrucción continua de la vida en niveles cada vez más elevados y más ricos” (Kilpatrick, 1967: 57) Las universidades están en la necesidad de retomar este tipo de filosofía educativa en el contexto de la construcción en red del conocimiento y la continua evolución del mismo. Sin embargo, consolidar proyectos de visión interdisciplinar o interinstitucional se vuelve complicado por obstáculos epistémicos o de preservación de intereses económicos o institucionales.

El mismo Kilpatrick propone una necesidad de vinculación entre vida y escuela para contraponer el sinsentido de lo escolar del que señalan sociólogos como Bourdieu (1995) y Giroux (2004). La vinculación de los tópicos de escolarización y poder y la crítica hacia las formas de organización escolar, así como la deslegitimación de modelos tradicionales de organización social e institucional han derivado en inconformidades de los actores sociales hacia dichas formas de organización y control social, que se reflejan de forma inmediata en la actitud de las personas.

Las actitudes se manifiestan en las valoraciones que como sujetos hacemos sobre los eventos de la vida cotidiana que pueden ser positivas o negativas, otorgándole un sesgo emocional al aprendizaje. De ahí que las actitudes sean parte de nuestras representaciones, en tanto que tienen implicaciones en nuestras ideas e influyen en los procesos de toma de decisiones que se realizan en la convivencia. (Romero; Ladislao, Utrilla & Utrilla, 2014)

Parafraseando a Romero, Ladislao, Utrilla & Utrilla (2014) es entendible que todos los miembros del proceso de enseñanza aprendizaje (profesores y alumnos) refuerzan las actitudes de manera no consciente, resultado de la exposición repetida a situaciones de la vida cotidiana. Así, las actitudes hacia el conocimiento se conciben como un conjunto de intereses y motivaciones por parte de los sujetos para conocer el mundo y acercarse a él desde una mirada reflexiva, a partir de diversas problematizaciones.

Morin ejemplifica el valor de las actitudes en el ámbito de la cotidianidad cuando en la “Introducción al pensamiento complejo” equipara las relaciones ambivalentes con los otros con la dimensión polisemántica de los personajes de una novela. En un recorrido breve que pasa desde el romanticismo hasta el realismo, examinando fugazmente tramas de literatos como Rousseau, Balzac y Dickens, nos confirma que “cada ser tiene una multiplicidad de identidades, una (y) mil personalidades en sí mismo, un mundo de fantasmas y de sueños que acompañan su vida” (Morin, 1995: 54)

Si bien las actitudes son determinantes en los procesos de aprendizaje, históricamente parecen no serlo tanto en el diseño de planes y programas de estudio, por lo que la propuesta de Kilpatrick aboga a considerar su relevancia para tales efectos:

El programa debe concebirse como una sucesión de experiencias y empresas que tiene un máximo de semejanza con la vida para el alumno. Los materiales de la instrucción deben ser seleccionados y organizados con el fin de dar al alumno el desarrollo más útil para afrontar y controlar las situaciones de la vida (...) Lo aprendido en una situación natural o vital ofrece la promesa de convertirse en una conducta adecuada (Kilpatrick, 1967: 23)

Articular saberes aparentemente independientes es la base del pensamiento complejo. La defensa de este ejercicio descansa en la premisa de un orden universal interdependiente, que se justifica a su vez en una interconexión entre los individuos, la sociedad y la especie, quienes convivimos en un orden espacial al que ni siquiera hemos podido descifrar con certeza, lo que nos imposibilita posicionarnos por encima del elemento natural. Cita el propio Morin:

Todas las percepciones son a la vez traducciones y reconstrucciones cerebrales, a partir de estímulos o signos captados por los sentidos; de ahí que es bien sabido, los innumerables errores de percepción que sin embargo nos llegan de nuestro sentido más fiable, el de la visión. Al error de percepción se agrega el error intelectual. El conocimiento en forma de palabra, de idea, de teoría, es el fruto de una traducción-reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento y por ende conoce el riesgo del error... De ahí provienen los innumerables errores de concepción y de ideas que sobrevienen a pesar de nuestros controles racionales” (Morin, 2001: 21- 22)

Actualmente, el uso y abuso de la racionalidad instrumental es plausible al escuchar en forma constante el término “calidad” para efectos de medir los logros evocados en el ámbito educativo desde una lógica taylorista de parámetros preestablecidos y numéricos.

De suyo, Pablo Latapí (2007) refuerza estas ideas al afirmar que la búsqueda de la calidad ha encerrado a los actores del proceso educativo en un sinsentido, ya que las condiciones cambiantes del medio económico, los constantes cambios en las formas de producir y transmitir información, el surgimiento y quiebre de roles sociales derivados de cuestionamientos al papel de las instituciones tradicionales, han derivado un cambio de perspectiva en torno a lo que implica el asunto escolar: “Excelente es el superlativo de ‘bueno’; excelente es el que sobresale como único sobre todos los demás; en la práctica, el perfecto. En el ámbito educativo, hablar de excelencia sería legítimo si significara un

proceso gradual de mejoramiento, pero es atroz si significa perfección” (Latapí, 2007: 116)

Es tal persecución de lo perfecto lo que nos ha alejado de una naturalidad y un sentido de pertenencia. La presencia de la calidad como bucle de pensamiento y molde asumido de facto por los nuevos profesionales de la educación, reemplaza un paradigma que intenta ver superado a los anteriores.

El bucle recursivo supera la noción de regulación y la de autoproducción y autoorganización. Se trata de un bucle generador en el que los productos y los efectos son en sí mismos productores y causantes de lo que se produce. Así, los individuos somos los productos de un sistema de reproducción que surge de los tiempos más remotos, pero ese sistema no puede reproducirse salvo que nosotros mismos nos convirtamos en los productores al acoplarnos (Morin, 2008: 100)

Vivimos y pensamos en producir para sobrevivir, pero difícilmente tenemos en cuenta las implicaciones radiales de tales procesos. Atendiendo el plano de las teorías de la complejidad, las redes de relaciones que creamos tienen secuelas a corto o mediano plazo y de muy diversa índole. El problema es que la escuela no nos enseña a pensar desde esta lógica relacional, sino que nos implica en una trama desarticulada de cromatismos que, muchas veces, terminamos desechando por considerarlos poco aptos para la vida futura o pensarnos poco aptos para ellos. Podemos cerrar este apartado apuntando que el fenómeno de la ciudadanía se encuentra fuertemente ligado a un grado de intencionalidad por hacer las cosas. Kilpatrick (1929) dice despreciar al hombre que acepta pasivamente lo que le trae el "destino" o la mera casualidad, mientras que admira al hombre que es dueño de su destino, que con deliberada consideración por una situación total forma propósitos claros y de largo alcance, que planea y ejecuta con gran cuidado los propósitos así formados. Ahí se configura su ideal de ciudadano democrático.

2.2. Educar en la era digital

En el apartado anterior damos cuenta respecto a que las formas y medios de intercambiar información y conocimiento se han transformado con el curso del tiempo. Asomarnos a la historia nos confirma dicha transitoriedad, así como la importancia de determinados procesos para fijar escisiones temporales de carácter universal. Pensemos, por ejemplo, en la aparición de la escritura como acontecimiento definitorio entre el final de la prehistoria y el inicio de la historia, o la invención de la imprenta como uno de los principales aportes sociopolíticos que se aparejan entre el final del orden medieval y el florecimiento de la edad moderna. Complementamos el contexto de dicho entramado histórico con el aporte de José Guadalupe Gandarilla, quien especifica:

Si para mediados del siglo XVI, con la introducción de escalas gráficas se inició el avance en el uso sistemático del espacio como forma fenoménica para el valor de los bienes, el completo redondeo de tal proceder (moderno, mercantilizador y capitalista) tuvo lugar desde mediados hasta finales del siglo siguiente, con la imposición cuantificada, precisa y coordinada del uso moderno del tiempo. Tan importante como

el mapa para la ubicación y despliegue de las operaciones mercantiles fue el uso del reloj para el sometimiento de la vida cotidiana y la reconfiguración como esclavo moderno de todo aquel ser humano que está siendo reducido a propietario, en exclusiva, de su mercancía fuerza de trabajo. (Gandarilla, 2016:12)

Independientemente a la dimensión espacio temporal, podemos señalar que la actividad humana se ha desarrollado a la par de ciertos ejes que le son inherentes: el espacial, el temporal y el social. El ser humano requiere desarrollar sus actividades - educarse- con otro, para tender una identidad colectiva que finque sus rituales cotidianos sobre un sentido de *pertenencia*. Así, Riegle (Cit. en Pérez Gómez, 2007) destaca cuatro periodos respecto al desarrollo humano desde el punto de vista socioeconómico y político:

-La época de piedra, desde aproximadamente un millón de años hasta hace 6000 años antes de nuestra era, en la que las actividades principales de los homínidos y humanos eran la caza, la pesca y la conservación de los alimentos.

- La época agrícola, desde 6.000 años a. C., hasta el siglo XVIII, en la que la principal actividad de los humanos era la agricultura, la ganadería y el intercambio comercial.

-La época industrial, desde el siglo XVIII hasta el último cuarto del siglo XX, en la que la actividad fundamental de los seres humanos se relacionó con el trabajo fabril.

-La época de la información, desde 1975 hasta nuestros días, en la que la actividad principal de los seres humanos tiene que ver con la adquisición, procesamiento, análisis, recreación y comunicación de información.

Es en este entorno que las cambiantes formas de producción y distribución del conocimiento han impactado diversas aristas de la vida cotidiana en cuanto a los hábitos de consumo, socialización e intercambio de experiencias en general, repercutiendo también en el factor educativo. La capacidad para usar las tecnologías de la información es cada día más importante, dado que una parte sustancial de los servicios, trabajos e intercambios están siendo más accesibles a través de la red. Más que sumarse a uno de los medios de comunicación, el uso del internet se ha vuelto indispensable, al permitir el franquear barreras espaciales a través de la fibra óptica y la red. No obstante, ello, aparece con mayor claridad y urgencia la necesidad de formación de los nuevos ciudadanos para vivir en un entorno digital de posibilidades y riesgos desconocidos. Podemos señalar, junto con Ángel Pérez Gómez (2014) que:

“La información se produce, consume, actualiza y altera constantemente. Nuevas prácticas de lectura, escritura, aprendizaje y pensamiento evolucionan con ella (...) modifican sustancialmente la manera en que el individuo se construye a sí mismo, comprende el contexto y se comprende a sí mismo” (Pérez Gómez, 2012: 54-55)

Nos permitimos tomar la comparación que Zygmunt Bauman elabora sobre la composición de la materia y la estabilidad/ inestabilidad de lo humano cuando elabora su teoría social apoyándose en el concepto de lo *líquido*. Trasladando dicha analogía a

diversas aristas de la vida, el sociólogo polaco defiende el argumento de la fragilidad de las relaciones humanas a partir de los permanentes cambios que impactan la convivencia. Nos permitimos abrir un paréntesis para citar un caso que ilustra dicho enunciado, sumado a lo que el propio Bauman (2008) llama el “Síndrome de la impaciencia”.

Mientras se consultaba material en la web para efectos del presente trabajo, fue curioso encontrar en el buscador de videos de YouTube un material titulado “Cómo enviar una carta” (BM Miriam, 2020), en el cual, se describen en forma detallada los pasos a seguir para enviar una correspondencia simple (rotulado del sobre con remitente y destinatario y colocación del timbre postal). Particularmente, llama la atención que se dediquen videos a esta práctica, que ha sido descontinuada con el predominio de las Tecnologías de la información y la comunicación. Relacionándole con el tópico que delinea este apartado, los cambios en las formas de comunicarnos implican transformaciones en la manera de visualizar el mundo y la cultura.

No obstante, la posibilidad de realizar este tipo de ejercicios aún de forma concreta, con la dosis de paciencia que ello implica, es una forma de colocarnos en un espacio vivencial que posibilita a las generaciones presentes comprender el proceso de entrega y recepción de este tipo de mensajes, que más allá de ser simples transmisiones, implicaban un carácter de ritualidad por la espera implícita que significan. Es así como justificamos la aparición de este paréntesis, al inmiscuirse en él las dimensiones de tiempo y espacio, tan debatidas por teóricos como Morin (2005), ó Baunam (2008). “Cuando es considerada como un *producto*, la educación es considerada como una cosa que se ‘consigue’, completa y terminada, o relativamente acabada” (Myers, cit. en Bauman, 2008: 24), sin considerar que el proceso educativo es un inacabado que se reconstruye todos los días a la par del trayecto de formación.

La fragilidad de la estructura educativa, tal como era concebida por sus defensores más conservadores, comienza a ser desvelada en el carácter líquido, cambiante de la misma. Difícilmente puede pensarse a la educación sin procesos de actualización y reajuste de lo ya aprendido. No obstante, es posible la existencia de instituciones y sectores que muestren resistencias a la implementación del uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza.

Aunado a tal circunstancia, las demandas propias de la modernidad han situado a la comunicación como uno de los escenarios más propensos a desarrollar artefactos que transmitan información en la forma más rápida y ubicua posible. Si bien hablábamos de la invención de la escritura y la imprenta, los últimos dos siglos de la historia humana han significado una revolución de las comunicaciones en cuanto a los criterios de eficacia y eficiencia se refiere. La invención del telégrafo por parte de Morse y la posterior aparición del teléfono, patentado por Graham Bell desataron una ola de invenciones, continuada por la radio del italiano Guillermo Marconi y el desarrollo de la televisión. (Joskowicz, 2006)

Mención aparte merece el desarrollo de los primeros prototipos de telefonía celular por parte de la compañía AT&T, hacia 1977 o el nacimiento de la World Wide Web, hacia

finales de la década de 1980. (Joskowicz, 2006) Pero, bajo todo este entorno de cambios y transformaciones en el marco de las comunicaciones ¿Qué ocurría con la escuela? Las formas de llevar a cabo los procesos educativos formales no han sufrido gran variación hasta hace pocos años, al grado que aún hoy día, se siguen discutiendo los pros y contras de la escuela tradicional, al ser un modelo que prevalece en gran cantidad de espacios y que circunscribe en cierta medida las prácticas educativas.

En otras palabras, mientras las comunicaciones y la tecnología han mostrado avances significativos, la escuela sigue un modelo similar al que ha sostenido desde hace ya varios siglos. Un momento de ruptura en las formas de establecer las relaciones didácticas ha sido reclamado como necesario por autores como Tedesco (2000), Inés Dussel (2004), Nicholas Burbules (2014) o Ángel Pérez Gómez (2004) desde hace algunas décadas, bajo el entendido de que la escuela debe adaptarse a las condiciones cambiantes del mundo y no al revés. Uno de los principales estudiosos latinoamericanos del fenómeno de la sociedad del conocimiento, Juan Carlos Tedesco, advertía desde hace ya más de dos décadas:

“La acumulación de información, la velocidad en la transmisión, la superación de las limitaciones espaciales, la utilización simultánea de múltiples medios (imagen, sonido, texto) son, entre otros, los elementos que explican la enorme fertilidad del cambio que presentan estas nuevas tecnologías. Su utilización obliga a repensar conceptos básicos como los de espacio y tiempo. La noción misma de realidad comienza a ser repensada a partir de las posibilidades de crear realidades “virtuales” que plantean inéditos problemas de orden teórico y epistemológico cuyo estudio recién está comenzando” (Tedesco, 2000: 47)

Por lo anterior, podemos afirmar que las tecnologías de la información no educan por sí mismas, sino que, su impacto depende de la intencionalidad con la cual se les direcciona. En este tenor, es importante mirar a los medios digitales más allá que como simples sistemas de procesamiento de información, para pasar a entenderles como artefactos culturales que ya se encuentran inscritos en prácticas sociales cotidianas.

Justificar esta sugerencia a través del recurso vigotskiano de la mediación implica entender que el docente cumple las veces de intermediario del proceso de aprendizaje, más que de un simple transmisor de contenidos. Los intercambios simbólicos desempeñan un papel clave en las formas de comprensión del mundo, y así también los medios y recursos que son utilizados para llevar a cabo tal proceso de mediación. No en vano Wittgenstein (2008: 8) aseveraba que “imaginar un lenguaje implicaba imaginar una forma de vida” Tal parece que esta afirmación cobra fuerza si la contextualizamos en el marco de la crisis sanitaria que se desató en el año 2020 y de la cual se detallará con más amplitud en el siguiente apartado.

2.3. La educación superior ante la pandemia COVID-19. Enfrentar la incertidumbre.

La vida es socialización. No obstante, este proceso conlleva sus variaciones en cuanto a las formas de llevarlo a cabo. Escribir una tesis obliga a dar cuenta de lo que ocurre alrededor de ella, no sólo en el marco del objeto estudiado, sino de los sucesos globales que impactan la lógica y perspectiva ante el mismo. Al momento de escribir estas líneas (mayo de 2020), México (y la mayoría de los países del mundo) se encuentran bajo una cuarentena obligatoria derivada del surgimiento del virus SARS-COV 2, conocido como COVID 19.

El virus del síndrome respiratorio agudo severo tipo-2 (SARS-CoV-2), causante de COVID-19, se ubica taxonómicamente en la familia Coronaviridae. Los coronavirus humanos circulan libremente en la población de todos los continentes, suelen causar enfermedad respiratoria leve. Se estima que producen entre el 10% y el 30% de los casos de resfriado común. Por el contrario, los coronavirus zoonóticos circulan transitoriamente, pero pueden generar grandes epidemias de enfermedad respiratoria grave. (Díaz y Toro, 2020: 184-185)

Los primeros casos de esta enfermedad se registraron en la localidad de Wuhan, China, a mediados de diciembre de 2019. Cuando el COVID- 19 se reportó por primera vez, quizá no se imaginaba que unos meses después la enfermedad llevaría al cierre de fronteras, una severa parálisis económica, el contagio de más de cuatro millones de personas y el fallecimiento de miles de personas alrededor del mundo. (CNN Español, 2020) Durante los meses de diciembre y enero de 2020 la información sobre este brote fue minimizada en medios de comunicación por lo que a México se refiere, tratándole como un asunto internacional y lejano.

No obstante, el pasar de los días confirmaba la peligrosidad de esta nueva enfermedad. El agente viral fue denominado como SARS COV-2 o Coronavirus, por la Organización Mundial de la Salud.

Hasta el 12 de enero de 2020 todos los casos confirmados se limitaban a la ciudad China de Wuhan. Con el fin de contener la infección por el COVID-19 y reducir la propagación a otros países, la ciudad de Wuhan suspendió el transporte público, con el cierre de aeropuertos, estaciones de ferrocarril y autopistas en la ciudad, conteniendo a más de 11 millones de personas. No obstante, para el 22 de enero del 2020 ya se había confirmado por lo menos un caso de COVID-19 en Tailandia, Japón y Corea del Sur. (Peña y Rincón, 2020)

El virus se propagó rápidamente a los diversos continentes. Se tenían noticias sobre su presencia en Asia, Europa y América del Sur, pero su llegada a México no se confirmó sino hasta en el mes de marzo de 2020, cuando se reportó el primer deceso por coronavirus en el Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias, en la capital del país. El 18 de marzo de 2020 se decidió suspender las clases presenciales en todos los niveles educativos, como medida para contener los contagios. La declaratoria de confinamiento llegó a la par de un semáforo de alerta epidemiológica, en el cual “se

estableció un sistema de estimación regionalizada del riesgo de la epidemia que deriva en un esquema gradual de apertura de actividades socioeconómicas” (Alcocer, Alomia, Cortés y López, 2020: 2) determinado en cuatro niveles según el número de defunciones y hospitalizaciones.

Verde (como riesgo mínimo)

Amarillo (como bajo riesgo)

Naranja (como riesgo alto); y

Rojo. (como máximo riesgo)

En el mes de febrero de 2021, el municipio de Ecatepec se encontró en semáforo epidemiológico rojo, por lo que todas las actividades económicas no esenciales se encontraron suspendidas. Entre las actividades incluidas por esta medida se incluyeron las inherentes al sector educativo.

De la mano de los primeros casos reportados en diversos países del mundo se anunciaba un confinamiento obligatorio, del cual México no fue excepción. Mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación, la Secretaría de Educación Pública hacía patente la suspensión de clases a partir del 23 de marzo de 2020, inicialmente pensada hasta el 17 de abril del mismo año. (DOF,16/03/2020):

ARTÍCULO PRIMERO. Se suspenden las clases del periodo comprendido del 23 de marzo al 17 de abril de 2020 en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública, a excepción del Instituto Politécnico Nacional, como una medida preventiva para disminuir el impacto de propagación de la COVID-19 en el territorio nacional.

ARTÍCULO SEGUNDO. Durante el periodo comprendido del 17 al 23 de marzo, para las escuelas de preescolar, primaria y secundaria, las madres y padres de familia o tutores deberán evitar llevar a sus hijas, hijos o pupilos, cuando estos presenten algún cuadro de gripa, fiebre, tos seca, dolor de cabeza y/o cuerpo cortado. (DOF,16/03/2020)

Al primero de diciembre de 2021, en México se reportaba un acumulado de 5,418,257 casos, de los cuales 315,786 personas fallecieron. (John Hopkins University, 2021) La actualización de dichas cifras arroja un total de 5,759,773 casos y 324,768 fallecidos al 31 de mayo de 2022.

La inactividad en espacios escolares -originalmente pensada para tres semanas- se prolongaría durante aproximadamente dos años. Evidentemente, la magnitud de esta pandemia ha impactado las prácticas educativas y las formas habituales de relaciones. En el caso de la educación superior, la interrupción de las actividades se ligó a la adopción de un modelo de enseñanza virtual. Refiriendo a la Universidad de Ecatepec, se adoptó la plataforma Google Classroom (que ya se manejaba previo al inicio de la pandemia), lo cual facilitó la comunicación con los grupos de alumnos. No así en casos

de algunos docentes de la misma carrera, quienes decidieron desertar de su labor en este centro educativo al considerar que la herramienta no apoyaba su práctica docente.

“Enfrentar la incertidumbre” es una de los saberes clave para Morín. Nos anclamos en esta premisa para contextualizar al presente, más aún después de la situación descrita, que ha decantado en una crisis de múltiples dimensiones y que desvela la fragilidad de lo humano ante lo desconocido. “La realidad no es evidentemente legible”, recalca Morin. (2001) En este sentido, se nos plantea el reto de un posicionamiento dogmático sobre la universidad y la educación, o bien, tener la capacidad de vislumbrar las condiciones que a corto y mediano plazo se nos presentan como parte de la práctica educativa. Poder o no interpretarlo puede ser la diferencia entre prácticas exitosas o monolíticas. El surgimiento de la crisis ha orillado incluso a considerar el repensar las preguntas fundacionales de esta tesis, en el marco de la viabilidad de su concreción y las condiciones educativas actuales, decisión que, no obstante, aún no se concreta.

Siguiendo esta línea, un aprendizaje basado en proyectos conlleva el desarrollo del sentido de responsabilidad en aras de un compromiso social. Pero, ¿a qué le podemos llamar en sí responsabilidad social? Pareciera que el sustantivo no fuese necesario para complementar al adjetivo, ya que su presencia indica un mal actuar. ¿Por qué es necesario hablar de responsabilidad si, aparentemente, esta tendría que ser una cualidad intrínseca de la vida personal y comunitaria? Pues bien. Como hemos dicho en el capítulo precedente, las grandes transformaciones históricas se han acompañado de excesos y desequilibrios hacia el hábitat, la convivencia entre grupos y las formas de intercambio.

Ejemplos sobran: el caso de deforestación masiva de la selva amazónica, (BBC News Mundo, 2019) las cada vez más frecuentes carencias de agua potable en las grandes urbes, (Notimex, 2019) la atenuación –y por momentos- normalización- de la violencia evidenciada en las primeras planas de los periódicos, los frecuentes conflictos sociales que se evidencian en zonas como Sudamérica (baste recordar los casos Chile después del anuncio del aumento a las tarifas del metro y de Bolivia, tras el conflicto electoral (CNN Español, 2019) son flagelos que llaman la atención de las Universidades en el sentido de sus posibilidades de intervención ante la realidad. La educación superior no puede ser omisa ante los fenómenos sociales que le rodean: si bien sus tareas sustantivas se concentran en la docencia, la investigación y la difusión, consideramos que es una exigencia amalgamar estas tres acciones desde una visión interdisciplinar: de ahí refrendar la responsabilidad social de la universidad.

Responsabilidad de una organización ante los impactos de sus decisiones y actividades ocasionan en la sociedad y en el medio ambiente, mediante un comportamiento ético y transparente que contribuya al desarrollo sostenible, incluyendo la salud y el bienestar de la sociedad, que toma en consideración las expectativas de las partes interesadas, que cumpa, con la legislación aplicable y sea coherente con la normativa internacional de comportamiento y que está integrada en toda la organización y se lleva a la práctica en sus relaciones (Argandoña, 2012: 3)

La crisis sanitaria ha acarreado consecuencias en todos los ámbitos de la vida cotidiana. La educación no es, para nada una excepción. La atípica suspensión de clases anunciada por la Secretaría de Educación Pública a mediados del mes de marzo de 2020 parecía el inicio de un idílico periodo de descanso para estudiantes. No obstante, las subsecuentes medidas de confinamiento, sumadas al creciente número de contagios y muertes que pese a ello se han presentado en México.

En cuanto a la Educación superior, coincidimos con el señalamiento de Imanol Ordorika respecto a que “el COVID-19 ha afectado la enseñanza aprendizaje y que la educación en línea ha sustituido a la presencial” (Ordorika, 2020: 2) Este cambio -señala el investigador- representa una “oportunidad importante para proponer posibilidades de aprendizajes más flexibles, explorar aprendizajes híbridos o mezclados y combinar aprendizajes sincrónicos y asincrónicos” (Ordorika, 2020: 2)

Otro de los factores que juega en contra durante es el acceso a las tecnologías de la información. Ya es sabido el rezago que nuestro país presenta en esta materia.

En 2016, el país se ubicó en el 87º lugar en el mundo y en la 8º posición en América Latina en el acceso a las TIC, detrás de Uruguay, Argentina, Chile, Costa Rica, Brasil, Colombia y Venezuela, en ese orden, según indicadores de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (ITU), con sede en Suiza. También existe una gran brecha digital dentro del país: solo 45 por ciento de los mexicanos cuenta con una computadora y 53 por ciento tiene acceso a Internet en casa, según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares de 2018. Como es de esperarse, tal acceso no se distribuye de forma equitativa, ya que 73 por ciento de la población en áreas urbanas tiene acceso a Internet, comparado con el 40 por ciento en zonas rurales. Aún más preocupante, solo 4 por ciento de los residentes rurales cuenta con Internet en casa (Lloyd, cit. en Ordorika, 2020: 3)

No obstante, el crecimiento de la educación privada visto en los últimos años se vio frenado por la pandemia del coronavirus. En términos generales, el Banco Mundial (2020) señala en su informe ejecutivo “Covid- 19: impacto en La educación y respuestas de política pública”, que la calidad educativa sufrirá por el hecho de afecciones a docentes por recortes salariales o demoras en pagos. Se indica que la falta de evaluaciones mantendrá a los docentes “a ciegas” respecto a los procesos de aprendizaje de los alumnos, al mismo tiempo de vivir un proceso de contracción de la oferta escolar. El cierre de escuelas privadas durante el año 2020, la migración hacia el sector público, y los casos de deserción son indicadores de tal tendencia. La combinación de tecnología y presencialidad se vio como un imposible, o bien, generó resistencias en diversos sectores.

2.4. Educación ciudadana y aprendizaje basado en proyectos: una relación compleja.

Recordar las tesis de Morin con otros sistemas de pensamiento es tarea necesaria si se piensa orientada a rupturas paradigmáticas en los procesos educativos. En este sentido, la universidad se empata con el quiebre epistémico que representó el humanismo en los fines del medioevo. Cuando la teología no era suficiente, el surgimiento de la alquimia y las expediciones intercontinentales significó un giro en cuanto a los proyectos formativos a alcanzar. La convivencia entre razas, las muestras de interculturalidad y la resistencia a la desaparición de saberes tradicionales se concertaban en una atmósfera de distensiones que la universidad atestiguó como un proyecto formativo naciente. La aparición de la Real y pontificia Universidad de México en 1553 es muestra fehaciente de ello. A propósito de ello, recurrimos a John Von Newman, teólogo del siglo XIX y crítico de los sistemas tradicionales de religión.

Al combinar colores se producen distintos efectos según su selección y yuxtaposición: el rojo, el verde y blanco cambian sus matices según el contraste que se les da. (...) Al compartir este planteamiento es que me atrevo a proponer ampliar el rango de materias estudiadas en una universidad, aunque los estudiantes no puedan dedicarse de lleno a ellas. El hecho de convivir con quienes estudian otras materias que complementan el círculo del conocimiento enriquece la formación. (Newman, 2016)

Newman parte de patrones concretos, como combinar colores, para ejemplificar la diversidad disciplinar que alberga la institución universitaria. Sin embargo, en muchas ocasiones el estudiante de una carrera permanece en una especialización excesiva en determinado campo de conocimiento, teniendo pocas oportunidades de socializar su conocimiento con otros referentes disciplinares. Pese a la cercanía de campus y edificios, en escasas ocasiones existen proyectos colaborativos entre estudiantes de ingeniería y comunicación, o entre futuros abogados y estudiantes de medicina, por citar algunos casos. Al respecto, Killpatrick explica la presencia de la parcelación curricular en la una situación de operatividad mental:

La práctica actual agrupa los materiales de la instrucción en una serie de materias escolares. Esta agrupación es debida en parte al hecho de que siempre que la mente trata de comprender el mundo y de formular explicaciones de él aparece inevitablemente la necesidad psicológica del análisis (Killpatrick, 1967: 26)

No obstante, el propio Kilpatrick (1967) establece que esta división de la realidad en áreas de estudio ha generado desventajas, como es el caso de una especialización excesiva y una visión de la realidad que se restringe al campo disciplinar estudiado. En este sentido justifica la pertinencia de un sistema de estudio globalizador apoyado en la experiencia que aspire a estudiar el mundo desde un modo práctico. La defensa de un método que parta de las experiencias vivenciales y se retroalimente de la teoría se fundamenta en que “para ser debidamente entendidos, (los contenidos) deben estudiarse en (...) estrecha relación de su ambiente natural” (Kilpatrick, 1967: 28) Para el educador estadounidense, las divisiones de materias tienden a aislar significados y principios respecto al entorno. “Las divisiones de materias presentes del programa

escolar tienden, en algunos casos a aislar significados, principios, movimientos y fuerzas que, para ser debidamente entendidos, deben estudiarse en la estrecha relación de su ambiente natural” (Kilpatrick, 1967: 28)

El divorcio entre la escuela y la sociedad en el marco de la vida cotidiana es patente en términos de Kilpatrick, quien critica el hecho de que las actividades de enseñanza tienden a convertirse en tareas rutinarias y empíricas, dejando de estar animadas por el afán amplio y comprensivo de situarse en el lugar que les corresponde dentro de la vida contemporánea.

De la misma forma, otro síntoma de la supuesta autonomía disciplinar se respira en los pasillos universitarios. Podemos identificarlo al aludirlo al *lenguaje*, manifestado en códigos de vestimenta, lingüísticos, materiales de trabajo, patrones de conducta al interior de las aulas, estilos de enseñanza y relaciones docente-alumno. Cada uno de estos lenguajes es variable de disciplina a disciplina, llegando, inclusive, a la descalificación (prejuicio) entre miembros de carreras distintas. La disputa entre campos disciplinares, tanto en el nivel de la academia como en el propio alumnado, es un elemento que se respira día a día en la mayoría de las aulas universitarias. Bajo tal panorama, es Edgar Morín quien señala que la hiperespecialización es uno de los obstáculos para la generación de nuevos saberes.

Las premisas comenianas sobre la naturalidad, la universalidad, y la gradualidad del aprendizaje son punto de conexión entre los postulados de Newman y Morin. No obstante, la complejidad de los fenómenos cotidianos y sus fuertes interconexiones nos orillan a repensar los fenómenos sociales del presente y las formas en las cuales se les hace frente. La línea marcada por el consumismo, el culto al ego y la forma de desvirtuar el espacio comunitario, retan las posibilidades de una auténtica globalidad en el aprendizaje.

Un racionalismo que ignora los seres, la subjetividad, la afectividad, la vida es irracional. La racionalidad debe reconocer el lado del afecto, del amor, del arrepentimiento. La verdadera racionalidad conoce los límites de la lógica, del determinismo, del mecanicismo; sabe que la mente humana no podría ser omnisciente, que la realidad comporta misterio (Morin 1999: 7)

La intencionalidad –en tanto realización consciente- funciona como dotadora de sentido del acto educativo. De tal modo, la dirección del educar se encuentra condicionada a la finalidad que los actores otorgan a dichas prácticas en un marco específico. “Todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana” (Morin, 1999: 26)

Miembros de una comunidad, nos involucramos de manera directa en sus actividades desde la temprana edad en forma voluntaria o involuntaria. No obstante, el desarrollo ligado a una edad cronológica no garantiza la capacidad plena de toma de decisiones o la construcción de un proyecto propio de vida. Parafraseando a Ferry (1991), el trayecto de la formación vislumbra una serie de altibajos propios del devenir humano, los cuales

no son predecibles de efectuarse en determinado momento de la vida. Interrogar nuestra condición humana, es entonces interrogar nuestra situación en el mundo (Morin, 1999)

Si bien es cierto que la universidad moderna descalificó los manejos del saber característicos del medioevo, lo es también que no se ha sido capaz de ser un puente para erradicar de forma completa la desigualdad en la distribución del conocimiento. El siguiente fragmento del informe “Proyecto Tuning” 2007 refuerza tal aseveración.

Tradicionalmente, la educación superior ha concebido su tarea como limitada a la reproducción de saberes de determinadas disciplinas, lo que explica que muchos académicos no estén acostumbrados a considerar asuntos sobre metodologías de enseñanza como parte de su práctica habitual, y mucho menos compartida. (Universidad de Detusto, Universidad de Groningen, 2007)

Igualmente, la fragmentación curricular abona a dicho fenómeno. No obstante, la masificación escolar y el desinterés por vincular a la universidad con la vida misma han contribuido en cierta medida al divorcio universidad- sociedad- especie, asemejándolo a la relación de bucle planteada por Morin. (1995) Ello es perceptible en la cotidianeidad de recintos de educación superior en varios espacios del mundo. La preocupación por la búsqueda de empleo inmediata tras egresar de las carreras y el decreciente interés en la investigación como una vía de desarrollo personal y profesional, agravan el panorama. La complejidad humana se vuelve así invisible y el hombre se desvanece «como una huella en la arena». Además, el nuevo saber, por no estar religado, tampoco está asimilado ni integrado. Paradójicamente, hay un agravamiento de la ignorancia del todo mientras existe una progresión del conocimiento de las partes. Debe enseñarse que las cosas no son cosas, sino también sistemas que constituyen una unidad que une partes diversas (...) ligadas inseparablemente a su entorno e interdependientes entre sí. (Morin, 2008)

El abandono escolar es una de las expresiones que materializan el señalado divorcio entre la prospectiva del estudiante respecto a lo ofrecido por una institución y las posibilidades reales de concretarlo. Además de los factores sociodemográficos, la deserción en el nivel superior responde a una *decisión personal* derivada del panorama institucional de la Institución de Educación superior en la que el alumno se encuentre, sus modelos curriculares y operativos, las condiciones de infraestructura ofrecidas y la experiencia de aprendizaje construida. Diciéndolo, en otros términos: la estancia en una universidad implica permanecer en un espacio antropológico (en el que se reconozca una condición como ser humano), relacional (que permita la construcción de vínculos y redes) e identitario (que favorezca un sentimiento de pertenencia). En la medida en que estas condiciones se cumplan o no, ello impactará en las posibilidades de abandono escolar por decisión propia.

Una de las circunstancias que influyen en la decisión de la suspensión de los estudios profesionales es la distribución curricular en los planes de estudio y su desajuste a las necesidades del alumno en cuanto a su realidad concreta. Entre la comunidad estudiantil existen personas que, además del plano académico, trabajan para sostener sus estudios, o bien se encuentran desarrollando otro tipo de actividades

complementarias a las académicas Podemos equiparar este escenario con el concepto de *anomia* planteado por Durkheim, al resaltar un desajuste entre las relaciones del sujeto en relación al cuerpo de normas que las regulan.

El fenómeno de la deserción deriva en el equivalente académico al suicidio, lo que Durkheim (2011) analizó en su carácter de fenómeno social. La decisión de abandonar un centro de estudio obliga a pensar en razones escolares y extra académicas que devanan en tal situación. Considerar que la función de la escuela es la misma que la de hace veinte o treinta años sería tan incongruente como negar los cambios sociales generados alrededor de la propia estructura escolar que, por ende, han impactado en las formas de convivencia y transmisión de conocimiento. De ahí que la educación no sea equiparable ni reductible a la escolarización. Es más bien, un constructo mucho más extenso que, si bien abarca a la escuela en su dimensión institucional, la rebasa. La educación ha adoptado diferentes modalidades a lo largo de la historia y la cultura de los pueblos, muy distintas a la forma en la que la sociedad moderna occidental concibe al sistema de enseñanza.

Caben aquí preguntas como: ¿Los saberes producidos por la universidad son de exclusivo resguardo de la misma?, ¿Cuál es el impacto del aprendizaje basado en proyectos como estrategia formativa en la licenciatura en Pedagogía de la Universidad de Ecatepec? ¿Cuál es el sentido de actividades sustentadas en el aprendizaje basado en proyectos en el marco de un vínculo entre la universidad y la sociedad?

La Universidad enfrenta un panorama complejo, pues su actuar determina en gran medida las formas en las que es percibida socialmente. La percepción de utilidad de su quehacer se ve constantemente juzgada por diversos actores que le demandan adaptarse a los cambios generados en la cultura y las formas de transmisión y difusión del conocimiento.

Como un producto del medioevo, la universidad nació como una asociación esencialmente política, ya que su propósito original residía en defender intereses de una comunidad respecto a los excesos de las monarquías europeas por medio del cultivo del conocimiento y el desarrollo de la investigación en un entorno, en aquél entonces, en transición entre el teocentrismo y el humanismo. Dicho paso hacia la que en entonces sería la edad moderna traía consigo cambios en las formas de concebir el mundo, siendo la Universidad una de las instituciones encargadas de difundirlos. Las disputas generadas con la iglesia respecto a las formas de control del pensamiento, así como las revoluciones económicas¹⁰ paralelas al surgimiento de la universidad como institución formal dieron pie a un quiebre hacia figuras tradicionales de control. Esta situación prevalece, al haberse parcelado el trabajo universitario en diversas áreas de conocimiento que frecuentemente presencian disputas sobre la forma de concebir el

¹⁰ Para el efecto, es posible enunciar la transición del Feudalismo medieval al mercantilismo posterior a la llegada española al continente americano, para a la postre adoptar un modelo liberalista. Las universidades fundadas en las colonias españolas, como el caso del Colegio de Minería, reflejan el espíritu de formación de capital humano dirigido a la explotación científica de recursos naturales.

mundo. Citamos a Medina (1999), quien caracteriza el entorno universitario y sus vaivenes en estos términos:

“La universidad de nuestros días vive en un mundo desgarrado por tensiones profundas y por oposiciones ideológicas que no pueden quedar detenidas ante sus muros (...) ¿Cómo puede comportarse la universidad ante tales circunstancias? (...) a la universidad sólo se le ofrecen tres caminos:

- La solución del aislamiento. La universidad puede desinteresarse de la realidad en torno, volverle la espalda, encerrarse en sí misma. (Pero) la dificultad suma de ese radical enclaustramiento en el mundo de hoy, que no exige de su penetración con la imagen y el sonido los lugares más voluntariamente recoletos (...) es un vano empeño en la pretensión de conservar un dominio exento.

- Una segunda solución, la de la “universidad militante”. Toda doctrina, cualquier ideología, puede y debe ser propagada dentro de la universidad. (...) El equívoco de esta supuesta concepción liberal se manifiesta en la transmutación del enfrentamiento crítico de las teorías dentro de la esfera intelectual, (...) en una pugna de personas y agrupaciones. (...) De este modo la Universidad acaba por abandonar en su ardor militante su propia tarea.

- El tercer camino se dibuja como el de la universidad “partícipe” en la medida en que no puede volverse de espaldas a la realidad de su tiempo (...) pero partícipe sólo como universidad en la medida en que su participación consista en el análisis riguroso, en el análisis más completo y a fondo posible (...) de su realidad circundante. (Medina; cit en. Gaos y Medina: 1999: 29-33)”

Ese *rehacer de la vida* señalado por Kilpatrick – asequible a la *bildung* para los teóricos de la escuela alemana, o la cualidad de *homo complexus* descrita por Morin- es un referente al momento de diseñar o considerar el para qué de la escuela. Somos seres inquietos: materia y espíritu, que permanece en movimiento. Cuando Morin (1995) relaciona la teoría de la relatividad a la condición humana, justamente lo hace en el sentido de defender la condición dinámica propia al ser humano: más allá del postulado hilemorfista aristotélico, es necesario entender que el espíritu humano implica movimiento. Heráclito lo señala muy bien con la metáfora alusiva al que nunca nos bañamos dos veces en el mismo río. Sin embargo, la naturalidad de entender a lo escolar como un sistema en transformación constante parece no ser tan evidente en la praxis.

En un principio del texto describimos como cualidad innata al ser humano la de la interdependencia relacional e interpretativa. Si trasladamos estas características a un lenguaje más técnico, podemos entender las relaciones humanas como de carácter sistémico. Nos apoyamos en la noción de L. Bertalanffy (1999), para quien un sistema es descrito como una entidad compuesta por partes interrelacionadas entre sí, que pueden ser relativamente autónomas, pero que no es susceptible de desintegrar.

Al desembocar el análisis al escenario escolar podemos elaborar una lectura que se sustenta en la expectativa generada por la institución escolar ante los fenómenos sociales descritos en la parte inicial del documento. La cultura escolar ya no es reductible a una mera instrucción. En ella se inscriben todos los elementos alusivos a la realidad

escolar cotidiana, las finalidades de la instrucción, los principios de los actores partícipes en los procesos de enseñanza, las expresiones de organización institucional y procesos de identidad construidos durante la estancia en un centro escolar. La cultura escolar abarca “los ritos, las costumbres, las formas de organizar el espacio y el tiempo, los consensos no discutidos, las ideas omnipresentes, las expectativas no cuestionadas, los intereses inconfesados, los códigos aprendidos y reproducidos de forma mecánica, los guiones sobreentendidos” (Pérez, 2004:18) El propio Pérez Gómez señala que dentro de las funciones complementarias de la escuela figuran:

La función *socializadora*, que implica el influjo de la cultura y los intercambios espontáneos y naturales generados en diversas instituciones sociales y culturales externas a la escuela (...) la función *instructiva*, que se desarrolla durante el proceso de enseñanza aprendizaje, y la función educativa, que se caracteriza por el análisis crítico de los mismos procesos e influjos socializados incluso legitimados democráticamente, (...) y la función *educativa*, que se caracteriza por el análisis crítico de los mismos procesos e influjos socializados incluso legitimados democráticamente. (Pérez, 2004: 255- 258)

El contexto de la crisis de la escuela responde a esta tercera función, mayormente acentuada en décadas recientes. El abandono de la escuela como ente vinculado al entorno cotidiano confirma la intención de resolver problemas nuevos con fórmulas ya probadas. El siglo XX, repleto de teorías en torno al aprendizaje, concuerda con la prevalencia de un sistema escolar reproductivo, en el que los ideales de transformación escolar se han desvanecido ante la reproductividad y rigidez de dicho sistema. Hablamos de una crisis educativa, pero no hemos salido de ella. En términos de Hanna Arendt:

Una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad brinda. Por muy claro que se presente un problema general en una crisis, resulta no obstante imposible aislar por completo el elemento universal de las circunstancias concretas y específicas en las que aparece. (Arendt, 1996: 186)

Por un lado, la parcelación de conocimientos y la fragmentación de quehaceres hacen de lo escolar sinonimia de burocracia y reproducción. Por otra parte, el desacomodo con las necesidades reales de aprendizaje y la desconexión con el mundo hacen de la escuela un ente aislado, que evidencia una crisis enunciada desde los escritos de Ivan Illich (2011), cuando refiere a la desescolarización. Si a ello sumamos la continua competencia en el marco académico que mencionábamos párrafos atrás, obtenemos una bomba de tiempo enteramente contraria a los principios de socialización bajo los cuales se origina la institución escolar. Hoy día, es común escuchar comparaciones entre el buen y el mal estudiante, el universitario de excelencia, o las evaluaciones a programas universitarios mediante mecanismos meritocráticos. La excelencia está de moda. Sin embargo, ella misma encierra una paradoja denunciada en su momento por Pablo Latapí:

El propósito de ser excelente conlleva la trampa de una secreta arrogancia. Mejores sí podemos y debemos ser; perfectos, no. Lo que una pedagogía sana debe procurar es incitarnos a desarrollar nuestros talentos, preocupándonos por que sirvan a los demás. Querer ser perfecto desemboca en el narcisismo y el egoísmo. (Latapí, 2007: 116)

El debate sobre modelos educativos ha desembocado en diferencias importantes sobre formas de ser, vivir y estar que, institucionalizadas o no, han perpetuado luchas ideológicas. Las opciones políticas en el marco de la educación condicionan el ejercicio de la ciudadanía a filiaciones o el modo de ser o pensar de acuerdo a una serie de intereses o abanderamientos, cuando la idea de la universidad es la pluralidad ideológica. Precisamente una de las discusiones más añejas en su sentido es la de la intervención de la iniciativa privada en el sector educativo, dado su rápido crecimiento en los últimos decenios. Ocupemos unas líneas a revisar dicho fenómeno y su impacto en la visión de ciudadano planteada por la currícula de este tipo de centros educativos, para a la postre, enfocarnos al que será el recinto objeto de estudio de esta tesis.

2.5. La educación superior privada en México: perspectivas de formación.

Las tensiones entre educación y poder han sido una constante en el seno de la Universidad latinoamericana que, al mismo tiempo, se ha visto ceñida al margen de intereses ajenos a sus funciones esenciales en intentos de colonialización de saberes y prácticas.

“El desarrollo de las universidades públicas en Latinoamérica en el siglo XX es la historia de una relación especial entre universidad y política: por un lado tenemos una intensa politización de sus miembros, autoridades, profesores y estudiantes que siempre han estado cerca de los acontecimientos políticos de sus países y han tratado de influir en ellos” (Marsiske, 2015: 60)

La intensificación del debate curricular entre las distintas casas de estudio conlleva visualizar las diferencias ideológicas existentes entre las diversas instituciones de educación superior orientadas al modelo de sujeto que se pretende formar. Una institución como el Tecnológico de Monterrey presentará una misión y una visión distintas a los de la Universidad Nacional Autónoma de México. La Escuela Bancaria y Comercial presentará una filosofía institucional distinta a la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica del Instituto Politécnico Nacional, por citar algunos ejemplos.

El tópico de la evaluación es uno de los que ha provocado más aridez en el debate académico- político. Y es que el condicionamiento de recursos a las universidades, aunado a la escasa inversión en ciencia, tecnología e investigación por parte de los gobiernos latinoamericanos han contribuido a dificultar el cumplimiento cabal de las tareas esenciales de la universidad: la docencia, la investigación y la difusión del conocimiento. Parafraseando a Marsiske (2015), en años recientes uno de los núcleos de tensión más notorios en el trabajo universitario es la combinación entre la medición de la calidad a todos los niveles y el proceso de evaluación y acreditación institucional

interna y externa, todo ello conjugado a un proceso de limitaciones respecto a la autonomía financiera

A las universidades públicas de docencia e investigación se les ha colocado frente a una fuerte presión demográfica y social por educación superior, pero al mismo tiempo y como nunca antes, se les restringen y condicionan los recursos. De ahí que la matrícula de la educación pública superior en muchos países no se corresponda con los niveles requeridos para un mínimo desarrollo y de ahí que también se canalice una parte importante de la demanda a opciones educativas que ofrecen solo una capacitación para el trabajo, si bien de nivel superior. (Aboites, 2010: s.p)

En América Latina la tendencia hacia la privatización se ha fortalecido de manera acelerada en años recientes al grado de que países como Colombia, que cuenta con 67% de instituciones particulares; Perú, con 34%; o Argentina, con 25% respecto al total de sus planteles de educación superior. (Cfr. Didriksson, Herrera, Huerta, Torres y Villafán, 2016) A partir de ello es posible inferir un acelerado crecimiento de la educación privada en la región a la par de la consolidación del neoliberalismo y la implementación de políticas más administrativas en relación al proceso educativo.

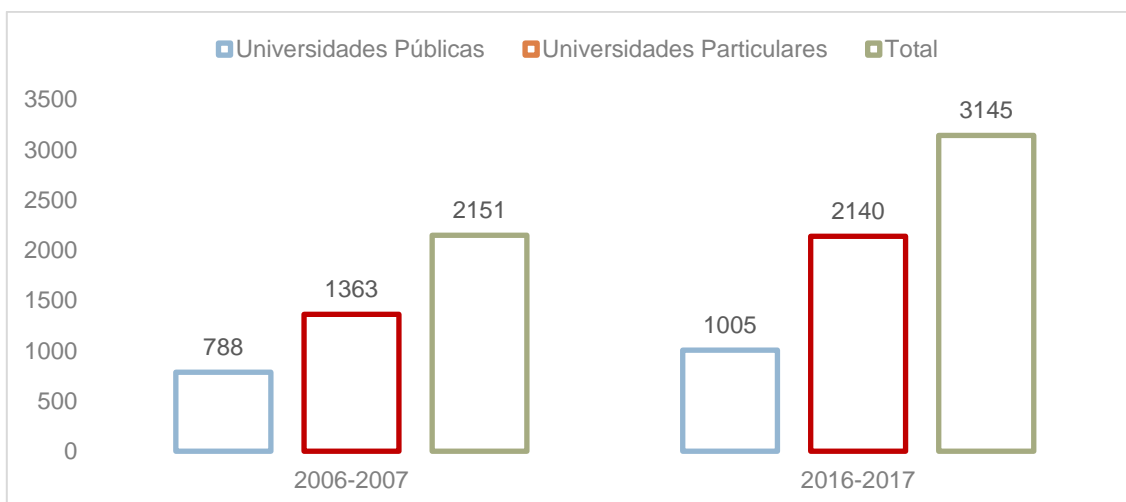
En este orden de ideas, la llegada a la dirigencia de diversos órganos educativos y rectorías de universidades de profesionales alejados del ámbito propiamente educativo (administradores, economistas, abogados) influye en su visión hacia el fenómeno educativo, sus procesos y fines. Este factor resulta de suma importancia, porque las lecturas hechas por los agentes administrativos hacia el currículo, y la disposición de los planes de estudios, la carga dispuesta a los elementos teóricos o prácticos de sus áreas operativas, el tipo de recursos materiales y humanos devengados para el cumplimiento de los procesos educativos, y las rutinas establecidas en la cotidianidad para supervisar el cumplimiento de todos los elementos anteriores son decisión de grupos que en ocasiones se encuentran alejados del ámbito propiamente educativo. Ello alimenta la ya permanente tensión entre la dimensión formal (un plan de estudios estructurado) y vivida (el desarrollo cotidiano de actividades, altibajos y obstáculos propios de la práctica) del currículum. Y es que, de ser así, ¿Cómo impacta el proyecto educativo e ideológico de una institución en la formación profesional del estudiante?

