



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(MADEMS)
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

Estrategias didácticas para la enseñanza del registro etnográfico como
herramienta metodológica

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:

GABRIELA SANDOVAL COTERO

Tutor principal:
Mtro. Elías Margolis Schweber
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Miembros del Comité Tutor:
Dra. Claudette Dudet Lions
Facultad de Psicología
Dr. Jorge González Rodarte
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Dra. Carola García Calderon
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Dr. Carlos Gallegos Elías
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Ciudad Universitaria Cd. Mx. Octubre 2017



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.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO I. EL NUEVO RUMBO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO, A PARTIR DE LA DÉCADA DE LOS OCHENTA.....	11
1.1.1. LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO COMO PROPUESTA A LA SOLUCIÓN DE LA EFICIENCIA EDUCATIVA Y DESERCIÓN ESCOLAR.....	13
1.1.2. LOS JÓVENES EN MÉXICO COMO UN GRAN ACTIVO DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL PARA UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.....	15
1.1.3. ¿QUÉ PRINCIPIOS SE PROPICIAN EN LA ACTUAL REFORMA DEL BACHILLERATO DE LA UNAM?.....	17
1.1.4. ¿CUÁL ES EL IMPACTO DE LAS TENDENCIAS EDUCATIVAS INTERNACIONALES EN EL MODELO PEDAGÓGICO DEL CCH?.....	18
1.2. CONTEXTO EDUCATIVO ACTUAL DEL CCH.	
1.2.1. ¿LA ACTUALIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS EN 1996, ES UNA NUEVA VISIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO EN EL CCH?.....	22
1.2.2. ¿QUÉ DEFINE AL NUEVO PERFIL DEL ESTUDIANTE?.....	23
1.2.3. EL MODELO PEDAGÓGICO DEL CCH BAJO LOS CUATRO PILARES DE LA EDUCACIÓN PROPUESTOS POR LA UNESCO.....	28
1.2.4. QUÉ IMPLICA EL APRENDER A APRENDER Y EL SER RESPONSABLES DE SU PROPIA FORMACIÓN PARA LOS JÓVENES ESTUDIANTES DEL COLEGIO.....	31
1.2.5. PROBLEMÁTICAS PRESENTES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ACTUAL DEL CCH.....	33
1.2.6. EL MANEJO DE LAS HABILIDADES ANTE EL NUEVO PERFIL DE LOS ESTUDIANTES, Y BAJO LA PEDAGOGÍA DEL PROYECTO EDUCATIVO EN EL CCH.....	35
1.2.7. PROBLEMÁTICA PERCIBIDA TANTO EN EL PLAN DE ESTUDIOS COMO EN EL PROGRAMA DE ANTROPOLOGÍA I.....	37
CAPÍTULO II. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL REGISTRO ETNOGRÁFICO EN LA ASIGNATURA ANTROPOLOGÍA.	
2.1.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL MÉTODO ETNOGRÁFICO: SU IMPORTANCIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA ANTROPOLOGÍA I.....	39
2.1.2. ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL REGISTRO ETNOGRÁFICO MEDIANTE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	42
2.1.3. ESTADO DEL CONOCIMIENTO: TRABAJOS SOBRE LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL MODELO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	45
2.1.4. PERTINENCIA DEL USO DE LA ESTRATEGIA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO A TRAVÉS DEL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN GRUPAL.....	47
2.1.5. ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL	

REGISTRO ETNOGRÁFICO EN LA ASIGNATURA ANTROPOLOGÍA I.....	49
2.1.6. DIAGNÓSTICO SOBRE LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS HACIA EL TRABAJO COLABORATIVO Y LA INVESTIGACIÓN ANTROPOLÓGICA.....	50
CAPÍTULO III. LA ENSEÑANZA DEL REGISTRO ETNOGRÁFICO COMO UN PROCESO	
DE SENSIBILIZACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN ANTROPOLOGÍA I.....	56
3.1.1. EL ACCESO AL CONOCIMIENTO EN LAS CIENCIAS SOCIALES.....	57
3.1.2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DEL REGISTRO ETNOGRÁFICO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS.....	59
3.1.3.FUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES CON EL REGISTRO ETNOGRÁFICO.....	60
3.1.4. DIAGNÓSTICO DE SENSIBILIZACIÓN A TRAVÉS DE EJERCICIOS DIDÁCTICOS DE OBSERVACIÓN Y PERCEPCIÓN DEL ENTORNO SOCIAL.....	62
3.2. PROPUESTA DEL MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DEL REGISTRO ETNOGRÁFICO.....	69
CONCLUSIÓN.....	71
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76

INTRODUCCIÓN

El interés de esta tesis es responder a las necesidades de la enseñanza-aprendizaje de estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, especialmente del área histórico-social. Considerando la interrelación psicopedagógica y social entre docente y estudiantes en el ámbito educativo, a propósito del logro de objetivos tanto generales (establecidos en el plan de estudios) como particulares (planteados en los programas de asignaturas).

El objetivo principal radica en la planeación y organización de material didáctico que le proporcione, tanto al docente de la asignatura Antropología I como a los estudiantes, estrategias didácticas para una mejor comprensión de las temáticas. De esta manera se considera colaborar con una propuesta de investigación psicopedagógica y social que beneficie a la docencia en educación media superior.

Sin embargo hay un interés primordial en hacer una revisión sobre las propuestas de Reformas Educativas para la Educación Media Superior en México y cómo estas han sido recibidas en el CCH-Sur para la elaboración de sus planes y programas. Los resultados de ese análisis permitirán observar formas propias de adaptación de los estudiantes al proyecto educativo del Colegio; lo cual implica considerar las aulas de clase como espacios educativos con diversidad de métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que se pueden utilizar con el propósito de respetar las manifestaciones personales de los alumnos para potenciar su creatividad, sensibilidad, expresión e interés cognoscitivo y, sobre todo, su desarrollo personal.

En un primer momento se busca indagar en la puesta en práctica del proyecto educativo (currículum) del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH-Sur), planeado para la formación educativa de los jóvenes estudiantes con la finalidad de verificar las posibles modificaciones, tanto del modelo pedagógico del Colegio como de los planes y programas de estudio, ante las nuevas perspectivas educativas propuestas por los organismos internacionales (como la UNESCO) para la educación media superior. Y asimismo, comprender el contexto educativo actual en el que se están desarrollando los estudiantes,

para entender los requerimientos pedagógicos (en cuanto al modelo educativo del Colegio) como didácticos (enseñanza-aprendizaje), especialmente en la asignatura de Antropología I con el propósito de observar las implicaciones de adaptación a un modelo educativo y a unas formas de aprendizaje, reflexionando sobre la existencia de algunas problemáticas.

Se ha considerado la definición de currículum como un proyecto educativo en donde intervienen las propuestas ideológicas, sociológicas, epistemológicas y psicológicas para su concreción, definidas a partir de la orientación del sistema educativo desde el exterior de un centro escolar (Currículum, planes y programas de estudio, 2008), pero entendidas a partir de su puesta en práctica dentro de la escuela para verificar lo que Casarini ha definido como "...el ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula" (Casarini, 1999: 8).

La revisión de los documentos históricos pertinentes sobre el diseño del modelo educativo desde sus inicios y las transformaciones que se han llevado a cabo mediante reformas y actualización de planes de estudio, permite detallar los requerimientos tanto de actitudes como de aptitudes y habilidades cognitivas que los estudiantes del Colegio debieran desarrollar para adaptarse o encajar en el modelo pedagógico del CCH. En las actualizaciones del plan de estudios desde 1996, el Colegio queda definido como un bachillerato universitario que le da prioridad al carácter propedéutico, general y único, desapareciendo su aspecto de formación polivalente, con ello responde a las necesidades del nuevo perfil del estudiante dentro de su contexto social actual cuyo interés primordial es su preparación preuniversitaria.