Derivado de lo anterior, es necesario apuntar que el significado de una profesión para una persona previo al inicio de una carrera puede verse modificado durante su estancia en la misma. “Su legitimación intrínseca, su validez y su función están determinadas por las circunstancias históricas de la sociedad en la que surge y se desarrolla.” (Gómez y Tenti, cit. en Barrón, 2003: 21)

Para dimensionar en términos cuantitativos el crecimiento de la educación superior privada en México tan sólo en el lapso comprendido entre 1990 y el 2001, consideremos que la matrícula de las 37 universidades públicas del país (sin tomar en cuenta sus bachilleratos) creció de 720,000 estudiantes a 785,000 en dicho lapso, mientras que la de las universidades privadas pasó de 223 mil a 605 mil estudiantes en ese mismo periodo. Si bien el surgimiento de las denominadas Universidades Tecnológicas y el crecimiento de los Institutos Tecnológicos permitieron un incremento de la matrícula de

educación superior pública, éste no superó el impacto de crecimiento que tuvo la educación superior privada. (Didriksson, et. al. 2016)

Gráfico 1. “Número de Instituciones de educación superior por régimen, 2006-2007 a 2016-2017”
(Elaboración propia a partir de Mendoza, 2018)



Visualizar la gráfica anterior conduce a varias interpretaciones y preguntas. En primera instancia, podemos evidenciar que el ritmo de crecimiento de las universidades privadas en México en el lapso referido implicó que estas casi se duplicaran, al tiempo que las instituciones públicas tuvieron un crecimiento cuantitativo menor. Este fenómeno se ha reconocido como contraproducente, al dar origen a instituciones preocupadas por mantener una educación mayormente mercantilizada y con bajos niveles de productividad académica.

Lo que se ha producido en los últimos decenios, derivado de las políticas de educación superior en México, ha sido un vacío: la carencia de inversión en la universidad pública mexicana sirvió como oportunidad para que ciertos grupos atiendan dicho espacio, viéndole como una inigualable oportunidad de lucro. Asimismo, las facilidades otorgadas por el Estado mexicano tras la crisis económica de 1995 facilitaron las condiciones para la proliferación de instituciones de educación superior con requisitos mínimos de operatividad, priorizando mayormente la cobertura. Lo reconocía la propia Federación de Instituciones Particulares de Educación Superior (FIMPES) desde el 2003, cuando se refiere al crecimiento exponencial de la matrícula bajo los siguientes términos:

En los últimos diez años la proliferación de establecimientos particulares ha convertido a esta competencia (entre instituciones particulares) en desgastante y ha rebasado los límites de lo socialmente conveniente ¿Cómo se puede competir con instituciones que ofrecen semestres académicos en 300 pesos y títulos en tres años? ¿Cómo mantener la calidad y la responsabilidad académica delante de más de 1,500 instituciones particulares de educación superior (IPES), todas ellas con RVOE o incorporaciones otorgadas por las autoridades? (*Gaceta FIMPES*, cit. en Rodríguez, 2004: 438)

Podremos asumir que el ámbito de la acreditación es uno de los renglones tomados con mayor seriedad y ritualidad por las universidades privadas, pues derivada de ella se ampara una vía de legitimación (capital institucionalizado y diferenciación social) respecto a las carreras no reconocidas por organismos como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) o la FIMPES. En términos llanos, la acreditación por alguna de estas instituciones hacia un programa de estudios de licenciatura particular implica la posibilidad de crecer económica y académicamente. No obstante, existe un impacto en la formación académica y profesional del alumnado y operar en condiciones que dificultan un óptimo rendimiento, llegando a operar en espacios improvisados o con personal que carece de la formación necesaria para implementar el currículum de forma adecuada. La proliferación de este tipo de escuelas exige recuperar la descripción que Fabela realiza de ellas en estos términos:

Centros de dudosa calidad, de enseñanza rápida, (que ofrecen) estudios a la medida de los bolsillos de los estudiantes con deseos de movilidad social, facilidades de horarios y escasos recursos. Estas escuelas (...) mandan a la calle con un título que los ampara como profesionistas, a miles de jóvenes que ingresan al mercado laboral con graves deficiencias (Fabela, cit. en Cuevas, 2013:123)

Más allá de una acreditación o licencia operativa, la Educación Superior debe recordar preceptos esenciales para su operatividad. Ligando esta discusión a la sostenida por Gaos y Medina (1999), nos permitimos agregar una serie de preceptos que Petrella enumera como los esenciales para la concepción de la Universidad en su quehacer y responsabilidad social: “el rigor científico en la producción de los conocimientos y los aprendizajes que lleva a cabo; la ética en la academia y la crítica social frente al avance de la ciencia y la tecnología; y la vigencia de su condición como bien social y público” (Petrella, cit. en Didriksson, 2012: 190)

La identificación de esta responsabilidad social respecto a la Universidad ha llevado a cuestionar la utilidad de ejercicios comparativos como los rankings, dado que su implementación no refleja del todo las condiciones globales de una realidad dada. Ante ello, Humberto Grimaldo Durán (et al 2018.) discute una iniciativa alterna a la cotidianeidad acartonada del academicismo. Expuesta en la “Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, Córdoba, 2018” , la propuesta de Durán se apareja a preceptos del aprendizaje basado en proyectos, cuando sostiene las siguientes como sus principales ventajas. Analicemos cada una de ellas, estableciendo a la vez su relación con el aprendizaje basado en proyectos en el marco de una responsabilidad social de la universidad. Para los efectos, nos permitiremos destacar en cursivas las expresiones vinculantes claves que nos permitan un diálogo entre la exposición de Durán y las bases del Aprendizaje basado en proyectos desde Kilpatrick.

Desde transmitir conocimientos y procesos lógicos mediante datos en números y letras, (...) hasta *aprender entendiendo la raíz de los problemas*, generar de *experiencias motivantes* de crecimiento académico a partir de preguntas en todo el grupo, lograr la *apropiación de los problemas*

comunitarios para lograr un involucramiento real. (Grimaldo, en Henríquez, 2018: 91-93)

Al respecto, se destaca la importancia del entendimiento a partir de problemas reales y concretos, premisa básica del aprendizaje basado en proyectos. Ello, aunado a los ejemplos propuestos por Freinet y Kilpatrick respecto al valor social del conocimiento convierte a la experiencia del aprendizaje en un dialogo entre docentes y alumnos en el cual ambos asumen roles activos.

Desde enseñar actitudes y valores, mediante la participación en *problemas sociales reales (...)*, hasta fomentar la *explicación práctica de los valores* en la construcción de tejido social comunitario y solidario (Grimaldo, en Henríquez, 2018: 91-93)

No es necesario ser muy explicativo en el presente punto. Basta parafrasear la ya expuesta definición de aprendizaje de William Kilpatrick, para quien el aprender implica la transformación de la experiencia previa gracias a experiencias activas (Kilpatrick, 1967: 50) Justo es lo que se nos indica cuando se señala que se debe participar en problemas sociales reales para comprenderlos y dimensionarlos en su correcto modo. De ahí que no pueda existir un aprendizaje sin una inmersión en el entono: no hay aprendizaje sin acción. Pero esta acción contiene un elemento importante: la disposición a la autocrítica, de la cual se hablará en el siguiente punto.

Desde *dejar de comportarse como un experto con formalidad y autoritarismo* en el manejo de certezas y verdades científicas; dejando la construcción de grandes aparatos críticos sin implicación en *problemas reales de poblaciones vulnerables y vulneradas por la educación superior*; hasta comportarse como un colega con informalidad e igualitarismo para la construcción epistemológica, ética y política de las condiciones relacionales. (Grimaldo, en Henríquez, 2018: 91-93)

La universidad, independientemente de su tipo de financiamiento, puede caracterizarse como un espacio público, dado que su misión estriba en generar profesionistas que trabajarán con todo tipo de personas, independientemente de su origen social y condición. En el caso del sector educativo, el pedagogo trabaja con personas de muy diversa condición social, y ello implica verse como iguales. No basta con una acumulación de conocimientos. Pero la formación universitaria parcelada, acumulativa y academicista, que no educa para la cooperación, el trabajo en equipo, y que no permite visualizar condiciones sociales más allá del entorno áulico o instrumental, nubla la visión de los estudiantes, que al estar en los límites del término de su carrera, claman qué hacer al encontrarse ante situaciones concretas, vivas, que exigen intervención más allá del ingrediente libresco. El desarrollo de habilidades y actitudes que amalgamen una formación profesional, el diálogo con otros profesionales y la cooperación entre pares entre diversas áreas de conocimiento deberían ser un ingrediente común en los pasillos universitarios, pero tales palabras parecen ser hoy día más algo utópico que concretable a mediano plazo.

De ahí el interés en el aprendizaje basado en proyectos como una forma de trabajo que contribuya a acercar a profesionales de diversas áreas de conocimiento, y al mismo tiempo, haga lo propio respecto a la universidad y diversas instancias sociales entre las cuales pueda existir una retroalimentación entre sus prácticas y saberes en el marco de la circulación – y no el encapsulamiento- del conocimiento.

Desde ampliar la oferta académica informal o de bienestar universitario, que supere el entretenimiento hedonístico sin más que circunda en los entornos donde las instituciones están; hasta lograr espacios universitarios inclusivos y lúdicos, recuperación del patrimonio como asentimiento vivencial de las tradiciones y superposición de las aulas virtuales y presenciales de crecimiento mutuo. (Grimaldo, en Henríquez, 2018: 91-93)

En este sentido y continuando con el planteamiento anterior, destacamos que es necesario que los centros universitarios establezcan puentes con espacios educativos no formales e informales. Museos, bibliotecas, casas de cultura, son espacios eminentemente sociales y de interés público, que la universidad puede y debe preservar para preservarse a sí mismas en el marco de la era digital y de la sociedad del conocimiento. Lo importante para que estos espacios tengan vida es la acción y la presencia de un público activo e interesado en actividades que le sean útiles, más allá de meramente lúdicos. Recordemos que la educación implica una búsqueda de sentido y que en ese carácter eminentemente social que posee, estos espacios son los que resulta un escaparate a problemáticas cotidianas de las personas. Pero, ¿y la universidad? Referíamos a modelos curriculares e ideales de sujeto. En la medida en que las instituciones de educación superior comprendan que es necesario que el estudiante establezca vínculos vividos con actores sociales en situaciones concretas dichas prácticas cobrarán relevancia en el marco de un beneficio mutuo. Tal propósito conlleva una serie de retos en un entorno en permanente transformación: interconectado a través de redes y mass media, pero también tensionado por diferencias ideológicas, culturales, económicas y sociales. ¿Cómo asume la educación superior su papel ante tal escenario?

2.6. La estrategia formativa en la Universidad de Ecatepec

En el marco de las nuevas demandas y constantes cambios en el ámbito de las formas de generar y difundir el conocimiento, es natural que los modelos educativos sufran frecuentes modificaciones en el afán de “actualizarles” a las condiciones contextuales propias de cada momento histórico. Si bien no existe un parámetro para definir la periodicidad con la cual estos cambios deban implementarse, las modificaciones curriculares operan en función a la dinámica social y las necesidades profesionales derivadas de ella. Parafraseando a Axel Didriksson (2014):

Ubicadas como instituciones de gran trascendencia para efectos de desarrollo en distintos ámbitos de la esfera social y económica, las expectativas en torno a las universidades y la producción y transferencia de conocimientos que llevan a cabo están provocando presiones sin límite sobre ellas. Ello se observa en la redefinición

de políticas y planes, la frecuencia de programas y alternativas en la búsqueda y experimentación de modelos de organización e innovación. (Didriksson, 2014)

Podemos decir que la estrategia formativa es el conjunto de acciones consensuadas por una comunidad académica conformada por alumnos, docentes y comunidad educativa en general, encaminadas a consolidar un modelo académico específico. Sin embargo, la apremiante demanda de diversificación de las prácticas escolares en la currícula universitaria se ha tornado con obstáculos de distinta naturaleza: desde los de naturaleza política, (falta de orientación de políticas de educación superior que reconozcan el valor de la educación dual en el marco de las necesidades del siglo XXI) o institucional (falta de voluntad por parte de las mismas instituciones a diversificar sus prácticas en detrimento a su matrícula y valoración académica) Los menoscabos de una formación academicista y unidireccional han repercutido en la universidad, a la par de intentos de ejercicios educación dual, en los que se ha combinado la experiencia de educación y trabajo mediante ejercicios de vinculación entre universidades y asociaciones civiles e instituciones de asistencia pública y privada. La estrategia formativa de la universidad en el siglo XXI no ha sido la más adecuada. Pero, ¿a qué aludimos con tal noción?

El término “estrategia” se deriva de la raíz latina *strategia*, la cual hace alusión en su origen a la 'provincia bajo el mando de un general', y ésta, a su vez, procede del griego “στρατηγία” *stratēgia* 'oficio del general’.

Las acepciones mostradas respecto a dicho vocablo en el Diccionario de la Real Academia Española de la lengua son las siguientes:

- A) Arte de dirigir las operaciones militares.
- B) Arte, traza para dirigir un asunto
- C) En un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento. (DRAE, 2019)

No obstante, si ampliamos el espectro de búsqueda, podemos encontrar elementos como el citado por Torre & Barrios (2000: 112), donde se refiere a la estrategia como el “procedimiento adaptativo —o conjunto de ellos— por el que organizamos secuencialmente la acción en orden a conseguir las metas previstas”

Hasta ahora, podemos deducir que una estrategia implica un proceso orientado al logro de un objetivo. No obstante, vale la pena dirigir dicho planteamiento al campo educativo, ya que se busca analizar la estrategia de un centro universitario y su relación con el aprendizaje basado en proyectos visto como tal.

El Diccionario de la Ciencias de la Educación (1983) define las estrategias como: “planteamientos conjuntos de las directrices que determinan actuaciones concretas en cada una de las áreas del campo educativo que arrancan del marco determinado por la política educativa y que conducen al establecimiento de la planificación educativa”. Bajo tal acepción, ¿Cuál ha sido la idea fundamental de la estrategia formativa en la Universidad de Ecatepec?

Situada en un espacio neurálgico por su cercanía con recintos cívicos de importancia a nivel municipal y estatal, la Universidad de Ecatepec ha sido uno de los centros educativos particulares de educación superior del Estado de México con mayor matrícula. Su principal objetivo es “la formación de jóvenes profesionales competitivos y bien remunerados en el mercado de trabajo, atendiendo eficientemente las necesidades que la sociedad demanda” (Global & Durruti, 2019). Cuenta con once programas de estudio de licenciatura en el sistema escolarizado, entre los que se encuentran, para el caso de las humanidades, las carreras de Arquitectura, Psicología y Pedagogía, (Global & Durruti, 2019) esta última objeto de nuestro análisis.

La Universidad de Ecatepec ha logrado impactar de manera significativa en el Estado de México, incorporando a jóvenes exitosos al mercado laboral. Se ha dado el nombre de Universidad de Ecatepec (UNE) al consorcio universitario formado por las siguientes instituciones: campus Agricultura, con maestrías, especialidades y licenciaturas, y plantel de bachillerato, fundadora del corporativo que se ha constituido en el alma mater de varios miles de profesionales que ya se encuentran ejerciendo en el campo laboral. (Global & Durruti, 2019)

Según datos del informe “Anuario estadístico de población escolar en la educación superior: técnico superior y licenciatura ciclo escolar 2020-2021” de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (ANUIES), la matrícula de la Universidad de Ecatepec tenía un tamaño de 3206 alumnos al inicio de dicho ciclo lectivo, en una proporción prácticamente igualitaria entre hombres y mujeres (1606 mujeres y 1600 hombres) No obstante, la propia ANUIES reporta cifras de titulación que llegan apenas a las 123 personas en el ciclo lectivo 2020-2021. (ANUIES, 2021)

La Universidad de Ecatepec fue fundada el 16 de octubre de 1994, y desde sus inicios tuvo presente su misión: concebir a la ciencia y a la tecnología como producto del esfuerzo y la inteligencia del ser humano. Por ello, sus funciones serán siempre encaminadas a promover en todos sus miembros la calidad y la excelencia en la producción, adquisición y difusión de aquellos conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas propias y definitivas de los profesionales líderes, autocríticos y emprendedores cuya intervención productiva en la sociedad contribuya responsablemente a la elevación de los niveles de vida, al desarrollo armónico de la comunidad y al enaltecimiento de las libertades de los individuos y su convivencia pacífica en la sociedad. (Universidad de Ecatepec, 2018)

La comunidad de alumnos la conforman, en su mayoría, jóvenes de la segunda y tercera década de edad, quienes en gran parte de los casos intentaron ingresar al sistema de educación superior pública en por lo menos una ocasión, sin éxito. Provenientes de Ecatepec y los municipios cercanos a dicha circunscripción, un porcentaje importante de ellos realiza una actividad económica para solventar los gastos inherentes a sus colegiaturas. La institución objeto de nuestro estudio (Universidad de Ecatepec) no se encuentra registrada formalmente ante la Federación de Instituciones Particulares de Educación Superior (FIMPES); sin embargo, sí lo está ante la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Obedeciendo a la taxonomía ofrecida por Didriksson, et. al., (2016), podemos catalogar a la Universidad de Ecatepec como de “medio perfil” al contar con sólo una de las acreditaciones referidas, y tener la licencia para operar bajo la acreditación del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios de sus planes de Estudios.

Por ende, la necesidad de actualizar sus fundamentos curriculares y estrategias de acción docente se refleja en un proceso de reforma curricular iniciado en el año 2019, en el cual se insertó la presentación ante la comunidad de un modelo de aprendizaje híbrido que se apoyaba en Tecnologías de la información y la Comunicación. Asumimos que esta transformación implicaría un proceso de adaptación y análisis de los diversos componentes inmersos en el corpus de la institución. Parafraseando a Basilio (2011):

El reto que implica la puesta en marcha de toda transformación curricular demanda la coordinación simultánea de diversos componentes del entorno universitario. Su puesta en práctica, nunca exenta de traspies y desperfectos, implica en sí misma un reto para la comunidad. Ante ello, la operación académica integrada representa un trabajo coordinado realizado por los docentes para establecer interrelaciones entre los objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación de los programas de estudio dentro de los procesos concretos que constituyen la totalidad educativa, con el fin de proporcionar una visión unitaria de los hechos estudiados, haciéndolos más comprensibles, significativos y funcionales. (Basilio, 2011)

El mundo es cambiante y el futuro, desconocido. De ahí la insistencia en la necesidad de vincular los espacios áulicos con otro tipo de escenarios formativos. Para el caso del ámbito que nos ocupa, ningún espacio universitario está desligado de las incertidumbres naturales, económicas y sociales propias del presente. Algunos escenarios serán probablemente predecibles, pero no somos enteramente controladores de las circunstancias, por más que nos aferremos a cierta combinación de entornos. La corriente de los sucesos se desarrolla siempre de una manera nueva. Para los efectos, nos hemos respaldado en modelos de gestión medianamente probados, pero igualmente vulnerables a cierto tipo de cambios. Como parte del ideario institucional promovido en el proceso de reforma curricular de la Universidad de Ecatepec, es posible leer en su portal Web, al mes de junio de 2019:

(Dicho modelo) habrá de presentarse como un organizador y un ordenador del trabajo académico, y la relación del maestro con el alumno la definirá otorgando a cada cual sus obligaciones y compromisos. (A su vez) comprenderá a la teoría y a la práctica como partes inseparables del proceso de aprendizaje para capacitar de manera amplia al estudiante y asegurarle el éxito profesional (Universidad de Ecatepec, 2019)

El ideario institucional de la Universidad de Ecatepec consta de tres pilares fundamentales:

A) Misión formativa: Las funciones de la Universidad de Ecatepec serán siempre encaminadas a promover (...) en todos sus miembros la calidad y excelencia en la producción, adquisición y difusión de aquellos conocimientos, habilidades,

actitudes y destrezas propias y distintivas de profesionistas líderes, autocríticos y emprendedores (...) (Universidad de Ecatepec, 2019)

En este sentido, la integración del hacer, el pensar y el actuar, (actitud- habilidad- conocimiento) se emparenta con el aprendizaje basado en proyectos por la relación citada por Kilpatrick (1929) respecto a que “Hemos escuchado de la antigüedad que “aprendemos a hacer haciendo” No obstante, el hacer (entendido como el estudio de una carrera universitaria) por sí mismo no es suficiente, sino que es necesaria una dirección consciente del mismo. Lo que insistimos en llamar una actitud que determine el para qué del sentido de lo estudiado, más allá de un quehacer vacío. Podemos comprender mucho mejor este argumento si recuperamos el discurso de Kilpatrick de proyectos, cuando apunta: “Si la vida digna del día venidero debe consistir en actos intencionados bien elegidos, ¿qué preparación para ese momento podría prometer más que la práctica ahora, bajo una guía discriminatoria, en la formación y ejecución de propósitos dignos?” (Kilpatrick, 1929: 7)

B) Visión: La Universidad de Ecatepec habrá de ser una institución Educativa (...) que lleve la enseñanza a los lugares y los tiempos que sean demandados para el desarrollo integral de las comunidades a las que sirva (...) Su integración al sector educativo será a través de franca cooperación tanto con las instancias educativas públicas y las instituciones educativas del país y del extranjero (...) (Universidad de Ecatepec, 2019)

C) Valores.

Respeto. En la Universidad de Ecatepec el respeto es nuestro valor fundamental, y habrá de manifestarse en un trato cortés y amable hacia nuestros semejantes (...) (Universidad de Ecatepec, 2019)

Lealtad. En la Universidad de Ecatepec cada uno de sus integrantes debemos lealtad hacia los propósitos institucionales, al ideario y a la misión universitaria, con una actitud positiva y recta que salvaguarde los intereses de la universidad y de cada uno de sus miembros. (Universidad de Ecatepec, 2019)

Honestidad. En la Universidad de Ecatepec nuestra tarea universitaria la llevaremos a cabo siempre con rectitud, honradez y seguridad que nos dispense el reconocimiento de la comunidad educativa. (Universidad de Ecatepec, 2019)

Compromiso. En la Universidad de Ecatepec todos sus integrantes estamos conscientes que al involucrarnos con la institución asumimos el compromiso de llevar a cabo las tareas universitarias con cada uno de los miembros de nuestra comunidad atentos a las condiciones cambiantes de espacio y tiempo las cuales heredamos a quienes se vayan integrando durante la vida institucional. (Universidad de Ecatepec, 2019)

Al respecto, Fernando Hernández (2000) reitera la exigencia de considerar lo que ocurre fuera de la escuela como parte determinante de las relaciones escolares. El sentido de compromiso señalado por el ideario institucional demanda considerar “la apertura hacia los conocimientos que circulan fuera del aula y que van más allá de contenidos específicos del currículum básico (...) Ello por la significación que adquiere en una sociedad que se mueve

entre lo global y lo local, el contraste de puntos de vista; y por la idea de que la realidad no es sino para el sistema o la persona que la defina. (Hernández, 2000: 42)

Justicia. En la Universidad de Ecatepec reconocemos que el esfuerzo, la lealtad y el compromiso que tenemos como premisa nos conducirán a establecer los derechos y obligaciones que, de acuerdo a la condición de cada uno de los miembros de la comunidad, sea de su justo merecimiento. (Universidad de Ecatepec, 2019)

Disciplina. En la Universidad de Ecatepec se pondrán en práctica las leyes, reglamentos, instructivos, procedimientos y programas que orienten permanente mente nuestros actos para dar cumplimiento de manera oportuna y sistemática a nuestros compromisos tendientes al logro de los objetivos institucionales. (Universidad de Ecatepec, 2019)

Responsabilidad. En la Universidad de Ecatepec desde su concepción hemos asumido el compromiso de servir a las causas educativas de acuerdo con nuestras metas y objetivos para dar efecto a nuestra misión, visión e ideario universitario. (Universidad de Ecatepec, 2019) “Un hombre que habitualmente regula su vida con referencia a objetivos sociales dignos satisface las exigencias de eficiencia práctica y de responsabilidad moral. Tal actuar presenta el ideal de ciudadanía democrática” (Kilpatrick, 1929: 6)

Bajo el marco relacional de un aprendizaje basado en proyectos, el valor responsabilidad se vuelve fundamental, ya que la dependencia en menor grado de un agente conductor, en este caso el docente, fomenta las posibilidades de autodirección y el desarrollo de iniciativas para realizar de manera individual o colectiva procesos de indagación. Igualmente, hacerse responsable de las ideas planteadas a través de la escritura, la oralidad u otras formas de manifestación es un conducto hacia la autogestión y la conciencia sobre el actuar. Cabe hacer mención a los momentos de toma de decisiones propios de cualquier dilema escolar, y el necesario consenso entre los diversos actores para poder llevar a cabo una propuesta. Dicho ejercicio de discusión política y de construcción a partir de elementos divergentes sirve como ejemplo de aprendizaje vivido: dimensionamos la magnitud política de nuestra realidad al involucrarnos en problemas que requieran de un intercambio con los otros para su arreglo.

Más que una crítica al presente listado de valores, proponemos un valor complementario que pocas veces es ejercido en entornos universitarios y que consideramos necesario si se desea contrastar respecto a un aprendizaje basado en proyectos: la solidaridad, manifestada en el *trabajo en equipo*. La especialización derivada del trabajo parcelado ha derivado en una indisposición a conocer la dinámica de trabajo cotidiana de colegas de otros campos de conocimientos, lo cual rompe con grandes oportunidades de crecimiento institucional. Tal como señala Kilpatrick:

“La acumulación de conocimientos ha tenido inevitablemente a la especialización, y el individuo al aprender, tiende a mirar el mundo desde puntos de vista restringidos o especializados. Es deseable que la educación amplíe lo más posible el campo de visión del individuo, pero en una imposibilidad psicológica prescindir de la especialización en algún grado. Concentrar en una serie de materias de estudio es satisfacer la tendencia

psicológica a la especialización, pero tal concentración lleva a una visión estrecha del mundo, que no es satisfactoria, especialmente cuando se aspira a estudiar el mundo desde un modo práctico” (Kilpatrick, 1967: 26)

No obstante, los elementos que conforman la base de la práctica docente en la Universidad de Ecatepec, y que son necesarios de tomar en cuenta al momento de compararlos con un perfil de aprendizaje basado en proyectos. Para algunos pedagogos una de estas características debe prevalecer sobre las otras. Sin embargo, el equilibrio de todas ellas habrá de conformar al profesor. Básicamente, el profesor universitario debe ser un facilitador del aprendizaje y un desarrollador de técnicas de estudio en el alumno, despertará el interés en el educando por aprender, mostrando la aplicación práctica en la solución de problemas concretos. (Universidad de Ecatepec, 2019) Tal aseveración es complementada con el apunte de Fernando Hernández, quien señala:

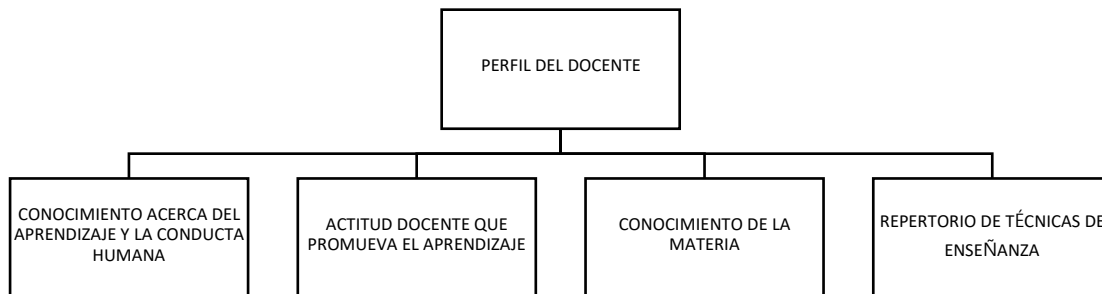
“Trabajar en la clase por proyectos supone un cambio de actitud por parte del (docente). Esta actitud le convierte en aprendiz, no sólo frente a los temas objeto de estudio, sino ante el proceso a seguir y las maneras de abordarlo, que nunca se repiten, que siempre adquieren dimensiones nuevas en cada grupo” (Hernández, 2000: 47)

La guía docente de la Universidad de Ecatepec, reza la necesidad de considerar las ventajas de trabajar con un método. Cualquiera de los métodos que se fijen en el trabajo en el salón de clases debe resaltar la planeación del trabajo semestral y por sesión de estudio (Carta descriptiva); debe contener el objetivo o los objetivos que se pretenden lograr; la inducción al tema; la revisión de conocimientos sobre el tema a tratar.

El trabajo de enseñanza-aprendizaje debe definir las técnicas y las estrategias con las que el alumno abordará el conocimiento; la conclusión o conclusiones a las que se hayan llegado; y el cierre de la sesión. Estas últimas comprobarán si hemos alcanzado el objetivo específico de la clase y mostrarán el avance de los contenidos del programa de la materia. La inducción pretende:

- Captar la atención del estudiante en la clase.
- Crear un marco de referencia organizado para las ideas y conceptos que se explicarán posteriormente.
- Aumentar la comprensión y la aplicación práctica mediante analogías.
- Estimular el interés del alumno y hacerlo participar.

Imagen 5. Elementos constitutivos del perfil del docente de la Universidad de Ecatepec
Fuente: Guía Docente. Universidad de Ecatepec, 2019



Por su parte, la revisión de conocimientos nos permitirá saber qué tanto el alumno está informado acerca de los temas a tratar, en esta parte podemos apoyar nuestro trabajo por medio de preguntas conceptuales intercaladas.

La parte fuerte del trabajo académico es la tarea del aprendizaje en la cual se aplican las técnicas que previamente se definieron con los apoyos didácticos especificados en la planeación...así ayudaremos a los alumnos a ordenar su comprensión. Esta fase pretende centrar la atención del alumno en la importancia de los conceptos vistos, organizar el aprendizaje del alumno. El cierre, al igual que la definición del objetivo de la sesión nunca debe faltar, ambos representan una técnica de un todo coherente que integran al alumno en una cadena conceptual. (Universidad de Ecatepec, 2019)

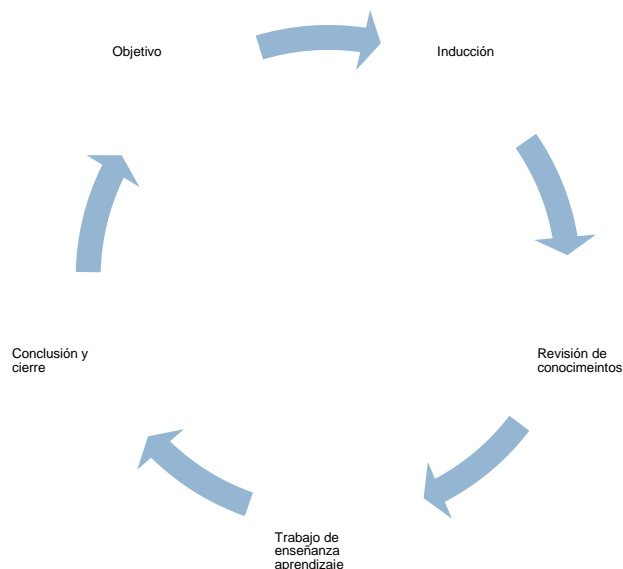
La secuencia tradicional de clase implementada en este modelo se aleja de las posibilidades ofrecidas por la pedagogía de proyectos, ya que al considerar al elemento cognitivo como el de mayor fuerza en el proceso de enseñanza aprendizaje (al grado de tasarle un peso específico e inamovible en la evaluación cuantitativa) desconoce las posibilidades de un trabajo interdisciplinar y las relaciones que pueden generarse a partir de la resolución de situaciones problemáticas porque, ¿termina el aprendizaje con la obtención de una calificación en un examen? ¿Es esta la garantía de que se ha aprendido? Para este caso, recurrimos a la siguiente cita de Kilpatrick, quien refiere:

“(El sentido de la interacción educativa) es seleccionar y organizar materiales que den al alumno el desarrollo más útil para afrontar y controlar las situaciones vitales (...) El alumno, por lo que se refiere a cualquier problema o concepción particulares a la solución de un problema, debe alcanzar la mejor forma posible de organización (...) mediante su propio personal de asimilación. (...) Para ser verdaderamente funcional, el proceso de asimilación debe ser el propio del alumno” (Kilpatrick, 1967: 24)

Estos términos nos llevan al punto de analizar la importancia de la selección de escenarios y materiales acordes a los diversos entornos de enseñanza. Entendemos a los materiales educativos en la misma línea que lo hace San Martín, (cit. en Parcerisa, 2010) como aquellos artefactos incorporados en estrategias didácticas que coadyuvan a la reconstrucción del conocimiento, aportando significaciones parciales de los conceptos

curriculares, pudiendo utilizar la representación simbólica, o bien, sirviendo como referentes directos. De nueva cuenta recuperemos a Comenio (2017), quien en la “Didáctica Magna” resalta la importancia de la sensorialidad y la gradualidad para efectos de la construcción de procesos de aprendizaje. La diversidad de trayectorias de vida que se conjugan al momento de ejecutar un proyecto conlleva una serie de propiedades que enumeraremos de forma breve:

Imagen 6. Cadena perpetua de enseñanza.
Fuente: Guía Docente, Universidad de Ecatepec, 2019



A) La consideración de situaciones desde diversas perspectivas. En función del trayecto vivido por cada integrante, es posible aportar ideas o experiencias que enriquezcan la concreción del objetivo planteado.

B) La creatividad para la resolución de conflictos. El hecho de enfrentarse a entornos naturales, próximos a la cotidianidad, orilla a la búsqueda de soluciones tal y como se hace en el plano de la vida diaria.

C) La discusión de ideas y el diálogo como fuentes de descubrimiento.

Si ampliamos los puntos anteriores a partir de los postulados de William Kilpatrick, el vínculo entre aprendizaje, naturalidad y comunidad se refuerza al observar postulados como los siguientes:

- Siempre que sea posible, el aprender tendrá lugar en una situación de conexiones naturales (...)

- Las experiencias o empresas de aprender deben aumentar en contenido social y en organización para representar el progreso máximo del bienestar social y en la organización de experiencias para el dominio de experiencias ulteriores (...)
- La labor de la escuela deberá ser conducida de modo que fomente y recompense el trabajo y desarrollo (...) de los alumnos
- En cualquier tiempo se presentarán ciertos obstáculos que no se podrán dominar por el momento. A esto hay que prestar la atención debida. (Kilpatrick, cit. en Kilpatrick, et. al., 1967: 69- 71)

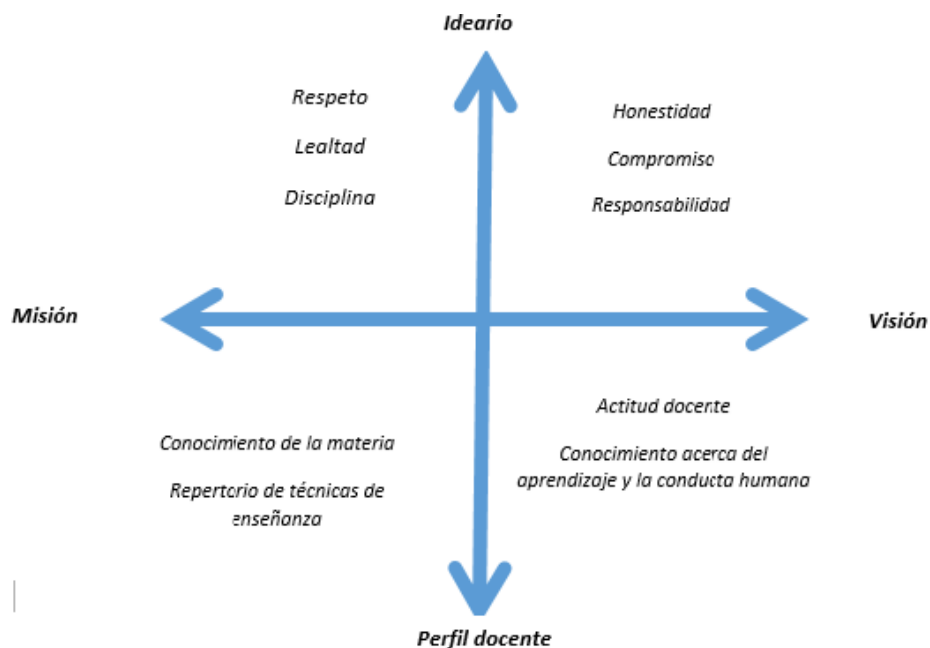
Es por lo anterior que cualquier innovación educativa -como es el caso del aprendizaje basado en proyectos- debe considerar el uso de materiales o recursos didácticos distintos a los usados habitualmente, o bien, darles un uso distinto al que comúnmente se les da a los ya conocidos. De ahí se desglosan otros ámbitos los materiales didácticos que se vinculan a su uso en entornos educativos no formales.

Ahora bien: entendamos que el uso que se le dé a estos materiales debe estar trazado en términos de un sentido de búsqueda de resolución hacia un conflicto o problemática común, por lo que en ese proceso de indagación y construcción, lo deseable es la construcción de un sentido de comunidad. Es tal sentir o interés común el que justifica la relación entre las nociones de *comunidad y aprendizaje basado en proyectos*. Nos explicamos a continuación:

¿Qué significa aprender? Para Kilpatrick “aprender es adquirir un nuevo modo de proceder” (...) Se adquiere un nuevo modo de proceder cuando se puede y se quiere proceder del nuevo modo al presentarse el momento oportuno. (Kilpatrick, en Kilpatrick, et. at., 1967: 43)

Sin embargo, es común que las prácticas educativas se dan lugar con una intencionalidad aislada: aprendo algo para mi propio proceso con la finalidad de acreditar una práctica que legitime o acredite un grado o nivel de estudios. No obstante, dicho proceso de ensimismamiento da lugar a la pérdida de valiosos intercambios en el marco del enriquecimiento de perspectivas y cambio de paradigmas. Las aulas universitarias atestiguan frecuentemente este tipo de fenómenos cuando el abogado no comparte la perspectiva profesional de su propia carrera respecto a la visión que de ella tiene el ingeniero y viceversa, o al mismo tiempo, el caso del pedagogo y el arquitecto, por citar algunos ejemplos. Se configuran diferencias y rivalidades en función de las representaciones generadas por la propia cultura universitaria, cuando lo cierto es que “toda carrera debe estructurarse o debe contener materias, contenidos y conocimientos directamente relacionados con lo que será el futuro profesional, con el hacer” (Leite, 2006: 4) De tal forma, con la intención de visualizar de forma más clara los componentes de la estrategia formativa de la Universidad de Ecatepec en contraste con la teoría de los campos de Bourdieu, nos permitimos construir el siguiente diagrama, para discutir su composición y, a la postre, vincularlo con el código de ética del docente de la citada Universidad.

Imagen 7. Planos de la estrategia formativa en la Universidad de Ecatepec
Fuente: Elaboración propia



Analizamos la composición de cada uno de los elementos de este esquema. En la lógica de la composición de un plano cartesiano, el eje de las X (horizontal) une la visión y misión institucionales, ambas necesarias como soporte ideológico de toda institución. Al mismo tiempo, en el caso del eje de las Y (vertical) se unen el ideario institucional y el perfil del docente. Así, se conforman cuatro cuadrantes, que, siguiendo la lógica cartesiana, se disponen en:

- Cuadrante I: (Región superior derecha):

Surge como producto de la unión de los Vértices “ideario” y “Visión”, localizándose en su interior los siguientes conceptos. Cabe destacar que todos ellos caben en la categoría de lo que comúnmente denominamos como valores.

Para los tradicionalistas, de orientación objetivista en relación con los valores, la formación de la personalidad se finca en “valores absolutos”, universalmente aceptados: los valores éticos, estéticos y religiosos, tales como, la verdad, el valor, la justicia, la equidad, la libertad, la belleza, la bondad o la compasión por el prójimo. Todos ellos tienen en común el ser valores predicados en todos los contextos sociales y fomentados desde todas las instancias educativas: la familia, la escuela, la iglesia o el estado, aunque no siempre practicados.

Para los modernistas, defensores de la objetivación histórica de los valores, lo esencial de la educación moderna estriba en formar a unos hombres capaces de enfrentar los problemas que les plantea la civilización moderna, capaces de aprovechar las oportunidades de desarrollo cultural y humano que les ofrece el mundo actual y de saber

hacia que meta aspira y cómo alcanzarla (...) La "preparación para la vida" que subyace entre los partidarios de esta segunda tendencia, requiere de una definición histórica de los valores que habrá de adaptarse en cada momento a las demandas del contexto social y productivo.

Para los subjetivistas, los valores se derivan de las experiencias de cada persona; no hay, por tanto, valores objetivos y universales. Si no hay valores objetivos el proceso de valoración es propio de cada persona. (Parra, 2003)

Nos apoyamos en Frondizi (2010) para conceptualizar a los valores como elementos abstractos no existentes por sí mismos. Un valor requiere de un individuo que los concrete. El antropólogo argentino apunta que los valores no son entes *per se*, sino que necesitan de un depositario en el cual descansar. Hablamos de la belleza *de un cuadro*, de la elegancia *de un vestido*, de la utilidad *de una herramienta* (Frondizi, 2010: 15) Así, en tanto adjetivos, los valores no pueden confundirse con entes sustantivados, ya que dependen de dichos objetos para existir. Frondizi ejemplifica que bastan unos golpes de martillo a una estatua para deshacerla y terminar con su belleza, lo mismo que unas tijeras pueden desgarrar un vestido y terminar con la referida elegancia.

En el caso de los señalados en la visión institucional de la Universidad de Ecatepec, podríamos decir que, si bien se enlista un continuo de valores, estos no garantizan la idoneidad de la práctica docente ni el logro total de la misión institucional. Son las actitudes de todos los miembros de la comunidad ante esta propuesta las que determinan el grado en el que dicha meta puede o no ser alcanzada. Para el caso concreto de la Universidad de Ecatepec se articulan los conceptos axiológicos de honestidad, compromiso y responsabilidad. Detengámonos a analizar dicha relación.

Una persona honesta "es alguien que está siempre tratando de ser congruente entre lo que dice, piensa y hace. (Tepale, cit. en Chávez, 2014: 3) Dicha expresión nos lleva hacia el concepto griego de la *parresia*, analizado por los presocráticos y retomado por Foucault en su obra "La Hermenéutica del Sujeto" consideramos ambos conceptos como equivalentes en el sentido de que ellos implican un alto grado de sinceridad.

La *parrhesia* es la apertura del corazón, la necesidad de que ambos interlocutores no se oculten nada de lo que piensan y hablen francamente (...) La *parrhesia*, que en general se traduce como franqueza, es una regla del juego, un principio de comportamiento verbal que es preciso tener en cuenta en la práctica de la dirección de conciencia (Foucault, 2009: 142, 167)

Los cuadrantes I y II muestran el espacio del ideario institucional: el conjunto de razones que justifica el existir de la Universidad de nuestro interés. De acuerdo a lo expuesto en los complementos de la misma tabla, los conceptos asentados pertenecen a una tipología de valores de corte tradicional- absoluta (comúnmente defendidos y promulgados, pero no siempre ejercidos en la práctica), lo que nos conduce a interpretar que el listado de términos que les conforman no necesariamente concuerda con las prácticas llevadas a cabo en sus aulas, dada la dificultad para verificar permanentemente las actividades de todos los agentes inmersos en su funcionamiento.

El carácter abstracto de estos elementos generalmente dificulta una reflexión sistemática sobre los mismos. Y es que una serie de valores trasladados a la práctica necesariamente se combinan con factores contextuales, psicológicos, sociales e historias de vida que se aglutinan en un espacio

Cuadrante III: (Región inferior izquierda)

Surge de la unión de los vértices “Misión” y “Perfil docente”. El él se albergan los conceptos: “Conocimiento de la materia”, en tanto que conocer los contenidos que se enseñan es lo mínimo cuando se pretende instruir a alguien. (Perrenoud, 2007)

La más importante aportación que un profesor puede hacer es ser capaz de transmitir a sus alumnos un mapa en relieve de la asignatura, con picos y valles, con elementos sustantivos y cuestiones o asuntos menos importantes. Por eso se le exige que sea un experto en ese campo disciplinar: porque él (...) ha de saber identificar con solvencia los diversos niveles de relevancia de las cuestiones que en ella se abordan. (Zabalza, 2007: 79)

Pero ésta no es la verdadera competencia pedagógica (conocer los contenidos) , sino que consiste en relacionar los contenidos por un lado con los objetivos, y por el otro, las situaciones de aprendizaje) La competencia del profesor es esencialmente *didáctica*. Le ayuda a apoyarse en las representaciones previas de los alumnos, sin cerrarse en ellas, a encontrar un punto de entrada en el sistema cognitivo de los alumnos, un modo de desestabilizarlos lo suficiente para conducirlos a restablecer el equilibrio incorporando elementos nuevos a las representaciones existentes, si es preciso reorganizándolas. (Perrenoud, 2007)

Cuadrante IV: (Región inferior derecha)

Como producto de los vértices: “Visión” y “Perfil docente”, en él se hallan los conceptos:

“Actitud docente”

En un método de proyecto, el motor principal al que el profesor puede recurrir es el desafío del éxito de una tarea que pierde su sentido si ésta no conduce a un producto. A menudo, este desafío personal y colectivo va acompañado de un contrato moral con terceros: cuando se ha anunciado un periódico o un espectáculo, se intenta cumplir esta promesa (Perrenoud, 2007)

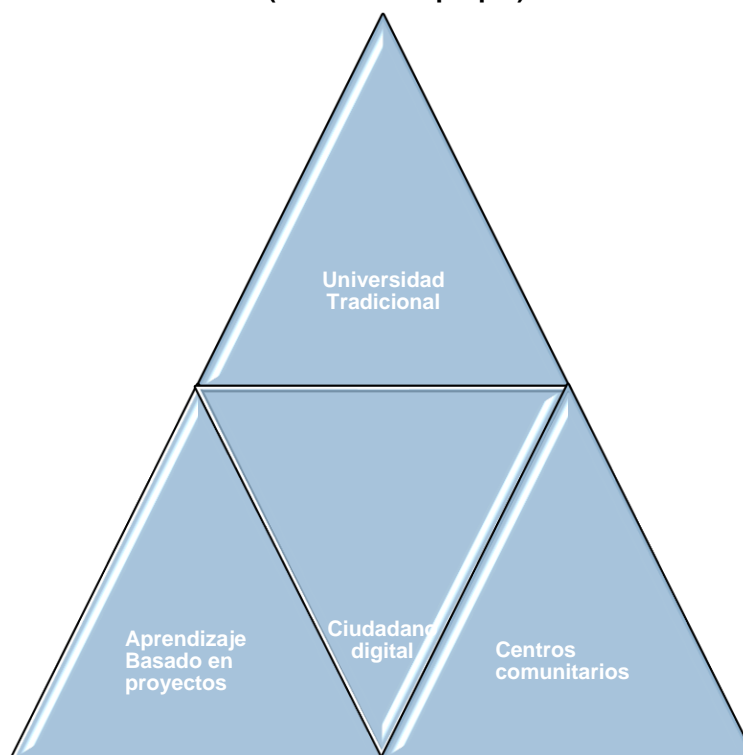
Para fomentar abiertamente un proyecto de conocimiento, luego hay que ser capaz de suscitar una pasión *desinteresada* por el conocimiento, por la teoría, sin tratar de justificarla, al menos durante la escolaridad básica, por un uso práctico que será el patrimonio de algunos especialistas (...) Desgraciadamente, todos los profesores apasionados no se creen con el derecho de compartir su pasión. (Perrenoud, 2007)

En nuestra cultura, los hombres han desarrollado un saber sobre sí mismos. (...) Las tecnologías del yo permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda

de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (Foucault, 2008: 48)

“El sí no es el vestir, ni los instrumentos, ni las posesiones. Ha de encontrarse en el principio que usa esos instrumentos, un principio que no es del cuerpo sino del alma. Uno ha de preocuparse por el alma: ésta es la principal actividad en el cuidado de sí. El cuidado de sí es el cuidado de la actividad y no el cuidado del alma como sustancia” (Foucault, 2008: 48)

**Imagen 8. Escenario contextual del aprendizaje basado en proyectos
(Elaboración propia)**



Para algunos autores como Perrenoud (2007) la profesión docente requiere de diez competencias de orden cognitivo, didáctico, social, comunicativo y axiológico. Los cuadrantes III y IV del esquema conjugan estas características, conformando la figura del docente “ideal”, lo que institucionalmente es denominado un *perfil* docente. De la combinación entre conocimientos, habilidades y actitudes se conformará la idoneidad del docente en función de sus características y las necesidades del espacio que le requiera. Dentro de este perfil se encuentra el rubro de “repertorio de técnicas de enseñanza”, es decir, una formación especializada en el rubro didáctico, que no siempre poseen aquellos que ingresan al campo de la docencia universitaria, pues se le suele dar prioridad al ámbito de los conocimientos especializados que a la posesión de un repertorio de técnicas para transmitirlos.

2.7. El Aprendizaje Basado en Proyectos y las funciones sustanciales de la universidad.

La práctica educativa es un espacio en el que se establecen relaciones interpersonales en el marco de la construcción de aprendizajes. Dicho carácter relacional de los quehaceres pedagógicos nos obliga a entender la educación superior como un campo de producción de conocimiento permanente y cuya generación mantiene una lógica de beneficio social. La razón de ser de la universidad, más allá de la simple legitimación y certificación de conocimientos, es la de establecer vínculos con la comunidad. Particularmente, consideramos que la propuesta del Aprendizaje Basado en proyectos se presenta como una alternativa atractiva para responder a la misión de la educación superior siempre y cuando ella se asuma como un centro de generación y distribución de conocimiento e integre en esta dinámica a toda su comunidad.

Podemos dirigir la intencionalidad de esta tesis a construir lo que Antonio Latorre (2007) denomina como *conocimiento educativo*, al caracterizarle en estos términos:

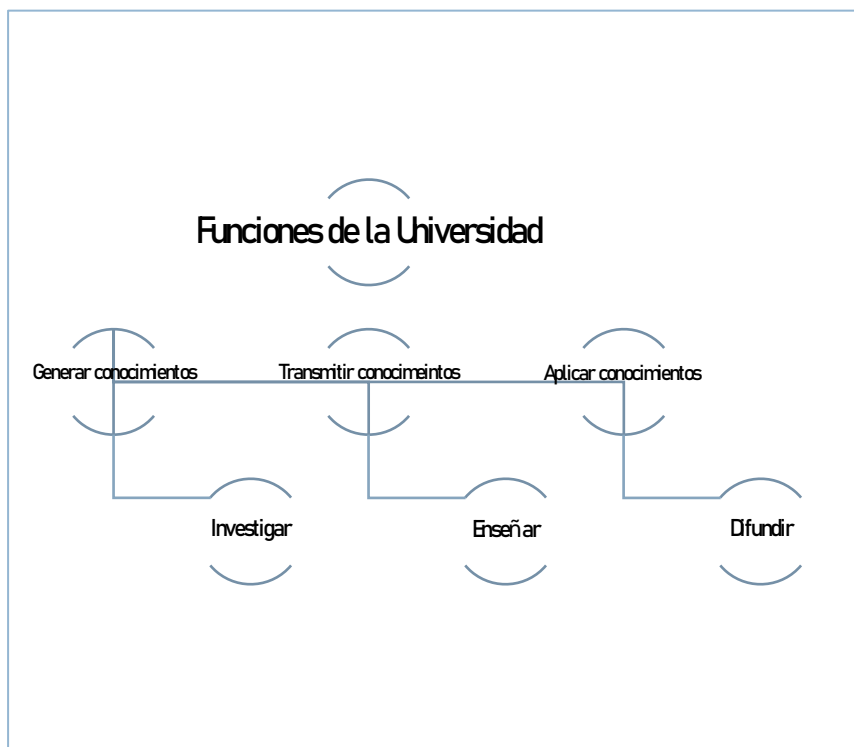
(Es) El conjunto interrelacionado de teorías implícitas, de saberes sobre la educación y de valores educativos, generado a partir de procesos de reflexión sobre la práctica docente, y caracterizado por la habilidad para manejar los procesos interactivos del aula y afrontar las situaciones problemáticas que se presentan. Es de carácter práctico y situacional, a la vez que dialógico, siendo componente esencial del juicio y de la comprensión necesaria para actuar en los contextos educativos. (Latorre, 2007: 15)

Los rasgos que Latorre atribuye a la construcción de conocimiento educativo se equilibran con varios de los elementos característicos del aprendizaje basado en proyectos propuestos por William Kilpatrick:

Procesos de reflexión sobre la práctica. Kilpatrick asume que no aprendemos lo que no practicamos. Para Latorre la reflexión sobre la práctica posee un grado igualmente importante. Podemos asumir que para construir un conocimiento educativo el docente y los alumnos deben situarse en el plano de una práctica reflexiva, que permita analizar las acciones situadas y poder establecer conclusiones comunes a partir de la acción. Latorre menciona que el conocimiento educativo posee un carácter “práctico y situacional”, cosa que es prácticamente equivalente a la filosofía de la educación del aprendizaje basado en proyectos. Además, se apunta la importancia de afrontar situaciones problemáticas como componente común en ambas propuestas. De ahí que la construcción de conocimiento educativo a partir del ejercicio del Aprendizaje basado en proyectos sea una posibilidad potencial en el ejercicio académico.

Otro de los factores imprescindibles para ligar el aprendizaje basado en proyectos a la educación superior recae en las llamadas tres funciones esenciales de la universidad: la docencia, la investigación y la difusión. Si bien detallaremos en ellos de manera profunda, es necesario aclarar que la docencia y la investigación son consideradas actividades intramuros, que en la medida en que no permiten un contacto con el mundo exterior, limitan las posibilidades de reinterpretación de lo adquirido. Ahora bien, ¿Qué

implica el desarrollo de la docencia, la investigación y la difusión del conocimiento como funciones esenciales de la universidad y qué relación guardan con la lógica del Aprendizaje Basado en proyectos? Observemos en el siguiente esquema cómo se presenta una relación entre estas tres funciones básicas a partir de una serie de verbos núcleo. Para facilitar la comprensión de tales procesos, complementamos el mismo con una explicación de cada uno de ellos y su relación con la propuesta objeto de nuestra tesis.



Funciones básicas de la Universidad. (Elaborado a partir de Soto, 2010)

A) La docencia.

La palabra enseñar proviene del latín. Se compone de las raíces *In*, que significa “en” y *signare*, que significa “señalar hacia”, lo que implica brindar una orientación sobre qué camino seguir. El docente es un orientador, más allá de un incrementador de conocimientos. Si recuperamos los principios que rigen el aprendizaje basado en proyectos, debemos recordar que toda persona posee un cúmulo de experiencias a partir de las cuales interpreta el mundo. En el ejercicio de la docencia, como función sustantiva de la universidad, es imposible partir del supuesto de Locke y la mente como hoja de papel en blanco, dado que ello significa menoscabar el tránsito de vida previo de toda persona, y se asume como una imposición de los saberes del maestro por encima de los intereses y expectativas del alumno.

Por su parte, William Kilpatrick, en su “Filosofía de la Educación” critica el que la práctica educativa se fundamente en “basar nuestro procedimiento educativo en una ronda interminable de tareas establecidas, sin tener en cuenta el elemento de propósito dominante en aquellos que realizan las tareas”. (Kilpatrick, 1929: 12) Ello no significa

subordinar la tarea educativa a los planteamientos del alumno, como pudiese interpretarse en dado momento. No obstante, es importante que cualquier entramado curricular o modelo de enseñanza considere los intereses de los alumnos como parte de las metas comunes relacionadas al compartimiento de saberes y el principio de la formación permanente. Por ello, el docente si bien debe conducir al alumno, él mismo debe de ser conducido, al reconocerse como un ser no acabado. Esa es, en nuestro criterio, una de las riquezas que el aprendizaje basado en proyectos permite hacia la labor docente, porque al intercambiar el rol de enseñante y aprendiz, las experiencias recogidas por el maestro le permiten colocarse desde aristas diferentes a las del catedrático que permanece siempre frente al pizarrón con el gis o el marcador. Alternar escenarios y experiencias de enseñanza es necesario para establecer ejercicios auténticos de práctica reflexiva que eviten caer en la monotonía y las zonas de confort. Y ello implica afrontar riesgos. La universidad debe permitir al maestro y alumno tomarlos: de lo contrario, será una institución que se empolva en el lecho de una tradición que, apostando por prácticas a la segura, carezca de un repertorio diversificado en un mundo en constante transformación.

Siendo el docente representante de la Universidad, enfrenta el enorme reto de responder a personas que tienen muy diversos intereses entre sí. Por eso, la importancia de la interacción del maestro con los alumnos en los diversos momentos didácticos es fundamental respecto al logro de los fines del proceso en sí mismo. Igualmente importante es la naturaleza de la actitud con la que el maestro asume tal labor, ya que de dicha postura se tienden puentes o se construyen barreras con los otros.

El vivir también se hace patente en la reflexión .A través de ella aprendemos, en vez de las cosas puras y simples, las vivencias subjetivas y correspondientes en las cuales llegan a ser para nosotros conscientes y en sentido amplio, las cosas se nos aparecen. De ahí que todas esas vivencias también se llamen *fenómenos*. (...) La expresión derivada terminológicamente de la escolástica para este carácter fundamental del ser como conciencia es *intencionalidad*. (Husserl, 1992)

Concebir un modelo que admita a alumnos participantes en la generación de aprendizajes implica rasgos como:

- La concepción constructivista del aprendizaje
- La importancia de las representaciones y errores conceptuales en la construcción del conocimiento
- El papel de la comunicación en el aula
- La influencia de los intercambios ecológicos y sociales en los procesos de aprendizaje (Porlán, 2011)

Todo maestro envía señales permanentemente a partir de su quehacer no sólo sobre su saber, sino también respecto a su sentir. Aquella propiedad sentipensante que circunscribe la tarea de enseñar y aprender puede ser fácilmente percibida por los alumnos en el ámbito de la clase. Justo estas facetas pueden distinguirse en tres tipos,

cada uno de los cuales se acerca o se aleja en mayor o en menor medida a una praxis propia del aprendizaje basado en proyectos:

Un primer rol, el que el docente se asume como un profesional técnico. En este caso, la solución a los problemas- y la visión de docencia propiamente dicha- consiste en la “aplicación de conocimiento teórico y técnico previamente disponible, que procede de la investigación científica” (Contreras, 1997: 64) Hablamos de un rol propiamente instructivo. El problema es que los docentes, en tanto que expertos en enseñanza de este tipo, no disponen de las herramientas necesarias para el diseño de técnicas de enseñanza y aprendizaje, sino sólo para su aplicación, lo que limita las posibilidades de una formación docente que contribuya a las dos funciones restantes de la docencia universitaria y por ende, se muestre tendencia a una resistencia en cuanto al trabajo interdisciplinar y colaborativo.

Un segundo rol es el que John Elliot bautiza como el de la “Autonomía ilusoria” El docente se especializa de forma tan profunda en un campo de conocimiento que “demuestra una mayor preocupación por el rigor que por la relevancia”. (Elliot, cit. en Contreras, 1997: 72) Así, el docente carece de la flexibilidad para aceptar puntos de vista que vayan más allá del campo cognitivo del cual él considera poseer un amplio bagaje. Lo cual representa un obstáculo para su desarrollo profesional.

El tercer caso, propuesto por Donald Schön, es el del profesional reflexivo. En este caso, se hace referencia al docente que sabe que enfrenta situaciones que no quedan resueltas del todo conforme a repertorios técnicos. Schön menciona que este tipo de situaciones no preceden a la acción, sino que le acompañan: por ello dice que la docencia reflexiva es conocimiento en acción. Dicha práctica reflexiva lleva a un replanteamiento respecto a los fines a los que debe dirigirse la práctica educativa y los modos en los que esta debe conducirse, por lo que le consideramos la propuesta más cercana a los principios del aprendizaje basado en proyectos ya que permite la construcción permanente de saberes a partir de la reformulación de experiencias vividas. Es en este orden de ideas que la práctica reflexiva de la docencia vinculada al ABP da pie a vincularle con la segunda de las funciones sustantivas de la educación superior: la investigación.

B) La investigación

“Un científico es aquel cuya tarea principal es la producción de conocimiento en el marco de una comunidad previamente conformada a partir de creencias y valores que lo lleva a mantener una actitud científica como forma de vida” (Nava, 2013: 256) No debemos imaginar bajo el perfil del “científico” a grandes personalidades como Bacon, Tesla, Planck o Darwin. Las universidades poseen al interior de sus matrículas a científicos potenciales. No obstante, el manejo de dicho capital humano y los procesos de instrucción son determinantes para que ellos perseveren en el afán de generar conocimiento, o bien, entiendan la investigación como una actividad rutinaria y alejada del mundo social. La investigación puede y debe ser utilizada como una herramienta del proceso enseñanza aprendizaje, porque su finalidad es producir información y favorecer

que los estudiantes la incorporen a su contexto. De tal forma, consideramos que incorporar la investigación como estrategia de enseñanza aprendizaje en el currículo es un instrumento que las universidades públicas y privadas deben desarrollar para mejorar capacidades en sus estudiantes.

De la misma forma, Gibbons (1997) invita a defender la idea del conocimiento producido en contextos de aplicación, es decir, vinculado a algún objetivo práctico, tal como lo sostiene la filosofía del Aprendizaje Basado en Proyectos. Así, la universidad apostaría a entender la investigación como la generación y aplicación del conocimiento a través de procesos de negociación con distintos actores sociales. “La investigación y difusión del conocimiento se difunde a través de la sociedad” (Gibbons, 1997) Por esta razón apelamos a la lógica de construcción del Aprendizaje Basado en proyectos como una ventana a ligar procesos investigativos y de docencia como una posibilidad de ampliar los horizontes de la universidad. Ello en un entorno cada vez más dinámico y cambiante, que exige el involucramiento de actores sociales heterogéneos para la concreción de metas.

No obstante, la generación aislada de conocimientos no es suficiente para responder a las problemáticas propias de la sociedad actual y la complejidad en que ésta se desenvuelve. Complementa el propio Gibbons que uno de los imperativos de (este modo de producción de conocimiento) es la exigencia de participación en su generación, insistiendo en la importancia de la transdisciplina para impactar en las necesidades y situaciones concretas en que el conocimiento generado es exigido.

“El número de productores potenciales de conocimiento, por el lado de la oferta, y la exigencia de conocimiento especializado, por el lado de la demanda, (ha creado) condiciones para el surgimiento de un nuevo modo de producción de conocimiento” (Gibbons, 1997:27)

C) La difusión:

La universidad mantiene una relación permanente con diversos actores fuera de la escuela misma. En ese sentido, la práctica educativa se interpreta como una práctica social que va más allá de los niveles del aula y de la institución, con una dimensión multirreferenciada por las relaciones sociales que la determinan. Entender que la educación superior forma parte de una red de instituciones amplias y densas, que se extienden hacia el Estado, la industria y otros sectores de la sociedad (Gibbons, 1997) debe ser un aspecto medular en la administración del sector por parte de las cabezas de los centros educativos de las instituciones educativas

Es así que la difusión de los saberes construidos se convierte en otro de los referentes del sentido y la razón de ser de la universidad del siglo XXI. Por tal razón, la educación superior debe mantener una filosofía de apertura a formas de compartir las construcciones y saberes que ella genera para su aprovechamiento social, dado que su

evolución y actual estatus se han encaminado a la par de las transformaciones sociales de los contextos que le circunscriben.

La acción, como medio esencial de construcción de aprendizaje en el marco de la escuela, reclama la conectividad de los agentes escolares con otros sectores sociales en el marco de lograr aprendizajes significativos.

El aprendizaje basado en proyectos establece vínculos reales con fenómenos en entornos vivenciales, en un plano de ubicuidad. Antes de precisar los vínculos entre aprendizaje ubicuo y nuestro objeto de estudio pasemos a detallar algunas de las prácticas más comunes en ambientes universitarios que desdibujan las posibilidades de aprendizajes significativos y que son comunes en la praxis¹¹. De más está recordar los estudios recogidos en “La reproducción” (Bourdieu, et al., 2002), donde se relacionan este tipo de prácticas a ejercicios simbólicos de dominación por parte de grupos interesados en controlar las formas y modos de actuar en lo concerniente al aparato social.

La universidad es una institución nacida en los albores de la edad media. No obstante, hasta hace poco tiempo muchas de sus prácticas esenciales, como las relaciones entre alumno y maestro, permanecieron en un estatus de inamovilidad. Si bien no podemos colocar al alumno a la par del docente como poseedor de capital cultural,¹² es necesario reorientar la mirada al papel que juega la universidad ante los retos del contexto actual: la acumulación de saberes y la signatura a través de números, con la consecuente expulsión masiva al mercado, no es garantía de que la educación superior realice un enlace entre la comunidad y los conocimientos construidos en ella.

La universidad debe ser un lugar antropológico, en su papel de espacio de identidad, relacional, histórico y público (Augé, 2000) que favorezca la integración de ciudadanos que se vinculen a dar respuesta a las problemáticas del mundo actual. Sin embargo, las luchas por el control de los conocimientos producidos en ella y las formas de transmitir o resguardar tales producciones inspiran a convertir a estos espacios en –en términos del propio Augé– en “no lugares”, espacios de anonimato circunscritos a la mera reproducción social. En términos de Juan Fidel Zorrilla (2015):

La autoridad pedagógica mecánicamente crea instituciones que friccionan cualquier intento de renovación, ruptura o rebelión, reafirmando su prolongación y repetición de modo indefinido. Pese a esta estructuración, es importante repensar

¹¹ En este sentido, si bien la noción de “praxis” tiene su origen en Aristóteles con un sentido de inherencia de la actividad, se adopta la postura de Karel Kosik (1967) quien describe a la praxis como la acción de un individuo histórico que despliega su actividad práctica con respecto a la naturaleza y *persigue la realización de sus fines e intereses dentro de un conjunto determinado de relaciones sociales*

¹² Entendemos el capital cultural como el conjunto de los recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento e inter-reconocimiento (...) destinadas a la institucionalización o la reproducción de relaciones sociales utilizables directamente, a corto o a largo plazo... (Bourdieu, 2001 :83-85)

un modelo educativo diferente que contribuya a una transformación del régimen de representación de la realidad existente (Zorrilla, 2015: 78)

La práctica educativa, en su carácter de cambiar una realidad y modificar total o parcialmente conductas o sentimientos de los otros, puede catalogarse como un hacer *violento*. Al usar esta palabra aludimos al acto que va en contra de la voluntad del otro, por su carácter sistemático y de poco espacio propositivo. Contrario a ello, en el origen de todo saber están la capacidad de asombro, la maravilla, la estupefacción, la extrañeza, la sorpresa, el pasmo, el desafío, la turbación, la inseguridad, inclusive. Aquello que nos acerca de una zona de confort no nos obliga a replantearnos escenarios y repensar circunstancias para resolver dilemas de vida. En palabras llanas, a veces es necesario tener el agua al cuello para aprender a nadar. Sin embargo, el obligar a una persona a nadar no garantiza que utilice dicha habilidad sino hasta que una situación concreta le obligue a hacerlo, pero adquirir dicha noción puede significar la diferencia entre la vida y la muerte.

La propuesta de los proyectos de trabajo busca desempañar la idea del maestro como único generador de saberes. Es en este momento donde iniciaremos un debate respecto a la pertinencia de relacionar el ABP y el concepto de “aprendizaje ubicuo” en el entorno de la sociedad de la información. Aclarando lo anterior, es posible recurrir a Nicholas Burbules quien caracteriza al aprendizaje ubicuo como “la posibilidad de acceder a la información en cualquier lugar o cualquier momento, la interacción con pares y expertos eruditos y oportunidades estructuradas de aprendizaje desde una variedad de fuentes” (Burbules, 2012: 4) Es inevitable ligar la transformación de las formas de transmitir y codificar la información con la misión del docente. Cada vez es más frecuente la desacreditación al maestro al tener los contenidos “a la mano”, en “un clic”, y con ello, convertir a la web en un espacio de verificación de saberes.

Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento se convierten, en este marco, en una herramienta para intercambiar experiencias y debatir en torno a su utilidad y sentido. Sin embargo, el reto de un aprendizaje basado en proyectos estriba en saber combinar momentos vivenciales y entornos digitales, de forma tal que se desarrollen habilidades que, a su vez, exterioricen saberes adquiridos en prácticas vividas. Tal desafío implica asumir la transición de dejar de ser consumidores de contenido para pasar a ser generadores del mismo, en concordancia con las tres tareas esenciales de la universidad (docencia, investigación y difusión del saber y la cultura)

Es en otro de sus documentos que el mismo autor aclara que es necesario un abandono entre las distinciones de aprendizaje formal e informal para potenciar las posibilidades de experiencias situadas, ya que como experiencias concretas y espontáneas pueden apoyar el aprendizaje. No obstante, concordamos con Burbules (2014) en que es necesario un giro de mirada curricular para pasar del aprendizaje basado en los contenidos, al aprendizaje basado en proyectos. Esto implica una reconsideración de los procesos, contenidos y motivaciones para el aprendizaje.

En el cuadro de la educación que intento esbozar, la naturaleza y las actividades de la escuela deberán cambiar. Esto significa que los límites tradicionales deberán traspasarse en dos direcciones: no solo dándole nuevas y diferentes tipos de tareas para el hogar a los jóvenes, sino también incorporando al aula actividades que involucren herramientas de aprendizaje y recursos que no se relacionan normalmente con el ámbito escolar. Las escuelas y los docentes no deben pensarse a sí mismos como la única fuente, ni como la fuente primaria del aprendizaje para los estudiantes -especialmente en el caso de estudiantes que superan cierta edad- sino como intermediarios de algún tipo (Burbules, 2014b: 5)

Repensando su estatus de eslabón último entre aparato escolar y sistema social, la educación superior debe meditar su situación como generadora de conocimientos y vínculos hacia la comunidad. La intencionalidad de relacionar el aprendizaje para la vida y los intereses y necesidades propios del contexto quedan explícitos en la anterior cita, en la que Burbules caracteriza de manera sintética al aprendizaje ubicuo.

2.8. El currículum oculto en la Universidad de Ecatepec

Es necesario rechazar la dicotomía entre empiria y teoría, puesto que ambas constituyen parte del proceso investigativo. Predefinir el peso específico de una o la otra con antelación o mantener un posicionamiento acrítico de los propios preceptos influye en la construcción del objeto y, por ende, entorpece el proceso investigativo.

Recuperamos el tópico de la experiencia como forjadora de prácticas dotadoras de sentido más allá de un reconocimiento al finalizar un currículo formal. En el plano que nos incumbe, podemos decir que una pedagogía sostenida bajo el concepto de aprendizaje basado en proyectos es una posibilidad para unir los ámbitos práctico y teórico del quehacer universitario. Pero para analizar las posibilidades reales de concreción de esta forma de trabajo debemos de puntualizar una categoría fundamental al momento de estudiar las formas de relación al interior de cualquier espacio escolar. Philip Jackson (1968) es pionero en el uso de la expresión “Currículum oculto”. Para los efectos le define como:

“el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Sin pretenderlo de manera reconocida -continúa- el currículum oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización. Los aprendizajes que se derivan del currículum oculto se realizan de manera osmótica, sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados” (Jackson, 1968: 11-12).

De esta forma, el currículum oculto ciñe por completo las actividades inherentes a cualquier centro de enseñanza. Es, por decirlo de cierto modo, un barniz invisible que recubre la cotidianeidad de la escuela, entendida como un centro de relaciones que se mantienen y reproducen de forma constante a la par de la vida social. No obstante, cada centro escolar establece sus propias pautas y formas de socialización, tal como las formas de relación cultural varían de un espacio a otro. Podríamos establecer un símil entre el concepto de currículum oculto de Jackson y la noción de cultura propuesta por

Clifford Geertz cuando enunciaba a ésta como un “sistema de relaciones expresado en formas simbólicas” por medio del cual la comunidad perpetúa y desarrolla sus conocimientos y actitudes hacia la vida. (Geertz, 2003)

Es así que indagar en torno al currículum oculto implicó identificar algunas aristas en torno a la cultura escolar, las pautas de acción y relaciones al interior del claustro académico y administrativo de la mencionada universidad. Para los efectos se recurrió a la realización de entrevistas semiestructuradas que exploraron dimensiones como la cultura institucional, las formas de evaluación, la libertad de cátedra y el grado de establecimiento de relaciones de poder entre los diferentes niveles jerárquicos de la institución. Al respecto, externamos algunos de los testimonios que resultan más simbólicos y que podemos vincular con aseveraciones propias de Jackson sobre los rasgos de currículum oculto. El primero de ellos en la siguiente tónica:

“Sería muy interesante poder trabajar con un colega de otra carrera en un trabajo colaborativo. Imagínate que, por ejemplo, nosotros como maestros de derecho hiciéramos una especie de mesa con maestros de pedagogía sobre las reformas que están haciendo al artículo tercero. Pero aquí, ni en sueños. La regla es: da tu clase, firma y a la que sigue, si no, se te descuenta. Eso no se te perdona” (DH30)

En este testimonio podemos articular algunas de las habilidades específicas que Jackson enumera respecto al aprendizaje del currículum oculto, como el aprender a esperar en silencio, el intentar mantenerse ocupado al finalizar un trabajo o el ejercicio de la moderación. La parte final del testimonio aduce a una serie de comportamientos específicos que tiene poco o nada que ver con el aprendizaje. Más bien, podemos relacionarle con lo que Foucault (2002) denomina como vigilancia jerárquica, dado que el entrevistado es consciente de que es parte de una red de relaciones de poder continua y funcional, que hace el poder disciplinario un poder múltiple, anónimo y automático. Si a ello sumamos ciertas disposiciones de las cuales no existe la suficiente claridad, las cuales influyen en el ánimo del docente para realizar de la mejor manera su trabajo, la situación pasa a agravarse, como en el caso del testimonio siguiente:

“Ya sabemos quiénes son los maestros que recibirán reconocimientos, estímulos. Invariablemente siempre son los mismos, pero nunca nos transparentan el por qué de eso. No hay un mecanismo claro de asignación. Por eso, si me lo piden – que de por sí no pasa- no tendría disposición a trabajar en grupo” (DM44)

El anterior testimonio nos invita a articular las dimensiones de la práctica docente referidas por Fierro, Fortoul y Rosas (2003). La consideración de la práctica docente como un entramado complejo de relaciones necesita considerar y distinguir una serie de dimensiones que se articulan para efectos de la reflexión sobre dicho quehacer. Destacan la dimensión Personal, que considera al docente como un ser humano, con una historia de vida propia y proyección profesional hacia el futuro. Así, la dimensión institucional requiere considerar las características formales que influyen en las prácticas, a saber: “normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades; los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el gremio; las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión

directiva y condiciones laborales, normativas laborales y provenientes del sistema más amplio y que penetran en la cultura escolar” (Fierro, et. al., 2003: 72) Bajo este orden, el docente expresa una inconformidad por la falta de nitidez en los procesos de asignación de estímulos, al externar una manifiesta inconformidad hacia el que los destinatarios de dichos reconocimientos “son los mismos”, y la falta de mecanismos de asignación previos genera frustración e inconformidad en el docente en cuestión.

Más grave aún es la actitud generada en el maestro al disminuirse un sentido de identidad hacia la escuela, dadas las prácticas verticales que no toman en cuenta el sentir de los profesionistas que conforman el conglomerado docente de la institución. El inevitable cruce entre las dimensiones personal e institucional se refuerza cuando se encuentran testimonios vinculantes al sentido de cultura escolar y las prácticas que le sustentan, como en el siguiente caso:

“Encontramos muchas barreras que van limitando nuestra práctica docente, porque respondemos a una institución. Uno termina enviciándose, adecuándose a la institución por los cortos tiempos de entregas y exigencias que van mermando la motivación del docente. Quizá por eso tu estrategia no sea tan pomposa como tú la habías imaginado, y al final del día lo que haces es simplificar” (DM38)

La falta de autonomía en el trabajo docente se externa en el anterior testimonio. Mostrábamos en un apartado anterior un modelo de enseñanza propio de la institución que es evaluado con cierta periodicidad por parte de agentes institucionales. De dicha evaluación depende la permanencia o no en el empleo. Esta tendencia convierte al maestro en un agente enajenado, que más preocupado por innovar su práctica, se encuentra por adaptarse a los mecanismos institucionales que le garanticen una cierta estabilidad laboral. Necesariamente retomamos la teoría de la reproducción social, y constatamos que el espacio estudiado, en función de sus formas de conservación del currículo, se convierte en un área de reproducción de prácticas más que de generación de conocimientos. Como muestra de ello, veremos dos casos específicos de sanción vinculados a la cultura de evaluación institucional que se ilustra en la voz de agentes educativos de la Universidad de Ecatepec que narran la forma en que en su intento por redireccionar las prácticas educativas prevalecientes, recibieron sanciones cercanas o equivalentes al despido.

“Cuando yo ingresé a esta universidad, hasta me querían correr los alumnos e hicieron una carta porque no querrán que yo les diera clase, el primer semestre cuando recién entré. Porque yo llegué con una idea muy revolucionaria, no ser cuadrada. Pero ¿qué creen? ahorita ya no se quejan porque ya soy cuadrada. (risas) Porque ya adopté lo mismo de la institución. Desde esta perspectiva, los factores académicos que puedan incentivar el aprendizaje de los alumnos, creo que dependen totalmente del docente. Al final los alumnos tienen un examen de recuperación. Pueden echar la flojera dos parciales y pasar en el último. Pero ese filtro que la universidad cree que funciona, a mi modo de ver ni sirve, porque no incentiva el aprendizaje de mis alumnos” (DM38)

Docentes, personal administrativo, autoridades, alumnos y personal de apoyo, conforman una masa que, en el lapso de la estancia en el recinto escolar, se confronta

e identifica de diversas formas: como miembros de una comunidad, como receptores potenciales de elogios y reproches y como peones de las autoridades institucionales. Dicha dinámica de intercambio entre las diversas partes del conglomerado escolar deriva en posibles conflictos sobre el nivel de conciencia que una u otra de las partes adquieran respecto a su rol en tal entramado.

Si recurrimos a la teoría marxista, en el análisis del testimonio anterior nos es útil el concepto de alienación (separación mental del estudiante respecto a su realidad), al entrar a una zona de confort permisible a través del instrumento de evaluación que le permite evadir responsabilidades durante un periodo considerable del ciclo lectivo. La indisposición a adoptar formas de trabajo distintas al examen encajona la mentalidad del estudiante, a quien se le ofrecen escasas alternativas de formación ajenas a lo tradicional. Veamos un segundo testimonio que ilustra sanciones a prácticas que se alejaron de una didáctica tradicional en entornos de enseñanza superior:

“En la Universidad de Ecatepec hubo un momento en que me percaté que carecían mucho de actividades prácticas, más en las carreras de psicología y pedagogía. Entonces, yo quería hacer una diferencia y busqué el medio de poder llevar a los jóvenes de psicología y pedagogía a hacer prácticas. Gestioné un convenio con un hospital psiquiátrico. En mi ejercicio como psicóloga conocí a muchos doctores del gremio que me dijeron que para una visita no se requería más que la participación de los alumnos: el interés de ellos. Eso, por un lado, por el otro lado, la autorización de la institución. Eso último fue lo más difícil. Lo que exponía la escuela es que el alumno podría verse dañado. Yo les decía a las autoridades ‘es bien importante que ustedes, como institución, ofrezcan ese servicio de la práctica académica’, porque todas las universidades lo hacen, excepto la nuestra. Se tenían que redactar una serie de documentos, hacerles saber a los padres de familia, y esto iba a ser un show, porque muchos de los padres se iban a enterar de que el seguro escolar de sus hijos no cubría tanto como la universidad lo decía. La clínica estaba en Iztapalapa y el seguro sólo cubría un área de cincuenta metros a la redonda de la Universidad de Ecatepec. A pesar de todo esto se logró: fuimos cerca de doscientos alumnos a este hospital. Hubo tanto el alumno que lloró de la emoción, ‘porque para los alumnos de psicología es algo muy especial. Un primer caso de ir a un hospital psiquiátrico y ver casi frente a ti este tipo de situaciones es impresionante, emocionante, algo a lo que muchos con vocación aspiran. Hubo quien agradeció la experiencia. De todos los alumnos, sólo uno molesto. La molestia de la pequeñita fue que iba muy incómoda en el autobús. Ella iba en plan de echar novio: no le importó la práctica y en un jalón del camión se golpeó. La mamá llegó a reclamar sobre la situación y ese fue el final de todas las prácticas de la universidad de Ecatepec. Pero, en fin: me faltó pedagogía: Yo quería buscarles un espacio de estos como ‘apadrina un niño’ o casas hogar”, pero bueno, me fui antes de (ríe). Ese conflicto me costó el puesto, pero a final de cuentas se aprendió “(C34M)

Las palabras de C34M permiten comprender su grado de conciencia en tono a la importancia del equilibrio entre la teoría y las vivencias en el proceso de aprendizaje y construcción de habilidades. Tan es así que explicita que en el “querer hacer diferencia”, tomando en cuenta el interés de los alumnos gestiona la visita a la cual hace referencia.

Nótese que los términos que utiliza guardan una fuerte cercanía con el discurso de Kilpatrick y las bases del aprendizaje por proyectos. (Interés del alumno, importancia de las vivencias, vínculo con experiencias concretas)

No obstante, son plausibles aspectos propios del currículum oculto cuando la docente expresa las dificultades inherentes para obtener un permiso, una autorización propia al ejercicio señalado. Dichas normas y pautas que conducen el actuar en el aula y la institución escolar, o lo que Torres llamaría el currículum oculto, terminan por condicionar el actuar del maestro. La entrevistada expresa un dejo de insatisfacción al resaltar “me faltó pedagogía”. Podríamos redirigir su dicho, y establecer que más bien, lo que falló fue la disposición para la construcción de acuerdos entre las partes que conformaban la comunidad escolar en aquel momento. De igual modo, la imposición de jerarquías, la negativa a abandonar una cultura escolar arraigada y las formas de actuar propias de la institución derivaron en el despido de la docente, quien apunta a modo de reflexión y propuesta:

“Si bien (esta escuela) ha ganado cierto prestigio en la zona por la garantía que tiene de años, lo que intenta hacer es que el día del niño se regalan juguetes, pero ¿Qué está haciendo por aportar algo a la sociedad? Hay una clínica de psicología que no da consultas abiertas a la comunidad. ¿Por qué no hacer una red de apoyo a mujeres víctimas de violencia? Desde la perspectiva pedagógica se pueden abrir espacios para atender a alumnos con problemas de aprendizaje. Que los propios estudiantes adopten a un niño y que vayan generando este cambio desde la perspectiva social. Pero ¿qué estamos haciendo nosotros, como profesores, para generar esta cuestión de cambio? Híjole, pues caímos en el mismo juego de la universidad. ¿Qué les da la universidad a los alumnos? Les da un trabajo en el que ni siquiera pueden estar tomando clases porque tienen que estar tomando clases por los trabajos de tiempo completo que les dan como becarios. Entonces, eso no es un apoyo. (DM38)

Aprovechamos este testimonio para articularle con el apartado en el que señalamos las funciones sustanciales de la universidad, ratificando a la docencia, la investigación y la difusión como sus pilares principales. Particularmente, el vacío señalado por DM38 incide en el tercero de estos, y es ahí donde el aprendizaje basado en proyectos puede servir como un nexo entre vida escolar y vida en comunidad, en el que teoría y práctica se vinculen. Para tal efecto nos apoyaremos en la teoría de los campos de Pierre Bourdieu a fin de establecer el valor de la práctica en el ámbito del aprendizaje basado en proyectos.

En una de los testimonios que Bourdieu recoge como parte de la elaboración de “La miseria del mundo” (1993) podemos tantear ese vínculo entre práctica y teoría, en un espacio en el que la formación se hacía en el *taller*, por medio de un aprendizaje práctico no sancionado por ningún título:

“No tengo ningún diploma en las manos, no tengo nada; de todas maneras un (certificado) de agente de control, de metalógrafo, no sirve para nada. (...) Uno sabe muy bien que con un acero con tanto de carbono y con tanto de manganeso tiene tal cosa, y con tanto de azufre tendrá una estructura diferente, eso es todo. Digamos que a eso se llega con la práctica” (obrero francés, Cit. en Bourdieu, 1999: 14)

Si analizamos el argumento anterior, es notoria una jerarquización de prácticas y saberes en función del dónde y cómo fueron adquiridos. De hecho, asumimos que el concepto de “educación no formal” implícita tal jerarquización al negar el calificativo de formalidad a cierto tipo de prácticas, sólo por el hecho de llevarse a cabo en espacios distintos al entorno escolarizado. Dicha etiqueta refuerza una idea de minusvalía a las prácticas tradicionales, al considerar que “no son algo educativo formal”, que “no tienen un valor”, y por ende, no merecen el mismo grado de reconocimiento que las prácticas académicas. Pero ¿en qué descansa tal juicio?

En su obra “Poder, derecho y clases sociales”, Bourdieu (2001 b) define una tipología del capital, al cual distingue inicialmente tres formas principales:

- Capital económico: Es un recurso “directa e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad.
- Capital social: Es un capital de obligaciones y relaciones sociales, resulta igualmente convertible, bajo ciertas condiciones, en capital económico, y puede ser institucionalizado en forma de títulos nobiliarios.
- Capital cultural: Puede convertirse bajo ciertas condiciones en capital económico, y resulta apropiado para la institucionalización, generalmente en la forma de títulos académicos (Bourdieu, 2001 b: 135-136)

A su vez, el capital cultural puede existir en tres formas: en el estado *incorporado*, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado *objetivado*, bajo la forma de bienes culturales, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria (...); y finalmente en el estado *institucionalizado*, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural – que supuestamente debe garantizar- las propiedades totalmente originales. (Bourdieu, 1987: 11, 12)

Si aterrizamos estas definiciones en los estudiantes (objeto de nuestra investigación) podemos derivar que la mayor acumulación de capital, en cualquiera de sus tres formas, favorecerá el desempeño académico del estudiante. Por tanto, aquellos alumnos que provienen de familias cuyos miembros transitaron previamente por la educación superior tienen mayores posibilidades de éxito respecto a los alumnos que son los primeros de su familia en ingresar a la universidad. No obstante, este enunciado no puede considerarse como una máxima universal.

Respecto a la relación del capital económico y el estudiante universitario, es importante mencionar que la población de las universidades privadas es heterogénea, tanto en niveles socioeconómicos como en origen social. Entre las razones que orillan a los estudiantes egresados del nivel medio superior a ingresar a una Universidad privada existe una gran variedad de factores, entre los que destacan “la escolarización femenina, la normatividad, la universalización de la educación básica, y la oferta de la

educación superior, que no ha sido paralela a la demanda” (Álvarez, cit. en Cuevas, 2015: 49)

Álvarez (cit. en Cuevas, 2015) recuerda que a partir de la década de 1990, el número de Instituciones de Educación Superior en México creció exponencialmente, haciéndolo en un 137%. La oferta se incrementó en un 61% en el periodo comprendido entre el 2000 y el 2010.

La práctica posee un valor importante como constructora de capital cultural incorporado.

“El Habitus designa el sistema de disposiciones durables y transportables mediante las cuales percibimos, juzgamos y actuamos en el mundo. Estos esquemas inconscientes se adquieren mediante la exposición prolongada a condiciones sociales específicas, mediante la internalización de limitantes y posibilidades externas” (Wacquant, en Jiménez, 2005: 62)

Para el caso que nos concierne, el habitus se explicita en los códigos y modos de actuar que son designados por parte de la autoridad correspondiente para normar la convivencia cotidiana al interior de la Universidad de Ecatepec. Hablamos tanto de normas operativas académicas, las cuales rigen el proceso de enseñanza aprendizaje - ya expuestas con anterioridad- como de códigos éticos encaminados a hacer cumplir la misión institucional. Para los efectos, iniciemos con la presentación de los primeros puntos de dicho código. Si bien presentamos los elementos en desorden, lo hacemos agrupándolos de acuerdo a la familiaridad que entre los presentan de acuerdo a su acomodo en los cuadrantes presentados en el diagrama anterior:

- Código de ética del profesor de la Universidad de Ecatepec

8. *Evitar el abuso de confianza* en lo económico, en el status que representa su papel de maestro, en lo sexual o en cualquier otra circunstancia

- *Evitar toda forma de discriminación* política, religiosa y, en general la vida privada de los alumnos, independientemente de su edad, género, nacionalidad, origen étnico, orientación sexual, nivel socioeconómico o cualquiera otra característica.
- La evaluación del aprendizaje debe ser parte culminante del proceso enseñanza-aprendizaje. En ella el profesor *evitará introducir variables ajenas a lo estrictamente académico*. Una conducta inmoral será en extremo dañina en el proceso de formación y desarrollo y eternamente su recuerdo orientará la conducta futura del alumno.
- Faltará al honor y su dignidad profesional aquel maestro que directa o indirectamente *intervenga en arreglos o asuntos que no cumplan con la moral*.

- El profesor se abstendrá de *aprovecharse de situaciones* que puedan perjudicar a sus alumnos, a sus compañeros o a la Universidad. (Guía docente, Universidad de Ecatepec, 2019)

Estos cuatro puntos derivan en la combinación de capital social y capital económico. El primero, expresado en el conjunto de relaciones de pertenencia dentro de grupos que facilitan el acceso a grupos de control y poder dentro del campo. Así las expresiones alusivas a la posibilidad de “aprovechamiento de situaciones perjudiciales”, “intervención en arreglos ó asuntos que incumplan a la moral”, “introducción de variables ajenas al proceso de enseñanza” o “evitar formas de discriminación” son un reconocimiento explícito a aparición de formas de control y reproducción social inherentes al sistema escolar. Estos elementos, que para nosotros pertenecen al cuarto cuadrante (Actitud docente - conocimiento del aprendizaje y la conducta humana)

En la medida en que el éxito de toda acción pedagógica es función del grado en el que los receptores reconocen la autoridad pedagógica de la instancia pedagógica y del grado en que dominan el código cultural de la comunicación pedagógica, el éxito de una determinada acción pedagógica en una formación social determinada está en función del sistema de relaciones entre la arbitrariedad cultural que impone esta acción pedagógica, la arbitrariedad cultural dominante en la formación social considerada y la arbitrariedad cultural inculcada por la primera educación en los grupos o clases de donde proceden los que sufren esta acción pedagógica. (Bourdieu; Passeron, 2002: 70)

1. Orientar a sus alumnos para que en su futuro ejercicio profesional actúen con estricto apego a las normas de ética profesional.
2. Mantenerse actualizado en las áreas de su conocimiento a fin de transmitir al alumno los conceptos más recientes en la teoría y ética profesionales
3. Respetar a la comunidad universitaria, absteniéndose de hacer comentarios que perjudiquen la reputación de alumnos, catedráticos de la Universidad u otras personas o instituciones.
4. Ofrecer un trato digno y respetuoso a los alumnos, instándolos permanentemente a su constante superación (Universidad de Ecatepec, 2019)
5. Respetar la disciplina prescrita, manteniendo una posición de independencia intelectual y espíritu crítico en cuanto a la problemática que plantea el desarrollo de la ciencia o de la técnica objeto de su estudio.
10. Respetar la dignidad y la integridad de la persona en los distintos ámbitos donde actúe, asumiendo al derecho que representan otros para sustentar valores, actitudes y opiniones diferentes a las suyas.
12. Conocer y respetar las leyes y reglamentos que conciernen a su trabajo y participar en el Intercambio y experiencias e investigaciones relacionadas con su materia.

6. Auxiliar a los alumnos con toda formalidad a cumplir con las normas a que esté sujeto su trabajo, buscando evitar vacíos por falta de planeación y preparación en el trabajo. (sic)

7. Propiciar un ambiente de trabajo en equipo entre los docentes de su área y de la Universidad, procurando buscar el crédito justo a la participación de los demás profesores.

9. Evaluar la calidad de su trabajo comparándolo contra objetivos que previamente se han definido en la planeación educativa y con la misión de la Universidad.

13. Apoyar a la comunidad universitaria en caso de emergencia o desastres

14. Transmitir sus conocimientos y experiencias con la mayor eficiencia, responsabilidad y honestidad posible, evitando cualquier conflicto de intereses que ponga en riesgo la confianza depositada en su desempeño profesional.

16. La traición, la indiscreción, la humillación, la injusticia, la irresponsabilidad, la corrupción y cualquier otro tipo de abuso en la conducta del catedrático deberán ser evitadas siempre, pues son tan dañinas que sus efectos pueden negar todo rasgo de humanidad

17. Guiar a los universitarios, cuando lo requieran, o bien cuando juzgue necesario en la búsqueda de un clima de enseñanza-aprendizaje más idóneo y cómodo, desde el cuidado de las instalaciones hasta con el trato con los demás universitarios.

Vale la pena preguntarnos si nuestras formas de enseñanza abarcan nociones que quedan obsoletas en poco tiempo. Y, en ese sentido, ¿en qué medida se atrae el interés de las actuales generaciones? O bien ¿en qué sentido justificamos la pertinencia de ciertos saberes para las necesidades del contexto actual?

En el entorno de la operatividad curricular y las relaciones de poder al interior de los miembros de la comunidad, podemos preguntar, ¿Qué ocurre cuando las cúpulas de un sistema educativo se resisten a cambiar sus estructuras de acción en un contexto que es dinámico y cambiante, o bien, implementan modelos de acción opuestos a las necesidades de su población? ¿Qué consecuencias tiene la inacción de las autoridades respecto a la formación del alumnado? ¿Qué pasa cuando un recién egresado no ha tenido contacto con entornos no formales de aprendizaje?

CAPÍTULO III

“FUNDAMENTO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO”

“¿Qué decir de la pregunta por la “pregunta” que, por sí misma, pareciera constituir una clase por sí sola?”
Roberto Cruz Hernández

El propósito del presente capítulo es presentar una noción en torno a la perspectiva cualitativa de investigación y su vinculación con el Aprendizaje Basado en Proyectos. Esto orientado a la construcción del marco metodológico del presente trabajo de tesis. Obedeciendo a la naturaleza de nuestro objeto de estudio, adoptamos un enfoque cualitativo en función de lo expuesto por Hernández Sampieri (2014) quien señala que “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández, 2014: 358) Dicha proposición se emparenta con la naturaleza del Aprendizaje Basado en Proyectos, cuyas características han sido señaladas en el capítulo primero del presente estudio.

En primera instancia, se pretende caracterizar al elemento metodológico en sus rasgos más generales, por lo que se reseñarán los elementos distintivos de una metodología de índole cualitativa, en tanto que busca explicar la naturaleza, carácter y propiedades de los fenómenos (Niglas, cit. en Hernández y Mendoza, 2018)

Más adelante dedicaremos un apartado a describir la ruta simbólica que llevó a configurar el Aprendizaje basado en proyectos como objeto de estudio. Por ahora, es necesario fundamentar con mayor amplitud rasgos del enfoque cualitativo que expresen su vínculo con el asunto abordado en esta tesis. La ruta cualitativa representa un conjunto heterogéneo o variedad de concepciones, visiones, técnicas o estudios.

3.1. La fenomenología como perspectiva metodológica

En el enfoque cualitativo se plantea un problema de investigación, pero a diferencia del enfoque cuantitativo, este no es tan específico y se va enfocando paulatinamente. La ruta se construye o se descubre conforme lo permite el contexto y se dan los eventos conforme se desarrolla el estudio.

“Las investigaciones cualitativas suelen producir preguntas antes, durante o después de la recolección de datos. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica entre los hechos y su (tratamiento), y resulta un proceso más bien circular en el que la secuencia no es la misma, puede variar en cada estudio” (Hernández y Mendoza, 2018: 8)

En primera instancia, este tipo de metodología remite a un tipo de investigación que produce datos u observaciones sobre las relaciones de diversos actores sociales. Sin embargo, no podemos reducir lo cualitativo a esta expresión, ya que en estas investigaciones se conjugan diferentes técnicas que “privilegian el significado que los actores sociales otorgan a su experiencia” (Tarrés, 2013: 19) Justo bajo este tenor se expresa la inquietud que motiva el presente estudio, ya que no se desea imponer una dinámica de trabajo distinta a la presente en la Educación superior, sino que la intención es analizar la viabilidad de un tipo de estrategia didáctica (en este caso el Aprendizaje basado en proyectos) pretendiendo contribuir al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Cuando hablamos de metodología cualitativa, aludimos al tipo de investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. (Taylor y Bogdan, 1987) Como rasgos característicos de este paradigma podemos enumerar los cinco puntos siguientes. Aprovecharemos algunas pautas brindadas por Taylor y Bogdan para engarzar vínculos entre la metodología cualitativa y el Aprendizaje Basado en proyectos:

A) Es un tipo de investigación inductiva, en tanto que se desarrollan conceptos partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos preestablecidos. Es decir, es un tipo de investigación que va de lo particular a lo general, buscando comprender los fenómenos desde sus significados y manifestaciones originarias, sin instaurar vínculos con leyes universales de por medio para su interpretación.

B) En ella, el investigador va a los escenarios, sin reducir a las personas a categorías, estudiando a las personas en su propio contexto y en las situaciones en las que se hallan, sin pretender modificarlo.

C) El investigador es sensible de los efectos que su trabajo pueda tener sobre las personas objeto de su estudio. Es decir, que se interactúa de una manera natural y no intrusivo con los informantes.

D) Los investigadores tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, ya que es esencial experimentar la realidad tal y como las

otras personas lo hacen para poder comprender los fenómenos a los cuales se pretende dar una explicación.

E) El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Es decir, se ven las cosas como si ocurriesen por vez primera, sin someterlas a consideraciones previas. (Taylor y Bogdan, 1987: 20-21)

Así, tal medio de investigación tiene su origen en el clásico autor de las ciencias sociales Max Weber, quien introdujo el término “*Verstehen*” o “entender”, resaltando que además de la descripción y medición de variables sociales, deben considerarse los significados subjetivos y la comprensión del contexto donde ocurre el fenómeno. Pero vale la pena justificar, ¿Por qué adoptar una posición cualitativa ante el fenómeno que se estudia? La naturaleza dinámica del aprendizaje exige un acercamiento flexible ante la heterogeneidad de las formas de intercambio de saberes y conocimientos. A su vez, “los métodos cualitativos estudian significados intersubjetivos, situados y construidos (...) de forma tal que permiten analizar la vida social en su propio marco natural sin distorsionarla ni someterla a controles experimentales” (Ruiz, 2012)

Pero, ¿Por qué esta investigación adopta un enfoque cualitativo? Razones hay varias. Iniciaremos por mencionar que el enfoque cualitativo trabaja los significados intersubjetivos, situados y construidos del lenguaje simbólico. Otra razón para adoptar un enfoque cualitativo atañe a la naturaleza del objeto de estudio. Reiteramos que la naturaleza del aprendizaje basado en proyectos exige una visión circular del proceso didáctico, en la que el maestro no sea sólo un transmisor de conocimiento, sino que también asuma el papel de aprendiz y el alumno comparta saberes propios de su andamiaje hacia la resolución de problemas. A la par, durante la investigación cualitativa “la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio” (Hernández, 2014: 7)

El enfoque cualitativo recolecta datos *no* estandarizados. Lo anterior a partir de obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes involucrados en los procesos o problemas a estudiar (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos) Estos elementos mantienen una estrecha relación con el acto educativo, debido a su naturaleza social. Es este rasgo el que le confiere una especial importancia a la perspectiva cualitativa por encima de significar una simple recogida estadística de datos.

Pero antes de describir a fondo elementos propiamente técnicos, consideramos éste un valioso momento para tender un puente entre la teoría educativa y la arista metodológica. Para tal efecto, precisamos que nuestra investigación se aproxima a un enfoque fenomenológico.

Esta orientación tiene sus orígenes en Edmund Husserl, quien le entiende como una “ciencia de los fenómenos puros” (Husserl, 2012: 105) La fenomenología -señala el propio Husserl- “expresa descriptivamente (...) la esencia aprehendida directamente de

la intuición esencial y las conexiones fundadas puramente en dicha esencia” (Husserl, 2006: 216)

En sus “Investigaciones Lógicas”, Husserl concibe a la fenomenología como un método analítico descriptivo de las vivencias del pensamiento depuradas de elementos empíricos que interpreta la realidad a través de la reducción.

La propuesta Husserliana básica puede resumirse en el aforismo “a las cosas mismas” (...) La fenomenología trascendental nos propone arrancar de la experiencia vital, cotidiana, de las vivencias inmediatas el mundo de la vida, pero alejándose rápidamente de este para alcanzar lo inmutable, la esencia pura del fenómeno, el eidos.

Fenómeno significa, desde el punto de vista fenomenológico, lo dado de forma inmediata a la conciencia. Junto a la exigencia de volver a las cosas mismas (...), la fenomenología encuentra un segundo punto de apoyo en la concepción de la conciencia como realidad intencional. Husserl recoge aquí el legado de su maestro Franz Brentano, quien realiza una importante y decisiva distinción entre fenómenos físicos y psíquicos a partir de la intencionalidad. (...) Al respecto, se expresa Husserl en estos términos:

“La intencionalidad es aquello que caracteriza a la conciencia en su pleno sentido y lo que autoriza para designar a su vez la corriente entera de las vivencias como corriente de conciencia y como unidad de una conciencia” (Husserl: 1980, cit en Mélich, 1997: 49)

En el afán por tender el puente entre fenomenología y educación, podemos referir a Max Van Manen, que asume a la fenomenología como basada en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Bajo esta premisa, las preguntas fenomenológicas fundamentales se orientan hacia las siguientes direcciones:

¿Cómo es tal o cuál tipo de experiencia?

¿Cuál es el significado de esa vivencia?

¿Qué es, esencialmente, ser?

¿Qué hace que una experiencia sea única y distinta de cualquier otra?

Así, Van Manen (2014) invita a los investigadores a aproximarse a su campo de investigación desde la fenomenología desde su campo práctico de aplicación, a fin de adquirir una genuina comprensión del proyecto y el pensamiento fenomenológico.

La escritura fenomenológica no es sólo un proceso de escribir o anotar los resultados de un proyecto de investigación. Escribir es reflexionar; es investigar. Y el escribir puede profundizar y cambiarnos a nosotros mismos de formas que no podemos predecir. (Van Manen, 2014) La fenomenología implica pensarse y repensarse, en un continuo de idas y vueltas sobre lo estudiado y sobre sí mismos. Si bien podemos asumir que la educación implica un trayecto sin final definido, el discurso fenomenológico permite apropiarse de una realidad particular para acercarse a sus rasgos característicos. No pretendiendo una objetividad definitoria, sino, más bien, dando cuenta de las

particularidades de aquello descrito desde las voces de los actores inscritos en los procesos que se relatan.

El fenomenólogo de la educación tiene como propósito fundamental hacer un retrato de la *paideia* en la cual se encuentra inmerso. Por eso, podemos decir que una pedagogía fenomenológica se orienta más hacia un trabajo de carácter descriptivo. Trasladando este carácter de lo fenomenológico al ámbito de lo pedagógico, coincidimos con Fernando Bárcena sobre el que la pedagogía implicaría...

“un tipo de discurso performativo, pues no puede, salvo contradiciéndose a sí misma, no *pretender* realizar aquello de que habla. Pero ese *realizar* significa, en el caso de la educación, un *intentar*, más que un *lograr efectivo*, pues la educación es una *praxis*, un tipo de actividad inscrita en el espacio de contingente e incierto, y la realización de las intenciones pedagógicas depende de factores que el propio saber pedagógico no puede dominar” (Bárcena, 2012: 60)

El vínculo entre fenomenología y educación se constituye en los escenarios concretos en los que este proceso es llevado a cabo. Al establecer que lo educativo requiere de un “otro” para poder llevarse a la práctica – es decir, que nadie se educa solo- se hace alusión a la estructura institucionalizada que los procesos educativos han tenido a lo largo de la historia y las naturales evoluciones que han sufrido con el devenir del tiempo, donde se visualiza la profunda relación entre sujetos y saberes en el marco de la transmisión de contenidos en la esfera del currículo.