El Colegio deberá apegarse a las demandas educativas internacionales; una de ellas la educación centrada en el aprendizaje establecida en el informe a la UNESCO y retomando las propuestas de la Comisión Internacional para la Educación, acerca de los cuatro pilares de la educación (habilidades para la vida), que en el CCH quedan definidas como destrezas psicosociales: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser, el alumno crítico y la interdisciplinariedad (Delors, 1996).

Es importante destacar que a partir de las reformas de 1997, el paradigma pedagógico del Colegio responderá al enfoque constructivista de la educación, sin embargo, oficialmente se mantiene la propuesta de un modelo pedagógico basado en un paradigma científicista. Esto conlleva a analizar la manera en que los estudiantes deben adaptarse a formas de estudio para responder a los requerimientos de los paradigmas educativos.

Es necesario subrayar que llevar a cabo una educación centrada en el aprendizaje implica, desde la perspectiva de Hilda Taba, la importancia de especificar claramente los objetivos educacionales tanto generales como específicos, comprendiendo que la función de éstos es la de orientar las decisiones sobre la selección del contenido y de las experiencias de aprendizaje, para proporcionar los criterios sobre el qué se debe enseñar y cómo hacerlo (Taba, 1962).

Y es, precisamente, durante la revisión de los objetivos generales planteados para el plan de estudios del área histórico-social donde se percibe una problemática, debido a que se describe como propuesta que “los estudiantes se inicien en el manejo de al menos uno de los métodos de las ciencias sociales que les permita investigar, analizar, comprender y explicar las dificultades específicas del acontecer histórico y de los procesos sociales” (Plan de estudios, 1996: 54).

La problemática radica en que tales propósitos podrían identificarse, desde la perspectiva pedagógica de las funciones de los objetivos educacionales fundamentada por Hilda Taba, a lo que ella refiere, como “objetivos complejos que sólo conducen a ideas demasiado ampulosas o vagas” (Taba, 1962: 24). Considerando que el manejo de algún método de investigación sólo se logra mediante una capacitación rigurosa a través de la experiencia y de los años que forman al mismo investigador.

Otro aspecto que envuelve la problemática es que en el programa de Antropología I, se observa una cantidad excesiva de contenidos lo cual conduce a una planeación programática apretada en sesiones de tema por día;

conlleva a que los objetivos específicos no puedan lograrse o llevarse a cabo como se sugiere en el programa, es decir, “desarrollar en los alumnos un conjunto de habilidades que tengan como base inicial su propia experiencia-vivencia con su entorno; así como la observación y el análisis comparativo del objeto antropológico. Para lo cual es necesario desarrollar estrategias que permitan contrastar los aprendizajes con la indagación exploratoria de la realidad fuera del aula...” (CCH, UNAM, 1994: 4).

En los párrafos anteriores se plantea que es casi imposible que los objetivos específicos puedan llevarse a cabo con la intención de que los estudiantes desarrollen habilidades que conlleven un proceso sistemático de indagación hacia la observación de su entorno social, porque ello implicaría la programación de proyectos llevados a cabo en varias sesiones de forma consecutiva sobre un tema específico de investigación social. Asimismo, es muy difícil que se ajusten a los objetivos generales en cuanto a la idea de que los alumnos se inicien en el manejo de algún método de investigación.

Ante esta problemática, se ha considerado la propuesta de sensibilizar a los estudiantes hacia la investigación antropológica mediante la elaboración de ejercicios prácticos programados de forma secuencial a través de una estrategia didáctica como es la “enseñanza del registro etnográfico”, que le permita el desarrollo de habilidades como observación, apreciación simbólica, percepción, clasificación, e interpretación de un espacio social-cultural.

Con esta estrategia de enseñanza-aprendizaje se busca que los estudiantes puedan desarrollar las habilidades propias de observación e interpretación de su entorno social-cultural, a través de la experiencia vivencial de lo cotidiano; mediante un proceso secuencial que le posibilite, además, el desarrollo de la competencia aprender a prender y aprender a hacer, en cuanto que los ejercicios le permitirán una autorregulación.

Diseño de la propuesta del material didáctico

Una vez analizada la estrategia de sensibilizar a los alumnos hacia la investigación antropológica mediante la enseñanza del registro etnográfico, se ha considerado la consulta de trabajos (en el estado del conocimiento) acerca del modelo de “aprendizaje cooperativo” el cual se refiere a una propuesta de trabajo organizada dentro del aula; basado en estrategias de enseñanza que compromete a los alumnos a trabajar en colaboración para alcanzar metas comunes. La intención de la consulta es verificar resultados en estudios que han utilizado esta forma de aprendizaje valorando los beneficios de las aportaciones grupales en proyectos sistemáticos, actitudes para investigar; y compromiso grupal en tareas específicas. Además, se llevarán a cabo ejercicios prácticos en las sesiones de clase (durante las prácticas docentes en el CCH-Sur) sobre cómo hacer un registro de observación etnográfica, con la intención de diagnosticar la motivación de los alumnos hacia la investigación antropológica a partir de los ejercicios de observación de su entorno escolar basados en tareas que implican un proceso de elaboración en equipos organizados.

Resultados del diagnóstico elaborado durante la práctica pedagógica en el CCH Sur

Después del análisis sobre la consulta de trabajos acerca del aprendizaje cooperativo, se llevó a cabo una prueba piloto que permitió ver las inquietudes y actitudes de los estudiantes ante la elaboración de un registro de observación de su entorno escolar.

Los resultados del diagnóstico realizado en la práctica docente II arrojaron datos que mostraron lo siguiente: en cuanto al interés de los alumnos acerca del trabajo colaborativo, los integrantes de los equipos le dieron un valor importante a la manera de trabajar de forma colaborativa al aceptar las ideas de otros, así como la reducción del trabajo en tiempo y cantidad de tareas; en cuanto a la experiencia que les dejó haber hecho el ejercicio-práctico sobre el registro de observación y la importancia de éste, tanto para la sensibilización con su entorno escolar como para una aproximación a la investigación

antropológica, se dedujo que el ejercicio de observación motivó a los alumnos (en su mayoría) a voltear a ver lo cotidiano con otra mirada; a percibir actitudes y comportamientos de ellos que no habían detectado antes.

Para darle seguimiento a la elaboración del material didáctico a través de una estrategia basada en el aprendizaje cooperativo, se continuó con la idea de planificar actividades que permitieran a los estudiantes desarrollar habilidades cognitivas propias de la observación e interpretación de su medio social. Por lo tanto fue necesario considerar el desarrollo de la “**percepción**” como una habilidad primordial para la enseñanza del registro etnográfico; desde el punto de vista de Maffesoli, ésta se ha considerado como el primer paso para fijar la atención en las formas cotidianas que reflejan los actos comunicativos, tanto verbales como no verbales, y simbólicos que le dan sentido a la vida cotidiana de cualquier contexto social, porque desde un enfoque sociológico de corte hermenéutico en esos actos de comunicación surge el conocimiento ordinario (Maffesoli, 1993).

De esta manera surgió la inquietud de verificar qué habilidades podrían desarrollarse a partir de la observación de su entorno social-cultural. Durante la práctica docente III, se planeó un ejercicio que consistía en la realización de un registro de observación redactado de forma detallada, sobre la percepción del entorno cultural de los estudiantes. Algunos de los conceptos básicos a comprender con esta actividad fueron mestizaje, identidad, categoría étnica, identidad cultural, identidad étnica, hibridación y resistencia cultural.

La experiencia acerca de la realización de ese registro, por parte de los estudiantes, dio resultados muy importantes ya que les permitió percatarse del escenario cultural cotidiano; pero fijando su atención en los elementos simbólicos, para así comprender los conceptos sobre la temática de las relaciones interétnicas, antes mencionadas, que se viven en su entorno social.

Se analizó que los estudiantes, al concentrarse en la función de relacionar los conceptos vistos en clase, comenzaron a identificarlos a través de una observación indagatoria que se percibe claramente en la redacción del registro; reflejando también parte del proceso de interpretación al momento de llevar a

cabo la narración de sus registros, durante una sesión de clase; en donde los estudiantes manifestaron sus vivencias, experimentando la emotividad y sensibilidad de lo observado. Este ejercicio, evidenció el esfuerzo de los estudiantes por la comprensión del conocimiento de lo cotidiano por ellos mismos mediante un proceso.

Los resultados que se obtuvieron con la realización del registro permitieron considerarlo como punto de arranque del proceso de desarrollo de las habilidades pertinentes para la enseñanza del registro etnográfico como son: observar, organizar, clasificar, analizar e interpretar.

Los diagnósticos realizados durante las prácticas docentes dieron datos precisos a considerar para la elaboración del material didáctico; el cual consta de un cuaderno que ha integrado la parte tanto teórica de la temática sobre el método etnográfico como la práctica para su comprensión, mediante la elaboración de un registro etnográfico; planeado en una secuencia de actividades programadas en cuatro sesiones de dos horas cada una. En cada actividad se ha especificado su objetivo, la finalidad didáctica del ejercicio y las instrucciones para llevarlo a cabo.

Las actividades cognitivas de aprendizaje se planearon de forma secuencial; empezando en un primer nivel de desarrollo de la percepción, mediante un ejercicio de inferencia (observar para deducir) sobre figuras; se continúa en un segundo nivel inferencial, con la elaboración de un registro de observación para percibir e interpretar referentes simbólicos de un entorno social; después se pasará a un nivel de percepción explícito, mediante un ejercicio de clasificación que le permitirá desarrollar la habilidad de organizar información; se continúa con el nivel inferencial crítico a través del análisis de la información obtenida para desarrollar la habilidad de la interpretación, finalmente se pasará al nivel de interpretación analógico-crítico con la elaboración de un cuadro comparativo.

Se ha retomado el nivel inferencial-crítico y analógico-crítico utilizados para la comprensión de lectura, considerando que la interpretación de un entorno

social conlleva también un análisis de lo que observamos de forma análoga como si se estuviera haciendo una lectura de lo observado.

La propuesta de este material didáctico conlleva la elaboración del registro etnográfico mediante actividades cognitivas (que implican el desarrollo de habilidades de forma secuencial); pero sin perder de vista que su proceso no busca ser solamente una forma sistemática de construir conocimiento, sino de verificar otras formas de aprendizaje que les posibilite a los estudiantes vivenciar experiencias que los sensibilice y les despierte el interés por la investigación antropológica, al registrar y percibir los aspectos simbólico-culturales de una realidad cotidiana.

I.- EL NUEVO RUMBO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO, A PARTIR DE LA DÉCADA DE LOS OCHENTA.

La década de los ochenta en México registró cambios importantes en el papel del Estado en relación al desarrollo económico y la educación. En esta década se opta por una desregulación de la fuerza del Estado, es decir, empieza a perder la fuerza que le otorgaba el corporativismo en lo económico, mediante el petróleo. Estas acciones se llevan a cabo mediante la principal estrategia del capital, referente a la descentralización de la economía (Pipitone, 1995).

Al quedar la economía desregularizada por el Estado, comienza a vislumbrarse un panorama que desvincula el desarrollo económico y político con los problemas sociales, lo cual repercute manifiestamente en la educación; debido a que el Estado les entrega a las escuelas la responsabilidad tanto de su planeación de estudios como de la carga del sindicalismo en pro de una educación para el trabajo.

La desregulación del Estado da como resultado la nula institucionalización de la ciencia, la tecnología y la educación en México, debido a que el desarrollo económico sólo está dándose en función de la creación de la mano de obra y no del desarrollo social, que sólo puede llevarse a cabo cuando va encaminado

sobre la misma línea del avance del desarrollo educativo, tecnológico, científico y, por ende, económico (Pipitone, 1995).

Persiste también el rasgo de una falta de normativa propiamente educativa que afectan las condiciones académicas de las instituciones de la educación media superior, debido al control político que se inició en el período posrevolucionario formado por una élite del poder del Estado que ha manejado el acceso a los puestos directivos del sistema de educación como forma de control hacia sus propios intereses políticos (Zorrilla, 2008).

Este panorama permite ver que la educación en México, a partir del nuevo milenio, enfrenta retos en la búsqueda de soluciones a sus problemas que forman parte del debilitado desarrollo social presente.

En cuanto a la educación media superior, tema principal de este apartado, se presentó un crecimiento acelerado en su matrícula: “de 211 977 alumnos en 1970 pasó a 1 062 570 en 1982, y a 1 457 154 alumnos inscritos en 1988” (Weiss, 2004: 225). Lo cual implicaba que este sector educativo formaba parte de uno de los retos primordiales ante la necesidad de cubrir la creciente demanda en la matrícula.

Durante las siguientes décadas surgieron opciones de educación media superior como alternativas a la solución de esa creciente demanda, mediante los diversos subsistemas de bachillerato presentes hasta hoy como: el Sistema Tecnológico Federal que abarca a los CECYT°S, y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Los cuales han sido definidos a partir de reformas internas en cada subsistema, mismas que han modificado programas y planes curriculares.

No obstante, existe una serie de problemas que las nuevas administraciones de gobierno deben enfrentar en la realidad presente de la educación media superior, los cuales están expuestos en el documento realizado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2006); uno de ellos es el importante rezago en la cobertura debido a que actualmente sólo un 34.5% de la población en

edad escolar, correspondiente al primer año de educación media superior, se encuentra inscrito en ese grado; y únicamente un 18.8% llega al tercer año de ese nivel educativo. Eso fue consecuencia de un rezago acumulado para los siguientes años, debido a que ya se estimaba que para el 2010 se daría la mayor demanda educativa; de acuerdo al bono demográfico, habría 21.5 millones de habitantes entre los 15 y 24 años.

En ese mismo documento se expone la problemática referente a la baja eficiencia; muestra la evidencia de un alto índice de reprobación (37.4%), y un elevado porcentaje de deserción (17.6%), se refleja en las tasas de no conclusión debido a que dos de cada cinco estudiantes que inician sus estudios en educación media superior no logran concluirlos.

1.1.1. La Reforma Integral de la Educación Media Superior en México como propuesta a la solución de la eficiencia educativa y deserción escolar.

Una de las respuestas a la solución de los problemas mencionados se ha dado a través de la propuesta de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. Propone tres principios básicos: 1) Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato, es decir, evitar la dispersión académica que ha resultado debido a la diversidad de planes de estudio de los diferentes subsistemas, mediante la adquisición de competencias comunes a través de una formación básica; 2) Pertinencia y relevancia de los planes de estudio: se propone que éstos tengan una estrecha relación con el campo laboral; y 3) Tránsito entre subsistemas y escuelas, que implica el reconocimiento de las constancias o certificados parciales en cualquier subsistema de educación media superior (RIEMS, 2008: 42).

Es importante mencionar que los principios esenciales de esta reforma han sido retomados del proyecto de educación en la Unión Europea en función de las competencias básicas como mecanismo para hacer frente a su realidad económica, además de las competencias transversales, y de una vinculación con la sociedad y el sector productivo.

Italia ha sido uno de los países que entre 1995 y 2005 ha integrado todas las escuelas de educación media a un mismo sistema.

De acuerdo a lo propuesto en la Reforma Integral para la Educación Media Superior, a través de los tres principios ya mencionados, en México se propiciará una solución a la deserción, y se considera como una prioridad para su atención debido a que en la encuesta nacional de la juventud realizada en 2005, se detecta que el segundo motivo de abandono de estudios (en un rango de edad entre los 15 y 19 años), se refiere a la respuesta: ya no me gustaba estudiar (38.2%); y en edad de 12 a 14 años, se registra un 57.5% en la misma respuesta (RIEMS, 2008).