Es Eduardo Nicol quien explica el significado del vocablo “fenómeno”. Tal ejercicio es un ancla importante para comprender el sentido de la fenomenología y su importancia en relación con el Aprendizaje Basado en Proyectos, como elementos centrales de este trabajo. Dice Nicol:

“Fenómeno” tiene su origen en la raíz ‘*phainomenon*’ que significa mostrarse, aparecer, ser manifiestamente. La raíz de ambos se halla en el sustantivo que designa la luz. Así, el verbo *phaino*, significa poner a la luz, hacer que algo sea visible, y el adjetivo *phanerós* clarifica lo que es claro y patente. El fenómeno es lo que está a la vista, lo que aparece con claridad manifiesta, o sea, lo evidente. (Nicol, cit. en Mélich, 1997: 51-52)

Lo que nos atañe, pues, es realizar un trabajo fenomenológico de los quehaceres educativos situados en un espacio escolar en relación a un tipo de práctica educativa específica, describiendo de la manera más objetiva posible la proximidad o no entre las experiencias observadas y las bases de la propuesta del aprendizaje basado en proyectos como referente.

La práctica educativa y las variantes metodológicas necesarias para el análisis de la experiencia situada se exigen necesarias al momento de establecer las relaciones entre currículo y cotidianidad escolar. Así, un estudio fenomenológico recoge prácticas y saberes contruidos desde las experiencias de sus participantes, adentrándose en sus impresiones e intentando capturar la *epojé* de las experiencias de las que son parte. De tal modo, recurrir a la fenomenología pretende hacer visible lo invisible, en términos de

testificar los quehaceres presentes en la Universidad de Ecatepec y contrastar su cercanía o no respecto al aprendizaje basado en proyectos, tópico central en nuestra investigación.

De igual modo, el uso de la metodología fenomenológica indaga respecto a *si el modelo del Aprendizaje basado en proyectos puede tener alguna importancia o potencial en un entorno como Ecatepec*¹³, ya descrito en el marco contextual. Consideramos este enunciado como determinante en la investigación, dado que “el currículo se ha vuelto prescriptivo y dictado por un control centralizado en el que el cuidado pedagógico de los alumnos se ha fragmentado, de tal suerte que el docente tiene cada vez menos oportunidades de reflexionar sobre el significado, la finalidad y la importancia de las actividades inherentes a su quehacer y el de sus alumnos, para quienes supuestamente, está diseñado el currículo. (Van Manen, 2010)

Cualquier pretensión de intervenir en el currículum implica la necesidad de vivenciar sus prácticas. Una de las quejas fundamentales del profesorado respecto a las reformas educativas es su ausencia de soporte fenomenológico, entendiendo esta expresión como la carencia vivencial de la vivencia áulica por parte de los actores involucrados en los procesos de reforma y modificación del currículo. Van Manen afirma que “existe una diferencia entre aprender intelectualmente el proyecto de la fenomenología y entenderlo ‘desde dentro’ (...) Una comprensión real de esta sólo puede lograrse haciéndola activamente” (Van Mannen, 2003: 28) Si elaboramos una analogía a la situación citada en un inicio, es posible establecer que para comprender el fenómeno educativo es necesario experimentarlo de forma vivencial.

En nuestro caso, la fenomenología ofrece la posibilidad de describir un entorno escolar de manera exhaustiva. Si bien el objeto de estudio se dirige al método de proyectos, asumimos que es necesario describir los escenarios en los cuales se desarrolla la investigación, así como las prácticas educativas llevadas a cabo en ella. “En el caso de la investigación aplicada al campo educativo, el interés se orienta a la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente” (Ayala, 2008: 411)

Bajo esta premisa, el estudio ha permitido recolectar evidencias alusivas a la experiencia docente y educativa de distintos actores de la institución en la que se desarrolla el trabajo de campo, para dar cuenta de la visión institucional imperante.

Para tal efecto, los métodos propuestos por Van Mannen son tanto de naturaleza empírica como reflexiva. Los métodos empíricos se orientan a la recogida de material experiencial o de la experiencia vivida. En ellos el interés desarrollado por el investigador es más claramente descriptivo. Algunos de los métodos empíricos propuestos por Van Manen son: la descripción de experiencias personales, las experiencias de otros u obtención de descripciones en fuentes literarias); la entrevista conversacional, y la

¹³ Las cursivas son propias

observación de cerca. (Mientras) los métodos reflexivos pretenden analizar y determinar las estructuras esenciales de la experiencia recogida. (Ayala, 2008: 412)

En este marco, consideramos adoptar el enfoque fenomenológico como el pertinente para analizar el objeto de estudio. En esencia, porque su enfoque se empata con la defensa de la experiencia como raíz de la construcción del conocimiento; por su flexibilidad y denuncia de la recolección de lo vivido, y por tanto, sus fuertes inclinaciones inductivas. Pablo Latapí nos recuerda que el maestro es un profesional que aprende continuamente. Hace poco menos de veinte años describía de esta forma al docente de la que él denominaba una “paideia del futuro”:

“El maestro del futuro será muy distinto del actual: gestor de aprendizajes significativos, traductor de deseos y aspiraciones de los jóvenes, animador y estimulador, y testigo activo de los valores humanos necesarios y de las utopías de un mundo en transformación. La sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información, los multimedia y las telecomunicaciones, otorgarán a su profesión nuevos significados y roles” (Latapí, 2003: 17)

Tradicionalmente, teoría y práctica han sido conceptos antagónicos. No obstante, es necesario comprender que el conocimiento sobre los procesos educativos no se adquiere necesariamente, con base a un andamiaje teórico y dominio de teorías y autores. Es necesaria la confrontación con escenarios vividos para escudriñar los detalles que la teoría posiblemente no nos otorga. La vida, como andamiaje y trayectoria circunscrita a una certeza de finitud, si bien demanda de referentes para evitar extravíos en el camino, tampoco garantiza que con ellos se eviten los despistes. La relación entre teoría y práctica demanda de una retroalimentación entre ambas por los constantes cambios que se viven en el mundo. Dar cuenta de dichas transformaciones implica hacer teoría, pero para poder crearla también es necesario vivirla.

La investigación educativa y la formación docente, como procesos paralelos, se enraízan en aquella *dialéctica de lo concreto* en la que Kosik (1967) insistía y que unifica a teoría y práctica en el ejercicio de la reflexión sobre lo vivido. Aún predomina la idea de que la teoría alumbra y soporta la práctica educativa, cuando en realidad, los profesionales nos formamos haciendo, y desde dicho quehacer, se reformulan supuestos y se establecen conjeturas que reformulan la acción misma: la pedagogía es, pues, praxis en continua reformulación.

3.2. La narrativa como recurso teórico metodológico en la recuperación de experiencias estudiantiles.

Como herramienta acorde al método fenomenológico, “las narrativas tienen una estructura que permite detallar la urdimbre y la trama que reside en la experiencia, por lo que éstas se han convertido en una herramienta para el análisis sociocultural” (Barragán y Loza, 2016: 106). Siendo humanos, somos historias, contamos historias y nos gusta que nos cuenten historias. No obstante, al ser fuente de sentido, el relato se funda en la experiencia al ser ésta parte de su origen.

La fenomenología defiende el principio del desarrollo de sentido por medio del diálogo y las interacciones, para lograr así una interpretación en términos sociales, dado que las acciones de las personas tienen una intencionalidad e influyen en los demás y viceversa.

Para Husserl, la fenomenología es un método que intenta entender de forma inmediata el mundo del hombre, a través de una visión intelectual que reposa en la intuición de la cosa misma. Es decir: el conocimiento se adquiere válidamente a través de la intuición, que conduce a los datos inmediatos y originarios. (Eide). Norbert Ellias apunta a la contradicción entre la psicología y la sociología en el marco de que

“nos encontramos, por un lado, con corrientes de investigación que tratan al individuo particular como algo totalmente aislado, que buscan dilucidar la estructura de sus funciones psíquicas prescribiendo totalmente de sus relaciones con otras personas; y, por otro lado, encontramos corrientes de investigación que apuntan a la psicología social o la psicología de masas, en las cuales no tienen cabida las funciones psíquicas del individuo” (Ellias, 1990: 20)

Un fenómeno presente, a diferencia de una percepción, abarca cierta duración. Es el presente que acaba de pasar: una percepción presente está hecha del surgimiento del y de su retroceso inmediato, pero cuya resonancia ulterior es indefinida. Sin cesar aparecen nuevos momentos que momentos ulteriores hacen retroceder y retienen y aún contenemos. De ahí que sea necesario realizar un ejercicio de resguardo, de tal forma que el testimonio, como recurso fenomenológico, haga las veces de resguardo de las sensaciones vividas por aquellos partícipes en los procesos educativos referidos, de tal forma que sus voces se conviertan en resguardo y testimonio de aquello que algunos no podrán vivir, pero desearon hacerlo.

Taborga (cit. en Díaz Barriga, 2012) considera que el trabajo universitario debe realizarse con base en una serie de supuestos. Nos permitimos reorganizar dichos aspectos en una jerarquía acorde a nuestro objeto de estudio, el Aprendizaje basado en proyectos:

El *teleológico*, que considera que la práctica educativa está orientada al logro de ciertos objetivos, fines y metas. Para justificar el posicionamiento de este ámbito en primera instancia nos respaldamos en los postulados de Kilpatrick (1967), para quien un proyecto implica la consecución de una meta específica vinculada a la resolución de problemáticas específicas.

El *axiológico*, que asume determinados valores desde los cuales se orientan y validan las distintas fases del proceso educativo, y a su vez, diseñar posibles rutas de acción para la práctica. Apoyándonos en el argentino Risieri Frondizi (2010), es posible afirmar que los valores “no son estructuras fijas ni definidas, sino una cualidad estructural que surge de la relación de un sujeto frente a propiedades que se hallan en un objeto. Por otra parte, esas relaciones no se dan en el vacío, sino en una situación física y humana determinada” (Frondizi, 2010: 10) A partir de esto, es posible ligar al ámbito valoral con el aprendizaje basado en proyectos como un acto de carácter social, ya que implica negociaciones y consensos entre subjetividades distintas. Desde esta óptica, los valores imperantes de un aprendizaje basado en proyectos implican la comunicación, la solidaridad, el trabajo en grupo (Kilpatrick, 1967).

El *epistemológico*, que establece a la educación como un ejercicio fundado en cierto tipo de racionalidad. Para los efectos de la práctica educativa, efectuando un paralelo mínimo con las formas de enseñanza predominantes a lo largo del tiempo, podemos identificar tres posibilidades distintas de racionalidad educativa:

Una racionalidad especulativa, surgida con los presocráticos, en la que se identifica una relación maestro- alumno orientada por la curiosidad y el potencial de las relaciones entre las situaciones espontáneas y la generación de preguntas como base para la introspección y el análisis ante los supuestos que se piensan como inamovibles. Se piensa formar una persona inquisitiva, crítica y reflexiva ante los fenómenos de la vida cotidiana.

Por otra parte, la racionalidad científica, personificada en Descartes y Kant durante la era de la Ilustración, sistematiza las relaciones educativas, colocándose al método científico como centro de las formas de reproducción de saberes. Más que la pregunta en sí misma, lo importante es la respuesta y la validación del método para llegar a ella.

Ubicamos una racionalidad funcional, cercana a los postulados de Durkheim, bajo la cual las relaciones escolares se someten mayormente a criterios de calculabilidad y eficacia.

Finalmente visualizamos una racionalidad crítica, derivada de las Tesis sobre Feuerbach y las distintas vertientes de la obra de Marx (1845), según la cual la escuela debe anteponerse a ser un centro de producción de mano de obra para transformar el mundo desde diversas posiciones.

La combinación de todas estas dimensiones de trabajo resulta en un modelo curricular que a su vez, determina el ideal de docente y alumno pretendido por las instituciones escolares. La práctica educativa, aunque con cierto grado de autonomía, resulta condicionada por las filosofías institucionales y las relaciones de poder existentes entre los miembros del grupo. Para los efectos, se recupera la noción de Currículum Oculto para considerar aspectos que no han sido considerados institucionalmente para analizar cómo influyen en la formación de los sujetos. y su relación con los componentes del ABP. Ahondemos un poco en ella.

Las filosofías de trabajo, las formas de proceder, las normatividades, códigos estamentarios y demás situaciones que rijan la vida cotidiana de cada institución resultan variables de un espacio a otro. Podemos asumir que las escuelas, aunque encaminadas a la tarea de la instrucción, no siempre se ciñen a los mismos fines y valores (distingamos, por ejemplo, las escuelas religiosas de las laicas, los institutos de formación para el trabajo de las escuelas primarias), y por esto, las relaciones cotidianas entre sus miembros son distintas en cada espacio. Ello es aplicable en todos los niveles educativos, incluida la educación superior. Recordemos el aporte de Philip W. Jackson (2001), al distinguir entre currículum formal, currículum vivido y currículum oculto.

“Pese a la diversidad de contenido de las materias, las formas identificables de actividad en clase no son muy numerosas (...) Cada una de ellas se ejecutará conforme a unas normas que suelen ser muy precisas y que supuestamente entenderán y obedecerán los alumnos” (Jackson, 2001: 48)

3.3. Sobre la construcción del objeto de estudio.

El sentido de este apartado es presentar y dilucidar aspectos generales en torno a la evolución metodológica del trabajo desarrollado, a efectos de ubicar a los lectores del mismo en una correcta posición sobre cometido de la investigación llevada a cabo.

Es evidente que las intencionalidades sobre el qué investigar, en un inicio aparentemente claras, suelen dar lugar a dudas e inseguridades al ser expuestas ante grupos de expertos que, al observar carencias el proyecto en sí, ofrecen recursos que posibilitan vislumbrar otros caminos hacia la construcción del objeto de estudio.

Tras el desarrollo de diversos seminarios, así como el recogimiento de sugerencias y observaciones generadas tras las reuniones de comité tutorial, se han tomado inclinaciones más propensas hacia los estudios de diseño como instrumento para analizar el objeto pretendido, que si bien, aun se halla en construcción, presenta rasgos que le hacen compatible con esta corriente metodológica. Apoyándonos en la obra del italiano Vincenzo Costa podemos afirmar que “Una pedagogía no demandaría ser ‘leída’, sino ‘actuada’, pues quien actúa asume la responsabilidad del sentido y el cómo de dicha situación” (Costa, 2018: 12) Este pretexto nos permite vincular a la investigación como un campo fértil para la mejora de los procesos educativos, tras el análisis de las prácticas cotidianas y la consecuente derivación de propuestas que coadyuven en la prosperidad de las relaciones académicas.

Antes de proponer mejoras es necesario mostrar lo ocurrido desde diversas aristas, con la mayor diversidad de enfoques, de manera tal que no se desdeñen muestras de parcialidad u opacidad en el testimonio recolectado. Es así que deseamos mostrar algunos rasgos de la práctica educativa propios de la Universidad de Ecatepec para compararlos con las bases del Aprendizaje basado en proyectos, y contrastar en qué medida estos son o no similares. Este capítulo pretende dar cuenta de las nociones del acto educativo de los distintos interventores del mismo (alumnos, docentes, autoridades) en el entorno universitario al que hemos aludido, a través de diversos instrumentos,

(observación directa, registro anecdótico, entrevistas, grupos de discusión) para dar cuenta de las necesidades de diversificación curricular y diagnosticar en qué medida el aprendizaje basado en proyectos puede ser una alternativa en la formación universitaria en tiempos de pandemia.

Ahora bien ¿a qué llamamos “objeto” en este entorno? Tal parece que esta expresión, en la jerga científica, se asemeja a una especie de “centro de deseo” por la necesidad de atraparlo, tenerle cerca, establecer la certeza de sus límites y su origen, como en su momento Adán lo hizo con una manzana. Con ello, no queremos decir que la construcción del objeto sea necesariamente una obsesión. Nos referimos a este proceso más bien como un ejercicio que requiere de una ardua labor de diálogo interno y su exposición y re-visiones a fin de dilucidarlo, internalizarlo y someterlo a un esclarecimiento con base en la experiencia y el conocimiento de otros que han transitado previamente por dicho proceso.

Durante este ciclo de definición han intervenido diversos aspectos, tales como mi experiencia previa como profesor en diversos niveles educativos, la existencia de problemas recurrentes en la práctica educativa que han sido experimentados y discutidos con colegas docentes pertenecientes a diversas áreas de conocimiento y expuestos en documentos, así como mi formación profesional en el ámbito de la pedagogía.

En este sentido, el releer el objetivo inicial del proyecto de investigación originalmente presentado sirve como referente para contrastar tales nociones. En adelante se advertirá del proceso de toma de decisiones que se han tomado hasta el momento en el afán de orientar el proceso de la presente investigación, formándola y deformándola bajo el entendido de que su trayecto se ha constituido como un espiral en permanente reconstrucción.

Originalmente se pretendía: *“Integrar la metodología de proyectos a la dinámica de trabajo del INEA”* bajo el convencimiento personal de que la ausencia de formación docente de la mayoría del personal voluntario del Instituto Nacional de Educación de Adultos fue la principal problemática encontrada durante el trabajo de maestría. El proceso de acompañamiento tutorial ha servido como liberador de anclas, ya que recoger diversas visiones del proyecto presentado, así como las críticas constructivas hacia el mismo y los aportes conceptuales y metodológicos han reorientado su rumbo.

Particularmente, las observaciones formuladas durante dicho proceso avalaban la construcción del marco teórico. Empero, se constataba el carácter circular de la investigación al plantearse preguntas que recalcaban la necesidad de especificar un contexto específico en el cual se estableciera la intervención en sí. En ese momento se originó uno de los *problemas dentro de la construcción del problema*: el espacio pensado como tal para la intervención (una asociación civil dedicada a la alfabetización de personal de la construcción) fue descartado por el grupo de acompañamiento tutorial por su inviabilidad para los efectos de la investigación debido a la distancia y las pocas posibilidades económicas para una estancia permanente en un espacio como un edificio en construcción. Ello significó la carencia de un nicho estable en el cual se iniciara el

trabajo de campo, y por ende, un periodo de inestabilidad y angustia ante la desaparición de lo que se pensaba como inamovible.

El problema de investigación se tornaba de una forma distinta. Ya no era obligado trabajar con actores de un Instituto Nacional de Educación de Adultos, sino por la amplitud del campo estudiado (Educación de jóvenes y adultos) conjugado con la intencionalidad del fenómeno a analizar (método de proyectos) era posible insertarse a entornos más heterogéneos, como el de la educación superior. La invitación a aprovechar la circunstancia respecto al ejercicio de la docencia como campo de instrumentación investigativa significó valorar en forma distinta dicha circunstancia, por la invaluable articulación entre el ámbito áulico y el investigativo.

La revisión de literatura derivaba entonces en la búsqueda de autores clásicos que pudiesen vincular a la práctica educativa recuperando las experiencias de los sujetos inmersos en ella. Este concepto (experiencia) se exploró desde diversas aristas, tal como se constata en el primer capítulo del trabajo, convirtiéndose en una piedra angular del mismo.

Necesariamente se recurría a la relectura de Freinet y Dewey, entre otros, para justificar pedagógicamente dicha intención. Es en este lapso que aparece William Kilpatrick dentro de la literatura sugerida. La relación directa con Dewey atrajo el interés por profundizar en su acervo, al punto de encontrar un documento que consideramos base para efectos de esta tesis: “Filosofía de la educación”. En esta obra, en la que se detallan las características de lo que es y no es un proyecto de trabajo, sentó las bases para construir un marco conceptual que vinculara a los autores ya referidos en el marco de un objeto común. Si bien los hallazgos en un inicio eran escuetos, progresivamente se han localizado otros referentes bibliográficos que han servido como soporte para fundamentar la importancia de Kilpatrick en el marco conceptual de la tesis. Ahora, la problemática consistía más bien, en la forma de concretar los hallazgos conceptuales encontrados en un espacio que permitiera constatar o no su pertinencia. Con la sugerencia previa por parte del colegiado tutorial a aprovechar la inmersión docente en un espacio de educación superior se abrió un panorama que permitió la reformulación del objeto de estudio de acuerdo a la lógica planteada y las circunstancias descritas.

La focalización hacia el trabajo de campo de la mano de alumnos universitarios implicó modificar la denominación de los sujetos estudiados para identificarles mejor como “estudiantes de *educación superior*”. Esta nueva designación obligó a que, de nueva cuenta, se realizara un rastreo de fuentes dedicadas a dicho tópico, resultando hallazgos mucho más amplios que en el ámbito de la “educación para jóvenes y adultos”, del cual se da cuenta en el apartado denominado “estado de la cuestión”, en el primer capítulo.

3.3.1. Diseño de la investigación. Problematización y planteamiento del problema.

Apoyados en Sutton (2016), quien propone una estrategia didáctica para los efectos de problematizar el objeto de estudio en el marco de la investigación cualitativa, mostramos la siguiente tabla, en la cual se desglosa el camino que nos conduce desde la elección del tema a la formulación de la pregunta de investigación

en sí. En nuestro caso adaptamos la tabla original a las necesidades de nuestro estudio. Por su parte, Ricardo Sánchez Puentes caracteriza a la problematización como un “proceso complejo, a través del cual el profesor investigador va decidiendo poco a poco lo que va a investigar. Se le puede señalar como un periodo de desestabilización y cuestionamiento del propio investigador, un proceso de clarificación del objeto de estudio y un trabajo de localización o construcción gradual del problema de investigación”. (Sánchez, 1993, p. 3)

Los problemas son parte de la realidad cotidiana. En la infancia temprana comenzamos a establecer pequeñas inconformidades que implican retos de conocimiento del mundo, de sí y de los otros. El deseo por caminar y las caídas inherentes a tal proceso, el mirarse en el espejo, el agrado y desagrado entre sabores, que más adelante se reafirma con la pregunta en sus múltiples formas, son muestras de la curiosidad inherente al ser humano. Reiteramos: en el deseo de apropiarnos de lo otro existente en el mundo se transita por una serie de circunstancias tanto agradables como desafortunadas que marcan nuestra experiencia de vida y configuran el trayecto de finitud. Karel Kosik (1967) aborda tal noción de forma paralela en su *Dialéctica de lo concreto*: la interacción entre los componentes abstractos y precisos del mundo, determina Ricardo Sánchez Puentes:

Más que cosas y objetos que están uno a lado del otro, los fenómenos y procesos educativos conforman sistemas de relaciones que se conjugan y se articulan de diferente manera. Así, hay relaciones de antecedente-consecuente, de anterioridad-posterioridad, esencial-accidental, latente-fenoménico, acción-reacción, causa-efecto, etcétera (Sánchez Puentes, 1993: 67)

Esta misma lógica puede aplicarse a la investigación como vivencia orientada a comprender el fenómeno educativo. No hay metodología ni camino puro que nos lleve a un resultado o informe perfecto sobre el objeto estudiado. Sin embargo, es posible redimensionar las posibilidades de las alternativas ofrecidas en cada uno de los momentos de intervención al pretender apropiarse de aquello que no se tiene lo suficientemente claro como para poder ejercer el derecho de “colonizarlo” intelectualmente.

Los problemas aparecen cuando se encuentran dificultades; algún hecho confunde o provoca molestias a alguien; una inquietud corroe su tranquilidad de espíritu, hasta que después de delimitar con precisión qué es lo que lo perturba, encuentra algún método para resolverlo. El sentimiento indefinido de que algo no está bien o la sospecha de que cierta teoría no es adecuada, no constituye en realidad un problema, pero indica un interés en que pueda surgir uno (Dalen, y Meyer; cit. en Jiménez y Torres, 2004: 18)

Este desocultamiento (en alusión a la aletheia griega) es en sí mismo, un *problema*. Recordemos el texto “El forastero” de Alfred Schutz (2003) en el que se cuestiona el esquema de referencia prácticamente fijo que poseemos en cuanto a nuestra concepción natural del mundo. Tales ideas resultan inadecuadas al confrontarse en espacios, tiempos y entornos de convivencia ajenos a los propios.

Indudablemente, la tarea profesional que conlleva la docencia no se limita a la de un transmisor de conocimientos. Para ello existe un sinfín de medios audiovisuales y digitales mediante los cuales los contenidos están al alcance de la mano. ¿Cuál es el sentido de ser maestro, entonces? y más aún ¿Por qué indagar las inquietudes del alumnado universitario, si prácticamente está por culminar la última etapa de su trayecto educativo formal?

Como se mencionaba párrafos antes, el problema aparece como sinónimo de una *dificultad*, pero así también puede ser interpretado como una *oportunidad*. Bajo tal premisa, en el trabajo de investigación llevado a cabo se propone encontrar posibilidades de crecimiento en un entorno en el que el academicismo ha sido típicamente imperante, y en el cual no se ha permitido comprender al aula como un sistema singular y complejo, vinculado a una malla de interacciones de diversos niveles (académico, psicosocial, simbólico) y donde las variables contextuales dan sentido particular a muchas cosas que acontecen en el mismo. (Porlán cit. en Morán, 2011)

Retomando la teoría del conocimiento, Hessen (2003) señala al intelectualismo como un supuesto filosófico que significa *leer en el interior*. “Se supone que la fuente y base del conocimiento lo son tanto la experiencia (sentidos) como el pensamiento (razón); es decir, en este supuesto se establece una mediación entre el empirismo y el racionalismo” (Hessen, 2003: 38) Citamos este fragmento por el reciente debate que ha merecido la dimensión epistémica de las prácticas escolares. Sin menoscabo del empirismo y el racionalismo, entendemos al intelectualismo como un puente mediador entre estas dos prácticas. Ambas son necesarias para llevar a cabo a la primera. No obstante, por razones de espacio justificaremos en otro momento los lazos epistemológicos que tienden el vínculo racional empirista, y su paralelismo con un *pragmatismo pensante* en el ámbito educativo.

Es posible identificar la problemática a partir de los testimonios brindados por alumnos de la institución, que refieren a la necesidad de establecer vínculos entre la teoría brindada en las clases y las posibilidades de práctica esperadas en la formación profesional. Dicha ausencia en la articulación entre el ámbito formal y no formal de la educación establece un campo de oportunidad para la Universidad de Ecatepec, en tanto la posibilidad de ampliar los espacios y horizontes formativos de su comunidad.

En función de la propuesta ofrecida por Sánchez Puentes, podemos tipificar al problema presentado como:

- Estudio para la toma de decisiones. Busca factores explicativos que apoyan a la toma de decisiones y el cambio en la institución.
- Por su grado de concreción, se le ubica en un nivel microsocioal, al vincular organizaciones (Universidad de Ecatepec y Centro Comunitario Casa de Morelos)

Tabla IV. Ejemplo de construcción de un objeto de investigación (Cfr. Sutton, 2016: 52)

<i>Elección del tema:</i>
El aprendizaje basado en proyectos
<i>Elaboración de una problemática general:</i>
Ausencia del aprendizaje basado en proyectos en la educación superior, concretamente Universidad de Ecatepec
<i>Formulación de una pregunta de investigación:</i>
¿Cómo contribuye el aprendizaje basado en proyectos al proceso de formación de estudiantes de la licenciatura en Pedagogía?
<i>Objeto de investigación:</i>
Comprender la forma en que contribuye el aprendizaje basado en proyectos al proceso de formación de estudiantes de la licenciatura en pedagogía de la universidad de Ecatepec, a fin de valorar su pertinencia

A esta tabla debemos agregar que es susceptible de presentar posibles cambios y/o modificaciones, puesto que el planteamiento de las preguntas y objetivos iniciales no son inamovibles. Sin embargo, el formato sugerido resulta adecuado para efectos de ilustrar el proceso de construcción del objetivo de investigación o las modificaciones que pudiese sufrir.

Así, podemos sintetizar que el propósito de este estudio fenomenológico, es *comprender cómo contribuye el aprendizaje basado en proyectos al proceso de formación de estudiantes de la licenciatura en pedagogía en la Universidad de Ecatepec, a fin de valorar su pertinencia en la práctica educativa de dicha institución.*

3.3.2. Diagnóstico y construcción de instrumentos

Ya establecido el campo en el cual se iniciaría el trabajo, se inició un proceso de toma de decisiones para delimitar a la población objeto de estudio del trabajo. Para ello, se recurrió a trabajar con alumnos del séptimo semestre de la carrera de pedagogía de la Universidad de Ecatepec. Se implementó la aplicación de un instrumento piloto denominado “Cuestionario sobre problemáticas académicas en estudiantes universitarios”, diseñado entre los meses de diciembre de 2018 y enero de 2019, compuesto por dos reactivos:

A) ¿A qué problemáticas académicas te enfrentas comúnmente en tu trayectoria como estudiante universitario?

B) ¿Cómo las has abordado?

Se les pidió contestar a las preguntas mencionadas en forma libre. Tras un trabajo de ordenamiento, decodificación y sistematización de las respuestas obtenidas los alumnos que conforman nuestro grupo expresan dificultades importantes en cuanto a las habilidades lectoras. En este caso el problema reside en una habilidad de lectoescritura no consolidada o poco ejercitada, lo que a corto- mediano plazo acarrea lagunas conceptuales en el estudiante.

De la mano a lo anterior, se explicitó un temor a las evaluaciones extraordinarias, lo cual es un posible indicio a relacionar al examen como un vínculo a sistemas de control y reproducción del conocimiento. Cabe señalar que en el sistema de evaluación de la escuela donde se realiza la investigación el examen escrito es un instrumento obligatorio de evaluación cuyo peso en la escala evaluativa no puede ser menor al 40% de la calificación del alumno, realizándose en tres momentos del ciclo lectivo. (evaluaciones parciales)

Igualmente, los alumnos cuestionan el papel de la teoría en el plano del desarrollo profesional del pedagogo, considerándole secundaria y priorizando las actividades instrumentales. Se constata el problema en expresiones como “clases sumamente teóricas”. Igualmente, existen casos en los que se menciona como problema el verbo “Estudiar”, sin detallar mayormente al respecto. Si bien podemos clasificar este tipo de situaciones como “habilidades lectoras”, es necesario recordar que la lectura involucra procesos del pensamiento como la memoria, la atención y la capacidad de establecer relaciones entre información nueva y la ya conocida. Parafraseando a Sánchez (2013) en los estudios universitarios es indispensable el desarrollo de funciones cognitivas tales como reconocer, codificar, organizar, analizar y sintetizar información para su posterior uso y procesamiento, comprensión crítica y resolución de problemas.

Se propuso entonces dirigirse al ámbito actitudinal como raíz de la problemática presentada, pensándose como hipótesis que la carencia de hábitos de estudio y dificultad para establecer relaciones entre la información nueva y la ya conocida podía obedecer a un problema de actitud del estudiante. Se realizó una búsqueda documental alrededor de dicho concepto, que no obstante, no prosperó debido a la amplitud del campo y su fuerte conexión con el campo de la psicología, lo que le alejaría en gran medida del ámbito pedagógico, necesariamente requerido para los efectos de la investigación.

Al perder fuerza la noción de “actitudes”, la disposición de los elementos ya explorados (experiencia, educación, fenomenología) conjugaban el concepto de “aprendizaje basado en proyectos” como la vía para resolver provisionalmente la construcción del objeto analizado. Se prosiguió a elaborar un cuestionario que permitiera explorar las impresiones de la población objeto de nuestro estudio ante los rasgos centrales del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Dicho instrumento se compuso de once preguntas (Ocho abiertas, tres cerradas) dirigidas a explorar las impresiones de la comunidad de la Carrera de Pedagogía de la Universidad de Ecatepec en torno al aprendizaje basado en proyectos, y si dicha práctica era parte de su cultura institucional. El instrumento se distribuyó a través de la herramienta Google forms, el cual fue distribuido a estudiantes entre los meses de abril y agosto de 2020.

Conceptos como “experiencia”, “aprendizaje” y “vida cotidiana” se hicieron presentes para efectos de incorporarles al léxico del trabajo. No obstante, el nuevo obstáculo se presentaba al visualizar las posibilidades de recibimiento que la metodología de proyectos pudiera tener en la comunidad de la escuela ya señalada. En este sentido, se volvió indispensable navegar entre las diversas dimensiones del currículo para poder implementar una estrategia que permitiera la vinculación entre los contenidos del plan de estudios de la licenciatura en pedagogía y actividades propias de la educación no formal.

La inquietud derivada del uso del examen como principal instrumento de evaluación y el reclamo de alumnos ante las escasas oportunidades de relación con el entorno inmediato se volvieron circunstancia idónea para iniciar una etapa de trabajo de campo experimental, a la par de continuar alimentando la búsqueda documental ya mencionada. Algunas de las respuestas compartidas ilustran dicha situación:

“La formación universitaria en esta escuela me parece corta. Cuando estudié en el INBA, el nivel medio superior, las exigencias y modo de trabajo eran, a mi parecer, mucho más demandantes, difíciles y aportaban muchos más aprendizajes. Supongo que también factores como que éramos diez alumnos por grupo y que el interés del estudiante era entero al aprendizaje son los que crean ese cambio. Después estudié en otra preparatoria y nada, una diferencia de nivel exagerada, pero pensé que la universidad representaría un nivel mayor o promedio” (AM26)

“La verdad esperaba mucho más: pensé que sería más práctico y es muy teórico. Por mi tipo de aprendizaje se me dificulta memorizar cosas, necesito practicarlas” (AM20)

“Pues como tal no fue lo que tenía pensado que era mi formación universitaria, ya que se tuvo muchas complicaciones cuando surgió lo de la pandemia” (AM19)

Dicha distancia entre lo deseado y lo real dejó entrever la necesidad de una vinculación entre la experiencia escolar y las vivencias adquiridas en entornos ajenos a la universidad. De ahí que se establezca una conexión en el análisis respecto al planteamiento alusivo al significado de la experiencia escolar, ante el cual se obtuvieron respuestas como las siguientes:

“La experiencia escolar es una construcción personal, social e institucional, donde genera la relación entre alumno, padres de familia y maestro, así mismo buscando estrategias a través de las cuales los estudiantes y profesores se constituyen en su integración a un espacio escolar experimentado y tener una base por la cual puedes decir que has trabajado y que es tu vocación” (AM27)

“Para mí es de suma importancia la experiencia escolar, ya que es algo que se va a recordar el resto de nuestra vida, ya que es nuestra etapa como estudiantes en la cual se pone en práctica toda la teoría que nos dan en clase, pero ya llevándolo a la vida real y así adquirir experiencia” (AM22)

El primero de estos testimonios nos conduce de forma implícita a la multidimensionalidad de la práctica docente expuesta por Fierro, Fortoul y Rosas (2008): Si bien hemos hecho mención de ello anteriormente, ahora le referimos en torno a sus dimensiones personal y social. La primera de ellas alude a que el docente “se reconozca como ser histórico, capaz de analizar su presente y construir su futuro, a relacionar la forma en la que se enlazan su historia personal y su trayectoria profesional, su vida cotidiana y su trabajo en la escuela: quién es él fuera del salón de clases, qué representa su trabajo en su vida privada y de qué manera ésta se hace presente en el aula” (Fierro, et. al., 2008: 29)

La angustia respecto al espacio ajeno a la escuela en la cual se establecieran actividades de vinculación fue resuelta por medio de una visita al Centro Comunitario “Casa de Morelos”, situado en el mismo municipio de Ecatepec. La disposición de las autoridades del recinto para participar en talleres comunitarios, conjuntado con la cercanía a la institución sede del estudio resultaron factores decisivos para adentrarse en un escenario práctico. De ahí que consideremos indispensable dedicar un apartado a describir el espacio que ha permitido llevar a cabo a cabo las actividades en el marco de un aprendizaje basado en proyectos.

**Tabla V. “Aprendizaje Basado en proyectos en el ámbito universitario”
Fuente: Elaboración propia.**

Conceptos vinculados al ABP	Reactivos
Aprendizaje	1. ¿Tienes noción sobre el significado de “Aprendizaje basado en proyectos”? <ul style="list-style-type: none"> ○ Sí ○ No ○ Tal Vez
	2. De la siguiente lista, selecciona las acciones que aplicas con mayor regularidad en tu vida escolar <ul style="list-style-type: none"> ○ Anticiparme a las indicaciones del docente ○ Investigar por mi cuenta conceptos o elementos no claros ○ Participar activamente en clase ○ Memorizar conceptos sin comprender su significado ○ Copiar tareas
	3. Explica las razones de tu respuesta
Experiencia	4. ¿Cómo relacionas tus experiencias previas con tus procesos de aprendizaje?
	5. ¿Qué significado que tiene para ti la experiencia escolar?
	6. ¿Cómo sueles reaccionar ante un problema de conocimiento disciplinar en tu trayectoria escolar?
Interdisciplinariedad	7. Describe una experiencia en la que hayas recurrido a conocimientos de otras disciplinas para resolver situaciones escolares
Trabajo en equipo	8. De los siguientes aspectos, señala los dos que consideres más importantes al trabajar en equipo <ul style="list-style-type: none"> ○ Necesidad del ensayo- error para el logro de los objetivos propuestos ○ Necesidad del control de la conducta individual por el bien del grupo ○ Necesidad de establecer metas comunes en el grupo ○ Considerar al trabajo en equipo como una forma de preparación para la vida

Desarrollo de habilidades	9. Describe las habilidades que has adquirido / desarrollado durante tu formación universitaria
	10. ¿En qué medida consideras que las habilidades digitales impactan tu desempeño académico y profesional? ¿Por qué?
Interés	11. ¿En qué sentido la formación universitaria ha respondido a los intereses que tenías sobre ella en un inicio de tu carrera?

3.3.3. Centro Comunitario “Casa de Morelos”: espacio de instrumentación del diseño

Ubicado en una zona neurálgica del municipio de Ecatepec, el Centro comunitario Casa de Morelos fue declarado Monumento Histórico mediante decreto presidencial en marzo de 2001.

Erigido en 1767, su ubicación estratégica llevó a que, durante la era colonial, los virreyes y autoridades, en su tránsito desde o hacia la capital novohispana, lo usaran como espacio de descanso al salir de la villa de Guadalupe o antes de entrar a ella. En la zona del Tepeyac se realizaba la ceremonia eclesiástica de recibimiento a la nueva autoridad. El primer virrey recibido en este sitio fue Antonio de Bucareli y Ursúa, en 1771.

Durante la Guerra de Independencia, la casa fue ocupada por un regimiento militar que salvaguardaba el camino real a la capital novohispana (1810-1821). Durante el movimiento de Independencia, al ser capturado el Generalísimo José María Morelos y Pavón y sometido a los juicios eclesiástico, militar y civil, como parte de su sentencia, se le condena a ser fusilado en las afueras de la capital el 22 de diciembre de 1815 en la Casa de Virreyes en San Cristóbal Ecatepec. El 2 de febrero de 1933 fue declarado Monumento Histórico, para después pasar a ser parte del patrimonio inmobiliario custodiado por el INAH.

La justificación con nuestro objeto de estudio se establece respecto a la función del recinto como Centro Comunitario. Además de formar parte del patrimonio nacional custodiado por el Instituto Nacional de Antropología e Historia, Casa de Morelos cumple la función de Centro Comunitario.

La plataforma educativa y conceptual del trabajo planteado en el territorio, y más concretamente en los Centros de Desarrollo Comunitario se remite a la propuesta educativa de los museos como espacios no formales de la educación, en donde se conjugan las propuestas de cada persona con las propuestas del museo, manifestadas en su propia forma y en el potencial de acercarse al conocimiento, construirlo y generar un saber propio (Castillo, 2011: 127)

Por su parte, en el citado espacio se establece una vinculación cultural con la comunidad al brindarse los siguientes servicios:

- Exposiciones temporales
- Auditorio
- Biblioteca
- Estacionamiento
- Servicios educativos
- Visitas guiadas
- Talleres

En este museo hay guardarropa, biblioteca, estacionamiento, sanitarios y se llevan a cabo exposiciones temporales, eventos culturales, visitas guiadas y talleres sabatinos que se realizan de 10 a 14 horas los cuales son talleres de cestería, guitarra, repujado, ajedrez y desarrollo mental, pintura al óleo, dibujo y pintura de caballete, pasta francesa, pintura en cerámica, bordado y deshilado, pintura textil, danza y pintura en vidrio. (INAH, 2019)

La instrumentación de dichas actividades se realiza en forma acorde al *Programa institucional de mediano plazo 2014-2018 del Instituto Nacional de Antropología e Historia* (INAH), el cual establece en su objetivo 5 el “Fortalecer la oferta e infraestructura cultural bajo custodia del INAH, para ponerla al servicio de la ciudadanía” (INAH, 2014: 19) Como parte de las acciones para concretar dicha meta se establecen los siguientes numerales, que consideramos directamente relacionados con el aprendizaje basado en proyectos:

“Desarrollar nuevos *discursos museísticos interdisciplinarios* ¹⁴.

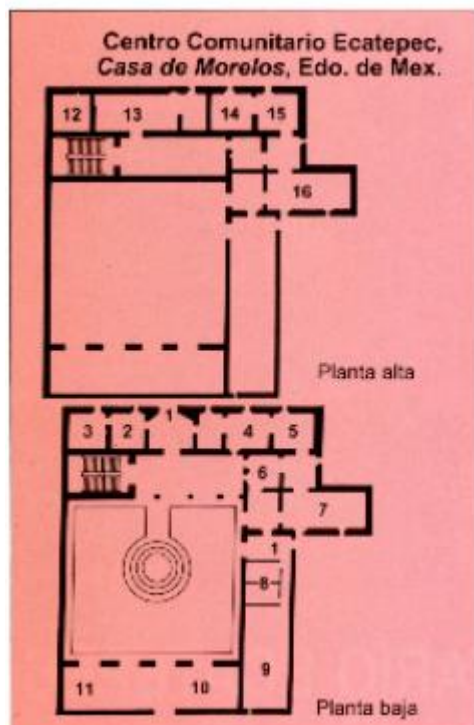
Reactivar y abrir nuevos espacios comunitarios que permitan *una vinculación efectiva de la sociedad con la comprensión del patrimonio cultural*” ¹⁵ (INAH, 2014: 19)

Tal propuesta ofrece una posibilidad de participación activa, distinta al sólo observar piezas museográficas. Recordemos el apartado en el cual se refería a la participación como eje rector de la ciudadanía en el marco de la sociedad del conocimiento.

¹⁴ Las cursivas son propias

¹⁵ Idem

**Imagen 10. Plano del Centro Comunitario “Casa de Morelos”
(Reyes y Rivera, 1999)**



- Planta baja
1. Acceso
 2. Introducción
 3. Celda de Morelos
 4. Sala de Exposiciones temporales
 5. Dirección
 6. Área administrativa
 7. Área de biblioteca pública
 8. Sanitarios
 9. Salón de Usos múltiples
 10. Área de restauración
 11. Carroza
- Planta alta
12. Bodega
 13. Sala vida y obra de Morelos
 14. Talleres
 15. Bodega
 16. Restauración

3.3.4. Narrativa del trabajo de campo

Se seleccionaron informantes académicos adscritos a la coordinación de psicopedagogía (así denominada porque una persona se encarga de coordinar académicamente el trabajo de las carreras de psicología y pedagogía de forma simultánea) Para proteger su identidad se ha recurrido a pseudónimos. En el caso de los alumnos, se utilizaron diversos instrumentos que son descritos con detalle más adelante, entre los cuales figuran la aplicación de formularios y entrevistas.

El interés por mostrar los significados que los docentes le asignan a su propia práctica permite contrastar dichas impresiones con las emitidas por los alumnos en torno a los procesos de aprendizaje y los elementos base de nuestro objeto de estudio. Retomar la perspectiva que se tiene sobre el aprendizaje basado en proyectos desde la visión del alumno como de la figura docente es fundamental para ser congruente con los principios metodológicos y epistémicos de dicha propuesta. La intención, insistimos, es mostrar rasgos de la práctica docente y el vínculo que esta tiene con los principios del aprendizaje basado en proyectos en la medida en que la gestión institucional lo permite.

Así, el ejercicio permite obtener valoraciones sobre la concepción, la ejecución, importancia y significados que los docentes le otorgan a su práctica, así como las valoraciones que hacen de ella, sea para su desarrollo personal y profesional o como

aprendizaje e interacción académica, lo que implicó “captar la esencia del fenómeno, más allá de sus apariencias” (Gutiérrez, 2015)

El trabajo de recolección de información con el alumnado se llevó a cabo entre finales de 2019 e inicios de 2020. Si bien la contingencia sanitaria por COVID-19 obligó a una suspensión de clases presenciales, ello no fue impedimento para completar una primera fase de aplicación del instrumento diseñado a través de un formulario de google y distribuido a los informantes por medio del correspondiente hipervínculo. En él, se solicitó de forma específica a estudiantes de licenciatura responder algunos cuestionamientos orientados a sus conocimientos y experiencias previas en torno a aprendizaje basado en proyectos. El ejercicio arrojó testimonios que confirman el que algunos de los alumnos poseen nociones en torno al significado del aprendizaje basado en proyectos, tal como se hace ver en los dos testimonios siguientes:

“Un aprendizaje basado en proyecto considero que es una modalidad de enseñanza y aprendizaje centrada en tareas, un proceso compartido entre los participantes, siendo su objetivo principal la obtención de un objetivo logrado” (ELP, 21:F)

“El aprendizaje basado en proyectos es más que nada el producto del conocimiento de individuo el cual se llevara a cabo en una práctica o proyecto para obtener un producto y saber si se obtuvieron resultados óptimos” (ELP, 21: F)

En otros casos, algunos informantes brindan testimonios de ejercicios más orientados a la autogestión, experiencias de aprendizaje dentro de la comunidad o incluso, la retención de datos como parte de sus rutinas de aprendizaje, existiendo una diversidad de perspectivas en torno a la presencia o no de aprendizaje basado en proyectos como experiencia didáctica.

Durante la formación de la carrera me he forjado en investigar por mi propia cuenta ya que muchas de las veces algunos profesores no se llegan a dar a entender o no me llega a ser muy claro, y prefiero buscar otro medio en donde yo pueda entenderle y así mismo poder generar un buen aprendizaje (ELP, 22: F)

Ayudé a los niños de mi cuadra a contestar los problemas que salen en la televisión como medio de aprendizaje para ellos y yo lo que hago es reforzar esos aprendizajes que vieron en la tele con mis aprendizajes previos vistos en clase para ayudar a comprender mejor el tema (ELP, 21: F)¹⁶

A veces tenemos examen, y un día antes memorizamos los conceptos, sin saber su significado; sólo lo hacemos para pasar el examen. (ELP, 21:F)

En nuestro caso, se trabajaría desde el aprendizaje por proyectos en el marco de la asistencia a los diversos talleres sabatinos que ofrecen instructores independientes en las instalaciones del centro comunitario. Para los efectos, los alumnos fueron informados

¹⁶ Para efectos de codificación de los participantes, se asignan los campos ELP (Estudiante de Licenciatura en Pedagogía), seguido de dos dígitos correspondientes a la edad y una letra que designa el sexo de la o el participante (Masculino, Femenino)

con anticipación sobre esta posibilidad y en una asamblea grupal, decidieron adoptarla argumentando razones de cercanía con su centro universitario.

En el plazo comprendido entre agosto de 2019 y febrero de 2020 se llevaron a cabo diez sesiones de trabajo con los talleristas. Generalmente estas se consensuaron una o dos semanas previas a su ejecución, con el fin de informar a los participantes de los horarios y formas de trabajo. La oferta de talleres varía desde el repujado, la cestería, la elaboración de figuras con migajón, la danza folclórica, la cerámica, la decoración con fomi o la oratoria. Particularmente, se ha trabajado a la par de los estudiantes dentro de los talleres para permanecer como un igual durante dichos espacios, tratando de ser congruente con el principio de no verticalidad de la pedagogía de proyectos. A su vez, estos ejercicios se han convertido en un escenario de observación participante.

La propuesta a participar en dichos eventos se ha concatenado a los contenidos de diversas unidades de conocimiento en el marco de la malla curricular de la Licenciatura en pedagogía de la Universidad de Ecatepec (Sociología de la Educación, Introducción a la pedagogía, Pedagogía y Docencia) convirtiendo a la actividad dentro de los talleres como un eje transversal en el desarrollo de las actividades del proceso enseñanza-aprendizaje.

La situación planteada como problemática que ha permitido fundamentar el trabajo en el centro comunitario Casa de Morelos es el tópico de la recuperación de las tradiciones, expresado por los alumnos, tras presentar conflictos al presentar una exposición alusiva al día de muertos. En esta actividad manifestaron presentar poco apoyo por parte de la comunidad académica, así como una cargada diferencia de soporte material y humano respecto a otras carreras. En este orden de ideas se presentó la opción de entrevistarse con las autoridades del centro comunitario “Casa de Morelos”, planteando la necesidad de un espacio de vinculación con los estudiantes en el marco de actividades inherentes a educación no formal, mostrándose completamente abiertas a la recepción de dicha solicitud.¹⁷

Las sesiones de trabajo se desarrollaron en forma sabatina entre los meses de febrero de 2019 y marzo de 2020, iniciando alrededor de las 9:00 AM, y con una duración cercana a las cuatro horas, con un aforo de alrededor de treinta alumnos. No obstante, estas se interrumpieron tras el cierre del centro comunitario durante la contingencia sanitaria COVID 19, ya descrita. Previo a la asistencia a cada una de las sesiones, se ha dado a conocer a los talleristas el número de asistentes estimados, a fin de considerar materiales y espacios a utilizar.

Durante las sesiones de trabajo se recopiló evidencia fotográfica y testimonial (bajo consentimiento de los participantes) para resguardar los saberes y las prácticas de los involucrados en los citados ejercicios, de modo que, en sesiones de trabajo posteriores dentro de la universidad, se dedicaran espacios a la reflexión y articulación de los

¹⁷ Como nota póstuma, agradecemos la permanente disposición y apoyo del Arqueólogo Vicente Camacho Lucario, quien fuese Director del Centro Comunitario “Casa de Morelos”, por su empatía y disposición al haber brindado las facilidades para el acceso durante el trabajo en campo.

saberes previos del alumno respecto a las experiencias vividas y los contenidos trabajados en clase. Simultáneamente se construyó un portafolio digital que sirviera como resguardo de las prácticas educativas llevadas a cabo y el vínculo con el centro comunitario como difusor de prácticas sociales y el ciudadano digital actual. Las imágenes siguientes ilustran algunas de las situaciones descritas.

Imagen 11. Trabajo en talleres comunitarios (Cestería)



Los alumnos, en su calidad de experimentadores de vivencias, eligieron el taller de su agrado. La presencia del docente- investigador fue permanente durante el desarrollo de los talleres, ya que se fungió como mediador entre los talleristas y los alumnos.

Imagen 12. Trabajo en talleres comunitarios (Cerámica)



Derivado de lo anterior, presentamos de nueva cuenta la pregunta general de la investigación:

¿Cómo contribuye el aprendizaje basado en proyectos al proceso de formación de estudiantes de la licenciatura en pedagogía en la Universidad de Ecatepec?