En el documento de la reforma se argumenta que una razón por la selección de esa respuesta es porque la escuela no satisface la necesidad de pertinencia personal, social y laboral. Esta reforma se ha planeado como una propuesta de motivación de estudio a los jóvenes y solución a la deserción a través del tránsito fluido entre subsistemas y escuelas. Asimismo, a la eficiencia mediante la relevancia de los planes de estudio que respondan a las condiciones socioculturales y económicas de cada región.

Sin embargo, en el análisis de esta encuesta que se toma como soporte para justificar la pertinencia de la propuesta de esta reforma, no se considera que el mayor porcentaje (40.2%, entre edades de 15 a 19 años) obtenido como motivo de abandono de estudios, se presenta en la respuesta: porque tenía que trabajar (RIEMS, 2008). Estos datos muestran, claramente, que los jóvenes en edad de estudiar educación media superior, están enfrentándose a una marginalidad social que coarta las posibilidades de movilidad social, más que a aspectos desmotivantes por el estudio.

No obstante, hasta ahora no se ha llevado a cabo la propuesta de la RIEMS en México; pero sí han realizado reformas curriculares: CECYT°S, DGB, CONALEP, UNAM: ENP, CCH, IPN y BTB, retomando ideas de las reformas promovidas por la Unión Europea para dar respuesta a las necesidades propias de sus planes de estudio en el mejoramiento de su enseñanza y aprendizaje en

beneficio de su eficiencia educativa, bajo las tendencias internacionales reguladas por la OCDE como los principios de la enseñanza centrada en el aprendizaje: competencias genéricas, competencias y conocimientos disciplinares y competencias profesionales. Esto permite ver que en la realidad presente de la educación media superior, son los propios subsistemas quienes están buscando soluciones a los problemas de deserción y eficiencia, pese a que están regidos por un marco común internacional.

1.1.2. Los jóvenes en México como un gran activo de desarrollo económico y social para una sociedad del conocimiento.

En los apartados anteriores se ha mostrado el panorama de la educación en México a partir de los años ochenta y, asimismo, las propuestas para el mejoramiento de ésta a través de reformas de integración educativa como la RIEMS que continúa su proceso por insertar a la educación media superior en los parámetros del proyecto de la calidad educativa; sin embargo, es necesario exponer el contexto social y educativo inmediato que está definiendo a la juventud a nivel nacional, así como las expectativas de los estudiantes en preparación frente a un México que enfrenta un reto muy grande en cuanto a la competitividad económica y educativa del mundo globalizado.

El gran reto de la educación en México es preparar a los jóvenes para obtener un empleo en la sociedad del conocimiento; aquella en donde a partir de los años noventa el conocimiento se convertía en un nuevo paradigma productivo (Cordera, 2011). Factor fundamental para desarrollar capacidad de innovación, creatividad y competitividad (CEPAL-UNESCO, 1992).

El conocimiento se ha convertido en un valor agregado el cual puede hacer la diferencia en una sociedad donde existe una demanda de trabajo altamente calificado debido al cambio tecnológico acelerado. De esta manera la educación está convirtiéndose en un factor para impulsar el desarrollo tanto individual como social. La inserción e inclusión de los jóvenes en el sistema económico y social será uno de los beneficios del desarrollo (Cordera, 2011).

Para tales efectos es muy importante que en México se considere la educación de los jóvenes como una inversión; idea que se retoma de las recomendaciones que ha realizado el Banco Mundial al definirlos como una fuente inagotable de desarrollo, cambio y progreso, así que ignorarlos implicaría costos muy altos al desarrollo económico y social (Banco Mundial, 2010).

Un aspecto fundamental sería aprovechar el llamado bono demográfico definido como: “periodo en el que la relación de dependencia desciende sustancialmente a medida que aumenta el peso relativo de la población en edad potencialmente productiva y disminuye el de las personas en edades potencialmente inactivas” (Cordera, 2011: 148). De acuerdo a las estadísticas del INEGI, actualmente, México está en el bono demográfico debido a que en el 2010 se registró la relación de dependencia más baja con 58.1%; mientras que su población productiva registra su porcentaje más alto de 62.2%, respecto a la población total (INEGI, 2010-2011).

El aprovechamiento del bono demográfico implicaría la creación de más de un millón de empleos anuales entre 2000 y 2015, además de políticas que atiendan el derecho de los jóvenes de acceder a la formación del conocimiento y capacitación (Cordera, 2011).

Sin embargo, actualmente, México está enfrentando problemas como deserción escolar, debido a que registra muy bajos porcentajes de población estudiando de entre 15 y 19 años; que representa un 58.6 %, mientras que el nivel promedio de la OCDE es de 84.6%, para la edad de 20 a 24 años; idónea para acceder a la educación superior, registra un 23.7%; cuando el promedio es de 42.3% (OCDE, 2010). Otro problema es el de la deficiencia educativa; de acuerdo a los resultados de las pruebas PISA del año 2006, México se encuentra en el límite inferior del nivel 2 de desempeño (en las pruebas de ciencias), siendo éste el mínimo aceptable. El promedio de la prueba fue de 500 puntos y México obtuvo 410, ubicándose en el nivel más bajo de la OCDE por encima de algunos países de América latina (pertenecientes a la OCDE) como Argentina; que obtuvo 391, y por debajo de Chile; con 438 puntos.

Asimismo los datos del INEE en 2007, muestran que a nivel nacional existe un porcentaje muy alto de jóvenes, de 15 años, en los niveles de 0 y 1 (insuficiente); 51% en ciencias; 56% en matemáticas y 47% en lectura.

Cordera analiza que estos datos están mostrando una lejana posibilidad de alcanzar niveles de cobertura en educación recomendados para contar con una población calificada para acceder a la sociedad del conocimiento; sin embargo, mediante una serie de propuestas redactadas en 12 puntos, propone que una estrategia importante es la promoción de becas a nivel nacional, para impulsar significativamente la permanencia de los jóvenes en las instituciones educativas (Cordera, 2011).

La UNAM, siendo una de las instituciones educativas más sólidas en el país, ha llevado a cabo programas de apoyo mediante becas tanto a nivel medio superior como superior, durante la última década, para combatir la deserción escolar.

Es importante revisar, a continuación, el proyecto educativo que está desarrollando la UNAM, ante los requerimientos del sistema educativo nacional impulsados por las organizaciones internacionales que intervienen en la educación debido al panorama mundial actual; porque esta tesis tiene el propósito de promover estrategias didácticas para el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje en el nivel medio superior.

1. 1. 3. ¿Qué principios se propician en la actual reforma del Bachillerato de la UNAM?

Uno de los principales aspectos que se ha considerado en la última reforma (2001) en sus dos modalidades de bachillerato (CCH y ENP), se refiere al incremento de los contenidos curriculares (UNAM, 2001), con el propósito de atender los avances del conocimiento. El documento de trabajo “Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM”, está constituido por las experiencias de otros países como Argentina, Chile y Francia en los que se han definido las competencias básicas

y esenciales que deben adquirir los estudiantes de educación media superior.

<http://www.cch.unam.mx>

En el documento se establece que con este proyecto, la UNAM no busca uniformar los planes de estudio del CCH y la ENP, porque cada una de estas opciones educativas preserva su identidad; sin embargo, busca asegurar que los alumnos adquieran una serie de conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para su futuro desempeño, es decir, competencias para la vida. El documento se concentra en trece áreas, algunas de las cuales son de carácter disciplinar como física, química y filosofía; y otras se refieren más a habilidades y actitudes como investigación experimental, formación para la salud y formación ciudadana.

Los esfuerzos de la UNAM hacia el fortalecimiento de aprendizajes relevantes, no solamente se observan a través de esta reforma; en 2006 llevó a cabo un programa para replantear los contenidos temáticos de las disciplinas, alineados a los avances más recientes en distintas áreas de conocimiento, pertinentes a la integración en experiencias de aprendizaje interdisciplinarias.

Mediante estos proyectos se han desarrollado materiales didácticos como la colección de libros de texto “Conocimientos Fundamentales” (que se muestran en: www.bunam.unam.mx), con sus debidas herramientas multimedia, los cuales están diseñados para utilizarse tanto en el CCH como en la ENP.

La UNAM es una de las instituciones que ha llevado a cabo proyectos en la búsqueda de soluciones a problemas de eficiencia educativa para contrarrestar la deserción en el nivel medio superior. Y es el bachillerato del CCH quién contaba, en un principio, con la organización de un trabajo colegiado con la finalidad de realizar las renovaciones pertinentes en pro de una mejor educación.

1.1.4. ¿Cuál es el impacto de las tendencias educativas internacionales en el modelo pedagógico del CCH?

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) es un bachillerato que se reconoce por haberse formado con sólidos cimientos educativos bajo la dirección del Dr. Pablo González Casanova. Actualmente, cuenta con un modelo pedagógico adaptado bajo los requerimientos establecidos en la OCDE, como el paradigma educativo centrado en el aprendizaje y los tres principios educativos de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser; sin embargo, esos tres principios tienen un matiz muy particular en el CCH, porque se valoran en relación a un principio que ha sido fundamental en el Colegio desde sus inicios (1971); se refiere al perfil del alumno crítico capaz de captar, por sí mismo, el conocimiento y sus aplicaciones; así, aprender a aprender implica la capacidad de un alumno para adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia (propuesto en la página web del CCH). Aspecto que ya estaba definido en el proyecto académico desde 1980, en donde se consideraba al estudiante como “un elemento activo responsable de su propia formación” (Velásquez, 1980: 7).

Este principio estaba relacionado también con la metodología didáctica que como ya lo había expuesto Velásquez ponía el énfasis, explícitamente, en formar, más que en informar al alumno; en el aprendizaje, más que en la enseñanza. Asimismo, ya se establecía el interés por proporcionar solamente conocimientos básicos: “que sean para el alumno el punto de partida para su propio desarrollo personal en que él, como sujeto de la cultura, aprenda a dominarla, a trabajarla, a informarse, a revisar y corregir sus adquisiciones, es decir aprenda a aprender” (Velásquez, 1980: 9).

Puede deducirse que la metodología didáctica, ya establecida desde los ochenta tiene sus antecedentes en los criterios formulados por el Dr. González Casanova en el documento de la Reforma del Bachillerato de 1953, en el que se planteaba las modificaciones al método de enseñanza en ese nivel; específicamente, cuando advertía que se necesitaba un método que evitara la saturación de contenidos a base de catálogos y directorios; ya fuera de

filosofía, literatura o de ciencia: “se desea de un bachiller que sepa pensar, escribir y calcular... pero no sólo, sino que se desea abrirle posibilidades, horizontes, que sepa para qué sirve el pensar; y el escribir; y el calcular; y las ciencias y las humanidades” (González, 1953: 18).

En cuanto al principio de aprender a hacer; basado en las competencias genéricas definidas como las que les permitan a los estudiantes comprender el mundo e influir en él (OCDE, 2005), en el CCH se ha retomado la idea hacia el desarrollo de habilidades que le permitan al alumno poner en práctica lo aprendido en el aula y en el laboratorio; lo cual supone elementos de métodos diversos, enfoques de enseñanza y procedimientos de trabajo en clase (propuesto en la página web del CCH).

Las capacidades genéricas se entienden a partir del desarrollo de habilidades para la vida, y su capacidad de transversalidad no las restringe a un campo específico del saber ni del quehacer profesional, de ahí que también se ubican en el principio de “aprender a ser”; en el CCH se refiere al desarrollo de valores humanos, cívicos y particularmente éticos. Se puede observar que el CCH está adaptando los principios básicos requeridos por la UNESCO manteniendo la postura del desarrollo crítico de su alumnado, no obstante la filosofía actual de la institución está basada en esos tres principios.

Es importante señalar que el Colegio ya no cuenta con un trabajo colegiado, con mecanismos autogestivos, en la elaboración de planes y programas de estudio (Weiss, 2004), lo cual pudo haber permitido con mayor libertad la adaptación de un modelo educativo basado en los principios establecidos por la UNESCO. Esto, quizá, podría explicar la diferencia entre el proyecto inicial del Colegio; caracterizado como un bachillerato de enseñanza interdisciplinaria, propedéutica y polivalente en la capacitación del alumno para seguir distintas alternativas; ya fuera en estudios profesionales, en investigación o incorporación al mercado laboral (Guía del profesor, 1971), y el actual planteamiento; caracterizado como un bachillerato universitario, propedéutico, general y único, sin retomar las nociones originales de polivalente y terminal.

No obstante, a través de sus academias por áreas y su departamento de psicopedagogía, en cada plantel dan seguimiento a los requerimientos tanto en la modificación de planes y programas de estudio como en el apoyo a proyectos dirigidos al desarrollo integral y orientación educativa. Además, el Colegio lleva a cabo diagnósticos con el apoyo de la Secretaría de Planeación (SEPLAN), que registran el perfil de ingreso y trayectoria de los alumnos del colegio con la finalidad de analizar la información para el diseño de estrategias y programas acordes a las necesidades detectadas (López, 2008).

El CCH está respondiendo, por un lado, a las adaptaciones requeridas por la OCDE en su modelo educativo y, por otro, a la búsqueda de soluciones a sus problemáticas internas de eficiencia y deserción.

En los párrafos anteriores se exponen las problemáticas actuales que está enfrentando la Educación Media Superior en México. Se constata que la década de los ochenta marcó cambios importantes en cuanto al nuevo papel de un Estado débil y una economía desregulada por éste; lo cual llevó a consecuencias que desvincularon el desarrollo económico y político con los problemas sociales que repercutieron en la educación.

Las problemáticas principales que se detectan en la Educación Media Superior referentes a la eficiencia y deserción escolar, expuestas mediante un documento realizado por el Banco Interamericano de Desarrollo, permiten ver que la solución de éstas no pueden ser abordadas solamente con propuestas de reformas elaboradas desde el sector federal como la RIEMS que busca adaptar la diversidad de proyectos educativos de los diferentes subsistemas del nivel medio superior a las tendencias educativas de la Unión Europea. De tal forma que es necesario reflexionar si las actuales reformas propuestas a partir de los ochenta, conllevan una viabilidad a la solución de los problemas de la realidad presente en este nivel educativo y en la educación en general o sólo se quedarán en la esterilidad.

Actualmente, son los diversos subsistemas de la EMS quienes están llevando a cabo reformas propias como vías de solución a la eficiencia educativa y

deserción escolar; modificando y actualizando sus planes de estudio de acuerdo a los requerimientos de sus proyectos educativos; pero con los principios establecidos por la OCDE. Uno de ellos es el bachillerato del CCH, que está definiendo su modelo pedagógico educativo entre las tendencias internacionales requeridas y los principios fundamentados en sus orígenes.

Con lo expuesto anteriormente se pretendió dar un panorama sobre las propuestas actuales en cuanto a la solución de las problemáticas principalmente de deserción y eficiencia de la EMS en México a partir de la propuesta de la RIEMS, además de hacer una primera revisión sobre el impacto de las tendencias educativas internacionales en el modelo pedagógico del CCH.

Así bien, es necesario indagar sobre las particularidades del CCH como segunda revisión, en cuanto a las actualizaciones tanto de planes de estudio como de su propio modelo pedagógico, con la finalidad de analizar las adaptaciones que, seguramente, están siendo requeridas bajo los parámetros de las tendencias educativas internacionales, porque el análisis que de ello resulte mostrará el contexto educativo actual del CCH.