Como todo relato de un objeto de estudio, esta reseña esboza parte de un trayecto en curso. Por ende, es susceptible- como muy seguramente ocurrirá- de seguir sufriendo modificaciones, tal como lo ha hecho. Ese es el rasgo peculiar del quehacer del investigador educativo: encontrarse en un espiral que le obliga a establecer idas y vueltas en sus procesos de construcción de conocimiento e interpretación de la realidad. Hablamos de un ejercicio inconcluso, que se forja acto con acto y que puede ser “derrumbado” con comentarios y observaciones que le lleguen a servir como fortalecedores de cimientos, o bien, tambaleen su estructura: el destino de la obra es decisión del arquitecto- investigador. No obstante, nos anima la discusión de Pablo Latapí sobre los requerimientos abstractos de una buena educación (en este caso, investigación):

Lo primero que yo valoro en una buena educación es el carácter. La palabra puede sonar obsoleta y evocar resabios del voluntarismo pedagógico de hace un siglo o del deontologismo kantiano (...) carácter: poco importa. Su significado esencial permanece (...) lo entiendo como la congruencia entre pensar y obrar. Carácter era para los griegos uno de los primeros significados de la palabra ethos. El ethos del que hablaban los estoicos era el núcleo profundo que conducía la vida. (...) Carácter, por tanto, es una palabra síntesis, que conglera valores, principios, actitudes y otras maneras de entender al esfuerzo como necesario. El segundo rasgo que destaco es la inteligencia, por encima del conocimiento: la inteligencia es un elemento educable, al igual que el lenguaje. (Latapí, 2009)

Lo cierto es que un objeto de investigación se renueva en forma permanente y obliga a revisarle desde otras latitudes: la arquitectura y acabados nos hablan de un objeto inacabado, en tanto que el tiempo, la circunstancia y la condición del investigador son algunos de los factores que constantemente le redefinen.

3.3.5. Instrumentos metodológicos utilizados

Para Taylor y Bogdan (1987), la recolección y el análisis de los datos son procesos que van de la mano. En ese sentido asumimos la necesidad de establecer una estrategia que recuperara los testimonios de los estudiantes del centro de estudios objeto de nuestra investigación, a fin de contrastar sus perspectivas con las del resto de la comunidad, particularmente, con los académicos.

Como parte de la estrategia metodológica se diseñó un cuestionario que engloba algunos de los conceptos centrales de la filosofía del aprendizaje basado en proyectos vislumbrándole hacia situaciones cotidianas de los procesos de aprendizaje del alumnado. En la siguiente página se detallan los reactivos que compone al instrumento. Ello con la finalidad de rastrear las percepciones del alumnado sobre dicha metodología de trabajo y la forma en las percepciones de la comunidad estudiantil respecto a si la práctica docente del personal académico de esta institución se aproxima o no a las bases conceptuales de esta propuesta.

El instrumento se aplicó a sesenta y cuatro estudiantes de la carrera de pedagogía del quinto semestre de la Universidad de Ecatepec entre los meses de enero y marzo de 2020. Consideramos este grupo como factible de participar debido a su conocimiento de las prácticas institucionales su inmersión en la cultura escolar de la Universidad de Ecatepec, La información obtenida proveniente de los alumnos fue tratada como confidencial y anónima.

Para efectos de la aplicación del instrumento se procedió a diseñar un documento multimedia tipo formulario de google con el fin de agilizar su distribución a los informantes y facilitar su respuesta. Asimismo, si bien la recolección de información inició a principios del mes de marzo, al poco tiempo de ello las actividades académicas migraron a una modalidad no presencial debido al brote de COVID 19 del cual se dio registro en el marco contextual, que a la fecha de presentación de este trabajo se mantiene presente.

Posterior al proceso de respuesta y recolección de datos, el cual tuvo una duración aproximada de dos semanas, se acordaron los mecanismos más idóneos para efectos del análisis y tratamiento de la información recolectada.

Se ha optado por trabajar con el software *Atlas. Ti*, herramienta informática que se apoya en el análisis de datos no estructurados para visualizar relaciones entre sus componentes. En su uso, como generador de redes, refleja las categorías y núcleos de sentido que surgen de los datos, por ello “resulta enriquecedor en cuanto a facilitar y propiciar practicas reflexivas y colaborativas de la investigación y del análisis interpretativo, tales como el pensamiento visual, el diálogo crítico, la creatividad, implicada en el uso del software, entre otros” (Chrobak, Barraza y Rodríguez, S.A: s.p)

Procedemos a mostrar los esquemas de relación de sintagmas derivados del procesamiento de la información a partir de la herramienta Atlas. Ti, para, a partir de ello, establecer una relación con los conceptos indagados en el marco teórico a modo de primeros esbozos de triangulación interpretativa por cada caso de las preguntas hechas a los estudiantes.

Iniciaremos con el caso del reactivo vinculado al concepto “escuela”, que en nuestro caso se diseñó como: “De la siguiente lista, selecciona las acciones que aplicas con regularidad en tu vida escolar” Dicho reactivo se planteó como de respuesta cerrada, multicampo. El alumno podía elegir uno o más de las opciones propuestas, a fin de que describiera las acciones que se asemejaban en mayor medida a su vida escolar. Cabe destacar que, al poder elegir más de un ítem en el reactivo, la suma de las frecuencias rebasa al total de estudiantes que participan en el cuestionario.

Las elecciones de los alumnos de la carrera de pedagogía de la universidad de Ecatepec se describen en esta estadística:

Figura 1. Esquema de red semántica.
“De la siguiente lista, selecciona las acciones que aplicas con regularidad en tu vida escolar”

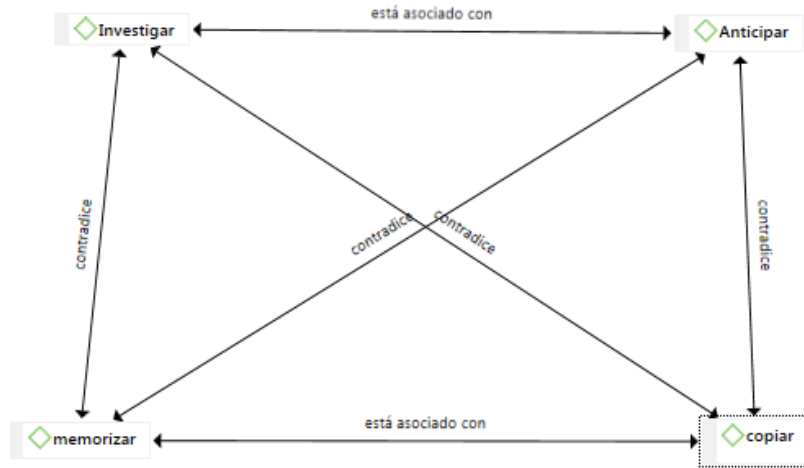
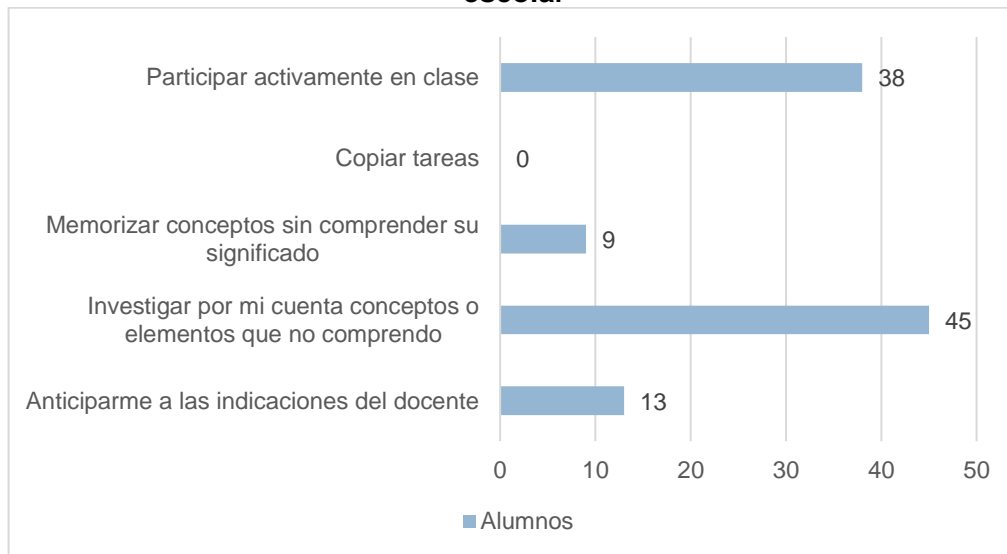


Figura 2. Gráfica de frecuencias.
“De la siguiente lista, selecciona las acciones que aplicas con regularidad en tu vida escolar”



Un análisis de la gráfica permite inferir que la población estudiada dice presentar características afines a las propuestas por Kilpatrick respecto a la práctica del aprendizaje por proyectos: iniciativa (un gran número de estudiantes señala investigar por cuenta propia aspectos no suficientemente comprendidos en clase); interés en el aprendizaje (se declara una participación mayoritaria en las sesiones), y en menor

proporción se aceptan prácticas como la memorización. De la misma forma, el rubro “copiar tareas” no fue marcado por ningún estudiante, pese a ser una práctica recurrente entre la comunidad.

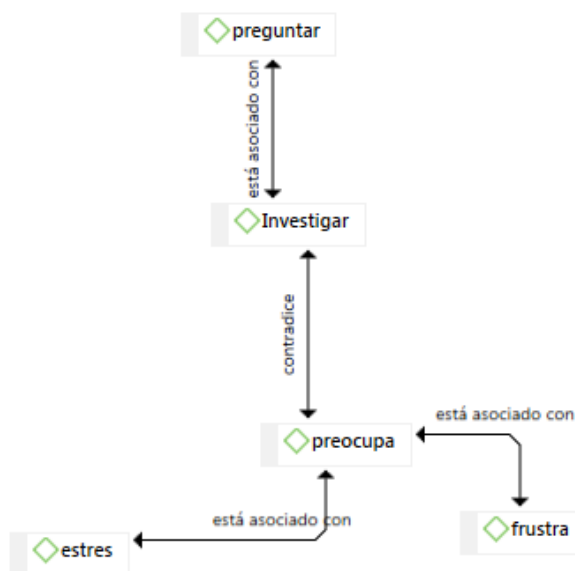
En el reactivo 3, vinculado al anterior, se justifica la elección realizada en la pregunta antecedente, obteniéndose comentarios como los siguientes:

“Llegamos a tener examen, y un día antes memorizamos los conceptos, sin saber su significado. Sólo lo hacemos para pasar el examen” (E19F)

Este testimonio establece una clara relación con lo propuesto por Kilpatrick en tanto a que en el currículo centrado en el contenido lo importante no es aprender, sino acreditar. La continua exigencia hacia el alumno a que repita palabras, exprese ideas que no entiende y acepte, adopte y use materiales que le han ofrecido confeccionados y completamente organizados por el maestro, entendiéndose el aprender como la simple capacidad de reproducir ciertas frases y fórmulas que han sido adquiridas sin la comprensión adecuada de su sentido y contenido (Kilpatrick, 1967)

A continuación, se muestra el esquema de relación de sintagmas generado por el software Atlas.Ti con relación al reactivo 3.

Figura 3. Esquema de red semántica.
¿Cómo sueles reaccionar ante un problema de conocimiento disciplinar en tu trayectoria escolar?



Al analizar los componentes de esta red semántica, es posible inferir que las ausencias conceptuales en los estudiantes que participan en el estudio desembocan en dos tipos de reacciones principales: una que podríamos llamar propositiva, es decir, percibe a la laguna conceptual como un reto o escenario de aprendizaje, al visualizar en ella la

posibilidad de establecer cuestionamientos y preguntas hacia su origen, actitud proclive a la investigación. En este marco podemos destacar aspectos como la curiosidad como un motor para potenciar escenarios de aprendizaje por descubrimiento.

Por otra parte, los términos “investigar”, y “preguntar” contradicen registros en los que se destaca la presencia de términos como “frustración” (y sus palabras derivadas), “estrés”, y “preocupación”. Englobamos estas expresiones en el análisis del concepto de “estrés académico” propuesto por Hernández Y Román (201), que entiende a este fenómeno como:

El proceso de cambio en los componentes del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, a través de un conjunto de mecanismos adaptativos *individuales e institucionales*¹⁸, producto de la demanda desbordante y exigida en las experiencias de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las Instituciones de Educación Superior, con el propósito de mantener el estado estacionario (estado dinámico del sistema donde se producen entradas y salidas sin modificar de manera considerable las características y propiedades de este) en el proceso educativo. (Hernández y Román, 2011: 11)

3.4. Construcción del objeto de estudio en entornos virtuales de aprendizaje

La educación ha dado un golpe de timón a la par de las restricciones derivadas de la emergencia sanitaria tras la pandemia COVID. La vida cotidiana y las formas de convivencia han sido drásticamente modificadas respecto a lo que se acostumbraba. Un confinamiento sugerido por las autoridades, al que se le ha catalogado como orwelliano por algunos ó protector de la salud por otros, ha modificado el ritmo de vida y prácticas educativas de la población en su conjunto.

“la educación virtual sugiere, principalmente, la conformación de ambientes de aprendizaje como una manera de sustituir al proceso didáctico y, si esto es así, entonces estaremos frente a un cambio radical de las estructuras, los procesos y los roles de la práctica docente que tradicionalmente se verifica en el salón de clases, cuya característica principal refiere una enseñanza centrada en la figura del profesor” (Ruiz, 2020: 111)

Si bien la visión sugerida por Ruiz Larraguível es halagüeña en relación a las posibilidades de construcción de ambientes de aprendizaje en entornos no presenciales, por la ausencia de autoridades, la perspectiva y visión institucional que predominen en los contextos particulares puede orientarse también, a la cultura del panóptico. En el caso de la Universidad de Ecatepec, la comunidad (docentes y alumnos) resintieron un cambio en la plataforma de trabajo sin previo aviso. El tránsito de plataforma de Google Clasroom a Moodle, impactó las formas de trabajo que habitualmente se llevaban a cabo, al no mediar una capacitación previa, generándose también bajas de estudiantes que manifestaron inconformidad por dicha medida.

¹⁸ Las cursivas son propias

“Yo, como alumna estoy muy enojada. La escuela nunca nos escuchó. Ahí se vio que realmente no les interesamos como alumnos. No entiendo cómo es que teniendo una cuenta de Google no nos permitan usarla para poder continuar con classroom y nos hayan movido a moodle, otra plataforma que no conocemos, de un día para otro. ¿Por qué lo hicieron? Nunca nos lo explicaron. Pero quieren que todo siga como si nada” (AM21: 2020)

Los maestros se han visto en la necesidad de aprender, en un contexto de aislamiento, una serie de habilidades propias para el desempeño de su labor en entornos virtuales, costeados por propia cuenta los recursos necesarios para el desempeño de dicho trabajo. Además, es importante señalar que la carga laboral para el docente ha aumentado en forma significativa, sin que ello represente un reconocimiento económico al trabajo realizado. Otro de los fenómenos visualizados durante el curso del 2020 - prácticamente al inicio de la pandemia- fue la retirada del personal de mayor edad y/o experiencia del plantel.



Imagen.13. Evidencia de uso de plataforma Moodle.

Se presume que la poca experiencia en el ámbito de la educación a distancia orilló a este sector del personal académico a tomar tal decisión por considerarse inexperto en el campo. De la misma manera, existen académicos en activo que manifiestan “tener problemas con el uso de aplicaciones y programas informáticos, por lo que se dificulta el dar clase” (Docente de licenciatura PH50: 2020)

Más allá de detenernos en una posición determinista que asiente que las tecnologías son las causantes o no del problema descrito, es necesario escuchar las voces directas de los actores académicos activos, para poder establecer juicios de valor más estructurados sobre el objeto de estudio que nos incumbe, la cultura institucional persistente en la Universidad de Ecatepec, el uso de entornos virtuales de aprendizaje, y la forma en que estos factores impactan en la consolidación de aprendizajes significativos en el estudiantado. Para tal efecto, nos hemos dado a la tarea de entrevistar a docentes de diversas carreras del plantel Agricultura (nivel licenciatura) para conocer su perspectiva sobre estos tópicos. Debido a la contingencia sanitaria, la consecuente suspensión de actividades presenciales y la sobrecarga de trabajo de la que se habla anteriormente, el proceso de consenso y concreción de los ejercicios de entrevista se ralentizó. No obstante, algunos miembros del colegiado docente han accedido a entablar

diálogos para compartir sus experiencias y buscar posibles alternativas a las dificultades que enfrentan durante su práctica cotidiana en el entorno de pandemia.

Las sesiones de entrevista se han llevado a cabo a través de videollamadas individuales apoyadas en la herramienta Zoom. Hasta el mes de diciembre de 2020 han participado cinco docentes de diversas carreras.

Omitimos los nombres de los participantes para preservar el anonimato. Sobre los testimonios recabados, podemos destacar algunos que destacan las vicisitudes propias del cambio de dinámica presencial a virtual, y la relación que algunos docentes establecen con la dinámica vinculada al aparato productivo y el realce de las brechas, ya desde antes vislumbradas.

“Creo que estas clases online no son la solución, tampoco. Creo que el aula es irremplazable. La clase online compensará un poco la situación, pero sólo un poco. Yo esto lo veo todavía para largo. Y es que esto pasa por las desigualdades económicas. (...) Y los profesores tampoco somos expertos en plataformas, estamos aprendiendo: y exigen como si ya tuviésemos años de trabajo en entornos virtuales” (Docente H1: diciembre 2020)

El anterior testimonio destaca un aspecto señalado por Lloyd (2020) en lo alusivo a la brecha socioeconómica previa a la pandemia, y que, al desatarse, pasó a ser un factor determinante en el caso del aprovechamiento de los estudiantes ya no sólo de nivel superior, sino de todos los niveles educativos. Para los estudiantes de nivel superior que provienen de familias del primer decil de ingresos, 55 por ciento no cuenta ni con Internet ni con computadora en casa, según la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos del Hogar INEGI 2018. En promedio, 18 por ciento de estudiantes de las universidades públicas y privadas no tiene acceso a ambos servicios. (Lloyd, 2020)

“Toda institución absorbe parte del tiempo y del interés de sus miembros y les proporciona en cierto modo un mundo propio; tiene, en síntesis, tendencias absorbentes. (...) La tendencia absorbente o totalizadora está simbolizada por los obstáculos que se oponen a la interacción social con el exterior y al éxodo de los miembros” (Goffman, cit. en Celigueta y Solé, 2014 :36)

Una tercera forma de participación es la *proyectiva*. En ella el sujeto no se limita a ser un simple usuario, sino que (...) se convierte en agente. Esta participación requiere mayor compromiso y sensibilización, ya que implica que los sujetos consideren como propio el proyecto y lo asuman desde dentro y no sólo como simples ejecutantes o destinatarios” La participación proyectiva admite varios subtipos y variantes, aunque no siempre se cumplen del todo. En lo particular asumimos que la propia naturaleza del proyecto acepta una parte de flexibilidad. Trilla y Novella (2001) lo confirman al aseverar que se debe estar dispuesto a la reformulación de un proyecto *per se*, en tanto que su distorsión será un indicador de que el grupo lo ha asumido realmente, y ello es prueba de que el proyecto ha sido realmente compartido” (Trilla y Novella ,2001: 150)

La escuela privilegia el desarrollo del pensamiento lógico científico. No obstante, el lenguaje del relato “busca establecer conexiones particulares entre sucesos que suelen trasgredir lo canónico y resultar inéditos” (Díaz, 2019: 221) La lejanía del lenguaje

científico respecto a los intereses de gran parte de la comunidad estudiantil provocan un distanciamiento entre el proyecto del hombre moderno y las circunstancias propias del presente.

Sobre tal premisa reiteramos el argumento central de Hine sobre la intencionalidad de la tecnología como aspecto determinante para su orientación utilitaria. Es en tal sentido que se pretende narrar una línea de acción con aspecto previamente trabajados en la cotidianidad de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad de Ecatepec, tales como la plataforma google classroom, para explorar comportamientos y relaciones entre los miembros de la comunidad escolar en el marco de un trabajo multidimensional.

Google Classroom es una aplicación parte del programado disponible para la comunidad universitaria llamado Google Apps for Education (GAE). Está creada para poder utilizar otras aplicaciones (...) permitiendo así mayor efectividad y eficiencia. Por tanto, permite la creación de un aula virtual, donde se puede crear asignaciones, pruebas, se puede distribuir lecturas, videos, tareas, crear foro de discusión, entre muchas otras. (Vélez, 2016)

Relatar el uso de esta herramienta como recurso de apoyo durante las sesiones de licenciatura en pedagogía es tan sólo un primer momento para pasar a una descripción completa de su impacto en el proceso de enseñanza. En un principio, la implementación de esta aplicación tomó por sorpresa a prácticamente la totalidad de la planta académica de la universidad, en tanto que la forma de trabajo que se ejercía no contemplaba la inclusión de algún tipo de Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación. Sin embargo, la sorpresiva inclusión de este tipo de instrumentos fue también motivo de un aprendizaje dada una necesaria capacitación en el uso de la plataforma, sus funciones y potenciales posibilidades de interacción fuera del aula con el alumnado. En un principio, el envío de documentos e hipertextos (archivos de video) mediante la web facilitó los procesos de enseñanza al evitar la reproducción física de materiales, al mismo tiempo que el en mi papel como docente, me cercioraba del correcto envío de los materiales a los respectivos grupos.

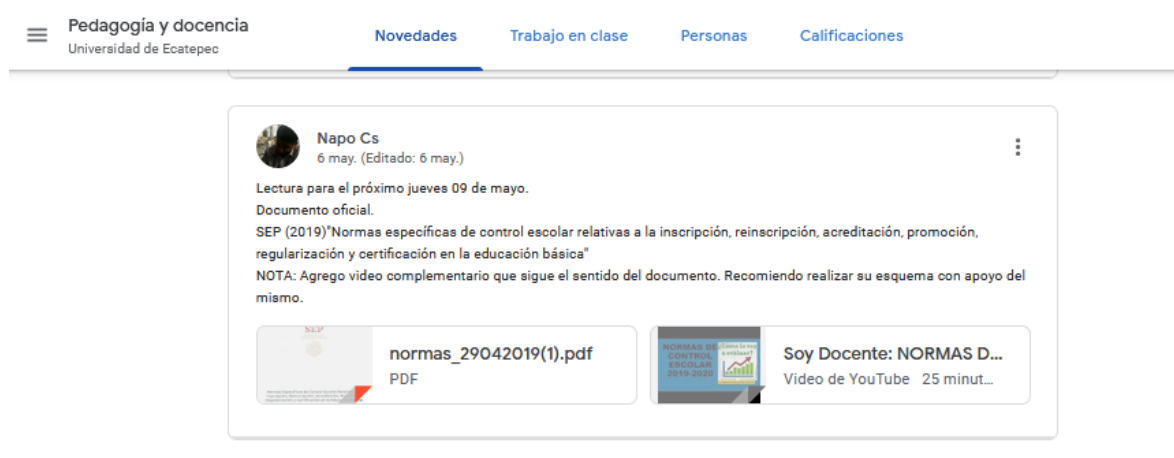


Imagen 14. Evidencia del uso de plataforma google classroom

No obstante, en términos de Cristine Hine “el agente de cambio no es la tecnología en sí misma, sino los usos y la construcción de sentido alrededor de ella” (Hine, 2004: 13) Si bien el uso de la red y el internet se percibe como una necesidad en el marco de la sociedad de la información, es también cierto que el esfuerzo dedicado a indagar sobre sus implicaciones en la vida cotidiana han sido pocos respecto a su importancia mediática en la cotidianidad. Es este argumento el que justifica la pertinencia de dedicar parte de este apartado del elemento al uso de las tecnologías de la información en el marco de un aprendizaje basado en proyectos en la educación universitaria.

Si bien Cristine Hine (2004) plantea una serie de preguntas dirigidas a profundizar en los esquemas de representación del uso del internet hacia la población en general, estas mismas preguntas pueden ser dirigidas en especial a alumnos y docentes de un programa de licenciatura, para obtener un panorama sobre sus concepciones al respecto.

¿Cómo los usuarios llegan a comprender las capacidades y posibilidades de Internet? ¿Qué implicaciones tiene su uso? ¿Qué interpretan de ella en tanto medio de comunicación y a quién perciben como audiencia? (Hine, 2004)

Estos tópicos pueden servir como punto de entrada para entrever algunas de las implicaciones que, al convivir en un espacio físico confrontan perspectivas de mundo y vida surgidas de sus propios trayectos formativos. Confrontar aspectos como capital cultural y social, experiencia, historia de vida y el impacto de acontecimientos “tecnológicos” puede ser útil para entender la diversidad de concepciones en torno a la tecnología en función del rango de edad y grupo social. Es decir: ¿Concebiría de la misma manera un suceso como la aparición del Walkman una persona nacida en 1960 que alguien nacido en 1980? ¿Y una persona nacida después del 2000?; ¿Qué testimonio podría ofrecer un individuo nacido en la década de 1950 sobre la llegada del apolo 11 a la luna respecto a las impresiones y puntos de referencia de un joven de veinte años o menos?

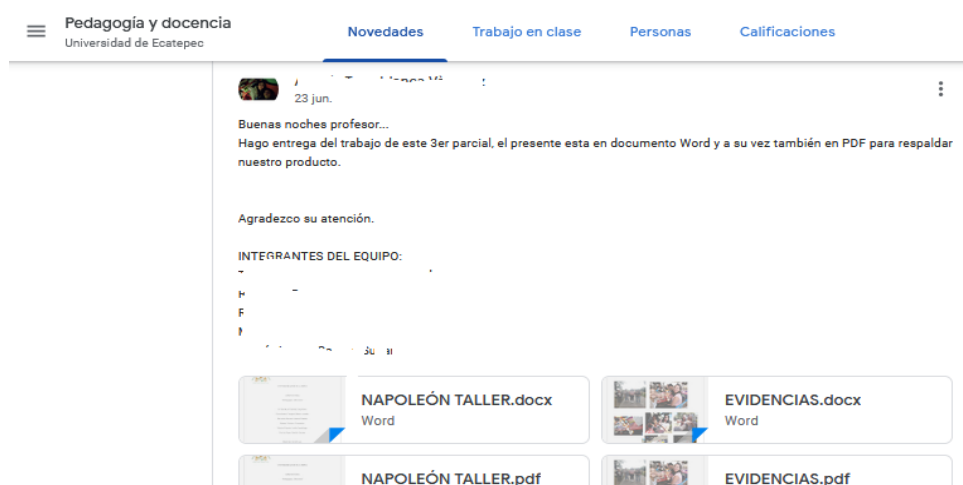


Imagen 15. Evidencia de recepción de multimedia mediante plataforma google classroom

Las tecnologías de la información se han convertido en un componente indispensable para el funcionamiento de instituciones escolares de todo tipo, al grado de convertirse en un elemento “tácito” para el funcionamiento administrativo, de docencia y de investigación. Es indudable que las tecnologías han brindado soportes respecto a eficientar procesos. No obstante, asumir que la tecnología en una solución en sí misma implica el desligar los riesgos que conlleva su utilización irracional o fundada en determinados intereses. El uso de las tecnologías en el aula, cada vez más demandado, puede llegar a ser operado de formas abusivas, o bien, que caen en el sinsentido o la dependencia, desligándonos del entorno para atraparlos en una virtualidad alejada del mundo concreto.

Para Grint y Woolgar (1997) el impacto de las tecnologías no obedece a sus cualidades intrínsecas, sino que es resultado de series contingentes de procesos sociales. Las llamadas cualidades inherentes de la tecnología se construyen y adquieren su forma a través de procesos tales como la negociación acerca de la naturaleza de los usuarios. El impacto de la tecnología depende de que los usuarios aprendan a emplearla de cierta manera, lo cual sería contingente con el desarrollo de relaciones sociales entre los diseñadores y los usuarios

Es sobre tal atmósfera de transición tecnológica respecto la que nos atañe discutir. Así como la tecnología influye de forma transversal en la vida cotidiana, lo hace evidentemente, en el plano educativo:

Los tiempos didácticos (...) pasan por un momento de redefinición, en el sentido de que la educación se enfrenta al reto de constituirse en aprendizaje continuo antes durante y después de la escolarización. Este cambio implica también un énfasis en las relaciones asincrónicas, sobre las relaciones sincrónicas en el sentido de que los eventos pueden ser recreados después de que han acontecido (y que) las personas pueden comunicarse de manera virtual, lo que lleva aparejado el énfasis en el aprendizaje basado en el alumno. Algunos de estos cambios permiten la conformación del aprendizaje reflexivo por medio del trabajo compartido, el diálogo y la interacción. (Brown, 2000)

Nos permitimos enlistar las competencias demandadas al estudiante del siglo XXI que señala Cabero (2000) Si hacemos una remembranza, existe un fuerte vínculo entre estas y las bases conceptuales del aprendizaje basado en proyectos.

- Adaptarse a un ambiente que se modifica rápidamente.
- Trabajar en equipo de forma colaborativa.
- Aplicar la creatividad a la resolución de problemas.
- Aprender nuevos conocimientos y asimilar nuevas ideas rápidamente.
- Tomar nuevas iniciativas y ser independiente.
- Identificar problemas y desarrollar soluciones.
- Reunir y organizar hechos.
- Realizar comparaciones sistemáticas.
- Identificar y desarrollar soluciones alternativas.

En este sentido, recuperamos testimonios de alumnos de la comunidad de licenciatura en pedagogía que dan cuenta de la importancia de la participación colectiva respecto al logro de objetivos comunes en el marco del trabajo por proyectos.

“Al hablar de trabajo en grupo, la primera palabra que me viene a la mente es ‘estrés’. Y más ‘por lo de proyectos, porque no todos saben trabajar en equipos o no todos trabajan. Y ahí no sería el mismo aprendizaje yo, que hice todo, a mi compañera que nada más puso su nombre en el proyecto. Entonces puede variar dependiendo de la responsabilidad que cada quien tenga en un aprendizaje por proyectos” (Alumna licenciatura en pedagogía)

“Pues en un aprendizaje por proyectos es necesario que todos trabajen y den ideas, además de información. Porque no es lo mismo dar ideas que aportar información. Y aunque no queramos trabajar en equipo, pero tenemos que aprender a hacerlo, porque es parte fundamental de la vida” (Alumna licenciatura en pedagogía)

Se destaca la importancia que le asignan a la conciencia del trabajo compartido tanto dentro como fuera del aula, lo cual podemos ligar al concepto de participación, el cual analizaremos a detalle enseguida.

Trilla y Novella (2001) distinguen entre varios tipos de participación según el nivel de involucramiento durante la acción:

La primera de ellas es la participación *simple*. Consiste en formar parte de una actividad como espectador o asistente, sin que se haya intervenido para nada en su participación o en las decisiones sobre su contenido o desarrollo. Los individuos se limitan básicamente a seguir indicaciones o a responder a estímulos. En esencia, se tiende sólo al estar o *hacer acto de presencia*. Los métodos didácticos tradicionales, el directivismo o el estar siempre en el papel de espectador serán considerados en el plano de participación simple. (Trilla y Novella, 2001: 145-146)

Al predominar en las universidades el intelectualismo basado en la memorización de conceptos y temas, el alumno es tratado como “máquina lógica”, reduciéndose su participación a ser un mero receptor de información. (Cfr. Nereci, 1985: 56) Si trasladamos esta concepción al aprendizaje basado en proyectos. La participación simple resultaría en esencia contradictoria a los principios mencionados por Kilpatrick como ejes rectores de dicha práctica. No obstante, en la medida en que los alumnos se involucran o no en los procesos de colaboración, podemos establecer diversos niveles participativos. La simple reproducción de órdenes respecto del maestro puede contaminar la pretensión de un Aprendizaje Basado en Proyectos y reducir este a una participación simple.

En un segundo nivel se encuentra la participación *consultiva*. En este caso los agentes ya no son sujetos pasivos, sino que se les demanda ser escuchado para la toma de decisiones. “Se les alienta a opinar, proponer y valorar y se les facilitan canales para ello” (Trilla y Novella, 2001: 147) Puede existir la demanda de información sin que sea estrictamente vinculante (a través de cuestionarios, o sondeos), a fin de solicitar la opinión de los destinatarios, o bien hacerse de forma vinculante, es decir, que resulte decisiva sobre el asunto que se trate, como por ejemplo, por medio de elecciones políticas. En el caso del presente trabajo, la participación consultiva se ha ejercido en

forma expresa mediante la aplicación de un cuestionario alusivo a las problemáticas a las cuales el alumno universitario se enfrenta en su trayectoria académica.

La última forma de participación identificada por Trilla y Novella (2001:150) es la *Metaparticipación*. Se presenta cuando los propios individuos reconocen un vacío en el espacio y participación y exigen mecanismos para ejercerla. “Aparece cuando un individuo o un colectivo consideran que el reconocimiento de sus derechos participativos no es el debido, o cuando creen que los canales establecidos para ello no son suficientes o eficaces” (Trilla y Novella, 2001: 150)

Estas formas de involucrarse en la construcción de conocimiento nos orillan a relacionar la filosofía del aprendizaje basado en Proyectos con la teoría del Conectivismo, la cual sostiene que el conocimiento ha tenido una reducción en cuanto a su vida media, ya que el lapso trascurrido entre el momento en que un conocimiento es adquirido y su momento de obsolescencia se ha reducido exponencialmente, en espacial en las últimas tres décadas.

Recuperamos el enunciado de Barrón Tirado y Díaz Barriga (2020) “este momento de crisis abre la oportunidad de construir nuevos ambientes educativos, otra mirada de educabilidad y la firme intención de promover la innovación disruptiva de estructuras y prácticas curriculares.” (Barrón y Díaz Barriga, 2020:1)

Este proceso se trata en el fondo - continúan- de “atreverse a cambios de fondo en estructuras, procesos de gestión, posicionamiento de los actores de la educación” (Barrón y Díaz Barriga, 2020: 1) lo cual requiere cambiar mentalidades y prácticas, para arribar a nuevos paradigmas.

Entre los aspectos que detectamos como puentes entre la teoría conectivista (Siemens, 2004) y el Aprendizaje Basado en proyectos podemos destacar los siguientes. Matizamos en cursiva lo señalado por Siemens, para posteriormente comentarlo en relación a las tesis de Kilpatrick y ejemplificar cada rubro con situaciones concretas desarrolladas a lo largo de la construcción de nuestro objeto de estudio:

A) Muchos aprendices se desempeñarán en una variedad de áreas diferentes, y posiblemente sin relación entre sí, a lo largo de su vida. En este caso, acentuamos el valor de la interdisciplina como un factor que implícitamente es activado durante la vida cotidiana, y que a la vez, es necesario para la resolución de problemas.

B) El aprendizaje informal es un aspecto significativo de nuestra experiencia de aprendizaje. La educación formal ya no constituye la mayor parte de nuestro aprendizaje. El aprendizaje ocurre ahora en una variedad de formas - a través de comunidades de práctica, redes personales, y a través de la realización de tareas laborales. Este enunciado corrobora el vínculo entre el ABP y el conectivismo en el marco de la educación informal como factor determinante para la construcción de conocimiento, ya que, como hemos mencionado anteriormente a partir de lo

expuesto por Kilpatrick, la educación informal es un campo que constituye la base para la generación de aprendizajes de cualquier tipo.

La adopción casi imprevista de un entorno de educación a distancia ha orillado – personalmente- a retroalimentarse del tema. No obstante, las autoridades escolares implementan prácticas cercanas a un trabajo tradicional, para tratar de aparejarlo a una enseñanza presencial. Se ha pedido respetar los horarios de inicio y clase de las sesiones e, incluso, regular el uso de medios de comunicación con los alumnos estableciendo reglas de operación específicas que pueden considerarse violatorias a su privacidad. Es el caso de la solicitud de activaciones de cámara en videollamadas de zoom ó meet para efectos de “constatar que los alumnos no desarrollen otras actividades y se encuentren frente al monitor durante las horas de clase” Dicha disposición es un primer acercamiento a la conciencia sobre el fenómeno educativo por parte de las autoridades de la institución cercana a la vigilancia jerárquica y el panóptico Foucaultiano. El filósofo francés nos recuerda los efectos de dicho aislamiento hipervigilado cuando en su obra “Vigilar y castigar”, señala:

“Cada cual, en su lugar, está bien encerrado en una celda en la que es visto de frente por el vigilante; pero los muros laterales le impiden entrar en contacto con sus compañeros. Es visto, pero él no ve; objeto de una información, jamás sujeto en una comunicación” (Foucault, 2002: 204)

Tales actos contradicen los principios esenciales de la educación a distancia, ya que en ella “se redefinen los roles del maestro y el alumno; es decir, el uso y la aplicación de recursos tecnológicos digitales en el ámbito de la enseñanza transforma, sin duda, los modos de comunicación entre el profesor y el estudiante, y entre los propios alumnos” (Ruiz, 2020: 111). Para efectos de ilustrar algunos de los ejercicios trabajados, procedemos a presentar una imagen representativa de los mismos, que denota un producto digital (presentación genially) en el marco de un trabajo colaborativo solicitado en las materias de “Políticas educativas “ y “Organismos internacionales”, mediante el cual se pretende desarrollar, en forma colectiva, un producto digital que enumera aspectos centrales que caracterizan a la prueba PISA como un referente de las políticas públicas en el marco del currículum.

c) El aprendizaje es un proceso continuo, que dura toda la vida. El aprendizaje y las actividades laborales ya no se encuentran separados. En muchos casos, son lo mismo. Ligado a los dos puntos anteriores se ha buscado de manera recurrente una conexión entre el campo profesional y el académico. Esta noción de aprendizaje permanente se vincula con el concepto de cultura propuesto por Pierre Levy (2007), para quien lo cultural puede entenderse como “un gran complejo de redes de sistemas entramados entre sí (...) que se solapan, comparten agentes, entornos y recursos culturales que interaccionan, se comunican y se transforman mutuamente” (Levy, 2007: pág. IX). El trabajo en talleres comunitarios, así como el resguardo de dichas experiencias a partir de herramientas ligadas a la narrativa digital, permite ampliar las habilidades digitales del estudiante, estableciendo un vínculo entre escenarios concretos de aprendizaje

(escenario pre-pandemia) y su vinculación a entornos virtuales (Desarrollo de videos, blogs, historias colectivas) que permiten visualizar al alumno como un agente activo del proceso educativo y no como un mero receptor de información.

De ahí la necesidad por establecer conexiones entre lo ya sabido y las transformaciones propias del entorno, en un afán de adaptación a las necesidades y exigencias propias de cada contexto social específico. Es evidente que las formas de transmitir, registrar y resguardar información se han modificado a lo largo de la historia, y las transformaciones técnicas propias del presente están cambiando las formas en las cuales debe visualizarse el fenómeno educativo. De ahí que se recurran a prácticas ligadas a una cultura digital que desarrollan otro tipo de habilidades en el alumno y que, al mismo tiempo, le permiten dar cuenta de su realidad inmediata.



Imagen 16. Exposición de productos digitales Genially elaborados por alumnos. (Tema: Sistema educativo Nacional) Proyecto colaborativo en las materias “Políticas educativas” y “Organismos Internacionales” Universidad de Ecatepec, mayo 2021

No obstante, este proceso no puede tornarse como un cambio radical o visceral, en tanto que el mismo Levy advierte que la inteligencia colectiva “es un proyecto ambivalente” (Levy, 2007: 174) debido a los efectos que su expansión puede generar en diversos actores sociales.

d) La tecnología está alterando (recableando) nuestros cerebros. Las herramientas que utilizamos definen y moldean nuestro pensamiento. Bajo esta lógica, debemos asumir que el continuo surgimiento de dispositivos y software son una constante que influye en las formas en que es percibido el aprendizaje.

La evolución de la educación está indisolublemente ligada a los cambios de la vida misma. La cultura, la civilización, los esquemas productivos, así como las formas de intercambiar información y conocimiento, son tan cambiantes como el propio ser humano. Recordemos la máxima del filósofo Heráclito según la cual nunca nos bañamos dos veces en el mismo río. En este orden de ideas, la comunicación juega un papel preponderante en el proceso educativo. No obstante, las circunstancias actuales han demandado una

lógica distinta en la forma de intercambiar y discutir información, extendiendo los procesos de instrucción más allá de las cuatro paredes del aula. En nuestro caso el uso generalizado de videoconferencias en el marco de la pandemia Covid-19 ha orillado a reinventar las estrategias para dar clase, a la par de todos los artefactos de los que la comunidad escolar se ha valido para tal fin.

Las tecnologías educativas suelen identificarse con cualquier tecnología digital, servicio o aplicación (app) que se utilice para mejorar o gestionar el proceso de aprendizaje, aunque su uso no haya sido desarrollado expresamente para ello. Los contenidos digitales presentados en los diversos medios tecnológicos permitirán la generación de ambientes de aprendizaje, mientras potencien actividades colaborativas que faciliten la comprensión y resignificación de los saberes construidos en clase. Los dispositivos pedagógicos no se limitan a los de tipo narrativo, sino que se complementan con otras modalidades, como los dispositivos iconográficos y multimedia, los de tipo experiencial y performáticos (Díaz Barriga, 2019).

En términos de Siemens (2004), la adaptación a escenarios virtuales de enseñanza y aprendizaje implicó el recableado al cual él refiere. Aprender a utilizar recursos virtuales y plataformas educativas ha constituido uno de los factores clave en el proceso de adaptación y tránsito entre la educación presencial y la educación en línea, lo que implica la adquisición de conocimientos y habilidades para efectos del desarrollo de ambientes de aprendizaje, a la par del cambio de perspectiva que el docente y alumno asumen en el marco del desarrollo del trabajo cotidiano en el aula virtual.

En términos de usos de un recurso específico que nos permitiese la adaptación a entornos virtuales en el marco de un aprendizaje colaborativo, se ha optado por el uso de la herramienta “Padlet”, que posee una serie de rasgos que le definen como generadora de entorno virtual de aprendizaje. Pero, ¿Qué es Padlet y cómo se utilizó para los efectos del presente proyecto? Padlet es un recurso propio de la web 2.0 que facilita la interacción en entornos virtuales en el marco del trabajo colaborativo. En esencia, es una plataforma ideada para la creación de blogs y tableros conjuntos. Puede decirse que posee una interfaz intuitiva, ya que facilita la publicación de contenidos como texto, multimedia o la inserción de vínculos URL. Su sitio web brinda mayor orientación respecto a sus características, pero su conocimiento mediante esta presentación esperamos resulte un auxiliar significativo para el magisterio durante el trabajo en el aula virtual.¹⁹ En el siguiente apartado detallaremos el uso de esta herramienta como recurso de apoyo en el marco de elaboraciones colectivas por parte de los estudiantes que participaron en la construcción del presente estudio.

D) La organización y el individuo son organismos que aprenden. El aumento en el interés por la gestión del conocimiento muestra la necesidad de una teoría que trate de

¹⁹ Sugerimos visitar el portal de Padlet <https://padlet.com/>

explicar el lazo entre el aprendizaje individual y organizacional. Para los efectos, la propuesta del aprendizaje Basado en proyectos fundamenta en la motivación y el interés propio del alumno el camino para la construcción de conocimiento. Así también, en su “filosofía de la educación” Kilpatrick defiende la presencia de comunidades de aprendizaje a partir de intereses compartidos. Wegerif señala que "sin una sensación de comunidad en las personas que participan, es probable que los participantes ante los retos de un proceso de formación se muestren ansiosos, defensivos y poco dispuestos a tomar los riesgos implicados en la tarea de aprender " (Wegerif, 1998, cit. en Jerónimo, 2009: 341).

El trabajo durante la pandemia COVID obligó a rehacer estructuras de pensamiento y acción, y al ser los medios digitales los protagónicos en dicha dinámica, su papel ha sido cada vez más relevante en el marco de la construcción de aprendizajes y significados colectivos. El uso de las plataformas antes mencionadas no era suficiente como para acompañar los procesos didácticos. La generación de vínculos colectivos entre los miembros de grupo durante las videollamadas fue un puente importante al existir ocasiones en que la monotonía y la atmósfera de encierro impregnó el ambiente de aprendizaje. Fue necesario recurrir a diferentes dinámicas para efectos de fortalecer el sentido de la actividad en clase, recurriendo a reforzadores de diversa especie. Uno de ellos fue la construcción- otorgamiento de reconocimientos a alumnos de cursos al final de cada uno de ellos, con la finalidad de entregar un reforzador positivo que sirviera como estímulo a la actividad escolar.

3.5. Sesgos emocionales y búsqueda de sentido. El aprendizaje situado: ¿oportunidad perdida? Voces de los estudiantes

La escuela “ya venía con muros debilitados”. Como todos los entes propios del Estado y emblemáticos de la modernidad, la escuela ha sido cuestionada en sus formas tradicionales de actuar desde hace ya bastantes décadas. Lo constatamos a través de los añejos estudios de Illich (2011) que han sido repasados y recontextualizados por Bourdieu (2002), Giroux (2004), Merieu (2003), y un largo etcétera propio de la corriente crítica.

Como construcción socio-histórica (la escuela) se ha visto obligada a una transformación. El evidente desdibujamiento de los bordes entre las paredes de la escuela y la vida cotidiana implican voltear a ver al ámbito social como no se veía antes. No obstante, permanece la insensatez por aislar a la escuela del resto del entorno, como si fuera de ella no se aprendiera o no se adquirieran saberes para la vida y el enfrentamiento a un mundo que, sobra decir, se encuentra en arrasador cambio. El docente transmite un saber que no ha producido y produce un saber que en gran parte de las ocasiones no es reconocido. Aún bajo esta circunstancia, es posible narrar y hacer experiencias alternativas. Hacer docencia a través de otras formas de organizar los procesos de transmisión, a fin de visualizar de una forma distinta nuestras prácticas y visitar la experiencia escolar.

Tal vez lo que esta pandemia ha desvelado es algo que muchos hemos sabido, pero que el propio sistema educativo ha temido se desnudara por temor a cometer un autosabotaje, y que la propia Valeria Bedacarratx expone en el capítulo que motiva la presente reflexión. Y es el hecho de que la escuela ha posibilitado la constitución de “un sujeto social «obediente», conforme a requisitos, normas y reglas de la vida social.” (Bedacarratx, 2020: 16)

El falso límite de la educación formal respecto al mundo social ha sido dilucidado con el fenómeno de la pandemia, que poco ha respetado nombres, clases sociales, grados o títulos académicos. Es así que recordamos a Bauman, quien nos recordaba la liquidez de la vida moderna e intuimos, se refería a este tipo de fenómenos cuando advertía a la frágil solidez de las instituciones como bases de la vida moderna.

“Cuando es considerada como un producto, - dice Bauman- la educación pasa a ser una cosa que se consigue completa y terminada, o relativamente acabada (...) La implicación es que el graduado aprendió todo lo que necesitaba saber acerca de las técnicas y aptitudes, aspiraciones y valores de la lengua, las matemáticas y todo el conocimiento acumulado sobre las relaciones del hombre con otros hombres , así como también su deuda con el pasado, el orden natural, y su relación con él: en suma, todo aquello que se necesitaba saber, que se le exigía saber para obtener un determinado empleo.” (Bauman, 2008: 24- 25)

Es aquí donde entra a colación el objeto de nuestra tesis. ¿Por qué divorciar a la escuela del resto de la vida cotidiana, manteniéndole a rajatabla sometida al trabajo con contenidos que pocas veces son aprovechados para beneficio del entorno social? Es decir: la enseñanza tradicional sostuvo durante muchos años el cuidado del agua y los problemas que ello derivaría, privilegió memorizar los elementos de la tabla periódica para efectos de acreditar un examen de química, repetir fechas y nombres para un examen de historia; pero pocas veces se tuvo la oportunidad de involucrar estos conocimientos en situaciones de la vida real.

Si las visitas a museos no sobrepasaban el copiar la información contenida en cédulas, las visitas a los laboratorios no implicaban la posibilidad de equivocarse en un experimento o no se tuvo la oportunidad de hacer algo más allá de un cartel con una leyenda como “cuidemos el agua”, el paso por la escuela ha sido poco significativo para efectos de generar experiencias de aprendizaje significativo. Y hoy, con las oportunidades de socialización presencial reducidas y la prioridad al cuidado de protocolos sanitarios, el panorama se complica. No se trata de entronizar a una estrategia de enseñanza – que tiene, naturalmente sus contras- pero el tiempo perdido no regresa, y podemos decir que implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos no será lo mismo ante las circunstancias impuestas por la “nueva normalidad”. De ahí es que justificamos el paréntesis que nos presenta la autora en consonancia con las improvisadas formas de ser y hacer escuela hoy, cuando pregunta:

¿Cómo la pandemia ha reconfigurado el sitio, la situación, el contexto (que bordea, surca, constituye, da sentido y «sustancia» al hacer cotidiano)? Entre ello, incluida, obviamente, la escuela. (Bedacarratx, 2020: 16) Y es que el nerviosismo y la

incertidumbre que los docentes de educación básica denotaron en el regreso a clases presencial el pasado 30 de agosto de 2021, tras más de quince meses de suspensión de clases, dan cuerpo a la pregunta anterior, al reconfigurarse modos de ser, sentir actuar y pensar. Igualmente, al recorrer el texto fue inevitable recordar a J. C Mélich y su *Filosofía de la finitud*, ya que, en dado momento del ensayo, el catalán señala:

El sentido – o quizá, mejor dicho- la búsqueda de sentido de la existencia, es una de las expresiones más evidentes de la finitud humana. Es inquietante porque se tiene la sensación (quizá cada vez más en aumento) de que, si bien es necesaria una u otra clase de sentido para orientarse en el mundo, ahora vivimos cada vez más en una crisis de sentido, vivimos en un universo donde el sentido se escapa. (Mélich, 2002)

Particularmente, permito referir una experiencia académica peculiar. Es aquí donde tejemos voces de estudiantes par integrarlas al proyecto llevado en la presente tesis. Como parte del trabajo con la comunidad de la Universidad de Ecatepec, se decidió elaborar una serie de narrativas, protagonizadas por los propios estudiantes, en las cuales ellos dieran cuenta de la forma en la que afrontaban las implicaciones propias de la pandemia. Se les convocó a redactar un texto libre en el cual narraran lo que la pandemia había significado para ellos y lo enviaran vía correo electrónico acompañado de un pseudónimo para efectos de garantizar el anonimato. Concordamos con Bedacarratx (2020) en que este tipo de ejercicios, más allá de seguir la línea recta de un currículum, sirvieron como un espacio de catarsis para los estudiantes, de quienes se obtuvo una muy buena respuesta. Previo acuerdo, algunos de los textos se publicaron en el muro de Facebook “Rincón de lectura de la SUP”, respetando los pseudónimos solicitados a los estudiantes. Mostramos uno de ellos, para efectos de ilustrarle:

VALA

De pronto, la vida tal cual la conocían las generaciones contemporáneas, dio giros inesperados.

Algunos matrimonios han terminado en medio de lo hoy conocido como COVID-19, familias distanciadas a causa de problemas que no se habían tenido tiempo de atender anteriormente o bien, víctimas del mismo virus y a su vez, nuevas parejas han iniciado historias que contar, creando futuros aún desconocidos. Miles de familias han perdido seres amados, el desempleo ha aumentado y el vandalismo con él. Realmente situaciones no muy alejadas a la trivialidad antes de la pandemia, no obstante, hay algo que sí ha cambiado; actualmente las personas han sido forzadas a pasar tiempo con ellos mismos, a conocer sus miedos, inseguridades, deseos, sueños que alguna vez abandonaron, en general. Todo sobre sí.

Por mi parte, he construido historias interminables en estos meses que, a diferencia de muchos, me han resultado maravillosos. Ha sido oportunidad de desechar los cimientos viejos e inestables en los que me encontraba y reconstruir nuevos escenarios a partir de la nada. La finitud de las cosas, a menudo son rizomas para nuevos comienzos. He dispuesto de lo que parece una eternidad para tropezarme y levantarme, para sufrir, llorar, aprender, disfrutar y volver a reír.

La pandemia me ha arrebatado de formas diversas a personas que amé con todo lo que una mujer pudiera llegar a amar a otro ser, pero con ello aprendí a seguir de pie. Perdí un estilo de vida al cual me afiancé durante siete años, se fue el amor, el trabajo, el hogar y con ello, gran parte de mí, ¿y ahora? Todo está aún medio jodido porque de pronto nada tiene sentido, pero ya no es diario y eso es suficiente.