1.2. CONTEXTO EDUCATIVO ACTUAL DEL CCH.

1.2.1. La actualización del plan de estudios en 1996, ¿una nueva visión del proyecto educativo en el CCH?

El interés por este apartado es revisar los fundamentos esenciales que definen el proyecto educativo del CCH a partir de las modificaciones que se llevaron a cabo con la actualización del plan de estudios (1996), para analizar el sentido educativo de su modelo pedagógico y así realizar una aproximación al contexto actual del Colegio.

Para dar inicio se alude a la interrogante sobre si la actualización del plan de estudios de 1996 marcó el comienzo de una nueva visión del proyecto educativo en el CCH, y para dar respuesta es necesario verificar la intención de

este así como analizar a qué necesidades respondía. Se utilizará la información recabada en el documento del Plan de estudios actualizado UNAM-CCH de 1996.

A finales de 1991 la Unidad Académica del ciclo de bachillerato queda comprometida a revisar el plan de estudios debido a las observaciones que realiza la comunidad docente, en cuanto a la detección de algunos hechos como un egreso en tres años que en muy pocas veces superaba el 30% de cada generación, y deficiencias en habilidades básicas por parte de los alumnos; se consideró la importancia de llevar a cabo lo establecido como propósito institucional en el documento de su creación referente a la revisión y actualización permanente de éste.

Como principio se consideró corregir algunas limitaciones evidentes diagnosticadas como la reflexión sobre el perfil real de los estudiantes (definición del estudiante basada en sus necesidades dentro de su contexto educativo y social), que distaba ya de la época en que surgió el Colegio (1971); se buscaba poner al día propuestas de programas no exhaustivos sino con una plataforma más específica y dirigida al desarrollo de habilidades académicas identificadas para cada asignatura; así como el aspecto sobre los rasgos de la cultura contemporánea surgidos después de la formación del CCH; asimismo, las características de un ejercicio real y actual del docente.

Queda reiterado como uno de los puntos esenciales de la concepción del plan de estudios actualizado la característica de un bachillerato universitario, propedéutico, general y único; con este planteamiento ya no se retoman las nociones de sus orígenes como polivalente y terminal. Su justificación se debe a las necesidades del nuevo perfil de los estudiantes con una demanda educativa que ya no exige, quizá, lo que en el documento se denomina como opciones vocacionales prematuras e irreversibles (Plan de Estudios UNAM-CCH, 1996).

1.2.2. ¿Qué define al nuevo perfil del estudiante?

El nuevo perfil del estudiante se caracteriza por los siguientes apartados: 1) el ingreso del alumno y sus condiciones culturales y sociales; 2) su desempeño académico en el ciclo de bachillerato; y 3) su comportamiento en los estudios de licenciatura (Santillán, 2008).

En cuanto al apartado 1) el ingreso del alumno y sus condiciones culturales y sociales se define lo siguiente: de acuerdo a los datos proporcionados por la Secretaría de Planeación (SEPLAN) se diagnostica que durante la década de los noventa el perfil del estudiante está formado por alumnos más jóvenes y más dependientes que en las anteriores décadas. Se verifica que el 76% de los alumnos que ingresaron al Colegio en 1994 tenía 15 años o menos, mientras que en 1996 fue el 86% (Santillán, 2005).

La imagen de la población escolar fue transformándose debido al aumento de la presencia femenina; pasó del 27% en 1971 al 36% en 1978; 45% en 1993; 50.32% en 1994 y 50.46% en 1995. Por otro lado, se presentaba una disminución en la categoría de alumnos que laboraban; en 1976 un 24.9% declaraba que trabajaba y en 1988 se registraba sólo un 5.5%. Estos datos indican el aumento en la dependencia económica de los alumnos.

Otro punto importante que se diagnosticó fue referente a que los alumnos no contaban con un ambiente propicio para el estudio por cuenta propia debido a que en su casa no tenían un espacio suficiente, además de las escasas posibilidades de apoyo u orientación por parte de su familia; el 40% de los padres y el 60% de las madres de alumnos de la generación 1993 tenía una escolaridad máxima de primaria; y sólo el 11.5% de los padres y 3.2% de las madres alcanzaban un grado de licenciatura. Asimismo, se verificaba que en 1988 el 62% de las familias de los alumnos disponía de hasta 100 libros en su mayoría escolares.

Sin embargo, se muestra la característica de alumnos con más posibilidades de dedicarse completamente al estudio debido a que entre 1988 y 1995, el 86% de

los alumnos que tenían 15 años o menos, al ingresar al Colegio, presentaban una regularidad en sus estudios previos (no habían perdido ningún año escolar), además el hecho de que el 90% de los alumnos no trabajaban de manera estable permitía ver que contaban con tiempo completo para sus estudios. En un estudio realizado en 1988, el 95% manifestó intenciones de continuar con sus estudios.

Referente al apartado 2) desempeño académico de los estudiantes en el ciclo de bachillerato se muestra que hasta 1995 se presentó una mayor deserción al inicio del ciclo debido a las grandes distancias de los planteles designados. Esto indica que los alumnos no estaban ya dispuestos a sacrificar tiempo y esfuerzo en largos desplazamientos. También se presentaba la desventaja de la asignación tanto de horarios vespertinos como de planteles lejanos debido a los resultados inferiores en el concurso de selección (Santillán, 2008).

Aun existían deficiencias serias en aspectos fundamentales tanto en comprensión de lectura (la media de porcentaje de aciertos en 1994 era de 38.1%) como en conocimientos matemáticos (mostraba una media del 35.6%), y habilidades de esta asignatura (con una media del 31.0%). También se presentaba el fenómeno de la no aprobación, referente a las irregularidades en el avance académico; el informe de la generación 1992, que terminó su bachillerato en junio de 1994, mostraba que el 30.57% concluyó en tres años; el 16.59% completó el plan de estudios en cuatro años; 9.58% adeudaban entre una y cinco asignaturas; y el 43.26% de los alumnos no estaban aprobados en más de seis asignaturas. Con estas cifras se evidenciaba una problemática real indicando que entre tres y cuatro de cada diez alumnos, en promedio, no acreditaban las asignaturas en las que se encontraban inscritos. Se verificaba que la eficiencia terminal en tres años, en las últimas diez generaciones (de 1985 a 1995) se acercaba al 30% (SSE/DUACB, 1995).

En el apartado 3) comportamiento académico en los estudios de licenciatura, se muestran datos que evidencian que los estudiantes egresados tanto del Colegio como de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y de escuelas particulares optaban por la selección de ciertas profesiones. En un listado

emitido por la DGAE en octubre de 1995, se registró que las carreras de derecho, contaduría y médico cirujano atraían el 30% de la demanda de 15 carreras inventariadas. En el documento se definió poco congruente que la enseñanza del Colegio que aspiraba a la formación de actitudes científicas y a la obtención del conocimiento, indujera sólo a una minoría de estudiantes a los estudios de las ciencias y de las humanidades (Santillán, 2008).

Los diagnósticos realizados por las diversas facultades mostraban que en el primer semestre de las licenciaturas de la Facultad de Química, sólo un 9.6% de los alumnos procedentes del Colegio aprobaron en 1992-1 las cuatro materias del primer semestre frente a un 20% de los egresados de la ENP, y a un 53% de los provenientes de escuelas incorporadas; 60.5% de los egresados del Colegio aprobaron una o ninguna de las materias y 29.9% dos o tres de ellas. Con los datos arrojados de diversos diagnósticos y estudios, se advierte sobre la necesidad de aumentar los tiempos a la preparación en habilidades y conocimientos como inducción a las carreras afines en áreas de matemáticas y de ciencias experimentales del bachillerato del Colegio.

Con estos requerimientos la actualización del plan de estudios estableció transformaciones puntuales como motivar a los alumnos al estudio de las ciencias y las humanidades; se aumentó un semestre más para Química, Física y Biología con el propósito de reforzar la formación en ciencias naturales, y con la finalidad de reorientar la concepción de su aprendizaje se replanteó la asociación de los objetivos de la materia método científico experimental con los contenidos de las asignaturas mencionadas. Asimismo, se introdujeron nuevas materias como taller de cómputo, antropología, temas selectos de filosofía, lectura y análisis de textos literarios, y se reconoció como materia curricular a lenguas extranjeras. También se incorporaron contenidos transversales; aspectos de educación ambiental en asignaturas de ciencias experimentales o del área histórico-social (Actualización del plan de estudios, 1996).

Así bien, además de considerar la importancia del perfil real que definía a los estudiantes, se tomaron en cuenta los cambios trascendentales en la cultura y

la vida social del país y del mundo. La participación del Dr. Pablo González Casanova evidenciaba que ante las transformaciones y rasgos inevitables que definían la cultura contemporánea, era necesaria la actualización de planes y programas de estudio; en su discurso pronunciado en la ceremonia del XX Aniversario del Colegio (publicado en la Gaceta CCH, el 4 de febrero de 1991), el doctor se refirió a los rasgos inevitables como los cambios en la concepción del conocimiento y de la ciencia que superaban la visión positivista antes imperante; tanto en las ciencias naturales como en las sociales, el desarrollo continuo de tecnologías, la revolución en las formas de vivir y de la organización del trabajo con el desarrollo del cómputo; así como el deterioro del medio ambiente, la destrucción de la biodiversidad y el proceso de la globalización de la economía en el que estaba comprometido el país y a sus consecuencias sociales. Asimismo, menciona que los efectos del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa tendrían mayor intensidad en el futuro, así como algunos enfoques con los que coinciden los propósitos del Bachillerato del Colegio; la atención a lo básico y al desarrollo de habilidades.

La información anterior permite ver que la actualización del plan de estudios respondió a problemáticas específicas para enfrentar las limitaciones del contenido de los programas, y para mejorar las condiciones de aprendizaje y formación de los estudiantes. En el documento de la actualización se constata la reafirmación de los puntos esenciales que definen a éste como: 1) ser un bachillerato universitario, propedéutico, general y único; 2) la opción por un bachillerato de cultura básica que capacite para estudios superiores; 3) el consecuente reconocimiento del alumno como sujeto de la cultura y de su propia educación; 4) la orientación del plan de estudios a facilitar a los estudiantes que aprendan cómo se aprende; 5) promover la actitud propia del conocimiento científico ante la realidad; y 6) la aptitud de reflexión metódica y las habilidades que se requieren para inquirir, adquirir, ordenar y calificar información.

Los puntos mencionados son los mismos que han formado parte esencial del modelo educativo desde sus inicios, por lo tanto la actualización del plan de estudios de 1996 no trajo consigo una nueva visión del proyecto educativo del

Colegio; en el plan de estudios inicial se planteaba, en el esquema sobre la metodología didáctica, proporcionar solamente conocimientos básicos que fueran para el alumno el punto de partida para su propio desarrollo; siendo él un elemento activo responsable de su propia formación; se le consideraba como un sujeto de la cultura que aprendiera a dominarla, a trabajarla, a informarse, a revisar y corregir, para así aprender a aprender (Velásquez, 1980).

Cabe destacar que las limitaciones específicas se precisaron mediante los lineamientos esenciales de la propuesta de actualización como incrementar el número de horas de trabajo en grupo escolar, con el fin de lograr una progresiva autonomía en su aprendizaje, es decir, fijar sesiones de 2 horas en todas las asignaturas para facilitar el trabajo en taller, así como el desarrollo de habilidades y la participación de los alumnos.

Con esta actualización se destaca la idea de confirmar la caracterización del bachillerato como propedéutico, general y único, reforzando el propósito de capacitar a los estudiantes con conocimientos básicos para inducirlos, sobre todo, al conocimiento científico tanto en áreas de las ciencias naturales como de sociales, de tal manera que se vayan abriendo camino a la investigación en los estudios superiores (Velásquez, 1980). Se observa que la intención de la formación polivalente, que en sus inicios se planteaba como una opción de continuar estudios profesionales o de incorporarse más rápidamente al mercado de trabajo, en el nuevo plan no se toma en cuenta.

1.2.3. El modelo pedagógico del CCH bajo los cuatro pilares de la educación propuestos por la UNESCO.

El proyecto educativo del CCH se comprende a partir de sus concepciones generales, una de estas alude principalmente a su identidad que consiste en colaborar al desarrollo de la personalidad de los alumnos adolescentes con la finalidad de que alcance una primera maduración durante su experiencia educativa en el nivel medio superior; y consecuentemente su inserción en los estudios superiores y en la vida social. La identidad no se reduce a la

transmisión de conocimientos, sino a la formación intelectual, ética y social con el propósito de hacer alumnos conscientes, reflexivos y participativos en la cultura de su tiempo.

Su carácter como Bachillerato universitario le otorga la responsabilidad de construir, enseñar y difundir el conocimiento en las áreas de las ciencias y las humanidades; se reconoce en los documentos de la fundación del Colegio como un Bachillerato de cultura básica; hace énfasis en las matemáticas, el método experimental, el análisis histórico-social, la capacidad y el hábito de lectura de libros clásicos y modernos, y el conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos. Se propone dotar a los alumnos de las habilidades que le permitan acceder, por ellos mismos, a las fuentes del conocimiento, la experimentación y a la investigación de campo. En el modelo educativo del Colegio se señala que la concepción de conocimiento científico no se reduce a las ciencias de la naturaleza, pues profundiza hacia la vinculación de la conciencia del hombre y la sociedad con una visión humanística que implica la rigurosidad metódica y sistematización de la experiencia para poder ser transferida a partir de la predictibilidad y comprobación (Velásquez, 1980).

El papel del alumno está definido como un sujeto de la cultura; no puede actuar sólo como receptor de conocimientos ofrecidos a través de la enseñanza, sino que debe saber juzgarlos y relacionarlos con su propia experiencia y realidad. Esto implica que el alumno del Colegio deberá saber y saber hacer; principio que forma parte de las cinco frases que la comunidad ha tomado como grandes orientaciones del quehacer educativo; significa aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser, el alumno crítico, y la interdisciplinariedad (MEBC, 1996).

El Colegio reconoce esas tres habilidades para la vida, y retoma su significado como destrezas psicosociales para la formación del educando del Bachillerato. Estas habilidades son reconocidas como algunas de las diez competencias que la Organización Mundial de la Salud (OMS) a través de la división de Salud Mental en 1993 lanzó formalmente como iniciativa internacional para la

educación (Instituto Valenciano de Juventud, 2004). Las habilidades para la vida son consideradas como un recurso efectivo para la salud escolar y han sido definidas como habilidades que le permiten a la persona enfrentar en forma efectiva las exigencias y desafíos de la vida diaria, a través de comportamientos adaptables y positivos. Estas son un conjunto de habilidades cognitivas, personales e interpersonales que ayudan a tomar decisiones informadas, resolver problemas, pensar en forma crítica y creativa, comunicarse en forma efectiva, construir relaciones sanas, y enfrentar y manejar la vida en una forma saludable y productiva (Jaques Delors, 2002).

En el documento que plantea el esquema de la metodología didáctica del Bachillerato del CCH, se estableció que el punto de partida para el desarrollo personal de los alumnos sería a través de los conocimientos básicos y de la habilidad aprender a aprender (Velásquez, 1980). Esta es considerada como uno de los cuatro pilares de la educación que la UNESCO ha sugerido para la educación del siglo XXI (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser). El aprender a aprender se ubica dentro del área de conocimientos y destrezas de pensamiento crítico (aprender a conocer); son habilidades cognitivas que consisten en desarrollar competencias para la toma de decisiones y resolución de problemas, por ejemplo, destrezas para la recolección de información, evaluación de futuras consecuencias para el individuo, definir soluciones alternativas a problemas, entre otras.