De pronto haces cosas y te das cuenta que la vida no se detiene por nada, pero que puedes detenerte tú de vez en cuando si es necesario, puede quemar y te puedes romper de vez en cuando. Al final, ¿acaso no somos humanos? Seres que son sensibles y reaccionan a estímulos variados. Seres que viven, sienten, sufren y se alegran, contruidos de sensaciones efímeras y experiencias que jamás serán borradas de su ser.

Hoy no extraño nada. Hoy no, justo ahora no. Sé que las cosas se irán acomodando poco a poco a medida que así lo deseé, también sé que siempre puede ser peor, pero he ahí de donde proviene la reflexión misma, ¿hasta dónde, de qué forma y hasta cuándo?, ¿cómo deseas vivir el tiempo en el que estás o el tiempo que te queda? Bien, pues yo decido descansar, dejar de pensar en tanta basura que hay alrededor y construir buenos momentos, vivir bellas historias que dejen tras de sí recuerdos que ni siquiera una pandemia puede arrebatarlos. Se vive y se muere, se sufre y se disfruta, hay colores grises y otros más iluminados, el lienzo y lo que cada quien dibuje sobre él, eso lo opcional.

Yo agradezco que el reloj se “averiara” un poco, que todo de pronto tomó una pausa, un respiro que nos ha sido regalado para analizar la historia que cada quien está construyendo sobre sí mismo. Todo tiene su tiempo y hoy es mi tiempo de descansar. (Anónimo, cit. en Aguilar, 2021)

Como éste, diversos relatos han permitido dar cuenta de las pensares y sentires de una comunidad estudiantil que ha pedido ser escuchada. Recuperando algunos de los conceptos discutidos en el primer capítulo, la experiencia personal se combina con el deseo y la necesidad de ser leído. Para tal efecto, los aspectos que la estudiante recupera al interior de su narración dan cuenta de diversos traspiés ocurridos paralelamente al confinamiento y el desarrollo de la pandemia COVID, y que han afectado su trayectoria de vida en diferentes aristas. (desde el personal, el laboral, el sentimental)

Iniciando con una reflexión contextual en el marco de la generalidad y con un tono dirigido a la introspección, la estudiante destaca la oportunidad brindada por la experiencia pandémica para valorar la vida en el sentido de adquirir una mayor conciencia ante la cercanía de los contagios y fallecimientos. Y en un salto inesperado, se destaca la necesidad de reflexión en medio de la volatilidad y ajeteo del mundo cotidiano, resaltando dicha cualidad como parte del escenario óptico propio de nuestra especie: *“De pronto -señala VALA- haces cosas y te das cuenta que la vida no se detiene por nada, pero que puedes detenerte tú de vez en cuando si es necesario, puede quemar y te puedes romper de vez en cuando. Al final, ¿acaso no somos humanos?”*

Así, el escrito remata con un agradecimiento al tiempo. Rescatando la posibilidad que este aislamiento ha significado como espacio de reflexión y reconstrucción personal, la estudiante concluye profundizando en la definitividad de la dimensión temporal como el principal alojamiento del ser. En este orden de ideas, nos permitimos acompañarnos con el argumento de Vincenzo Costa (2018b) respecto a las implicaciones fenomenológicas y la significación del tiempo

“En el ser humano cada acontecimiento —pasado, presente y futuro— queda referido al yo, al centro de la personalidad. Para Heidegger, en cambio, lo que permite al hombre poder relacionarse con unos significados y con un mundo de significados no es esta autocentralización, sino un cierto tipo de relación con el tiempo. Según Heidegger, que el mundo sea la totalidad de las posibilidades de acción implica, a diferencia de lo que había pensado la tradición, que para el ser humano relacionarse consigo mismo no significa relacionarse reflexivamente con un sujeto atemporal, con

un núcleo de identidad que se mantenga constante y que acompañe todas mis representaciones, sino con el propio «poder ser», esto es, con las propias posibilidades de acción, y en consecuencia, con el propio tener-que-ser a partir del propio tener ya y del propio ser-ya. Nosotros, «siendo ya en un mundo», nos relacionamos con nosotros mismos relacionándonos con nuestro futuro, consumiendo nuestras posibilidades”. (Costa, 2018b)

La escueta interpretación respecto al texto construido por la estudiante evidencia el que es necesario escuchar las voces de los protagonistas de los procesos educativos. Permitir que sus historias, ideas y expresiones se articulen con la realidad cotidiana. Esta es una vía para potenciar sus aptitudes y capacidades. De ahí la insistencia en considerar el aprendizaje por proyectos como una posibilidad de ver la escuela y su relación con la sociedad desde un ángulo distinto. Bajo tal lógica, y adaptándonos a los cambios técnicos surgidos desde la telemática y las comunicaciones, ofrecemos otra alternativa de construcción de espacios de trabajo pensada a partir de recursos virtuales de aprendizaje.

3.6. La educación remota de emergencia: Visualización de productos colectivos a través de recursos digitales.

Uno de los dilemas a los cuales nos enfrentamos durante el trayecto de la investigación fue el sanear un cómo. La violenta ruptura de la convivencia física en los pasillos y su sustitución por sesiones virtuales puso de manifiesto una serie de retos para el profesorado y los educandos en el sentido de reafirmar la necesidad de formación permanente y la adquisición de habilidades acordes a la circunstancia histórica en la cual nos desenvolvemos.

La adopción - imposición de las tecnologías de información como recurso principal para dar continuidad a los procesos académicos, si bien ha evidenciado brechas, socioeconómicas y de acceso a la información sobre las cuales podríamos discutir en un apartado subsecuente, también ha servido como oportunidad para potenciar destrezas tanto en alumnos como en docentes, en el marco de un aprendizaje horizontal y la socialización de saberes en el ámbito de una educación digital.

En este sentido, Cabrales propone la adopción del concepto “Enseñanza de emergencia a distancia” ó “Educación remota de emergencia” para hacer referencia a “la repentina obligación de los sistemas educativos de trasladar hacia un medio virtual el proceso de enseñanza aprendizaje, originalmente pensado para una modalidad presencial” (Cabrales, 2020: 2) Con esta categoría, es clara la intención de distinguir esta modalidad de trabajo respecto a la educación en línea o la educación a distancia, ya que la improvisación con la que fue implementada por parte de los diversos sistemas educativos implicó un escaso conocimiento de los fundamentos teórico metodológicos del e-learning o modalidades semipresenciales de educación. Asumiendo al evidencia respecto a que la emergencia sanitaria impactó la trayectoria y visión del objeto de estudio trabajado, y que las circunstancias de adaptación curricular por parte de las autoridades educativas de la Universidad de Ecatepec implicaron la adopción de la enseñanza de emergencia a distancia, enunciemos una serie de condiciones suscitadas

a partir del confinamiento que impactaron el trabajo de campo y que, a su vez, obligaron a apoyarse en la adopción de recursos digitales como apoyo central en el procesos de enseñanza aprendizaje.

1. Tras la declaratoria de emergencia Sanitaria, el Centro Comunitario “Casa de Morelos” cerró sus puertas de manera indefinida, en marzo de 2020. El rápido incremento en los contagios en el municipio de Ecatepec llevó a la declaratoria de semáforo rojo a las pocas semanas de iniciada la cuarentena., por lo que las visitas a los talleres anteriormente descritas se suspendieron.
2. Las autoridades de la Universidad de Ecatepec informaron sobre la habilitación de la plataforma Google classroom como el principal vehículo de contacto con el alumnado tras la suspensión de clases decretada en el Diario Oficial de la Federación. (Diario Oficial de la Federación: 16/03/2020)

Las circunstancias antes señaladas impactaron la visión del objeto de estudio que se poseía, enfocándonos en recuperar la propuesta de Christine Hine (2004) respecto a la *etnografía virtual* y su impacto en el aprendizaje basado en proyectos, ahora, desarrollado en entornos virtuales. El sentido del análisis ha implicado analizar la visión que los estudiantes tienen del internet como un artefacto cultural que puede o no adquirir un significado socialmente, a través de su producción y uso, y describiendo los pros y contras de dichos ejercicios en el trayecto de sus procesos de aprendizaje.

Los elementos que se consideraron para efectos del trabajo de campo en entornos virtuales es el uso de la herramienta Padlet, ya que ésta no se limita a un determinado nivel de instrucción, sino que, puede utilizarse desde la educación básica hasta la universitaria.

El uso de Padlet no está condicionado a una versión de computadora de escritorio, sino que permite el acceso a ella a través de iOS, Android y Kindle. Otra de las bondades de esta plataforma es que posibilita la configuración de la privacidad, a fin de que el docente, como administrador del muro interactivo, establezca las posibilidades de acceso público o no del recurso generado en la web. La particularidad de Padlet es muy sencilla. En sí, nos permite crear un mural interactivo en el que los estudiantes pueden colocar texto o contenido multimedia, como imágenes, videos o URL, como si se tratara de notas en un pizarrón físico, de modo que en la pizarra interactiva se acumulan las contribuciones de todos los participantes que en ella intervinieron. De acuerdo a los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos, consideramos valioso el uso de esta herramienta dado que:

- A) Se incorporan las ideas de alumnos sobre una concepción más participativa, comprometida e implicada de la escuela
- B) Cada grupo-aula desarrolla el proyecto común a su manera adaptándolo a las características del grupo, del ciclo y de la etapa
- C) La planificación y el desarrollo del proyecto es abierta y va cambiando según las necesidades, los intereses y el ritmo del alumnado. (Kilpatrick, 1967)

En nuestro caso, mostramos el uso dado a Padlet como recurso de trabajo colaborativo en el marco de la revisión de diversas materias, con la intención de generar una colaboración del alumnado en cuanto a indagar conceptos centrales alusivos a diversas temáticas, o bien, con el propósito de que el muro sirviera para mostrar los productos digitales generados por ellos durante el trabajo a lo largo de los diversos cursos. En el primer caso, referente a la asignatura “Modelos de enseñanza” se solicitó al alumnado a contribuir con la colocación de un concepto central propio del aprendizaje Basado en proyectos, ya sea mediante texto o imagen. A la postre, las aportaciones recolectadas se discutieron para ser consensuadas respecto a los principios elementales de la teoría del ABP. El ejercicio descrito permitió enlazar conceptos que si bien no habían sido revisados con anterioridad por parte del grupo, generaron inquietudes y vínculos con actividades previamente desarrolladas en el marco de esta estrategia de trabajo.

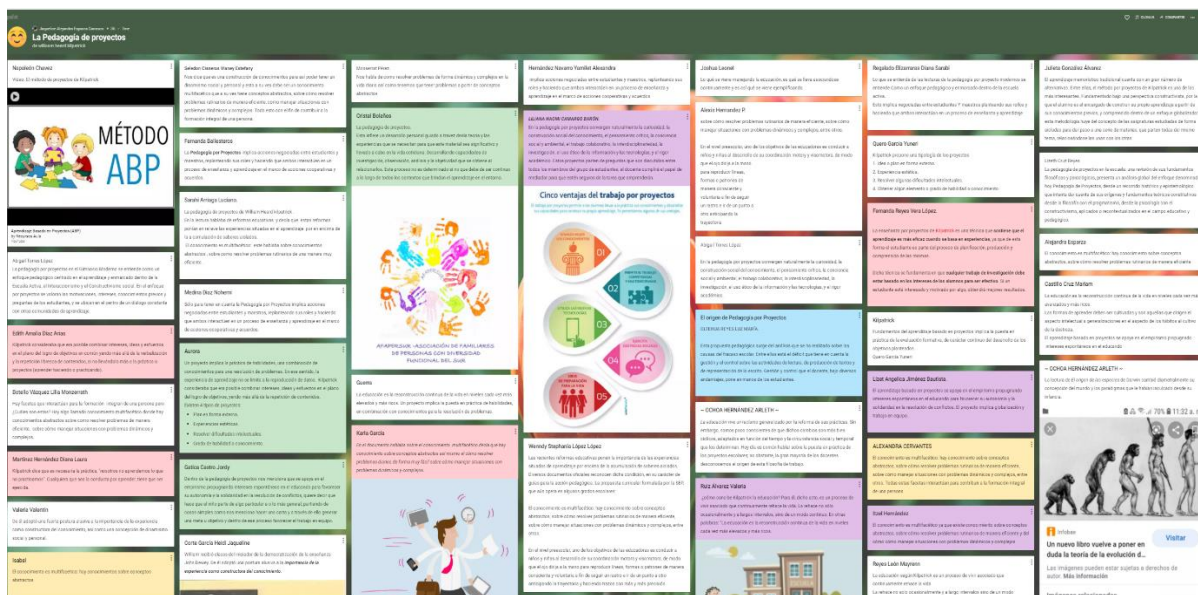


Imagen. 17.
Muro Padlet Colectivo. “La pedagogía de proyectos de William Heard Kilpatrick”²⁰

Un segundo caso del uso de Padlet como recurso de apoyo se visualizó en el caso de la materia “Andragogía”. Para tal efecto, el trabajo requerido fue solicitar al alumnado la recolección de un testimonio con un actor involucrado en el proceso de educación de adultos (asesor educativo, alumno, ex alumno, etc.), a fin de conocer su perspectiva sobre las vivencias y quehaceres curriculares propios del sistema de educación de adultos, para a la postre subir dicha evidencia a la red mediante un video en la plataforma YouTube. Se consideró una experiencia valiosa, dado el trabajo realizado especialmente por uno de los grupos que, pese a tomar la sesión en modalidad no presencial, articuló una entrevista elaborada. Igualmente, existieron grupos en los que la participación y el peso de los testimonios no fue igualmente robusto o fue notorio un trabajo precipitado, evidenciando una falta de organización y comunicación al interior del respectivo subgrupo y hacia el docente, dado que las indicaciones para elaborar el trabajo fueron expuestas con un mes de anticipación.

²⁰ <https://padlet.com/alesparza631/yk715cho9cddkxbp>

Describiendo un tercer caso, en el marco de la asignatura “Legislación y política educativa en México”, se recurrió al uso de Padlet a fin de conjuntar conceptos centrales trabajados en el curso mediante el uso de códigos QR. Dichos símbolos fueron generados por los alumnos a través de un sencillo procesos de codificación en la web, del cual fueron previamente instruidos, para que la imagen producida fuera la que se colocara en el muro padlet a fin de tener un muro constituido por Códigos QR. El alumnado propuso esta modalidad de trabajo para “encriptar” sus productos, y así, vez, generar un mural que provocara curiosidad a los lectores del mismo, al dar fe de su configuración. Siendo congruentes con los principios del Aprendizaje Basado en proyectos propuestos por Kilpatrick, y considerando los intereses de los alumnos, fue dicha inquietud la que motivó el que éste muro padlet se constituyera en tal forma. En la siguiente imagen se observa una vista previa del producto colectivo generado, acompañada con una nota al pie que dirige a la URL correspondiente.

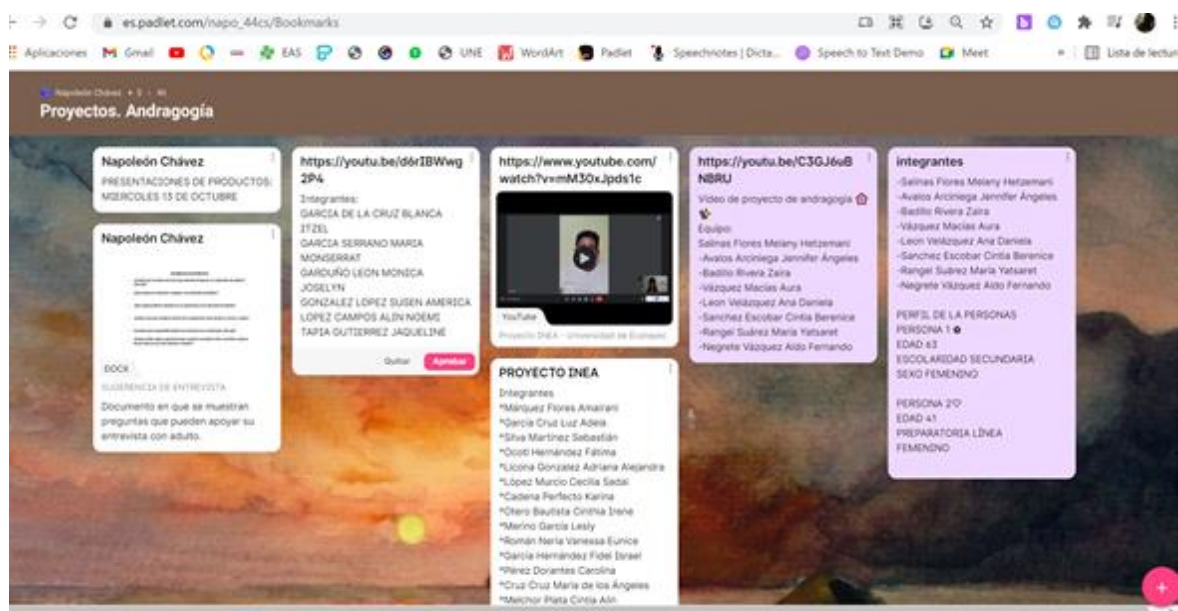


Imagen. 18
Muro Padlet colectivo. Proyectos colectivos. Andragogía²¹

Igualmente, como parte de las actividades de la materia “Desarrollo de la comunidad”, se realizó un proyecto colectivo una vez que se reactivaron las actividades semipresenciales en la Universidad de Ecatepec. En este caso, se pretendió dar cuenta de espacios del municipio de Ecatepec que fuesen del interés de los estudiantes que cumplieran las características de lo que Marc Augé (2000) plantea como “Lugar antropológico”. Recordemos que Augé les apropia a estos las cualidades de espacios relacionales, históricos e identitarios. Respondiendo a la inquietud estudiantil hacia trabajar un proyecto que recuperara valores y prácticas del municipio, se propuso que ellos mismos realizaran la búsqueda de un espacio que cumpliera con estas

²¹ https://es.padlet.com/napo_44cs/Bookmarks

Al interior del propio mural padlet se adjuntan vínculos con productos elaborados por los estudiantes

características, para posteriormente exponerlo al resto de la clase y justificar los motivos que les llevasen a tomar esta decisión, a la par de establecer ligaduras teóricas con los contenidos revisados en la materia. No obstante, la prioridad en la exposición sería la presentación de contenidos audiovisuales a efectos que permitiesen construir un proyecto de tipo “Fotovoz”, que permitiera dar fe de las prácticas registradas en dichos espacios, combinando ejercicios como la observación participante y los registros visuales.



Imagen 19. Muro Padlet Colectivo. “Legislación y política educativa” Conceptos centrales a través de Códigos QR generados por los alumnos²²

“La técnica Fotovoz es una herramienta participativa capaz de plasmar una realidad comunitaria a través de la fotografía y la actuación directa de la comunidad. Se trata de una investigación participativa comunitaria por la cual se consigue un empoderamiento activo de su situación social y de salud. Su objetivo fundamental es promover el cambio a través de la participación activa y la comunicación entre los diferentes niveles comunitarios.” (Sanz, Noriega, Noguerol, Serra; 2018: 42)

Compartir los registros elaborados por los alumnos permitió establecer espacios de diálogo e intercambio a efectos de verificar la pertinencia de las construidas, y establecer vínculos entre la teoría sociológica y el ámbito pedagógico por medio de recursos digitales. La activa participación de los alumnos durante las sesiones de intercambio fue muestra del interés de los estudiantes respecto al desarrollo de los productos trabajados, y asimismo, fue interesante dar cuenta de las observaciones colectivas elaboradas por los estudiantes durante el desarrollo de sus propias presentaciones.

De entre los trabajos elaborados destacamos los siguientes:

²² <https://padlet.com/ClaudiaAraizaMejia/n8ils4vvdep8qwuk>

A) Librería Peripheria ²³

Se describe un espacio de reciente creación, el cual fue pensado como una cafetería-biblioteca comunitaria por parte de estudiante de la carrera de letras hispánicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. La intención principal del mismo es la promoción de la lectura en un ámbito de distensión y libertad de elección de los materiales exhibidos por parte del público. Los estudiantes mencionan que el espacio fue de su interés por su reciente creación y las características externas del lugar. Al ingresar fueron bien recibidos por las personas encargadas del mismo, quienes les describieron la funcionalidad y mecánica de uso y registro de los materiales. Se reitera que no es necesario el uso de una credencial o acreditación para la lectura de los mismos, mas es posible llevar a cabo intercambios bibliográficos o compra de libros por encargo.



Imagen 20. Proyecto colectivo. "Librería Peripheria"

B) Tapetes multicolores de Santa Clara Coatitla

En este caso, los estudiantes dan cuenta de una práctica comunitaria vinculada al ámbito religioso que se lleva a cabo en la comunidad referida del municipio de Ecatepec. La elaboración de tapetes de aserrín multicolor de hasta dos kilómetros de largo es un quehacer arraigado entre los habitantes de la localidad. Adoptada como una tradición de Huamantla, Tlaxcala, los estudiantes relatan que esta práctica es llevada a cabo desde hace más de treinta años, y que para su elaboración se llevan a cabo. Desatacan los elementos que intervienen en la elaboración de los tapetes. En su elaboración contribuye una comisión que se encarga de realizar los planes y proyecciones de los mismos, las calles en los que estos se establecerán y elabora las plantillas de madera que servirán como base hacia los mismos. Los estudiantes destacan que esta es una fiesta de carácter comunitario, distinguiéndose de entre otras festividades que puedan relacionarse con ella.

Se resalta el proceso de elaboración de los tapetes y la cierta logística inherente a los mismos. Desde la provisión del material, es decir, los costales de aserrín, preparar el

²³ <https://www.youtube.com/watch?v=pYnvgAkiq8M&t=1s>

mismo con los colores adecuados para la temática, los demás materiales para la elaboración de las flores que adornan los pasillos de las casas de los habitantes de la colonia. Los lugares son elegidos para el recorrido de la procesión con la virgen de Santa Clara. Además de ser una herramienta de intervención de participación comunitaria consideramos valioso el uso de la Fotovoz en el marco del aprendizaje basado en proyectos utilizada como herramienta educativa, a fin de que se diera cuenta del inicio de cambios conductuales individuales, independientemente de la acción macrocomunitaria.

CAPÍTULO IV

“ANÁLISIS DE RESULTADOS”

Bajo la óptica del trabajo anteriormente exhibido, este capítulo se perfila para establecer una serie de puntos que emerjan como elementos de análisis a la luz de enlazar las conjeturas obtenidas a lo largo del proceso de investigación. Escuchar las voces de distintos actores involucrados en la construcción de los procesos de aprendizaje de la Universidad de Ecatepec ha sido una oportunidad para visualizar nuevas formas de asumir al aprendizaje ante la globalidad de la información y el conocimiento. En lo particular, se abordan tres ejes bajo los que se analizan las potencialidades y limitaciones observadas en la propuesta como parte de la discusión futura en el marco de la producción y el análisis curricular. Se hará un recorrido que abarca las diferencias entre las expectativas del estudiantado y la cultura escolar de la Universidad de Ecatepec, contrastando pros y contras observados en la práctica del aprendizaje basado en proyectos.

4.1. Deseos estudiantiles; reticencias institucionales.

Una de las intenciones medulares del trabajo de tesis ha sido centrar la atención en el alumnado como parte de un esfuerzo de modificación de la cultura escolar. Si bien dicho propósito se cataloga ambicioso, dado que, parafraseando a Weber (2010) es necesario preguntarnos el grado en que las estructuras administrativas están determinadas económicamente, o bien, en qué medida otros factores de carácter político, influyen en el desarrollo educativo respecto a oportunidades de desarrollo, y por ende, si estas circunstancias desligan a la profesión docente de una autonomía técnica como tal.

Pero, a todo esto, ¿A qué se le llama cultura escolar? Apoyándonos en Ángel Pérez Gómez (2005), podemos definir este concepto como:

“El conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que [un] grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. En la cultura escolar es necesario indagar las reglas explícitas y ocultas que regulan los comportamientos, las historias y los mitos que configuran y dan sentido a las tradiciones e identidades, así como los valores y las expectativas que desde fuera presionan la vida de la escuela y del aula” (Pérez Gómez, 2005: 162)

Para tal efecto, se recurrió a la realización de entrevistas con docentes de la carrera de pedagogía, cuyo criterio de elegibilidad fue el que tuviesen tres años de experiencia docente en esta institución. Los ejercicios se consensuaron con anticipación suficiente para respetar los tiempos de los informantes. Asimismo, se utilizan pseudónimos para proteger su identidad. De inicio, consideramos valioso contrastar las nociones sobre el concepto de *aprendizaje* de diversos docentes, a fin de acercarnos, desde sus

perspectivas y formación de origen, a la distancia entre la filosofía institucional y la práctica educativa en la Universidad de Ecatepec. A pregunta expresa sobre ¿Qué significa para usted aprender?, responde uno de los docentes:

“Aprender es un proceso, obviamente, complejo, que transita a través de la participación, de la construcción del conocimiento, la experiencia, la práctica. (...) De ahí me adhiero plenamente con Paulo Freire: concuerdo mucho con él que tiene que ver el aprendizaje con la participación, con la pregunta, en contra de la educación envasada, de la educación bancaria, que solamente es una educación unidireccional. Creo que para aprender es base fundamental el diálogo, pero el diálogo constructivo entre el maestro que demuestre su experiencia, que sensibilice de manera adecuada al alumno con cosas que tengan sentido, porque eso lo va a motivar a poner mayor atención en el aprendizaje y que te lo pueda personalizar de la mejor forma” (DH1) ²⁴

En este primer caso, podemos enfatizar las declaraciones del docente en cuanto a su oposición a la educación tradicional, por lo que podríamos familiarizar su posicionamiento como cercano a los principios del aprendizaje basado en proyectos. De la misma forma, el maestro recalca el valor de la práctica, pudiendo empatar estos dichos con la filosofía de Kilpatrick respecto al Aprendizaje Basado en proyectos:

“Aprender es algo que haces desde el nacimiento (...) Es ser curioso, indagar conocer, para que gracias a aquello que yo indagué y curioseé, pueda tener un aprendizaje nuevo. Es un ejercicio que realizamos todos, sólo que no nos percatamos de ello” (DM2)

“Tú adquieres el conocimiento o el aprendizaje cuando lo puedes explicar con tus propias palabras, más allá de modificar una conducta. Cuando tú lo puedes explicar, entonces es un momento de verificación de que has logrado el aprendizaje. (De ahí) la importancia del lenguaje en los procesos de aprendizaje”(DM1)

Los tres testimonios coinciden en visualizar al aprendizaje desde una perspectiva eminentemente activa y reflexiva. El involucrar expresiones como “Explicar con propias palabras” los fenómenos, ó involucrar a “la participación, la experiencia y la práctica” permiten entrever un posicionamiento con tendencia al rechazo a la pedagogía tradicional, tal y como expresamente lo deja ver en claro el informante DH1. El tercer testimonio, se aproxima claramente a la noción del “aprender verdadero” señalada por Kilpatrick, que entiende el aprender como el “*cambio en el control de la conducta*” ²⁵ que modifique de un modo permanente el modo de reaccionar del individuo a su ambiente”, del cual ya se hablaba en el primer capítulo. (Kilpatrick, 1967)

²⁴ Codifíquese de la siguiente manera:

D- Docente / A-Alumno

H: Hombre / M: Mujer

El dígito al final sólo enlista el número del participante, sin hacer algún tipo de distinción específica entre unos y otros

²⁵ Las cursivas son propias.

Asimismo, el valor de la teoría y la práctica como elementos necesarios para el aprendizaje son recuperados por dos de los docentes. En este punto, podemos relacionar el punto mencionado por Kilpatrick (1967) sobre el que *no aprendemos lo que no practicamos*

Nos valemos de un concepto fenomenológico que, consideramos, sirve como ancla para vincular las dimensiones del currículo vivido y el currículo oculto. Particularmente aludimos a la noción de “facticidad”. Este término designa la clase típicamente humana de hechos que condicionan la existencia del hombre. La facticidad es algo que tiene su propia densidad y que no está sujeta a la arbitrariedad del espíritu libre. La facticidad es, pues, una solidificación de la vida intencional del hombre. (Tealdi,1993) Se recupera la noción de Currículo Oculto para considerar aspectos que no han sido considerados institucionalmente para analizar cómo influyen en la formación de los sujetos. y su relación con los componentes del Aprendizaje Basado en Proyectos. Si retomamos los elementos mostrados en el tratamiento teórico, el concepto de experiencia destaca por su importancia. Investigar un proceso de aprendizaje implica ponerse en contacto con él de forma viva.

En el caso concreto del escenario que analizamos para efectos del estudio de esta tesis, justificamos la pertinencia del enfoque fenomenológico por la posibilidad de realizar tareas colaborativas que ofrezcan a la Institución una posibilidad de modificar sus prácticas educativas en el marco de la contingencia presentada tras el brote de COVID-19. Consideramos que el paso, casi instantáneo de las prácticas de enseñanza de un modelo presencial a uno en línea requiere de registrar los testimonios y las valoraciones de los actores involucrados en ellos para registrar sus vivencias, valorar la pertinencia de los procesos implementados y proponer alternativas que coadyuven a la mejora de los procesos de enseñanza. En esta lógica, la selección y el diseño de los datos es una tarea colaborativa tanto de investigadores como de profesionales de la educación. Siguiendo tal orden de ideas, ilustramos algunos testimonios de miembros de la comunidad estudiantil que manifiestan su sentir respecto al proceder de la cultura institucional predominante:

Mmm... en un principio sentía que la universidad sí llenaba las necesidades que teníamos, pero hay algunos maestros que la verdad no me gusta mucho su manera de dar clases, porque siento que nos tratan como si fuéramos de primaria o secundaria, llenando el pizarrón de información que ni siquiera es tan relevante y te repiten lo mismo una y otra vez con clases súper aburridas y cero interactivas, dinámicas o interesantes. No hemos tenido hasta el momento ninguna práctica en forma de lo que es la carrera, siendo que ya nos falta poco para terminar. (A22H, 22/10/19)

Analizando esta primera muestra de información, consideramos pertinente introducir la noción de *Habitus* propuesta por Pierre Bourdieu a efectos de que sirva como soporte en el contraste respecto a la realidad institucional y las bases de la teoría sociológica y educativa. Para Bourdieu, el habitus implica “un sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas” (Bourdieu, 2007: 86)

El estudiante que facilita el testimonio externa un ánimo descendente en torno a la expectativa mostrada hacia las prácticas ejercidas en la Universidad de Ecatepec, dado que, si bien en un inicio de la trayectoria académica se consideraba que la institución “*llenaba las necesidades*” que se tenían, se intuye un momento en el que se encuentran patrones tendientes a la didáctica tradicional, la escasa interacción didáctica y el nulo vínculo con actores externos al espacio áulico, los que igualmente, el propio programa de estudios considera como necesarios para efectos de la obtención del título profesional.

Si bien es complicado invertir los principios y valores burocráticos bajo los cuales se rigen las instituciones, sí es posible plasmar los sentires de quienes conforman la base de la cotidianidad del centro de estudios objeto de la presente tesis. Sin la presencia de los alumnos, la vida académica de cualquier institución educativa quedaría absolutamente diluida. Los pasillos vacíos en el marco de la pandemia COVID delataron tal situación. No obstante, pareciera que el retorno a las aulas tras el anuncio de la “nueva normalidad” no ha modificado en gran medida las pautas de cultura institucional prevalecientes en el espacio de la Universidad de Ecatepec. De nueva cuenta se introduce un testimonio que refuerza el sentido de cultura institucional predominante, diametralmente opuesto a los principios de las pedagogías alternativas o la consideración de necesidades o intereses del alumnado para efectos de la mejora de los procesos académicos.

Llevamos desde el primer semestre quejándonos y no sirvió de nada, al igual que las evaluaciones docentes que hacemos. Por eso prefiero ni contestarlas, porque sé que no habrá ningún cambio (...) Uno de nuestros profes no nos avisó que no iría y nos dejaron sin salón. No nos quisieron dar salón porque podíamos dañar o robar el material o el equipo, pero al mismo tiempo están infringiendo nuestro derecho a usar las instalaciones por la colegiatura que estamos pagando. En conclusión, siento que hay muchas cosas por solucionar y mejorar, pero a los directivos o quien le corresponda no le interesa lo que necesitamos. (A22H, 22/10/21)

Dicho en otros términos, la experiencia de la pandemia, si bien logró introducir la implementación de herramientas digitales y de entornos híbridos de enseñanza en los espacios áulicos a los que nos referimos, no ha impactado en la modificación de la cultura institucional en lo que se refiere al trasfondo de los procesos didácticos y los esquemas de relación -preponderantemente verticales- entre los miembros de la comunidad escolar.

Es así que comenzamos a tejer una red de relaciones entre diversos conceptos que se emparentan estrechamente. En este caso, la cultura escolar puede nivelarse con la propuesta sociológica del *habitus* de Bourdieu, entendida como el modo de proceder, ser y actuar que moldea las entrañas de la escuela, como institución clave de los procesos de reproducción social. Es así que existen resistencias internas a cambiar los modos de proceder y relacionarse con los actores involucrados en la cotidianidad que configura a dichos sistemas. No obstante, la demanda por reconfigurar la cultura escolar en términos

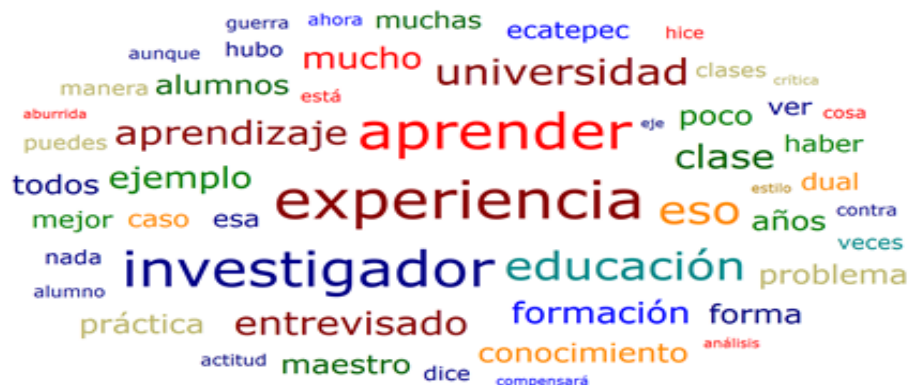
de una relación de mayor horizontalidad entre sus partes es una de las necesidades que la educación superior demanda en el contexto actual.

Al recuperar algunas voces de los miembros del colectivo docente de la Universidad de Ecatepec que tuvieron a bien acceder a una conversación para brindar sus puntos de vista sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en dicho espacio, y comenzar a recoger algunos elementos que podemos vincular con conceptos que han sido tratados en los capítulos previos de este trabajo, para puntualizar algunos enlaces preliminares entre lo teórico y lo vivencial, así como comenzar a establecer lazos entre las nociones de aprendizaje de los docentes y los principios del aprendizaje basado en proyectos, al ser el eje transversal del trabajo de tesis.

Valiéndonos de los discursos de los docentes entrevistados se procedió a transcribir los correspondientes testimonios para efecto de resguardo. Posteriormente, se trabajó con el software Atlas.ti en el marco de un análisis lexicométrico de los textos obtenidos. Parafraseando a Barreto, Velandia Morales y Rincón Vásquez (2011)

La lexicometría es una herramienta que permite redefinir expresiones conceptuales desde el punto de vista de su representación colectiva, así como, identificar categorías o unidades temáticas derivadas de la extracción automática de patrones de conocimiento oculto en datos de naturaleza textual. Los análisis lexicométricos implican procesos secuenciales en los que se reflexiona sobre los datos, categorizándolos y relacionándolos a fin de identificar categorías centrales que aporten información para la comprensión de un problema. (Barreto, Velandia Morales y Rincón Vásquez, 2011)

Para los efectos, mostramos las nubes de palabras más representativas de los discursos tanto del grupo de docentes como del grupo de alumnos que participaron en los ejercicios de entrevistas, a fin de exponer una síntesis de las cargas discursivas generadas. Desatacamos que el ejercicio de síntesis se derivó de la elección de representatividad en cuanto a los discursos disponibles. Es en este orden de ideas que mostramos la primera de las nubes de palabras derivadas del ejercicio.



*Nube de palabras generada con apoyo de atlas. Ti
Discurso de Docente H1*

En este caso, destacan sustantivos como “experiencia” e “investigador”: Y es que, a lo largo del diálogo, el entrevistado enfatizó la importancia de la experiencia de vida en el marco de la construcción de aprendizajes significativos. Destacamos que en el marco del testimonio mismo se realzó la importancia de la memoria como un agente activo de los procesos de aprendizaje, insistiendo el entrevistado en no menoscabarle ni relegarle a un segundo plano en el contexto de las pedagogías activas.

“Está bien aprender a aprender, socialicemos, etcétera, pero ¡No dejemos de lado la memoria! Creo que se le está pasando a ser el patito feo. Es la crítica fuerte que le hago al sistema, porque ya nadie sabe cuándo fue el holocausto, o la primera guerra mundial. Hay que memorizar fechas. O jueguen con fechas mnemotécnicas. Yo les decía a los alumnos: si te aprendes el nueve, te vas a aprender todo el siglo XX. Mira: 1919, tratado de Versalles; 1929, recesión económica; 1939, Inicia la Segunda Guerra Mundial; 1949, la revolución China con Mao; 1959, la revolución cubana; 69 el hombre llega a la luna. Hay miles formas, pero no dejemos de lado la memoria” (DH1)

Así, revalorar el papel de la memoria en la construcción del conocimiento es un aspecto que, reclamado por uno de los docentes, exige un espacio para pensar en cuanto a las bondades y carencias del aprendizaje basado en proyectos como estrategia educativa integradora. De nueva cuenta es Johan Carles Mélich quien ata cabos a la discusión y en su obra “La experiencia de la pérdida”, nos orilla a reflexionar al respecto:

“En estos momentos vivimos una grave ‘crisis de memoria’, una crisis que resulta particularmente evidente en educación (cuanto menos en una educación contemplada desde Europa). ‘Aprender de memoria’ es un aspecto fundamental que ninguna pedagogía debería pasar por alto. ¿Por qué? Sencillamente porque, por ejemplo, aprender de memoria un texto es conferirle ‘fuerza vital’, porque al hacerlo, ese texto, esa palabra del otro ya forma parte de mí. En buena medida somos lo que recordamos y lo que olvidamos, somos un tejido de historias, un conjunto de narraciones. Sin ellas no podemos ubicarnos en el mundo, en nuestro mundo. ¿Por qué la educación actual no soporta la memoria? Quizá porque los tecnólogos de la educación creen que aprender de memoria es mirar hacia atrás, y hoy parece que solamente se puede mirar hacia delante, solamente se puede innovar. Pero algo así resulta sumamente falaz. La memoria no mira hacia atrás ni hacia delante; mira simplemente al tiempo, a la secuencia temporal. La memoria no repite, interpreta e interpela. (Mélich, 2015: 240)

El aprendizaje basado en proyectos apuesta por prácticas concretas que rebasen el nivel de la retención de datos, y que se puedan relacionar con el espacio cotidiano: el aprendizaje exige narración por encima de memorización. De ahí que teoría y práctica; pensar y hacer se mantengan amalgamadas en el ámbito de la educación y la docencia, porque una práctica docente que no está abierta a retroalimentaciones y comentarios derivados de su hacer se encuentra condenada a la inmovilidad y el fracaso: describir las vivencias es un elemento crucial para poder reflexionar en torno a ellas y contrastarles respecto a postulados teóricos.

Una investigación es cíclica mientras está abierta a correcciones, porque los contextos y las prácticas son cambiantes, pero se vuelve necesario dar testimonio de aquello que acontece en el seno de las vivencias recurrentes porque de lo contrario, lo condenaríamos al olvido. Por decirlo de alguna forma, una investigación educativa pensada desde la fenomenología cumple las funciones de *descripción, testimonio y resguardo*.

Un proyecto tiene como base el interés de un grupo desde una problemática común: en él se dan cita confrontaciones subjetivas y negociaciones que llegan a ser vistas como “pérdidas de tiempo” por parte de quienes no comparten la posibilidad de implementarlo en entornos escolares y extra escolares. Consideramos que tales limitaciones han enrarecido las relaciones escolares, al volverlas rutinarias a partir de códigos preestablecidos y fácilmente franqueables desde la estadística: deducir el rendimiento de un alumno desde el número de faltas y el promedio general puede cegar posibilidades de grandes trayectorias.

En nuestro caso en particular, ¿Qué describimos? Un intento en la travesía de vivenciar la implementación o no de una metodología didáctica en un espacio escolar que se resiste a efectuar cambios. ¿Qué atestiguamos? Una serie de vaivenes, en el sentido de altas y bajas, para lograr consensos con jóvenes y autoridades que desconocen u omiten el aprendizaje basado en proyectos. Igualmente, se han atestiguado entradas en espacios que difícilmente se imaginaba podían ser útiles para vincularles a la educación formal, y que han representado retos continuos a las formas de sentir, actuar y pensar de quienes se adentran en dichos quehaceres. Finalmente, ¿qué resguardamos? Este reporte de investigación –y los productos derivados que de él surjan- pretenden ser una serie de actividades encaminadas a la reflexión de las prácticas de una institución inserta en una constante transformación socioeducativa.

Imagen 21. Diagrama del modelo de una investigación basada en el diseño. (DBR)
Fuente: Elaboración propia apoyado en Wademan (2005)

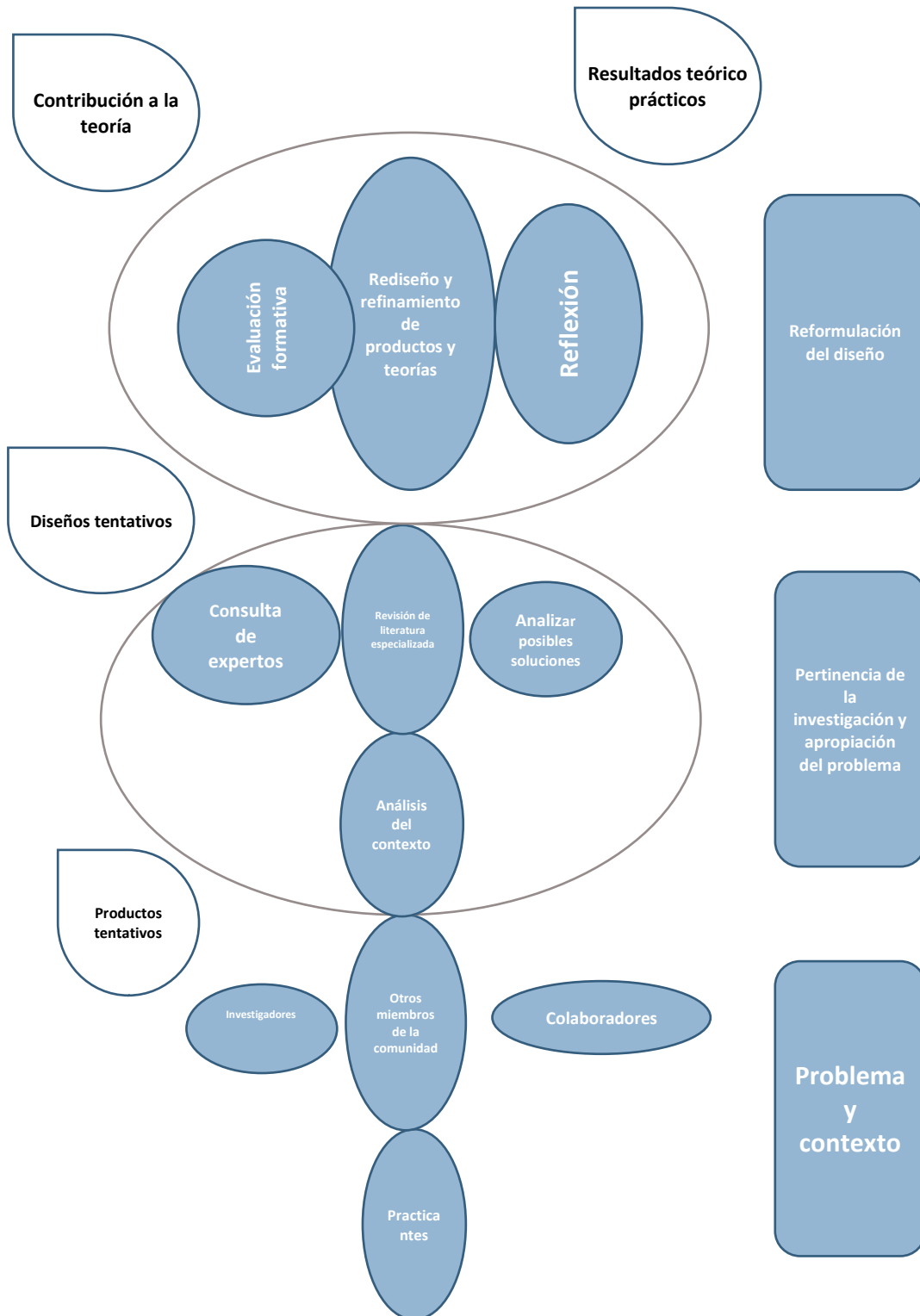
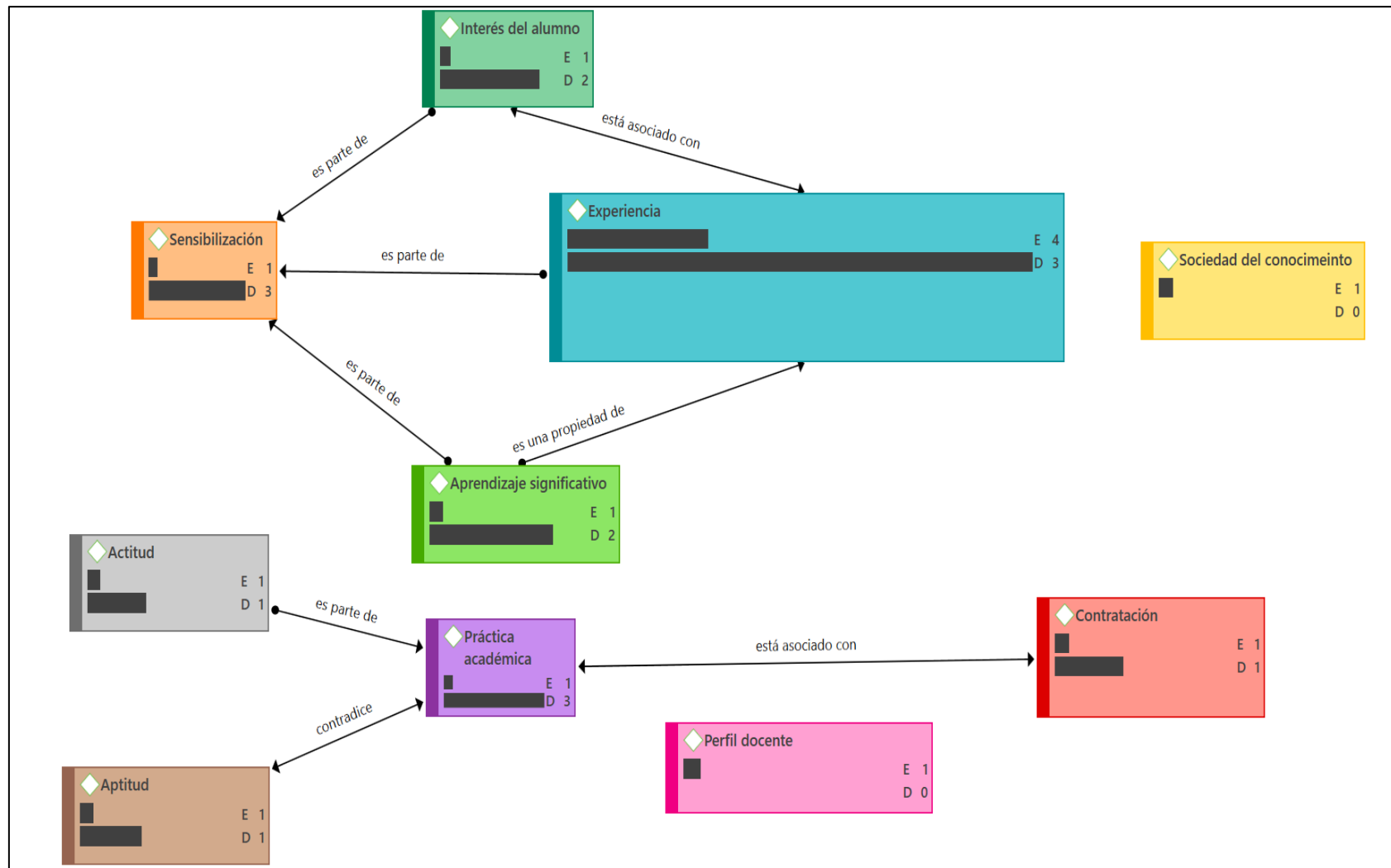


Imagen 22. Red semántica. Aprendizaje basado en proyectos y educación superior. (Fuente: elaboración propia)



De la red semántica anterior podemos establecer que la experiencia escolar se asocia a los intereses de los alumnos en el grado en el que los recupere. Hemos dicho que lo que resulta de utilidad para la vida es más fácil que sea aprehendido, y muchas veces, tales experiencias pueden encontrarse en entornos abiertos, complementarios a los entornos estrictamente escolares. Es decir, la condición para el aprendizaje significativo, entendido como la asociación entre la información nueva y la ya poseída, es la generación de nuevas experiencias y situaciones que permitan nuevas conexiones neuronales en el marco de la resolución de problemas específicos. Ello implica un grado importante de exposición a situaciones que demanden el uso de la sensorialidad, ya que, repetir una tarea de forma rutinaria, si bien permite dominarla, dificulta el aprendizaje de otro tipo de quehaceres.

Esto es bien sabido dada la compleja trama de cambios y habilidades demandadas en el marco de la sociedad del conocimiento. Si bien la información fluye de forma constante en las llamadas autopistas de información, es necesaria la presencia de juicios de valor para determinar la utilidad o no de lo presentado, respaldándose en experiencias previas o en intercambios que fomenten la construcción de nuevos saberes. Es ahí donde la teoría por sí misma no puede valer como único recurso generador de conocimiento.

La escuela moderna nació en el contexto positivista, en el entorno de la revolución industrial. Hoy día, requerir una serie de pasos en un orden específico y trabajar en un conjunto de contenidos específicos, viendo al maestro como una única figura de autoridad, cuando una persona está a cargo del proceso, resulta insuficiente para conocer la totalidad del mismo. El profesor se ha visto reducido a la categoría de funcionario. Pensar la escuela como una fábrica de personas homogéneas, en la que no exista la capacidad de responder a las necesidades individuales opera a las voces que arrojan los maestros que intervienen en el ejercicio.

“Aprender es un proceso complejo, que transita a través de la participación, de la construcción del conocimiento, la experiencia, la práctica. (...) De ahí me adhiero plenamente con Paulo Freire: concuerdo mucho con él que tiene que ver el aprendizaje con la participación, con la pregunta, en contra de la educación envasada, de la educación bancaria, que solamente es una educación unidireccional” (DH1)

Reiteramos las palabras de DH1, quien en su testimonio insistiera en concebir el aprendizaje como un proceso amplio que requiere participación colectiva, experiencias vividas y práctica. El problema se presenta al contrastar las visiones de aprendizaje que se tienen en los espacios educativos formales por parte de quienes les dirigen, ya que pueden estar alejadas de un plano pedagógico.

Otra de las ideas que es posible aportar a partir de los conceptos presentes en las nubes de palabras construidas y los planteamientos tanto de alumnos como de docentes es la sensación respecto a que la escuela está cerrada al mundo exterior, siendo este problema una barrera para finalizar procesos de aprendizaje más auténticos. De suyo, los estudiantes manifiestan constantemente la ausencia de

convenios de colaboración con actores sociales externos a la Universidad de Ecatepec a efectos de concretar prácticas necesarias en su formación profesional y que a su vez, conforman un requisito de legitimación para efectos de obtener un título profesional. Mostramos un testimonio para tal efecto:

“Un problema que tengo como alumna es la falta de práctica en nuestra estancia como estudiantes en la licenciatura en pedagogía. Pienso que es de vital importancia llevar a la práctica la teoría revisada, pues a veces aprendemos más haciendo” (AM20)

El testimonio anterior sirve para ilustrar la tradicional dicotomía prevaleciente en el enfoque técnico academicista, en el cual los planes de estudio se organizan en forma unidireccional y acumulativa, entregando un aprendizaje en el que la ausencia de funcionalidad práctica comienza a ser un problema en dado momento del trayecto formativo. Al organizarse en capas formativas y “aprender” primero los elementos disciplinares para a la postre aplicarlos, se genera una ruptura epistemológica en tanto a lo que en palabras de AM26 implica su nivel de *demandantes*, así como su *aportación de aprendizajes*. Lo propio reitera AM20, quien considera a la práctica como un eje *vital*, al *aprender haciendo*.

Morin y Zemelman apelan a pensar la educación desde una perspectiva distinta a la tradicional. La advertencia de que nuestros sistemas de ideas están sujetos tanto al error como a la incertidumbre y la ilusión nos tendría que asociar de forma más fuerte con experiencias vivenciales que permitan corroborar lo pensado o lo dicho. Señala Morin: “existe en cada mente una posibilidad de mentira a sí mismo (*self deception*) que es fuente permanente de error y de ilusión. El egocentrismo, la necesidad de justificación, la tendencia a proyectar sobre el otro la causa del mal que hace que cada uno se mienta así mismo sin detectar esa mentira de la cual, sin embargo, es el autor” (Morin, 2006: 23)

En el caso de la variable “Conocimientos”, los alumnos que conforman nuestro grupo expresan dificultades importantes en cuanto a las habilidades lectoras. Podemos decir el problema reside si bien en una habilidad de lectoescritura no consolidada o poco ejercitada, lo que a corto- mediano plazo acarrea lagunas conceptuales en el estudiante. De la mano a lo anterior, en un caso se explicitó un temor a las evaluaciones extraordinarias, lo cual es un posible indicio a relacionar al examen como un vínculo a sistemas de control y reproducción del conocimiento. Pero, apegándonos al cuestionamiento de Zemelman y Morin ¿Qué responsabilidad jugamos docentes y sistema escolar en la configuración de esta realidad?

Cabe señalar que en el sistema de evaluación de la escuela donde se realiza la investigación el examen escrito es un instrumento obligatorio de evaluación cuyo peso en la escala evaluativa no puede ser menor al 40% de la calificación del alumno, realizándose en tres momentos del ciclo lectivo. (evaluaciones parciales)

Asimismo, destaquemos que los alumnos cuestionan el papel de la teoría en el plano del desarrollo profesional del pedagogo, considerándole secundaria y priorizando las actividades instrumentales. Se constata el problema en expresiones como “clases sumamente teóricas”. Igualmente, existen casos en los que se

menciona como problema el verbo “Estudiar”, sin detallar mayormente al respecto. Si bien podemos clasificar este tipo de situaciones como “habilidades lectoras”, es necesario recordar que la lectura involucra procesos del pensamiento como la memoria, la atención y la capacidad de establecer relaciones entre información nueva y la ya conocida. Parafraseando a Sánchez, (2013) en los estudios universitarios es indispensable el desarrollo de funciones cognitivas tales como reconocer, codificar, organizar, analizar y sintetizar información para su posterior uso y procesamiento, comprensión crítica y resolución de problemas.

Es posible articular estas elaboraciones al plano de la literatura, donde Jorge Luis Borges ilustra de forma ingeniosa en el siguiente relato algunas de las que consideramos, han sido algunas de las inquietudes vertidas por la comunidad universitaria del centro estudiado.

“Del Rigor en la Ciencia”
Jorge Luis Borges

En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el mapa del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, estos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él.

Menos Adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Sigüientes entendieron que ese dilatado Mapa era Inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y los Inviernos. En los desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas.

Suárez Miranda, Viajes de Varones Prudentes, Libro Cuarto, Cap. XLV, Lérica, 1658.

FIN

Las dimensiones curriculares, asequibles a los vericuetos de una cartografía escolar, cuyos caminos y trazos dependen de los trazos y fines de los imperios educativos históricamente forjados. Hemos dicho que la ciencia busca rigurosamente la verdad como un producto terminado, reflejándole en la construcción de formas y modelos de sujeto que dan cuenta del deber ser respecto al espacio y el tiempo. En éste caso, las escalas, en terminología geográfica, resultan una constante en cuanto a la aproximación a lo deseado.

Dentro de este *Atlas educativo*, es preciso cuestionarse la medida en la que, como señala Jurjo Torres, “la selección de los contenidos curriculares con los que se trabaja en las aulas pretende fundamentalmente preservar los intereses de determinados colectivos hegemónicos, construir relaciones de poder a su servicio, antes que promover aprendizajes liberadores en contextos de enseñanza y aprendizaje democráticos” (Torres, 2011: 14)

El estudio de la vida cotidiana y la convivencia pasa a ocupar un plano primordial en el marco de los recientes fenómenos sociales postpandemia. Comúnmente menospreciados, los escenarios dedicados a analizar la constitución de los individuos

en sus diferentes dimensiones, desde el marco del psicoanálisis hasta los procesos de construcción de identidad en entornos presenciales y virtuales, permiten asomar un mosaico multirreferencial que nos obliga a cuestionarnos en torno a el rol de la escuela y su papel de normalización sociocultural.

Helí Morales hablaba en su momento de un exilio a posteriori a la infancia. Es decir: enconos y “goteras”, que de no ser atendidas ó resanadas, inundarían a la sociedad en un caudal de aquella agua que Lyotard llamaba “inhumana”. ¿Es muy tarde, acaso, para voltear a ver los casos de balaceras en las High School estadounidenses, de las que México, por ejemplo, no ha estado exento? De ahí el reiterar el llamado a observar el problema desde una perspectiva compleja y no simplista. Construir los puentes- bucles entre el cerebro, la mente y la cultura es una necesidad crucial en el marco de las transformaciones que se viven en la era posindustrial. Las anteriores epidemias masivas demuestran que la estabilidad sanitaria, social o económica no es no es siquiera una garantía. Por ende, se deben establecer mecanismos para preparar ya no sólo al cuerpo, sino al espíritu en el marco de posibles contingencias y avatares de los cuales es posible ser testigos.

Así, en consonancia con lo que Morin (2006) reclama en los que denomina los “Siete saberes necesarios para la educación del futuro” (que podemos llamar ya presente) el llamado hacia la escucha hacia los niños, los jóvenes y los maestros, confluye en construir un tipo de escuela distinta. Una escuela preocupada por los otros, que enseñe a sentir, a mirar la vida en un momento en que el devenir transcurre por un momento crítico.

Las construcciones curriculares, tal como cualquier obra social, son susceptibles de cambio constante. No obstante, la manufactura de planes de estudio y metodologías de enseñanza aprendizaje implica la elección de normas, pautas, contenidos y formas de hacer. Algunos son considerados más relevantes que otros y se les brinda una prioridad en la configuración del modelo de sujeto a formar. Pero, ¿cuáles son los criterios para considerar qué es relevante y qué no lo es? Esta pregunta escapa al ámbito estricto de la pedagogía, porque involucra elementos propios de la filosofía – conformar una visión de sujeto-, de la política – reflejo del concepto de poder al decidir qué contenidos y formas son más adecuados para efectos de una construcción académica - y de la historia, por la consideración o no de las circunstancias espacio temporales en la construcción del ideario a alcanzar. La combinación de estos factores nos obliga a abandonar el ámbito de las ciencias duras, y adentrarnos en el campo de los mitos.

Tabla VI. Principios educativos de la cognición situada relacionados con los ambientes de aprendizaje.

(Wilson y Meyers, cit. en Díaz Barriga, 2006: 23).

PRINCIPIOS EDUCATIVOS DE LA COGNICIÓN SITUADA	
APRENDIZAJE EN CONTEXTO	El pensamiento y el aprendizaje sólo adquieren sentido en situaciones particulares. Todo pensamiento, aprendizaje y cognición se encuentran situados dentro de contextos particulares; no existe aprendizaje no situado.
COMUNIDADES DE PRÁCTICA	Las personas actúan y construyen significados dentro de comunidades de práctica. Estas comunidades funcionan como poderosos depósitos y transportes de significado, y sirven para legitimar la acción. Las comunidades construyen y definen las prácticas de discursos que les resultan apropiadas
APRENDIZAJE COMO PARTICIPACIÓN ACTIVA.	El aprendizaje se ve en términos de la pertenencia y participación en comunidades de práctica; se concibe como un proceso dialógico de interacción con otras personas y herramientas; así como con el mundo físico. La cognición está ligada a la acción; ya sea la acción física directa o la reflexión deliberada y la acción interna. Comprender qué es el aprendizaje, es ver cómo se aprende en contextos de actividad.
MEDIACIÓN DE ARTEFACTOS	La cognición depende de un uso variado de artefactos y herramientas, sobre todo del lenguaje y la cultura. Estas herramientas y los ambientes de aprendizaje que los actores construyen, constituyen los medios, formas y palabras mediante los cuales ocurre la cognición. La solución de problemas supone el razonamiento acerca de los propósitos relacionados con los recursos y herramientas que ofrece una situación determinada
HISTORIA	Las situaciones tienen sentido dentro de un contexto histórico, incluso las experiencias pasadas y las interacciones de los participantes, así como las necesidades y acontecimientos anticipados. Las culturas, por medio de las herramientas, artefactos y las prácticas discursivas, encarnan los significados acumulados del pasado
INTERACCIONISMO	Así como las situaciones dan forma a la cognición individual, el pensamiento y a la acción individuales moldean la situación. Esta influencia recíproca constituye una concepción alternativa de causalidad sistémica respecto de la idea comúnmente asumida de causalidad lineal
IDENTIDADES Y CONSTRUCCIÓN DEL YO	La noción que tiene la gente del yo, como identidad continua, separada de los demás, aunque perteneciente a grupos, es un artefacto que se construye y tiene muchos usos. Las personas tienen múltiples identidades, que sirven como herramientas para el pensamiento y la acción

4.2. Luces y sombras sobre una estrategia educativa.

La palabra educación se deriva de la raíz latina *Educere*. Si anteponemos una letra “S” al inicio de dicha raíz, obtenemos el término *seducere*. Y el acto de seducir es propio de todo aquél que se piense como educador. Cuando menos, debería de ser una aspiración. Podemos decir que el proceso de construir un objeto de estudio es en cierto modo un acto de seducción, dado que hay alguien que se empeña en cautivar el ánimo de otro. Si bien la Real Academia de la Lengua se limita a definirle como el “persuadir a alguien con argucias o halagos para algo”, descomponer la palabra *Educación* nos obliga a llegar al punto de un exilio. De una salida de la zona de confort. Y es que en el *ex ducere* (el mostrar hacia el mundo durante la guía) se requiere disposición para asimilar aspectos del mundo que no nos son del todo familiares al inicio del trayecto. Heidegger (2010) hablaba de “Caminos de bosque”, haciendo alusión a los vericuetos propios del vivir. Así, educación e investigación se han conjugado en un trayecto de vida que evidencia que las hipótesis iniciales son sólo eso: meras conjeturas que al confrontarse con el mundo se ven arrinconadas ante la incertidumbre propia del mismo.

Más allá de fundamentar con nombres y citas, este apartado pretende describir en forma general el trayecto vivido en términos de la construcción del objeto de estudio, el acercamiento hacia el mismo y los inherentes conflictos derivados de su conceptualización. Sobra decir que durante la configuración de una tesis se viven momentos de angustia, al carecer de un blanco fijo en el cual centrar la atención. Ésta, angustia, se atenúa cuando las observaciones vertidas por el colegiado tutorial señalan orientaciones mediana o mayormente contrarias a las ideas que previamente se formulan. No obstante, es en la inestabilidad y la duda, cuando existe la obligación de reconstruir sobre lo ya existente.

Y es que nuestra idea inicial respecto a trabajar con empleados del ramo de la construcción, presuponiendo que existirían los medios y las facilidades para tal ejercicio, fue refutada y puesta en tela de juicio, haciéndose ver como un error en la construcción del objeto estudiado y la elección de la población involucrada. Justo ahí inició un trayecto de intercambio, de preguntas continuas, respecto a las posibilidades que el contexto brindaba para los efectos. Si bien se había recopilado información suficiente como para soportar un marco teórico, era necesario confrontarle en un espacio vivido. Ya se sabía que se trabajaba en torno al Aprendizaje Basado en Proyectos, pero ahora, ya no con alumnos de un sistema de educación de jóvenes y adultos, sino en un escenario de educación superior. El gran reto que ha acompañado al presente trabajo ha sido – en términos generales- nadar a contracorriente respecto a las lógicas y dinámicas institucionales dominantes en el espacio en el cual se ha trabajado, debido a su desconocimiento a los principios fundamentales de la propuesta de W. H. Kilpatrick, ello sumado a la rigidez institucional y falta de disposición para adoptar dicho esquema, aunque fuera de forma provisional en el marco de un trabajo colegiado docente.

La negativa a establecer una forma de trabajo distinta, hemos señalado, puede obedecer a diversos factores de carácter académico, institucional, etcétera. Sin embargo, es claro que la experiencia vivida a la par del confinamiento y las obligadas adecuaciones han orillado a repensar nuestro ejercicio educativo. En definitiva, ser maestro no puede seguir los mismos patrones antes y después de la pandemia, más aún si tomamos en cuenta que al momento de escribir estas líneas (febrero de 2022) esta crisis pareciera encontrarse suspendida, pese a que no le hemos vencido y que puede -por qué descartar la posibilidad- volverse un acompañante permanente de nuestros trayectos de vida.

Entendemos que el alcance de trabajo en torno al aprendizaje basado en proyectos implica un reto significativo, ya que su puesta en marcha conlleva un cambio de mentalidad tanto de profesores como de alumnos en cuanto a las diversas dimensiones del proceso de enseñanza aprendizaje. Es común que se piense al Aprendizaje Basado en Proyectos como una metodología lineal que, no obstante, requiere de flexibilidad para efectos de ser concretada. Dicho carácter flexible no suele ser del todo bien recibido por los agentes encargados de supervisar los procesos educativos, ya que prevalece una tendencia al cuidado de los resultados cuantitativos en el marco de la cultura de rendición de cuentas. Sin embargo, los mismos órganos que requieren elementos cuantitativos de evaluación de programas educativos han expuesto o abogado por la puesta en práctica de pedagogías alternativas y el abandono de la didáctica tradicional.

Parafraseando a Hugo Zemelman (2011), someter a cualquier proceso educativo a una visión epistemológica crítica conlleva el considerar la dimensión temporal de la realidad. Nuestro carácter como seres gregarios y cambiantes obliga a referir tres supuestos que necesariamente se involucran en la construcción de cualquier análisis epistémico, objeto de estudio o proyecto académico:

- A) El supuesto del movimiento. En este sentido, vinculamos al aprendizaje basado en proyectos como una de las tantas propuestas didácticas que han surgido a lo largo del tiempo, entendiéndole como una más de las metodologías alternativas que se han tratado de acoplar a diversos contextos espacio temporales.
- B) El supuesto de la articulación de procesos. Bajo el entendido de la interdisciplinariedad de contenidos en el marco de la resolución de situaciones de la vida cotidiana, el ABP incrementa habilidades sociales y de comunicación. No obstante, en este rubro pueden existir diferencias entre los alumnos más aventajados y quienes presentan mayores índices de rezago, ya que habría quienes se verían sobrecargados y no alcanzarían a sus compañeros
- C) El supuesto de la direccionalidad. Si bien en el aprendizaje basado en proyectos se estimula la relación entre diferentes campos de conocimiento, las personas son cambiantes y más, a edades tempranas. Ello podría provocar que un proyecto no tenga el mismo interés que el primer día y que, por tanto, el grado de motivación

generado ante el mismo sea cambiante con el transcurrir del tiempo. En este sentido, Zemelman (2011) expone la necesidad de vincular permanentemente resultados y procesos, ya que, de lo contrario la recuperación del movimiento de lo real se reduciría a la comparación de una misma situación en momentos diferentes.

Esto nos enlaza a otra de las bondades que la modalidad de trabajo expuesta presenta para los alumnos: el desarrollo de la autonomía. El aprendizaje basado en proyectos favorece el trabajo de los alumnos por cuenta propia. Y ello es mejor que cuando el maestro otorga indicaciones cerradas, o bien les da todo hecho a los alumnos o les limita a copiar y repetir información. Aprender a trabajar y a resolver los problemas en el aula es una base para poder hacerlo en entornos ajenos a la escuela. Aunque, destaquemos que, para poder vincular los fenómenos que ocurren alrededor de la escuela, es necesario empaparse de vivencias concretas fuera de ella, teniéndose que brindar las posibilidades para tal efecto. En caso contrario, es justificado el reclamo que Zemelman externa respecto a que la escuela se ha convertido en una fábrica de especialistas, desligados cada cual de su entorno y, por tanto, de las necesarias relaciones respecto de otras áreas del saber:

“Las fronteras entre disciplinas no sólo han configurado especialidades y currículos particulares, generadores de estudiosos de comunidades de estudiosos que han organizado ‘su’ ciencia en torno a reglas muy precisas, tanto gnoseológicas como ideológicas; sino, además, estas fronteras inevitablemente han terminado por convertirse en condiciones del propio razonamiento frente a la realidad social, de tal suerte que la realidad no puede observarse más que por medio de la mediación de estos comportamientos disciplinarios” (Zemelman, 1992: 31)

Respecto a la dimensión histórica de los procesos educativos, Marcela Gómez Sollano (2002) alude que algo más allá de lo instituido es posible darse, dadas las incertidumbres propias del presente y las cambiantes condiciones del entorno social. El presente -señala Gómez- “constata un divorcio entre las prácticas escolares y los procesos con los cuales conviven cotidianamente los educandos y que tienen un fuerte impacto en las percepciones que éstos se forman sobre su presente y las perspectivas de futuro” (Gómez Sollano, 2002: 266) De ahí que habláramos en el apartado anterior sobre “deseos estudiantiles y reticencias institucionales”. El punto que pretendemos poner en debate en este momento es: si dichas prácticas prevalecen y no dan oportunidad al desarrollo de pedagogías alternativas, de modelos alternos de enseñanza que permitan desplegar habilidades y potencialidades en espacios y contextos variados y bajo circunstancias diferentes a lo ya conocido como el modelo escolar que se ha venido trabajando durante más de cien años ¿Cuál es el sentido de la escuela en la sociedad actual? Es probable que por ello en años recientes se multiplican las muestras de desencanto ante el fenómeno escolar: el

abandono, el rezago, las muestras de violencia dentro de las propias instituciones educativas, entre otros fenómenos similares ²⁶

“El problema de aprender un conocimiento no se limita a sus contenidos organizados, o sea, a una lógica para poder formular enunciados, sino que también implica saber construir la relación con la realidad... La trascendencia de lo que decimos reside en que plantea la tarea de entrenarnos para ser capaces de llevar a cabo una recreación teórica en situaciones problemáticas diferentes a la situación inicial” (Zemelman, 1998: 10)

En este tenor, Zemelman (1994) invita a confrontar el racionalismo crítico y el racionalismo dialéctico. En el caso del primero, la teoría se transforma en una enunciación hipotética sobre la realidad que plantea a la exigencia de verdad como correspondencia, *alimentando a la acumulación teórica*. En cambio, el racionalismo dialéctico pretende una reconstrucción que sintetiza lo dado y lo virtual, porque *se da mayor importancia a las formas de construir objetos que al mismo objeto* ²⁷ (Zemelman, 1994) Así, el papel de la teoría y la práctica ha sido históricamente alternado conforme las circunstancias históricas y sociales lo han exigido, pero es sumamente difícil privilegiar una sobre la otra de manera arbitraria.

De nueva cuenta recurriremos a Mélich (2019) quien en su ensayo “La sabiduría de lo incierto” justifica la hermandad teoría- praxis y, de paso, le vincula con el carácter histórico de la práctica educativa.

“No nos preceden los hechos que sucedieron – apunta el filósofo catalán- sino el recuerdo de esos hechos que resulta inseparable de unas historias, de unos personajes y tramas que no podremos abandonar fácilmente porque han quedado inscritas en nuestros cuerpos. Al venir al mundo no heredamos una «historia de hechos», sino una «gramática de historias». Precisamente porque no hay hechos sino relatos de-los-hechos, no podemos sino conocer el mundo «literariamente», a través de los personajes y las tramas que nos han formado. Y estas narraciones no son más o menos verdaderas que los hechos. Porque ¿quién es capaz de establecer la veracidad de éstos? ¿Cómo saber que los hechos son «reales»? ¿Acaso la verdad o la falsedad de un hecho puede darse sin un determinado marco interpretativo?” (Mélich, 2019: 39)

No ocultamos el que la puesta en marcha del aprendizaje por proyectos lleva consigo desventajas propias a su naturaleza. Entre ellas, el que son escasos los procesos de formación docentes encaminados a trabajar bajo esta modalidad, porque

²⁶ Tenemos que hacer memoria. El caso del tiroteo ocurrido en el “Colegio Americano del Noreste”, en Monterrey Nuevo León, en el mes de enero de 2017, resulta simbólico para tal efecto. Un menor de edad sacó un arma calibre 22 de su mochila y disparó contra la profesora y compañeros, dentro del aula de la institución. El agresor abrió fuego también contra varios estudiantes. Tomó una caja de cartuchos que llevaba y finalmente, logró quitarse la vida con un tiro en la barbilla. El saldo de esa tragedia fue de dos muertos, entre ellos el atacante y tres heridos. Situación similar se presentó en el “Colegio Cervantes” en Torreón, Coahuila, el 10 de enero de 2020, cuando un estudiante de once años armado con dos pistolas, y vestido con una playera blanca con la leyenda “Natural selection” asesinó e hirió a profesores y compañeros.

²⁷ Las cursivas son propias

ello implica cambiar toda una cultura escolar, que si bien, está en un proceso de transición, se encuentra confrontado a resistencias naturales propias a todo cambio. Hasta ahora, los cursos o talleres propuestos no han demostrado, por sí solos, ser capaces de cambiar los planteamientos metodológicos de la mayor parte del profesorado. Es necesario un proceso conjunto de reflexión serio y aceptado por los docentes, los alumnos y las autoridades que motive una forma distinta de afrontar la práctica educativa. Dicho proceso requiere tiempo, esfuerzo y trabajo para afrontarle, porque los cambios no se generan de forma espontánea.

En otro punto, el aprendizaje basado en proyectos evidencia el divorcio existente entre escuela y sociedad. Es indispensable el apoyo de agentes externos que ayuden a iniciar el camino y tener a nuestra disposición materiales y recursos que permitan aliviar la ya enorme carga de responsabilidades docentes. Hemos insistido entre el divorcio entre escuela- sociedad. Resulta inverosímil que a estas alturas del siglo XXI se debata sobre la sociedad del conocimiento, las Tecnologías de la Información, se establezcan sistemas de interacción digitales de manera casi forzada en centros escolares, tales como plataformas e-learning, cursos masivos en línea (MOOC), entre otros; y no se mire a los agentes formadores de carácter complementario a lo escolar como una alternativa necesaria a la formación. La Declaración de Bolonia, por ejemplo, estableció como una meta hacia la primera década del siglo XXI “la promoción de las dimensiones europeas necesarias en la enseñanza superior, sobre todo en lo que respecta al desarrollo curricular, colaboración interinstitucional, planes de movilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación” (Espacio Europeo de Enseñanza Superior, 1999: 3), pero la acelerada implementación de acciones para concretar estas metas han dejado de lado otros aspectos educativos igualmente importantes. Asimismo, la Declaración de Incheón (UNESCO, 2015), cita en su parte introductoria la importancia de entornos no formales e informales de aprendizaje, cosa que, por lo menos en el espacio en el cual se ejerció el trabajo de campo, parece no tener un peso específico en la formación universitaria:

“El aprendizaje a lo largo de la vida para todos, en todos los entornos y niveles de educación, a partir del nacimiento, deberá incorporarse en los sistemas educativos mediante estrategias y políticas institucionales, programas dotados de suficientes recursos, y alianzas sólidas en los planos local, regional, nacional e internacional. Esto requiere múltiples y flexibles vías de aprendizaje y maneras de emprender y reanudar el aprendizaje a todas las edades y en todos los niveles educativos; un fortalecimiento de los vínculos entre las estructuras formales y no formales; y el reconocimiento, acreditación y convalidación de los conocimientos, las aptitudes y las competencias adquiridos en la educación no formal e informal” (UNESCO, 2015: 33)

Si bien en el presente trabajo de tesis hemos intentado exponer una experiencia que ha transitado por dicha línea, parecen escasas las oportunidades que se brindan al alumnado a experimentar respecto a escenarios ajenos al escolar. Debemos de preguntarnos el porqué de dicha tendencia cuando la propia escuela es un agente cambiante.

Todo ello sin que suponga una hipoteca en el desarrollo de proyectos e ideas propias, pero entendiendo que se enfrentan a abismos de indisposición institucionales que desaniman en ocasiones a quienes emprenden el proceso de la docencia.

Queremos ser enfáticos y aclarar. Si bien es cierto que a lo largo de este trabajo se ha pugnado por describir el trayecto de implementación del aprendizaje basado en proyectos, se es consciente de la temporalidad de esta estrategia didáctica. Es decir: quienes pretendan la implementación de fórmulas definitivas en el campo de la pedagogía y la educación, a modo de determinismos, caen en un grave error, ya que desconocen la evolución - involución del mundo y su inherente dinamismo. Es por ello que la propia naturaleza del ser humano impide a la pedagogía hacerse de verdades sobre las formas de ser, hacer y sentir. Reiteramos, a modo de recapitulación respecto a una idea que hemos tratado de sostener a lo largo del trabajo: *los actos de comprender no son conceptos*.

Dado lo anterior, exponemos la necesidad de que tanto educadores como instituciones establezcan espacios y momentos para la autocrítica y la reflexión y establezcan discusiones internas orientadas a responder a planteamientos elementales, que rara vez se ponen sobre la mesa, como el:

¿Qué es lo que hago cuando educo?

¿Qué obtengo cuando educo?

¿Por qué a eso que hago le puedo llamar educación y no de otro modo? (Adoctrinamiento, capacitación, instrucción)

Retomemos la noción de “aprender” señalada por Kilpatrick (1967), de la que dábamos cuenta en el capítulo inicial del presente trabajo, respecto a que el *aprender verdadero* implica un *cambio en el control de la conducta* que modifique de un modo permanente el modo de reaccionar del individuo a su ambiente. Es así que podemos afirmar: los actos de aprender no se reducen a los conceptos. Se refuerza una de las tesis de la filosofía de la educación propuestas por el propio Kilpatrick, (1967) que critica la aplicación de tests uniformes, de tal forma que reducen el fenómeno educativo a la comprobación de lo examinable.

El aprender no es nunca simple (...) El plan ordinario de estudios establece el contenido del programa como si alguno de sus resultados (destrezas y conocimientos) pudieran adquirirse separadamente del resto (habilidades, actitudes y apreciaciones) Esto es imposible. Puesto que las destrezas y conocimientos pueden ser comprobados y examinados (y más hoy en día mediante los tests uniformes) se juzga con frecuencia por ellos a los maestros, y para complacer a las autoridades, los maestros están a menudos obligados a perjudicar a sus alumnos trabajando en lo que puede comprobarse, de un modo que sea nocivo para lo que no pueda ser examinado” (Kilpatrick, 1967: 48)

Considerar a la educación como un proceso exclusivo de la escuela significa caer en una irresponsabilidad ética. Más que educar por sí misma, la escuela es un instrumento mediador entre el sujeto y sus paradigmas: núcleo de socialización y espacio de intercambio de posturas. Sin embargo, la institución escolar alberga también un centro de reproducción del sistema social al establecer toda una serie de ordenanzas y rituales sobre la posibilidad de desenvolvimiento en el mundo. En estos casos lo educativo se reduce a su mínima expresión, se ignora a los protagonistas de este proceso y -por qué no decirlo- se infringe de conformismo.

Lo que este estudio señala es un retrato de la puesta en marcha de una forma de trabajo en un contexto y nivel educativo en particular, exponiendo los pros y contras que ello conlleva. Esto a modo de hacer un balance que permita a quienes en un futuro lean este documento, emitir un juicio crítico sobre lo aquí realizado para en su momento, aprovecharlo en beneficio de los procesos didácticos de una u otra comunidad de aprendizaje, siempre respetando las particularidades presentes en ellas. Y es que, como el propio Zemelman señala: “Estamos constantemente enfrentados a lo desconocido, (...) lo que no ha devenido” (Zemelman, 2006: 77)

Titular al presente apartado “Luces y sombras del aprendizaje basado en proyectos” obedece al releer las reacciones provocadas al interior de los sistemas educativos tras décadas de reformas subsecuentes, en las que se ha experimentado de forma continua con el currículum sin observar resultados concretos.

Algunos de los obstáculos que podemos destacar respecto a la aplicación del aprendizaje por proyectos en aulas universitarias, son:

- A) El miedo a cometer errores. A menudo, profesores y alumnos se sienten incómodos porque no saben todo el contenido del curso, por lo que se prefiere un modelo tradicional y rígido.
- B) Algunos aspectos del trabajo con proyectos como los trabajos ó exámenes abiertos o incluso, la inexistencia de respuestas correctas, pueden ser atemorizantes.
- C) Los docentes son vulnerables a las críticas de las autoridades inmediatas y la comunidad. Por ende, existe el temor a ser amonestado por parte de la dirección de la escuela al no cubrir todo el programa del curso, lo que se traduciría en una inestabilidad laboral.
- D) Existe poca disposición de otros docentes para el trabajo colegiado. Laborar bajo una dinámica distinta puede conllevar a una sensación de aislamiento.
- E) Asimismo, se exponen los riesgos asociados al proceso de delegar el control. Algunos estudiantes pueden no participar o salirse de control, al encontrarse en conflicto y fallar. o pueden tener dificultades con pensamientos de alto orden o con los problemas de final abierto.

Dicho agotamiento ha mermado los ánimos del docente quien, tal como lo llegan a manifestar varios de los entrevistados en este proyecto -en especial quienes tienen ya una trayectoria considerable en el campo educativo- manifiestan una sensación de frustración o hartazgo al no sentirse directamente escuchados por parte de quienes controlan las actividades de los sistemas de instrucción, sin que esto sea privativo de un nivel educativo en especial. Nuestro sistema educativo se encuentra en una fatiga severa, y requiere apoyo.

Si bien existen acciones directas por parte del profesorado para tratar de acercarse a los alumnos, muchas veces éstas se obstaculizan por la naturaleza misma del currículo y las formas y vicios recreadas por el propio sistema escolar, que se niega a entender que la realidad se extiende más allá de los contenidos y los exámenes estandarizados, a los cuales, contradictoriamente a los fundamentos constructivistas que apoyan las ecologías del aprendizaje, se les prioriza como instrumento de selección en etapas clave de la trayectoria académica.²⁸

No en vano Pérez Gómez (2000) señala que la escuela, como institución social, desarrolla y reproduce una cultura específica con base a un “conjunto de significados y comportamientos generados por ella misma que se reflejan en costumbres, rutinas, rituales, e inercias” (Pérez Gómez, 2000: 127) que estimula y se esfuerza en conservar, y que “condicionan claramente el tipo de vida que en ella se lleva a cabo, al reforzar la vigencia de valores expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que conforman la vida escolar.

De ahí también la importancia de confrontar lo que ocurre dentro y fuera de la escuela y comprender que el aprendizaje es un fenómeno complejo que acontece tanto en espacios informales como formales. Inés Dussel (2020) expone en su ensayo “La clase en pantuflas” el que la pandemia imprimió una “domiciliación” de la dinámica escolar que, más bien, se tradujo en una tensión entre lo escolar y lo doméstico.

La pandemia COVID detuvo el orden mundial de forma abrupta. No obstante, no frenó de forma total la curiosidad e inquietud por preguntarse cuáles eran las formas de enfrentar el fenómeno educativo en distintas latitudes del mundo, cuáles eran las perspectivas desde las que el fenómeno educativo ha sido visto desde entonces y, desde luego, tampoco ha detenido la inquietud por compartir con aquellos otros interesados en el trabajo educativo sus perspectivas sobre dicho quehacer observado desde diversas ópticas. Asumir que el confinamiento significa el freno total a la

²⁸ Pongamos el ejemplo del filtro de ingreso a la educación media superior: el examen de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) El concurso de asignación a la Educación Media Superior es un proceso anual de selección de aspirantes que se lleva a cabo en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México por medio de una sola convocatoria, un mismo registro de aspirantes y la evaluación de habilidades y conocimientos de éstos, mediante un solo examen. (COMIPEMS, 2022) Una situación similar ocurre en los concursos de ingreso a nivel licenciatura de las principales instituciones públicas de nivel superior del país. (UNAM, UAM, IPN)

herencia de la tradición griega de las palestras y discusiones en torno a lo acontecido en el mundo es sinónimo de un desplome epistémico que, como miembros de una universidad, no sería permisible.

La migración de producciones académicas de un paradigma predigital a entornos virtuales implica la inmersión de los entornos académicos en red. Autores como Schmidt y Cohen (2013) denominan a este fenómeno “Nueva Era Digital”. Por tanto, la producción del discurso académico y su ligadura a las tecnologías de la información es un indicador de desarrollo cultural en lo respectivo al quehacer cotidiano de las universidades y centros de producción, enseñanza y divulgación del conocimiento.

Es en dicho contexto que se justifica otra de las acciones del presente trabajo que se vincula de forma directa al aprendizaje basado en proyectos: la necesidad de construcción de redes de divulgación del trabajo académico.

Entendemos por redes de información aquellas unidades organizativas que permiten a las personas o instituciones cooperar, compartir (especialmente información y nuevo conocimiento), e interactuar para alcanzar fines y objetivos comunes. Las redes generalmente se originan por acuerdos interinstitucionales voluntarios y tienen un elemento de comunicación muy fuerte. Las redes se construyen en procesos que transitan de lo informal a lo formal (Fuchs, Novick y Yoguel, cit. en Londoño, 2005: 3)

Las TIC y los sistemas de educación en línea han pasado a jugar un papel relevante tras el confinamiento anunciado durante la pandemia por COVID 19. La puesta en marcha de los modelos de educación a distancia se materializó de manera forzada a la par de las necesidades y circunstancias de las distintas regiones del mundo. No obstante, independientemente a ello, la pandemia forzó el tránsito a una familiarización con las tecnologías de la información en una mayor medida respecto a décadas anteriores, aunque se reconoce que se mantienen diferencias inherentes a la brecha digital en función de las posibilidades de acceso de las comunidades y el capital económico y cultural de las mismas ²⁹

La gamificación y la necesidad de presencia de entornos virtuales de aprendizaje derivados del confinamiento sanitarios han resignificado la práctica educativa. Así también impactaron el presente trabajo, generando inquietudes colectivas que se trasladaron al terreno de lo virtual.

²⁹ De acuerdo a Arboleda y Rama (2013), las tres primeras generaciones de la educación a distancia se destinan a comunidades que tienen dificultades para acceder a desarrollos tecnológicos de vanguardia. En esta lógica, la primera generación de la educación a distancia se traduce en una educación epistolar, mediante el uso de la correspondencia escrita. La segunda generación integra el uso del audio y el video – en concreto la radio y la televisión, como en el caso del programa “Aprende en casa”, en combinación con materiales impresos. La tercera generación comienza a usar las TIC como soporte para procesos formativos, pero sin incorporar el uso de internet. La cuarta generación, al incorporar la web a los procesos didácticos, utiliza recursos como los wikis, los blogs, las webquest, redes sociales y plataformas de aprendizaje en línea. Por último, la quinta generación, también conocida como “Educación interactiva”, integra la web semántica a los procesos de aprendizaje, al hacer uso de la telepresencia, la inteligencia artificial, la realidad aumentada, las animaciones 3D, entre otros recursos.

Presentaremos una síntesis del esfuerzo colectivo generado por un grupo de estudiantes del posgrado en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, pretendiéndole exponer como botón de muestra de un ejercicio que empata con rasgos del Aprendizaje Basado en Proyectos, que hasta el momento ha resultado de interés para una comunidad no sólo local, sino que, afortunadamente, ha tenido un impacto en espacios internacionales.

CONCLUSIONES

Una idea fundamental a meditar para efectos de todo trabajo académico, en cualquier modalidad, es que un grado académico no nos convierte en mejores o peores personas. Son las experiencias y la disposición a aprender de ellas, las que moldean nuestra madurez como sujetos de aprendizaje. Implícitamente, ésta ha sido la invitación que le externó William Kilpatrick al sistema educativo hace poco más de cien años.

El escaso crecimiento de investigaciones en la materia y más aún, en el centro educativo en cuestión, justifica el sentido y la vigencia de nuestra investigación, la cual ha buscado profundizar en el ámbito de la práctica educativa en el nivel superior a partir de un ejercicio de análisis y reflexión del trabajo cotidiano de una comunidad escolar teniendo como eje central la categoría de la que nos hemos valido a lo largo del desarrollo del texto. Pero, previo a la respuesta del supuesto de investigación propio de este trabajo, vale la pena hacer un balance sobre este proceso investigativo en sí mismo. No sólo en el ámbito de su instrumentación, sino en el sentido de las vivencias propias aunadas a su instrumentación. Es pertinente recordar la modificación del objeto investigativo en sí mismo, ya que si recordamos, se pretendía establecer un trabajo orientado al ámbito de la educación de adultos, en seguimiento a un trabajo de tesis de maestría. Sin embargo, la decisión de orientar el trabajo hacia el nivel superior y el aprendizaje Basado en Proyectos obedeció a razones de ajustes en función de imposibilidades técnicas y de acceso a ciertos espacios y con actores que facilitarían una interacción adecuada para los efectos.

Recuperando la pregunta de investigación planteada, respecto a: *¿Cómo contribuye el aprendizaje basado en proyectos al proceso de formación de estudiantes de la licenciatura en pedagogía en la Universidad de Ecatepec?*, dicha cuestión merece un análisis en relación a las características del contexto específico al cual nos referimos.

Las particularidades de Ecatepec reflejan una cotidianeidad no ajena al contexto promedio nacional: jóvenes que se enfrentan a crisis de los mecanismos tradicionales de organización y cooperación social, así como de manifestaciones de violencia que se reflejan en incertidumbre social; falta de oportunidades para el empleo, desigualdad en el acceso a un sistema de salud, así como de espacios de participación y reconocimiento. Es esa la realidad del municipio más poblado del país.

En este marco, la investigación de carácter cualitativa y fenomenológica muestra algunas expresiones de conciencia de las vivencias narradas por las diferentes personas que participaron en los procesos en los que se involucraron.

Si trasladamos las dimensiones de la práctica docente que Fierro, Fotroul y Rosas (1999) aluden respecto a la práctica docente al ámbito de la vivencia de los estudiantes durante su trayectoria académica, podemos aseverar que el alumno es un ser humano. Por tanto, la práctica docente debe asumirse como práctica humana,

entendiendo al alumno como un individuo con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones, e imperfecciones.

Utilizar el método fenomenológico ha buscado la comprensión del mundo vital de las personas, a través de la mostración global de situaciones cotidianas desde el marco de referencia individual de sus recuerdos, vivencias, percepciones y experiencias. Es así que pasamos a confrontar los cuatro objetivos particulares de la presente investigación para valorar su nivel de logro:

A) Reconocer los rasgos característicos del aprendizaje basado en proyectos a fin de relacionarles con dimensiones particulares de la práctica educativa.

Podemos aseverar que dicho objetivo se asume como alcanzado, dado que tras la exploración de diversas fuentes documentales se ha sido capaz de enlistar y discriminar los rasgos del aprendizaje basado en proyectos como forma de trabajo, generando incluso artículos y documentos de trabajo que han socializado dichas características en entornos educativos como revistas y coloquios.

B) Relacionar las formas de trabajo en espacios de educación superior con la convivencia en ámbitos educativos no formales e informales a través del concepto de ciudadanía.

En esta línea, es posible asumir dicho objetivo como medianamente alcanzado, dado que el proceso de investigación ha permitido comprender y establecer vínculos entre agentes educativos formales y no formales, tales como la propia Universidad de Ecatepec, un centro comunitario y generadores independientes de contenidos culturales, en el marco de procesos de colaboración conjunta, de los cuales igualmente se dio constancia a través de producciones académicas escritas. Sin embargo, dichas acciones no tuvieron el impacto deseado, en tanto que no lograron articularse de forma adecuada con diversos campos disciplinares dada la estructura y rigidez institucional propia del entorno académico en el que se trabajó.

Cabe mencionar que la experiencia emanada en el entorno del Centro Comunitario “Casa de Morelos” nació tras una propuesta fallida de vinculación con la institución “Construyendo y Creciendo” A.C., con la cual se pretendió establecer una vinculación en cuanto a su relación con procesos de formación y educación de adultos con trabajadores de la construcción. Ello de acuerdo a la propuesta original del proyecto de investigación que se plantea en la narrativa inicial del trabajo. No obstante, al ser rechazada la posibilidad de trabajo por el comité tutorial, se insta por el aprendizaje por proyectos como alternativa de trabajo.

C) Diseñar una propuesta de trabajo en un entorno educativo no formal que articule los rasgos del aprendizaje basado en proyectos y los contenidos de la licenciatura en pedagogía de la Universidad de Ecatepec

Consideramos que la propuesta de trabajo expuesta no se ha consolidado del todo aún. Al no contar con el respaldo de la institución, por prevalecer un modelo eminentemente vertical y tendiente a la secuenciación de modelos de docencia institucionales y reproductivos, la llamada libertad de cátedra se imita a la disposición didáctica de elementos de trabajo dentro del aula, en tanto que el proponer otro tipo de actividades que conlleven una vinculación con agentes educativos ajenos al entorno implica una serie de condicionamientos burocráticos que desalientan a los cuerpos académicos de llevarlos a cabo. Así, la libertad de cátedra, mencionada en la Guía Docente de la Universidad, parece limitarse al cumplimiento de preceptos técnicos en tanto al deber ser del maestro ideal. No como se entendiera la libertad de cátedra en su sentido amplio:

“La libertad de cátedra es un derecho fundamental que garantiza no solamente la libertad del profesor, sino también los derechos y la formación de los estudiantes [. . .] permite al profesor resistir todo tipo de presión encaminada a que sus enseñanzas ~ apunten en una dirección concreta y determinada, tanto en el plano ideológico como en el científico [. . .] aunque también ampara al profesor en lo que se refiere a la libre programación y desarrollo de su docencia, no debe ser interpretada, como ha puesto de manifiesto la jurisprudencia, como un supuesto derecho del profesor a autorregular la función docente en todos sus aspectos, al margen de los planes, programas y criterios establecidos por los órganos de la Universidad que tienen atribuida esa competencia” (Hita, 2013; Cit. en Aguilar, Sánchez y Fortoul, 2015: 172-173)

Cuando contrastamos estos planteamientos a los ofrecidos en la guía docente de la Universidad de Ecatepec, es entendible la limitada asociación de los profesores para efectos de buscar formas alternativas de trabajo, en tanto que, como expresión del currículum vivido de la institución: “En la UNE los maestros gozan de libertad de cátedra, sin embargo, es bueno considerar las ventajas de trabajar con un método. Cualquiera de los métodos que fijemos en nuestras sesiones de trabajo debe resaltar las planeaciones del trabajo semestral y por sesión de estudio” (Universidad De Ecatepec, 2019) Bajo esta lógica insertar el aprendizaje por proyectos o alguna alternativa de trabajo didáctica no ha figurado como una prioridad institucional en el plano formativo de la Universidad de Ecatepec.

D) Valorar la pertinencia del diseño generado en función de los modelos propios de la institución en cuestión, considerando las voces de los actores involucrados en dicho proceso.

Si bien las circunstancias descritas han permitido conocer parte de las estructuras curriculares de la Universidad de Ecatepec, podemos mencionar como una de las conclusiones del trabajo que existe una desarticulación respecto a actores educativos,

administrativos y entre áreas de conocimiento, lo que resultó reiterativo en los testimonios brindados por los diversos actores que fueron entrevistados. Si bien se insiste en la necesidad de modificar estructuras de pensamiento en el afán de considerar necesidades del estudiantado, el *habitus* se ha impuesto como parte de la cultura organizacional de la universidad de Ecatepec, impidiendo reestructurar modos de ser y actuar que permitan redimensionar formas de actuar. Hemos de decir que en la visita realizada al centro comunitario “Casa de Morelos” en el afán de establecer un vínculo externo con la institución, el personal encarado de dicho espacio nos confirmó sobre la existencia de un convenio de colaboración con la Universidad de Ecatepec. Sin embargo, al consultar con el área de servicio social, no se tenía conocimiento de la existencia de dicho convenio, lo que originó una negativa en la expedición de un documento que formalizara las actividades descritas en el tercer capítulo de esta tesis.

Una de las obligaciones de la educación en general es brindar respuestas a los malestares de la sociedad. Si bien se ha catalogado a los sistemas educativos de ser cómplices de la reproducción social a través de la regeneración de prácticas aisladas del entorno, se considera que el Aprendizaje Basado en Proyectos es una herramienta que puede potenciar las perspectivas de la Universidad de Ecatepec como una institución que brinde a sus alumnos herramientas ante entornos adversos. Ello siempre y cuando exista la disposición de establecer vínculos permanentes con diversos actores sociales y se considere a la propia Universidad como uno de ellos: vinculada a la esfera social, como al ámbito económico, así también al ámbito político. Somos insistentes al aludir la estructura biopsicosocial que describe Morin, pero ahora trasladada al corpus de lo universitario. El triángulo docencia- investigación- difusión, puede equiparse a la triada biológica- psicológica- social que Moran expone. El problema es que la Universidad de Ecatepec ha abusado en observar a la docencia como una práctica estrictamente técnica e interna, que no puede nutrirse de factores provenientes del exterior, así como también se han limitado las oportunidades de trabajo colegiado como posibilidades de desarrollo profesional.

Los testimonios recogidos respecto a la planta docente de la propia Universidad coinciden en señalar la inquietud respecto a que la obligación del seguimiento a un modelo de clase condiciona una formación orientada a lo que Keneth Zeichner llama un profesional técnico, más allá de propiciar una práctica reflexiva sobre el propio ejercicio docente. El desequilibrio entre las dimensiones de la práctica docente y las funciones sustantivas de la universidad avoca en el desconocimiento respecto a que: “La razón educativa se orienta hacia lo teórico, hacia lo práctico –lo tecnológico, lo práctico o moral y lo legitimador o fantástico- y hacia lo crítico.” (Fullat, 1989: 28)

Es ahí donde las posibilidades de desarrollo del docente se podrían potenciar al brindar escenarios de trabajo colaborativo con colegas de escenarios alternos. Del mismo modo, el trabajo interdisciplinar es una alternativa a reformular esquemas de pensamiento, asimilar el trabajo colaborativo y establecer formas diversas de trabajo que favorezcan el desarrollo de habilidades para la vida. ¿Es tan lejana de concebir la idea de trabajo conjunto entre un docente de derecho y otro de pedagogía en la

discusión de una reforma educativa? ¿Pasaría los mismo en el sentido de imaginar trabajo conjunto entre ingenieros y psicólogos al diseñar aplicaciones o softwarte? Osamos mencionar que es una imagen no irreal, sino hasta necesaria en las universidades del siglo XXI.

Por otra parte, en cuanto a la cuestión personal es necesario reconocer un proceso epistémico de maduración sobre el objeto de estudio. El concepto que se tenía sobre el elemento fundamental de la tesis, en un principio vago e impreciso es ahora más refinado y puntual. Si bien los ejercicios de autocrítica e introspección no son sencillos (mirarse en un espejo constituye ya de por sí un reto), vale reconocer algunos destellos que se han heredado a la par del proceso de investigación, como los son los siguientes:

- A la par de algunos de los postulados de Kilpatrick, se ha sido proclive a no ser del todo protagonista en las sesiones de trabajo durante los cursos. Es decir: si bien los alumnos cuentan con el antecedente de la lectura previa a cada clase, entendemos que carece de sentido realizar una sesión en la que, como maestro, se repitan los conceptos contenidos en los textos. El uso de la lluvia de ideas a través de recursos digitales o del propio pizarrón para, a la postre, discutir las ideas vertidas por los alumnos.
- La gestión de espacios externos al aula para generar situaciones de aprendizaje que rebasen los escenarios estrictamente áulicos, a la par de las habilidades inherentes a dichos procesos y el encuentro con agentes educativos de muy diversa índole, han enriquecido una trayectoria formativa que al inicio del doctorado no se tenían contempladas.

Las cosas no están dadas de una vez y para siempre. Nos encontramos en permanente interacción. Es en tal orden de ideas que las relaciones entre sujetos y estructuras se condicionan a los cambios, contradicciones y tensiones propios al tiempo y el espacio. De ahí que el denominar a este apartado como “conclusivo” equivaldría a dictaminar un determinismo que hemos venido negando a lo largo del cuerpo de la tesis. Se es consciente que el estudio no puede establecer juicios definitorios, por su carácter loca. No obstante, consideramos importantes algunos aspectos que la Universidad de Ecatepec requiere tomar en cuenta a efectos de dinamizar su lógica interna en el marco de los principios del aprendizaje por proyectos:

- Es importante establecer estrategias que permitan mayor comunicación entre las diversas licenciaturas que componen su matrícula. La parcelación de conocimiento es perceptible como un factor del currículum vivido de la escuela.
- El trabajo en convenios de colaboración con instancias externas a la Universidad de Ecatepec debe ser un punto clave para permitir su crecimiento y consolidación. Existen alumnos que, aún años después de haber egresado, no han realizado su servicio social por no encontrar una institución con la cual exista un convenio que les permita concretar esta

actividad obligatoria para efectos de titulación. Asimismo, no existe una instancia de seguimiento de egresados que permita dar cuenta de las trayectorias laborales ó profesionales de los egresados de la institución, lo que se convierte en un imperativo dadas las posibilidades que esto ofrecería a la institución para establecer un juicio de valor respecto a la calidad del trabajo ofrecido en tanto a las trayectorias formativas de sus egresados.

- Recordemos el postulado de Dewey, retomado por Kilpatrick respecto a que el esfuerzo sigue al interés. Por ende, mientras más interesado esté un individuo en algo, más esfuerzos le dedicará. El mejor tipo de educación y el más enriquecedor comienza con este interés generado por uno mismo. El servicio social, como experiencia puente entre la trayectoria escolar y la vida profesional, constituye un espacio y una elección fundamental para convertirse en una correcta elección de aprendizaje.

Consideramos que uno de los retos principales que surgen a partir de las voces escuchadas, y el trabajo de campo que se desarrolló es el de poder auscultar a los agentes que lideran algunos de estos centros de trabajo. Ello puede ser un factor crucial para comprender los rasgos de la dinámica institucional imperante en la Universidad que fue objeto de nuestro estudio y que, por su propia naturaleza corporativa, no se logró realizar durante los cuatro años que este trabajo abarcó. Tal elemento puede servir como sugerente a efectos de investigaciones posteriores que se interesen por indagar respecto a la dinámica curricular en estos niveles educativos, lo cual asumimos, implicará niveles de planeación y acercamiento más cercanos a la autoridad.

La pregunta no puede considerarse respondida en forma definitiva. Mucho menos resuelta. Ello significaría quebrantar o limitar las futuras posibilidades de desarrollo de investigación del campo. En nuestro caso, si bien los agentes participantes en la investigación manifestaron su interés en participar en metodologías de aprendizaje activas que rebasaran el plano del academicismo tradicional, consideramos que *el aprendizaje por proyectos debe ser considerado como un recurso adicional en la filosofía de trabajo dentro de la Universidad de Ecatepec, ya que alumnos y maestros de la carrera de pedagogía, objeto de nuestro análisis, creen que es necesaria la vinculación entre el campo teórico y el práctico, dadas las escasas oportunidades brindadas al respecto durante su trayectoria escolar.*

Concordamos plenamente con Masschelein y Simons (2014) cuando aseveran que la educación escolar no es dueña del monopolio sobre el aprendizaje y, por ende, no detenta el monopolio de la cualificación de los resultados de los procesos de aprendizaje. Dicho en otros términos y como lo hemos reiterado en distintos momentos del trabajo, la escuela no es el único lugar donde se aprende y se valora el aprendizaje. La adquisición de habilidades digitales en el entorno de la pandemia COVID en un claro ejemplo de ello.

Los ejercicios realizados con apoyo de entidades externas a la Universidad de Ecatepec, el caso del Centro Comunitario “Casa de Morelos”, sirven como ejemplo

para ilustrar la necesidad de entender a la comunidad como un articulador entre el ejercicio de la docencia y la realidad social. No obstante, es de llamar la atención el reclamo de la comunidad escolar respecto a las autoridades a ser tomados en cuenta respecto a la resolución de problemas y la construcción de elementos curriculares que configuren una cotidianeidad escolar más horizontal, de la cual, paradójicamente, se hace mención continuamente en los discursos institucionales.

Asimismo, las circunstancias propias del entorno figuraron como mediadoras a efectos de modificar las intenciones respecto al objeto estudiado. Si bien hemos descrito en un apartado las consecuencias de la parálisis social derivada de la pandemia COVID 19, cuyos efectos son perceptibles aún al momento de finalizar este escrito, en el mes de abril de 2022, es importante mencionar que la investigación contenía dentro de sus pretensiones el recurso de la movilidad académica internacional para efectos de enriquecer la visión que se tenía hacia el tema estudiado. La revisión de literatura especializada permitió ahondar de manera específica en aspectos puntuales del mismo y permitir entender rasgos que le distinguen propiamente. En el aspecto personal, las habilidades de búsqueda y selección de información se consideran más desarrolladas, al adentrarnos a diversas bases de datos que han permitido la selección de literatura especializada en entornos virtuales. Todo ello en una pandemia que enmarcó prácticamente la mitad del trayecto del trabajo doctoral.

Una de las metas principales a mediados del doctorado era la realización de un desplazamiento personal con el afán de desarrollar habilidades intrapersonales, sociales y el enriquecimiento cultural que abonara al impulso de la tesis. La producción académica generada en España respecto al Aprendizaje Basado en proyectos motivó un interés peculiar hacia dicho país como un espacio clave para la búsqueda de informantes, especialistas y materiales que enriquecieran el marco teórico del trabajo. No obstante, la declaración de contingencia sanitaria y el confinamiento aunado a la misma obstaculizaron dichas intenciones.

El estudio del aprendizaje Basado en proyectos, combinado con una contingencia sanitaria y experiencias de aprendizaje remoto obligaron a construir un tipo particular de escenarios de aprendizaje, que transitaron de lo enteramente remoto a un ambiente híbrido, conforme el semáforo epidemiológico lo permitía. En ese sentido, hemos descrito el uso de las bondades del software Padlet como una herramienta de trabajo colaborativo en el marco de nuestro objeto de estudio.

Los testimonios permiten visualizar un mosaico de perspectivas sobre las formas en que se asumió la experiencia de la educación remota de experiencia: por las condiciones materiales, económicas y de infraestructura, existieron alumnos que la percibieron como un reto. Asimismo, se asoman narrativas de estudiantes que le designan una connotación negativa, en tanto que el aprendizaje en entornos digitales implicó sentimiento de angustia y soledad. Ello sumado a la ausencia de mecanismos institucionales efectivos para dar seguimiento y atención al alumnado de la institución se convirtieron en factores que influyeron en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de pedagogía, en tanto que, si bien de desarrollaron

habilidades digitales, el seguimiento de la salud mental de la comunidad educativa quedó relegado a un segundo plano.

Las muestras recolectadas nos permiten aseverar que el trabajo remoto de emergencia, si bien favoreció la exploración y el trabajo en habilidades digitales de orden superior, como la creación de videos y contenido digital, se observan ausencias en la consolidación de habilidades digitales básicas, tales como el manejo de la paquetería de office o la localización de información en la web.

Por otra parte, vale la pena detenernos en el reconocer modificaciones en la estructura del pensamiento propio derivados del ejercicio de trabajo de tesis. En definitiva, no se es el mismo al inicio y al final de un trabajo de investigación. Más aun si éste se desarrolla a la par del ejercicio de la docencia. El compromiso por establecer una congruencia con los principios expuestos en el trabajo respecto al ejercicio académico se entrelaza con tensiones y momentos de introspección sobre las posibilidades reales de la investigación y las expectativas personales que sobre él se tenían en un principio del trayecto del doctorado.

Es innegable que la práctica docente se transforma a la par de hallazgos y sugerencias propios del proceso de investigación, externar el valor del trabajo colegiado como parte de los efectos formativos propios a este trabajo. Previo al inicio de la tesis, se era proclive a un trabajo aislado. Si bien se conocía el concepto de “trabajo colegiado”, en términos vivenciales podemos confesar que esta no era una pericia familiar en términos de la práctica pedagógica. Tras la realización de algunas de las entrevistas, el acercarse al maestro como colega de ejercicios comunes fue una de las bondades brindadas por esta investigación. Y es que conceptualizar un proceso no es lo mismo a vivenciarlo.

La búsqueda de compañeros de docencia que estuviesen en la disposición de una labor colaborativa se combinó con el contraste de impresiones y estilos de enseñanza propios de diferentes profesores, a la par también de la coordinación de horarios y quehaceres inherentes a tal práctica. Al pretender trabajar de manera colaborativa era necesario incorporar un para qué, justificando la relación conceptual entre contenidos de materias diferentes y coordinar una metodología acorde a las necesidades de los espacios involucrados en el trabajo. Tales aspectos se convirtieron en retos para quienes establecimos una relación de trabajo colegiado a nivel docencia. No obstante, podemos decir que, a estas alturas, quehaceres de este tipo se han vuelto comunes en quien redacta este informe. No se ha consolidado el desarrollo de dichas prácticas, dadas las diversas concepciones de docencia propias de cada miembro de la plantilla. Sin embargo, es posible afirmar que la disposición de un maestro a trabajar colaborativamente implica un gran avance respecto a las expectativas de éxito. Así como también podemos destacar que la organización institucional escasamente favorece el trabajo colegiado: dada la poca coincidencia en horarios y espacios, así como la insuficiente planeación para su desarrollo. Es de destacarse también el que aún se presentan resistencias al cambio por parte de ciertos actores educativos, lo que genera inercias que dificultan un juicio crítico global.

No menos importante es señalar las oportunidades generadas por y hacia los agentes educativos externos que tuvieron a bien coadyuvar a la realización de la investigación, y cuya colaboración fue retribuida a través de la difusión editorial de su trabajo.

Es así como la modificación de estructuras de pensamiento y acción se muestran como una de las oportunidades centrales en el marco de la lógica curricular dentro de la institución objeto de la presente tesis. Dicha idea puede mantener una continuidad en disertaciones posteriores, o bien, ser retomada para efectos de estudios comparados en otro tipo de instituciones, guardando las respectivas distancias.

REFERENCIAS CONSULTADAS

BIBLIOGRAFÍA

Arendt, H. (1996) "Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política" Península: Barcelona, 315 p.

- (2009) "La condición humana" Paidós: Buenos Aires, 384 p.

Aguado, Juan Miguel (2004) "Introducción a las teorías de la información y la comunicación" Universidad de Murcia: España, 251 p.

Althusser, L. (2005) "Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan" Nueva visión: Buenos Aires. 96 p.

Apple, M. (1986) "Ideología y currículo" Akal: España. 227 pp.

Aristóteles (2005) "Política" Istmo: España, 415 p.

Augé, Marc (2000) "Los no lugares. Espacios de anonimato" Gedisa: Barcelona, 125 p.

Bauman, Z. (2008) "Los retos de la educación en la modernidad líquida" Gedisa, Barcelona, 46 p.

Bárcena, Fernando (2012) "El aprendiz eterno: Filosofía, educación y el arte de vivir" Miño y Dávila editores, Buenos Aires, 319 p.

Basilio Encarnación, R. (2011) "La operación académica integrada como alternativa de vinculación en la universidad" en: Morán Oviedo, P. (Coord) *Docencia e investigación en el aula: una relación imprescindible*. México: IISUE- UNAM: México.

Bello, María Eugenia (2003) "Educación y globalización. Los discursos educativos en Iberoamérica" Anthropos, Barcelona.

Barrón Tirado, Concepción (2003) "Universidades Privadas. Formación en educación" UNAM- Plaza y Valdés Editores: México. 313 p.

Bernstein, B. (2005) "Clases, códigos y control". Vol. II. Akal: España. 189 p.

Blanchard Giménez M. & Muzás Rubio, Ma. D. "Metodología de proyectos integrados" cit. en Blanchard Giménez M. (Coord.) (2014) *Transformando la sociedad desde las aulas. Metodología de aprendizaje por proyectos para la Innovación educativa en el Salvador*. Narcea: Madrid. 230 p.

Bolívar Antonio (2007) "Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura" Grao: Barcelona, 215 p.

Bourdieu, P. (1987) "Los tres estados del capital cultural" (Trad. M. Landesmann). *Sociológica*. Universidad Autónoma Metropolitana, Vol. 2, Núm. 5. Pp. 11-17.

- (1995) "La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza" Fontamara: México.
- (1999) "La miseria del mundo" Akal: España. 559 p.
- (2001) "El capital social. Apuntes provisionales", en *Zona abierta*, Núm. 94-95. Madrid. pp. 83-87
- (2001b) "Poder, derecho y clases sociales" Editorial Descleé de Brouwer: España. 229 p.
- (2007) "El sentido práctico" Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P; Chamboredon J. & Passeron, J. (2002) "El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos" Siglo XXI: Argentina, 376 p.

Brockbanck, Anne & McGill, Ian (2002) "Aprendizaje reflexivo en educación superior" Morata: España, 311 p.

Caivano, Fabricio; Carbonell, Jaume (2003) "15 personajes en busca de otra escuela" Fontamara: México, 235 p.

Casarini Ratto, Martha (1999) "Teoría y Diseño curricular" Trillas, México.

Castro, Juan Esteban (1999). "El retorno del ciudadano: los inestables territorios de la ciudadanía en América Latina" *Revista Perfiles Latinoamericanos*. Sede Académica. FLACSO: Año 8, No.14. pp. 39-62.

Cervantes Saavedra Miguel de (2005) "Don Quijote de la Mancha" Edición conmemorativa del IV Centenario. Real Academia Española. Santillana: México, 1249 p.

Celigueta, Gemma y Solé, Jordi (2014) "Etnografía para educadores" UOC: Barcelona, 93 p.

Comenio, Juan Amos. (2017) "Didáctica Magna" Porrúa: México, 198 p.

Contreras, José D. (1997) "La autonomía del Profesorado" Morata: Madrid, 231 p.

Costa, Vincenzo (2018) "Fenomenología de la educación y la formación" Sígueme: Salamanca, 333 p.

- (2018b). "Experiencia y habla: Interpretación de Heidegger" Herder Editorial.

Cruz Fuentes, Roberto (1994) "El hombre pregunta. Hacia una antropología metafísica" Universidad Iberoamericana: México, 165 p.

Dewey, John (2004) "Democracia y educación" Morata: España. 321 p.

Díaz Barriga Arceo Frida (2012) "Metodología de diseño curricular para la educación superior" Trillas: México, 175 p.

- (2006) "Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida" Mc Graw Hill: México, 171 p.

"Diccionario de las Ciencias de la Educación" (1983) Santillana: Madrid.

Duch, Lluís (1997) "La educación y la crisis de la modernidad". Barcelona: Paidós.

Durkheim, E. (2011) "El suicidio" Fontamara: México.

Elias, Norbert (1990) "La sociedad de los individuos" Península: Barcelona, 270 p.

Escribano, Marisa y Del Valle, Ángela (Coords.) (2008) "El aprendizaje basado en problemas (ABP) Una propuesta metodológica en educación superior". Narcea: España. 191 p.

Fabra, R. (1994) "Diccionario general" Edhasa: Barcelona.

Fermoso, P. (1981) "Teoría de la Educación". México: Trillas.

Fierro, Cecilia.; Fortoul, Bertha; Rosas, Lesvia (2003) "Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción" Paidós: México, 247 p.

Foucault M. (2002) "Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión" Siglo XXI: México.

- (2008) "Tecnologías del yo" Paidós: Buenos Aires, 152 p.

- (2009) "La Hermenéutica del sujeto" Fondo de Cultura Económica: México, 539 p.

Freinet, C. (2005). "Técnicas Freinet de la escuela moderna". Siglo XXI: México

- (1980). "La educación por el trabajo". Fondo de Cultura Económica: México. 301 p.

Fronzoni, Risieri (2010) "¿Qué son los valores?" Fondo de Cultura Económica: México. 236 p.

Fullat, O. (1984) "Verdades y trampas de la pedagogía. Epistemología de la educación" Barcelona, España: Ediciones CEAC.

- (1995) "Política y Educación". Revista Educación, 4(7), Pontificia Universidad Católica del Perú.

Gandarilla Salgado, José Guadalupe (Coord.) (2016) "La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad" Akal: México, 522 p.

García Macías, Gabriela Guadalupe (2016) "El perfil estudiantil y las prácticas educativas en la preparatoria Belisario Domínguez" Tesis de Maestría. Alvarado Hernández, Víctor Manuel (Asesor) FES Aragón UNAM.

Gibbons, Michael; Limoges, Camille; Nowotny, H; Schwartzman, Simon; Scott, Peter & Trow, Martin (1997) "La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas" Ediciones Pomares Corredor: Barcelona.

Giroux, Henry (2004) "Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición" Siglo XXI- UNAM: México, 337 p.

Goetz, J.P. & Lecompte, M.D. (1988) "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa" Madrid: Morata.

Gómez Sollano, Marcela. (2002). *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*. México: Plaza y Valdés, 298 p.

- (2003) *Teoría, conocimiento y formación. Una aproximación epistemológica al campo pedagógico*. En: Alba, Alicia de "El fantasma de la teoría" Plaza y Valdés, México. 199 p.

González, F.C. Ávila, E.F, Piñero, M. L., & Castellón, A. H (Eds.) (2020) "Fenomenología de la Educación: Aportaciones Teóricas Y Experiencias

Investigativas” Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Barquisimeto, Venezuela

Heidegger, Martin (2010) “Caminos de bosque” Alianza editorial: España, 280 p.

Heller, Agnes. (1977) “Sociología de la vida cotidiana” Península: Barcelona, 418 p.

- (1982) “La revolución de la vida cotidiana” Península: Barcelona. 203 p.
- (2004) “Teoría de los sentimientos” Ediciones Coyoacán: México, 165 p.

Hernández, F. & Ventura, Montserrat. (2008). “La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio” Octaedro, Barcelona, 213 p.

Hernández Sampieri, Roberto, Baptista Lucio, Pilar & Fernández Collado Carlos (2014) “Metodología de la investigación” Mc. Graw Hill, México, 634 p.

Hernández Sampieri, R. & Mendoza Torres Christian Paulina. “Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta” Mc. Graw Hill, México, 714 p.

Hine, Christine (2000) “Etnografía Virtual” Editorial UOC: Barcelona.

Husserl, E. (1992) “Invitación a la fenomenología” Paidós: México.

- (1986) “Ideas relativas a una fenomenología pura y una fenomenología fenomenológica” Fondo de Cultura Económica: México
- (2006) “Investigaciones lógicas I” Alianza editorial: España, 382 p.
- (2012) “La idea de la fenomenología” Herder: Barcelona

Illich, I. (2011) “La sociedad desescolarizada” Ediciones Godot: Buenos Aires. 250 p.

Jackson, P. (2001) “La vida en las aulas” Morata: España. 215 p.

Jiménez Frías, Rosario; Lancho Prudenciano, Julio; Sáiz Fernández, Florentino & Sáiz Bachiller, Juan Carlos. (2010) “La educación de personas adultas en el marco del aprendizaje permanente a lo largo de la vida” Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid, 368 p.

Jolibert, J. & Sraïki C. (2009) “Niños que construyen su poder de leer y escribir” Manantial: España. 302 p.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992) “Cómo planificar la investigación acción” Laertes: Barcelona.

Kilpatrick, William Heart (1929) "The Project Method. The Use of the Purposeful in the Educative Process" Teachers College, Columbia University.

- (1964) "La función social, cultural y docente de la escuela" Losada: Buenos Aires, 93 p.
- (1967) "Filosofía de la educación" Losada: Buenos Aires, 123 p.

Kilpatrick, William Heart; Rugg, Harold Ordway; Washburne, Carleton Wosley y Bonser, F. G. (1967) "El nuevo programa escolar" Losada: Buenos Aires, 123 p.

Larrosa Bondia, Jorge (2020) *Impedir que el mundo se nos deshaga*. En: Larrosa Bondia, J; Rechia Karen C. y Cubas, Caroline Jaques. (editores) "Elogio del profesor" Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 373 p.

- (2011) "La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación" Fondo de Cultura Económica: México. 678 p.

Latapí Sarré, Pablo. (2003) "¿Cómo aprenden los maestros?" Cuadernos de discusión: SEP, México, 30 p.

Latorre, A. (2007) "La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa" Grao: Barcelona, 138 p.

Levinás, Emmanuel (2009) "Humanismo del otro hombre" México, Siglo XXI.

Levy, Pierre (2007) "Cibercultura: La cultura de la sociedad digital. Informe al Consejo de Europa" Rubí, Barcelona: Anthropos - Universidad Autónoma Metropolitana, México, 230 p.

López Hernández, Ana (2007) "Catorce ideas clave: el trabajo en equipo del profesorado" Grao: Barcelona: 196 p.

Lukács Georg. (1966) "Teoría de la novela" Ediciones Siglo Viente: Buenos Aires.

Lipovetsky, Gilles (1996) "El imperio de lo efímero" Anagrama: Barcelona.326 p.

Luria, A., Leontiev, N. & Vygotsky, L. (2007) "Psicología y pedagogía" Akal, España, 321 p.

Masschelein, Jan & Simons, Marteen (2014) "En defensa de la escuela. Una cuestión pública" Miño y Dávila: Buenos Aires, 158 p.

Medina, J. (1999) "Vida académica y sociedad" en: Gaos, J. & Medina, J. *Responsabilidad de la universidad*. El Colegio de México, 114 p.

Mendoza Rojas, Javier (2018) "Subsistemas de educación superior. Estadística básica 2006-2017" Dirección General de Evaluación Institucional: Universidad Nacional Autónoma de México, 71 p.

Meirieu, Philippe (2003) "Frankenstein educador" Laertes Ediciones: Barcelona, 146 p.

Mélich, Joan Carles. (1997) "Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana" Anthropos: España, 202 p.

- (1998) "Antropología simbólica y acción educativa" Paidós: Barcelona, 190 p.
- (2002) "Filosofía de la finitud". Herder: Barcelona, 183 p.
- (2019) "La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana". Tusquets editores, Barcelona

Morduchowicz Roxana (2004) "El capital cultural de los jóvenes" Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.

Morín, Edgar. (1995) "Introducción al pensamiento complejo" Gedisa: Barcelona, 167 p.

- (1999) "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro" Correo de la UNESCO: México, 108 p.
- (2008) "La mente bien ordenada" Repensar la reforma, reformar el pensamiento" Siglo XXI: México, 136 p.

Nassif, R. (1974) "Pedagogía General" Kapelusz: Buenos Aires, 305 p.

Newman, John Henry (2016) "La idea de una universidad" Ediciones Universidad Católica de Chile, 161 p.

Oliva Gil, José. (1996) "Crítica de la razón didáctica: Materiales para el diseño y desarrollo del currículum" Playor: Madrid, 373 p.

Parcerisa, M. (2010) "Los recursos didácticos como recurso en la acción comunitaria" en: Área, M; Parcerisa M y Rodríguez J. (Coords.) *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Grao: Barcelona, pp. 15-23.

Pérez Gómez, Ángel (1999) "La cultura escolar en la sociedad neoliberal" Morata: Madrid, 321 p.

- (2012) "Educar en la era digital" Morata, Madrid. 350 p.

Perrenoud, Phillipe (2007) "Diez nuevas competencias para enseñar" Grao: Barcelona. 167 p.

Ricoeur, Paul (2004) "La memoria, los hombres y el tiempo" Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires, 673 p.

Ruiz Olabuenaga, José Ignacio (2012) "Metodología de la investigación cualitativa" Universidad de Deusto: Bilbao, 342 p.

Sánchez Carlessi, Hugo (2013) "La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento". *Horizonte de la ciencia*. n.8, Universidad Ricardo Palma: Lima.

Starico, de Accommo Mabel N. (1999) "Los proyectos en el aula. Hacia un aprendizaje significativo basado en la diversidad" Magisterio del Río de la Plata: Buenos Aires, 159 p.

Stenhouse, Ludwing (2003) "Investigación y desarrollo del curriculum" Morata: Madrid, 319 p.

Tarrés, Ma. Luisa (Coord.) (2013) "Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social" Porrúa, El Colegio de México, FLACSO: México, 409 p.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987) "Introducción a los métodos cualitativos de investigación" Paidós: Barcelona, 331 p.

Tedesco, J.C. (2000) "Educar en la sociedad del conocimiento" Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires, 122 p.

Torre, S. y Barrios, O. (2000) "Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio, Barcelona: Octaedro.

Torres, Santomé, Jurjo (2011) "La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar" Morata: Madrid, 310 p.

- (2000) "Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado" Morata: Madrid, 278 p.
- (1994) "El currículum oculto" Morata, Madrid

Touraine, A. (1995). "¿Qué es la democracia?" Fondo de Cultura Económica: México

Tyler, R. W. (1973). "Principios básicos del currículo" Centro Regional de Ayuda Técnica.

Van Manen, Max (1998) "El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica" Paidós: Barcelona. 231 p.

- (2003) "Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad" Barcelona: Idea Books.

Villoro, Luis (2004) "Creer, saber, conocer" Siglo XXI: México, 310 p.

Wacquant, L. (2005). "Claves para leer a Bourdieu" En: Jiménez, Isabel. *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*. UNAM, Plaza y Valdés Editores: México.

Weber, M. (2010) ¿Qué es la burocracia? México.: Ediciones Coyoacán

Zabalza, Miguel (2007) "Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional" Narcea: Madrid,.233 p.

Zemelman Merino, Hugo. (1992) "Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría" Anthropos:: Barcelona, 255 p.

- (1994) "Memoria y utopía. El sujeto como constructor de realidades y Racionalidad y ciencias sociales" En: *Suplementos. Material de trabajo intelectual*. Anthropos: Barcelona.
- (1998) "Sujeto: existencia y potencia" Anthropos: México. 172 p.
- (2002) "Necesidad de conciencia: el modo de construir conocimiento" Anthropos: México. 138 p.
- (2006) "El conocimiento como desafío posible" Instituto Politécnico Nacional – Instituto Pensamiento y cultura en América Latina:. México: 139 p.

HEMEROGRAFÍA

Alvarado Hernández, Víctor Manuel (1997) "El contexto docente. Un punto de vista desde la sociología de la educación", en: *Bibliotecas y archivos*. Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía. México. 2ª. Época, Vol. I. No 4. Pp. 45-50

Alvarado Hernández, Víctor Manuel & Manjarrez Betancourt, Martín (2017) "La conformación antropológica del profesional de la información documental en el siglo XXI" En: *Bibliotecas y Archivos*.4ª época, Vol. 2 No. 4. Instituto Politécnico Nacional: México. Pp. 6-15

Delgado, R. (2007). "Los marcos de acción colectiva y sus implicaciones culturales en la construcción de ciudadanía" *Universitas Humanística* (64), pp. 41-66.

Bárcena Orbe, Fernando; Larrosa Bondía, Jorge & Mèlich, Joan-Carles (2006) "Pensar la educación desde la experiencia". En: *Revista portuguesa de pedagogía*. Año 40, no.1, pp. 233-259

Hernández, Fernando. (1998). "Repensar la función de la Escuela desde los proyectos de trabajo". *Pátio. Revista Pedagógica*, No. 6, pp. 26-31

- (2000) "Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad" *Educación*, No. 26, pp. 39-51

Jerónimo Montes, J.A., (2009). "Hacia las comunidades virtuales de aprendizaje, aprender para apropiarse de los nuevos medios digitales" *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2). 338-352. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017352020>

Jiménez, S. (2016). "La construcción del estado del arte en la formación para la investigación en el posgrado en educación" *El posgrado en educación en México*. IISUE, UNAM

Latapí Sarré, Pablo (2007) "Conferencia magistral al recibir el doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana" en: *Perfiles educativos*. UNAM, vol. XXIX, núm. 115, pp. 113-122

Rojas Cruz, Consuelo (2005) "Aprendizaje basado en proyectos. Experiencias formativas en la práctica clínica de parasitología" en: Varios autores. *Encuentros de educación superior y pedagogía 2005*. Universidad del Valle, Cali, Colombia. 18 p.

MESOGRAFÍA

Alcocer Varela, J; Alomía Zegarra, J.; Cortés Alcalá, R. y López Gatell, H. (2020) "Lineamiento para la metodología de cálculo del semáforo de riesgo epidémico COVID-19" Secretaría de Salud, México. 25 p. Disponible en: https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2020/10/SemaforoCOVID_Metodo.pdf
Consultado el 28 de enero de 2020

Aguilar-Tamayo, Raúl; Sánchez-Mendiola, Melchor y Fortoul van der Goes, Teresa I. (2015) "La libertad de cátedra: ¿una libertad malentendida?" *Investigación en Educación Médica*. Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v4n15/2007-5057-iem-4-15-00170.pdf>
Consultado el 15 de diciembre de 2022

Aguilar Valadez, María Elena (Coord.) VALA (2021, julio 20) "Relato 16. De pronto, la vida tal cual la conocían las generaciones contemporáneas, dio giros inesperados." *Rincón de lectura de la SUP*. Disponible en:

<https://www.facebook.com/groups/rincondelecturadelasup/posts/3687558898012967>
Consultado el 06 de septiembre de 2021

Aldana, T. (2010). "Educación para la ciudadanía y educación ambiental: una articulación necesaria". *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021 pp. 1-9*. Ficad: Buenos Aires: Recuperado de:
http://www.ficad.org/lecturas/lectura_cuatro_unidad_ocho_eca.pdf

ANUIES (2021) "Anuario estadístico de población escolar en la educación superior: técnico superior y licenciatura ciclo escolar 2020-2021" Documento xlsx. Disponible en:
<http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
Consultado El 27 de noviembre de 2021

Anguiano Escobar, Beatriz; Cervantes Arreola, Diana I; Elías Hernández, Juan A.(2019) "Aprendizaje basado en problemas: una vía para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación superior" Memoria electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, Acapulco. Disponible en:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/seccion4.htm>
Consultado el 25 de febrero de 2019

Argandoña, Antonio (2012) "¿Qué es y qué no la responsabilidad social?" IESE Busines School, Universidad de Navarra: España. Disponible en:
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=2ahUKEwiY4Lr53LPIAhXB854KHb-4Bq0QFjAFegQIABAC&url=https%3A%2F%2Fmedia.iese.edu%2Fresearch%2Fpdfs%2FOP-0199.pdf&usq=AOvVaw3IRC5S8RdMHGB29D62bkTI>
Consultado el 23 de octubre de 2019

Arias Gudín, O., Caso Fuerte, A. de, Fidalgo Redondo, R., & García Sánchez, J. N. (2005). "La evaluación de prácticas universitarias y su aplicación en un enfoque innovador". *Revista de Educación*. Madrid, 337, pp. Disponible en:
<https://doi.org/10.1063/1.4897841>

Ayala Carabajo, Raquel (2008) "La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa" en: *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 26, n.º 2, págs. 409-430. Disponible en:
<https://revistas.um.es/rie/article/view/94001/90621>
Consultado el 16 de marzo de 2019

BBC News Mundo. (2019). "Incendios en el Amazonas: ¿qué pasó con las llamas que arrasaban las selvas en Brasil, Bolivia y Paraguay?" Disponible en:
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-49811380>
Consultado el 23 de octubre de 2019

Barreto, I., Velandia-Morales, A., & Rincón-Vásquez, J.M. (2011). "Estrategias metodológicas para el análisis de datos textuales: aplicaciones en psicología del consumidor" *Suma Psicológica*, 18(2), 7-15. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134222985001>
Consultado el 08 de noviembre de 2021

Bedacarratx, Valeria (2020) *Seguimos educando... ¿pero... cómo? Reflexiones en torno a continuidades y rupturas en la vida escolar en tiempos de pandemia*. En: Abrate, Liliana [et al.] "Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19". Beltramino, Lucía. (Comp.) Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020. Libro digital, PDF. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/352844596_APRENDIZAJES-Y-PRACTICAS-EDUCATIVAS-EN-LAS-ACTUALES-CONDICIONES-DE-EPOCA-COVID-19/link/60dc8a2ca6fdccb745f823d7/download

Barragán, Solís, Anabella y Loza Taylor, Tomás (2016) "Narrativas como expresión sociocultural de las enfermedades crónicas: el dolor" *Revista CONAMED*, Vol. 21 Suplemento 2. Disponible en: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=79735>

Barrón Tirado, C. y Díaz Barriga Arceo, F. (2020) "Currículo y pandemia: Tiempo de crisis y oportunidad de innovación disruptiva" *Revista Electrónica Educare*. Universidad Nacional de Costa Rica. Vol. 24, Suplemento Especial pp. 1-5 Disponible en: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/14734>

Benavot, Aaron; Cha, Yun- Kyung; Kamens, David; Meyer, John; Wong, Suk Ying. (1991) "El conocimiento para las masas: modelos mundiales y currícula nacionales" en: *Revista de educación*. No. 295. Centro de Investigación Documental y Educativa. pp. 317-344. Disponible en: <https://books.google.com.mx/books?id=mmuchKSsAS0C&printsec=frontcover&dq=HISTORIA+DEL+CURRICULUM&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjOtJGzJjdAhUGxoMKHVFYDikQuwUIKzAA#v=onepage&q=HISTORIA%20DEL%20CURRICULUM&f=false>

Beyer, Landon E. (1997) "William Heard Kilpatrick". En: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXVII, n° 3, pp. 503-521. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kilpatrs.PDF>

BM, Miriam (06 agosto 2020) "¿Cómo escribir una carta correctamente 2020? + Tip (enviar por Correos de México)". [Video]. Consultado el 26 de agosto de 2021 en https://www.youtube.com/watch?v=R4_RxSD_NX4.

Borges, J. (2018) "Funes el memorioso" Disponible en: [http://users.clas.ufl.edu/burt/spaceshotsairheads/borges-funes el memorioso.pdf](http://users.clas.ufl.edu/burt/spaceshotsairheads/borges-funes_el_memorioso.pdf)
Consultado el 04 de mayo de 2018

Burbules, N. (2012) "El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza" *Encuentros*, vol. 13, Queen's University, Canadá, pp. 3 - 14

- (2014) "El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos" *Entramados. Educación Y Sociedad*. año 1, núm 1, pp. 131-135.

- (2014 b) "Los significados de "aprendizaje ubicuo"
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, Arizona State University, Estados Unidos, pp. 1-7.
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898105>
Consultado el 29 de febrero de 2020

Cabrales, Antonio "El futuro ya está aquí: docencia virtual en tiempos de pandemia" En: Cabrales, A; Graham, A; Sahlberg, P. (2020) *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. The learning Factor: Lima, 31 p. Disponible en: <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
Consultado el 12 de octubre de 2021

Cano Lara, Evelyn & Vélez Romero Xavier (2016) "Los diferentes tipos de responsabilidad social y sus implicaciones éticas" *Revista científica Dominio de las ciencias*. Polo de Capacitación, Investigación y Publicación: Ecuador. Núm. Especial, vol. 2, pp. 117-126. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5802930.pdf>
Consultado el 20 de agosto de 2019

Castillo, S. (2011). "Espacios de arte y cultura en los Centros de Desarrollo Comunitario (CDC)". *Alteridad*, 6(2), 127. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. pp. 127-134 Disponible en: <https://doi.org/10.17163/alt.v6n2.2011.04>
Consultado el 23 de agosto de 2019

Chávez Zamora, Laura (2014) "Ni una mentira más: ¿qué implica la honestidad?" En: *Comunidad C+Ibero*. Universidad Iberoamericana: México, Tercera época, núm. 152. Disponible en: <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/acercade/152.pdf>
Consultado el 18 de agosto de 2019

Chrobak, Erika; Barraza, Patricia y Rodríguez, Gabriela (S.A) "El uso del software ATLAS.ti como aporte al proceso de investigación cualitativo colaborativo" Disponible en: <https://seadiuncoma.files.wordpress.com/2012/06/031-el-uso-del-software-atlas-ti-como-aporte-al-proceso-de-investigacic3b3n-cualitativo-colaborativo.pdf>

Colín Huerta, Luis M. (2019) "Los miniproyectos en la enseñanza de las ciencias en primero de primaria" Memoria electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación

Educativa. COMIE, Acapulco. Disponible en:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/seccion4.htm>
Consultado el 25 de febrero de 2019

CNN Español (2019) “5 cosas 21 de octubre de 2019: protestas en Chile y elecciones en Bolivia” Disponible en:
<https://cnnespanol.cnn.com/2019/10/21/5-cosas-21-de-octubre-de-2019-protestas-en-chile-y-elecciones-en-bolivia/>
Consultado el 23 de octubre de 2019

COMIPEMS (2022) “Concurso de asignación” Disponible en:
https://www.comipems.org.mx/template_window.php?OQRTx006D0Gj_reJB4ZF3EGW-hbiQLVhK-xaaWbhds2npcW5BA-PUintMvX3gluJtflJQ8YyOyu4uvHfAqrwg.
Consultado el 10 de febrero de 2022

Cuevas Cajiga, Y. “La institución superior privada en México. Representaciones sociales de estudiantes: privilegio y prestigio” En: *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. No. 16, Vol. VI, pp. 46-66. Disponible en:
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S2007287215000049?token=7938E9E9E7310939CF125665AC1EFB864FAA973C093814A05ABEED15AE3D81F55DB8924F3EB4162D212C267379E050DB>
Consultado el 23 de julio de 2019

- “Representaciones sociales de educación superior privada. Un análisis en la prensa” En: *El cristal con que se mira: Diversas perspectivas pedagógicas en la educación*. Piña Osorio, Juan Manuel (Coord.) UNAM Díaz de Santos, México, 266 p.

Diccionario de la real academia de la Lengua Española (2018).
Disponible en: <http://dle.rae.es>

Dewey, John (1982). *The Need for a Recovery of Philosophy*. En J. A. Boydston (Ed.), *The Middle Works of John Dewey* (Trad. Diego Pineda, Vol. 10). Carbondale: Southern Illinois University Press

Diario Oficial de la Federación (16/03/2020) “Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública” México. Disponible en:
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020

Díaz-Castrillón, F. J., & Toro-Montoya, A. I. (2020). “SARS-CoV-2/COVID-19: el virus, la enfermedad y la pandemia” *Medicina Y Laboratorio*, 24(3), pp. 183-205.
<https://doi.org/10.36384/01232576.268>

Díaz, José Luis (2009). "Persona, mente y memoria". *Salud Mental*, 32 (6), 513-526. [Fecha de Consulta 23 de Septiembre de 2021]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58212267009>

Didriksson Takayanagui, A. (2014). "La universidad en la sociedad del conocimiento: hacia un modelo de producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes" *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19 (3), pp. 549-559. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219132213002>
Consultado el 20 de junio de 2019

Didriksson Takayanagui, A; Herrera, Alma X; Villafán Aguilar Lidia J; Huerta Martínez Bolívar & Torres Ríos Dante (2016) "De la privatización a la mercantilización de la educación superior" IISUE UNAM, Colección educación. México, 155 pp. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/libros/dd-product/de-la-privatizacion-a-la-mercantilizacion-de-la-educacion-superior/>
Consultado el 03 de octubre de 2019

Dubet, François (2003), "Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela", en: Benedicto, Jorge y Morán, María Luz (eds.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid, Instituto de la Juventud, pp. 219-234.

Dussel, I. (2004) "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina hoy. Algunas reflexiones y propuestas" FLACSO, Argentina. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>
Consultado el 23 de septiembre de 2021

- (2020) "La clase en pantuflas" en: *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE-CLACSO, pp. 337-350. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

Espacio Europeo de Enseñanza Superior (1999) "Acuerdo de Bolonia. Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza" Disponible en: <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>

Estébez, A. (1975). "Georg Lukacs y la categoría de totalidad" en: *Teorema: Revista Internacional De Filosofía*, 5(1), 67-84. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/43045851>

Francisco. Vaticano II. "Carta del Santo padre Francisco al Pueblo de Dios" 20 agosto 2018. Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/letters/2018/documents/papa-francesco_20180820_lettera-popolo-didio.html

Freixo Mariño, María Xosé (2002) “La historia del currículum en la investigación histórico educativa actual” en: *Ensayos pedagógicos*. Vol 1. No. 1 Universidad Nacional de Costa Rica. Pp. 63-74. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5409387>

Gadamer, Hans, George. (2011) “La educación es educarse” *Revista de Santander*. Segunda época, número 6. Universidad Industrial de Santander. Pp. 90-99. Consultado en línea el 25 de abril de 2018 en: <https://www.uis.edu.co/webUIS/es/mediosComunicacion/revistaSantander/revista6/revistaSantanderNo6.pdf>

Global, E., & Durruti, C. (2019). JPAGETITLE.
Recuperado de: <http://nacer-global.com.mx/universidad-ecatepec>
Consultado el 10 de junio de 2019

Gobierno de México (2020) “COVID-19 México”
Recuperado de:
<https://coronavirus.gob.mx/datos/>
Consultado el 02 de Septiembre de 2020

Guevara Patiño, Ragnhild (2016) “El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos?” *Folios*, no. 44, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, pp. 165-179. Disponible en: <https://docplayer.es/55119928-El-estado-del-arte-en-la-investigacion-analisis-de-los-conocimientos-acumulados-o-indagacion-por-nuevos-sentidos.html>

Gutiérrez Rodríguez, K. (2017) “Abordaje fenomenológico de la praxis investigativa y cosmovisiones de los docentes de un sistema de educación a distancia”. *Investigación y Postgrados*. 31 (1) pp. 101-130

Henríquez Guajardo, Pedro (Coord.) (2018) “Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe. Córdoba, 2018. Resúmenes ejecutivos” Colección CRES 2018 UNESCO-IESALC.158 p.
Consultado el 10 de octubre de 2019 en:
<http://www.iesalc.unesco.org/2019/07/17/coleccion-cres-2018-conferencia-regional-de-educacion-superior-de-america-latina-y-el-caribe-cordoba-2018-resumenes-ejecutivos/>

Herbart, Johan F. (S.A.) “Pedagogía general derivada del fin de la educación” Trad. de Lorenzo Luzuriaga. Ediciones de la lectura, España, 283 p.
Consultado el 08 de mayo de 2018 en:
https://books.google.com.mx/books?id=yBBdAAAAcAAJ&printsec=frontcover&dq=herbart&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwiq_YDgn_faAhXGTd8KHT72CUQQ6AEIKjAA#v=onepage&q=herbart&f=false

Hernández Rodríguez, Yenima; Román Collazo, Carlos Alberto (2011) “El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación” *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 14, (2) Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Disponible en:
<https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num2/Vol14No2Art1.pdf>

Consultado el 30 de junio de 2020

Himanen, P. (2002) “La ética hacker y el espíritu de la era de la información” Destino, Barcelona. Documento PDF. Disponible en:
<http://eprints.rclis.org/12851/1/pekka.pdf>.

Consultado el 20 de noviembre de 2019

Instituto Nacional de Antropología e Historia (2014) “Programa Institucional de mediano plazo 2014-2018” Disponible en:
https://www.inah.gob.mx/images/stories/Transparencia/2014/pimp_2014_2018_institucional.pdf

Consultado el 22 de agosto de 2019

- (2019) Centro Comunitario Ecatepec “Casa de Morelos”

https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=museo&table_id=996&estado_id=15

Consultado el 09 de junio de 2019

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Sistema, Vicerrectoría Académica. (2000) “Las Técnicas Didácticas en el Modelo Educativo del Tec de Monterrey” Disponible en:
[sitios.itesm.mx > dide > docs_internos > inf-doc > tecnicas-modelo](http://sitios.itesm.mx/dide/docs_internos/inf-doc/tecnicas-modelo)

Consultado el 10 de junio de 2019

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (2014) “Técnicas didácticas. Preguntas frecuentes” Recuperado de:
http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/4_9.htm

Consultado el 28 de noviembre de 2019

Instituto Nacional de Tecnologías educativas y de Formación del Profesorado. (2019) “ABP. Aprendizaje basado en proyectos (Infantil y Primaria)” Ministerio de educación y formación profesional. Gobierno de España.

Consultado el 26 de enero de 2020. Disponible en:

<http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/catalogo/profesorado/profesorado-no-universitario/cursos-y-jornadas/formacion-en-red-profesorado.html>

John Hopkins University (2021) “COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University (JHU)” Recuperado el 2 de febrero de 2022 de:

<https://coronavirus.jhu.edu/map.html>

Joskowicz, José (2006) "Breve Historia de las Telecomunicaciones" Universidad Salesiana de Bolivia. Recuperado de:

<http://virtual.usalesiana.edu.bo/web/practica/archiv/control2.pdf>

Consultado el 31 de agosto de 2021

Kellner, Douglas (2012). "El 11 de Septiembre. Medios de comunicación y fiebre de guerra" en: *Signo Y Pensamiento*, 21(40), 9 - 18. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Recuperado de:

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2929>

Kosik, K. (1967) "Dialéctica de lo concreto" Grijalbo, México. Disponible en:

[marxismocritico.files.wordpress.com > 2012/05 > dialecticadeloconcreto](http://marxismocritico.files.wordpress.com/2012/05/dialecticadeloconcreto)

Consultado el 05 de marzo de 2020

Leite, A. E. (2006). "Las representaciones de las carreras universitarias desde la mirada de los estudiantes" en: *Revista Iberoamericana De Educación*, 39(3), pp. 1-7. Recuperado de:

<https://rieoei.org/RIE/article/view/2576>

Consultado el 27 de junio de 2019

Lloyd, Marion. (2020, 14 de mayo). "Desigualdades educativas en tiempos de la pandemia" (Parte 1) Campus Milenio, 849, p. 6, Recuperado de

<https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=2783>

Consultado el 25 de enero de 2021

Londoño Toro, Beatriz (2005). "Importancia de las redes en la construcción de una comunidad académica jurídica y socio-jurídica real: análisis de experiencias" *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (16),1-12. Consultado el 10 de Marzo de 2022].

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220418004>

Maldonado Pérez, Marisabel (2008) "Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior" *Laurus*, vol. 14, núm. 28, septiembre-noviembre, 2008, pp. 158-180 Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>

Manteca Aguirre, M; Martínez Aguilera, V; & Vieyra García, A. (2019) "Los intereses de los niños y las niñas sobre el mundo natural y los retos para la práctica docente en el Jardín" XV Congreso Nacional de investigación educativa COMIE, Acapulco. Disponible en:

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/seccion4.htm>

Consultado el 25 de febrero de 2020

Marceau, Marcel. "El retrato". Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=2q6QuLx0dU8>

Consultado el 01 de marzo de 2018

Márquez Guanipa, J., Díaz Nava, J., & Cazzato Dávila, S. (2007). “La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas” *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18), pp. 126–148. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118447007.pdf>
Consultado el 25 de agosto de 2019

Martínez Heredia, N. & Santaella Rodríguez, E. (2017) “La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias” *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), Universidad de Granada, España, pp. 359-379. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639019.pdf>
Consultado el 19 de septiembre de 2019

Morales, Marcelo (Comp.) (2009) “Educación no formal. Una oportunidad para aprender” *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. UNESCO – Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. 176 p. Disponible en:
https://www.oei.es/historico/pdf2/aportes_educacion_no_formaluruguay.pdf
Consultado el 09 de junio de 2019

Nava Mozo, Verónica (2013) *Universidad e investigación en México. Un acercamiento a la caracterización de científico mexicano del siglo XXI*. En: Martínez de Ita, Ma. Elena; Julio Piñero, Fernando & Figueroa Delgado, Silvana Andrea (Coordinadores) “El papel de la universidad en el desarrollo”. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Disponible en:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140211121020/universidad.pdf>

NOTIMEX (2019) “Inicia reducción de suministro de agua en CDMX y Edomex” Disponible en: <https://www.excelsior.com.mx/comunidad/inicia-reduccion-de-suministro-de-agua-en-cdmx-y-edomex/1335919>
Consultado el 23 de Octubre de 2019

Ordorika, Imanol (2020) “Pandemia y educación superior” *Revista de la educación Superior*. 194, vol. 49 ANUIES. Disponible en:
<http://resu.anui.es/mx/ojs/index.php/resu/article/view/1120/427>
Consultado el 02 de septiembre de 2020

Peña-López B.O., Rincón-Orozco B (2020) “Generalidades de la pandemia por COVID-19 y su asociación genética con el virus del SARS” *Salud UIS*; 52(2): 83-86. doi: <http://dx.doi.org/10.18273/revsal.v52n2-2020001>
Consultado el 28 de enero de 2021

Perrenoud, Phillipe (2000) "Aprender en la escuela a través de proyectos. ¿Por qué? ¿Cómo?" en: *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago - Chile), XIV, n° 3, 2000, pp. 311-321. Recuperado de:

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html#Heading1

Consultado el 13 de septiembre de 2018

Piaget J. & Inhelder B. (2007) "Psicología del niño" Morata: España, 161 p.

Porlán Ariza, R. (2015) "El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar" en: *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*. Morán Oviedo, Porfirio (Comp.) Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación: México. Disponible en:

<http://www.iisue.unam.mx/libros/dd-product/docencia-e-investigacion-en-el-aula-una-relacion-imprescindible/>

Consultado el 01 de mayo de 2019

Pozner, Pilar (s.a.) "Gestión educativa estratégica" Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Instituto Interamericano de Planeamiento de la Educación- Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires. Recuperado de:

<https://educrea.cl/wp-content/uploads/2015/05/modulo02.pdf>

Consultado el 25 de junio de 2019

Reyes Vargas, C. y Rivera Barrón E. (1999) "Centro Comunitario Ecatepec, Casa de Morelos" Folleto Guía turística. INAH- CONACULTA. México. Disponible en:

https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/guia%3A147

Consultado el 28 de Febrero de 2020

Rodríguez, Roberto (2004) "Entre lo público y lo privado. La polémica de las universidades "patito" En: Bertussi Guadalupe Teresinha (editora), *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva*, México, Miguel Ángel Porrúa y UPN, 2004, pp. 431-467. Recuperado de:

<https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez>

Consultado el 04 de octubre de 2019

Romero-Bojórquez, L., & Utrilla-Quiroz, A., & Utrilla-Quiroz, V. (2014). "Las actitudes positivas y negativas de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas, su impacto en la reprobación y la eficiencia terminal" *Ra Ximhai*, 10 (5), pp. 291-319. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134020>>

Consultado el 19 de abril de 2019

Ruiz Larraguível, Estela (2020) "Práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio" en: IISUE (2020), *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM. Recuperado de:

https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf

Consultado el 31 de mayo de 2020

Sánchez García, J. M. & Toledo Morales, P., (2018). “Aprendizaje Basado En Proyectos: Una Experiencia Universitaria”. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(2). Disponible en: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7733>
Consultado el 12 de marzo de 2020

Sánchez Puentes, Ricardo (1993) “Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación” *Perfiles Educativos*. CESU- UNAM, núm. 61, pp. 64-78. Disponible en: www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/1993-61-64-78
Consultado el 27 de noviembre de 2018

Sanz Vega CM, Noriega Pérez A, Noguero de Cid C, Serra Lorenzo R. “Manejo de la técnica de Fotovoz como herramienta comunitaria”. *RqR Enfermería Comunitaria (Revista de SEAPA)*. 2018 Julio; 6(3); 42-56. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6861646>

Siemens, George (2004) “Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital” Disponible en: https://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf
Consultado el 09 de mayo de 2021

Sutton, Alicia Hamui (2016). La pregunta de investigación en los estudios cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 5 (17), 49-54. [Fecha de consulta 1 de mayo de 2020]. ISSN: 2007-865X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349743621008>

Tealdi, C. (1993) “Fenomenología de la existencia social y educación” en: *Tópicos. Revista de filosofía de Santa Fé. Argentina*, .Núm. 1. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Topicos/article/view/6839>

Torres C. E. (16 de enero de 2013) “Entrevista Ángel Pérez Gómez” [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=JLU5GIG96eI>

Torres Santomé, Jurjo (10 de febrero de 2019) “Educación Neoliberal. El discurso de excelencia y las prácticas de des-socialización”, Conferencia Magistral. Conferencia en la Facultad de Filosofía y Letras – IISUE. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ciudad de México. Disponible en: <https://jurjotorres.com/?p=6001>

Trilla, Jaume & Novella, Ana (2001) “Educación y participación social de la infancia” *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, Organización de Estados Iberoamericanos. pp. 137-164. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie26a07.htm>
Consultado el 23 de agosto de 2019

UNESCO (2015) “Declaración De Incheón. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” Disponible en:

<https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf>

- (2015b) “Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos”

Disponible en:

<http://portal.unesco.org/es/ev.php->

[URL_ID=49354&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=49354&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Consultado en línea el 09 de agosto de 2018

Universidad de Detusto, Universidad de Groningen. (2007). “Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final -proyecto Tuning- América Latina 2004-2007” Bilbao. Recuperado de:

http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf

Consultado en línea el 31 de julio de 2019

Universidad de Ecatepec (2018) “Inauguración campus vía Morelos 1” [Video].

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=f0bAqXaRax0&t=544s>

Consultado el 12 de marzo de 2020

- (2019) “Guía docente”

Universidad Politécnica de Madrid. Servicio de Innovación educativa (2008) “Aprendizaje basado en problemas. Guías rápidas sobre nuevas metodologías”. Disponible en:

https://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf

Consultado en línea el 23 de noviembre de 2018

Van Manen, Max (2014) “Phenomenology of practice: meaning-giving methods in phenomenological research and writing” y Left Coast Press, USA. Disponible en:

<http://www.maxvanmanen.com/files/2014/10/MvM-Phen-of-Practice-113.pdf>

Consultado el 01 de febrero de 2021

Wademan Westbrook, R. B. (1993) “John Dewey: 1859-1952.” En: *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, Núm. 33. UNESCO, Oficina Internacional de Educación, París, pp. 289–305. Disponible en:

<http://www.unav.es/gep/Dewey/Westbrook.pdf>.

Consultado el 10 de junio de 2019

Wittgenstein, L. (2008) “Investigaciones filosóficas” Disponible en:

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2015/05/Investigaciones-filosoficas.pdf>

Consultado el 21 de agosto de 2021

Zemelman Merino, Hugo (2011) "Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente" Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello: Bolivia. 168 p. Disponible en: <https://www.vicepresidencia.gob.bo/IMG/pdf/zemelman-2.pdf> Recuperado el 20 de noviembre de 2021

- (17 de mayo de 2012) "Historia y autonomía en el sujeto" [Archivo de video] Conferencia realizada en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) de la UNAM. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=IBUNcqyUFb8>
Consultado el 02 de enero de 2019

Zorrilla González, José (2015) "Reflexión crítica: educación superior, innovación socioambiental, conocimiento y apropiación institucional" *Revista de Educación y Desarrollo*, 32. Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, Enero- marzo de 2015, pp. 77- 86. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/32/32_Zorrilla.pdf.
Consultado el 22 de febrero de 2020