Dentro de las destrezas prácticas se ha ubicado aprender a hacer; representan habilidades manuales vinculadas a la formación profesional; responden al cómo enseñar al educando a poner en práctica sus conocimientos. Aprender a ser está considerada como una de las destrezas personales; identificadas como habilidades para aumentar el centro interno de control, por ejemplo, destrezas para el fortalecimiento de la autoestima y confianza en sí mismo; destrezas de sensibilización que crean conciencia sobre los derechos, influencias, valores, actitudes, fortalezas y debilidades de la propia persona; destrezas para la formulación de metas; y destrezas de autoevaluación y automonitoreo (Delors, 2002). De acuerdo a las recomendaciones de la

UNESCO, este tipo de habilidades para la vida variarán dependiendo del área de actividad y del contexto social y cultural.

En el documento que presentan las concepciones esenciales del modelo educativo del CCH, si bien no se establece que las habilidades para la vida, propuestas en el ámbito educativo desde la UNESCO, sean retomadas para su proyecto educativo, sí se menciona que coinciden con éstas. En el Colegio se lleva a cabo una adaptación muy específica de tres habilidades para la vida; aprender a aprender implica la capacidad de un alumno para adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia, así en el plan de estudios actualizado se confirma como experiencia de aprendizaje más típica la resolución de problemas. Aprender a hacer supone conocimientos y elementos de métodos diversos y, en consecuencia, determina enfoques pedagógicos y procedimientos de trabajo en clase, es decir, incluir en el aprendizaje de los alumnos el desarrollo de habilidades que permitan poner en práctica sus conocimientos (aprender haciendo). Aprender a ser, tiene el propósito de atender a la formación del alumno no sólo en la esfera del conocimiento, sino en los valores humanos particularmente los éticos, cívicos y de sensibilidad estética (CCH, 1996).

1.2.4. Qué implica aprender a aprender y ser responsables de su propia formación para los jóvenes estudiantes del Colegio.

Durante el primer encuentro de profesores del nivel medio superior y superior (1980), se establecía en la metodología didáctica del Bachillerato del Colegio que la nueva pedagogía buscaba proporcionar solamente los conocimientos básicos que serían el punto de partida para el desarrollo personal del estudiante; siendo él un sujeto de la cultura con capacidad de aprender a dominarla y a trabajarla para que así aprenda a aprender. Bajo esta concepción el nuevo papel desempeñado por el alumno en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, sería como un elemento activo responsable de su propia formación, dicha concepción se reafirma en el plan de estudios actualizado.

Hoy en día se mantiene la idea de una autonomía (por parte del alumno) en la adquisición de nuevos conocimientos de acuerdo a su edad, como una habilidad de aprender a aprender. Por lo tanto, es importante preguntarse qué implica aprender a aprender y ser responsable de su propia formación para los estudiantes del Colegio.

El papel que le toca al alumno como responsable de su propia formación implica la autorregulación, que de acuerdo con Zimmerman son los esfuerzos sistemáticos para dirigir pensamientos, sentimientos y acciones, hacia la consecución de los objetivos. La autorregulación fue un concepto que comenzó con la investigación en control de sí mismo en contextos terapéuticos, sin embargo, se ha ampliado a esferas tan diversas como la educación, la salud, los deportes y diversas profesiones (Schunk y Zimmerman, 1998).

La mayoría de las teorías de la autorregulación enfatizan su vínculo intrínseco con los objetivos, estos reflejan su propósito o finalidad que se refiere a la cantidad, calidad o tasa. Los objetivos participan en las diferentes fases de la autorregulación como la previsión (fijación de un objetivo y a decidir sobre las estrategias de meta); de control de la ejecución (que emplean a los objetivos y acciones dirigidas al control de los rendimientos), y de autorreflexión (evaluación de una meta del progreso y la adaptación de las estrategias para garantizar el éxito) (Schunk y Zimmerman, 1998).

Aprender a aprender implica que los estudiantes del Colegio desarrollen habilidades de autorregulación; la adquisición de una competencia de autorregulación es una tarea importante de desarrollo y mejora del funcionamiento humano a través de la vida. Schunk considera que al entender la función de los objetivos, los consejeros, los maestros y otros profesionales podrán trabajar con los estudiantes para ayudarles a aprender formas de gestionar sus vidas (Schunk y Zimmerman, 1998). Es importante considerar que los estudiantes del colegio pueden ser responsables de su propia formación solamente cuando hayan adaptado habilidades o destrezas para autorregularse; sin embargo, algunos análisis que ha realizado la Secretaría de Planeación del CCH, muestran que existen serios problemas en cuanto a la

eficiencia educativa, uno de ellos es la presencia de los desertores potenciales. Como hipótesis podría sugerirse que una causa de esto es la posible dificultad de los estudiantes de no saber autorregularse, de no saber aprender a aprender y por ende de no saber ser responsables de su propia formación.

1.2.5. Problemáticas presentes en el contexto educativo actual del CCH

Dentro del CCH se ha reconocido el problema de los desertores potenciales de acuerdo con un estudio que realizaron Dulce María Santillán y Diana A. López, quienes colaboran en investigaciones para la Secretaría de Planeación (SEPLAN) de la Dirección General del CCH. Este problema está íntimamente ligado con la reprobación y el rezago e implica observar la trayectoria académica de los estudiantes. El tipo de deserción potencial es cuando el alumno se rezaga, reprueba o interrumpe con cierta frecuencia su avance académico.

En un análisis de los alumnos que se ubicaban como regulares e irregulares, de acuerdo a sus historias académicas (realizado en las generaciones 2002-2003), se constató que los alumnos que adeudaban más de siete asignaturas a partir del segundo semestre (o más de doce en sexto semestre) tenían pocas probabilidades de egresar y, consecuentemente, eran estudiantes que en algún momento de su tránsito por el Colegio se considerarían como desertores potenciales. Las estadísticas de rezago escolar muestran que durante esas generaciones se presentaron 3067 alumnos considerados como desertores potenciales en el plantel Vallejo 32.4%; Oriente 36.4%; y Sur 31.2%; de ellos el 23.8% (729) pertenecían a la generación 2003 y el 76.2% (2338) eran de la generación 2002; el 79% (2424) eran del turno vespertino y sólo el 21% (643) del matutino (Santillán, 2008).

Una de las razones de la irregularidad académica era porque no se presentaban a clases o no cumplían con el trabajo escolar, dando como consecuencia la reprobación. En los resultados de una encuesta el motivo que dieron los alumnos con mayor frecuencia de su ausencia, fue por asuntos personales sin explicitar su naturaleza; sin embargo, al constatar la información

en sus casas, sus familiares no estaban enterados de tales ausencias y creían que sus hijos iban con regularidad a la escuela. Los desertores potenciales, según las muestras obtenidas en el estudio, la mayoría eran hombres (60%); alumnos mayores de 17 años (70%); lo que indicaba que no habían cursado sus estudios en el tiempo establecido por los programas de la SEP (debieron ingresar entre 15 y 16 años); ingresaron al Colegio con un promedio de secundaria menor al resto de los estudiantes y estaban ubicados en el turno vespertino de cada plantel (Santillán, 1997).

La edad de la mayoría de los padres de los desertores potenciales era entre 41 y 45 años, edad de alta productividad laboral; ellos confiaban en las versiones que daban sus hijos sobre su situación escolar, y les otorgaban independencia y responsabilidad de su vida; sin embargo, estos estudiantes no les informaban sobre su situación escolar real. En los resultados de la encuesta referente a la participación de los padres en tareas escolares, se evidenció que esta categoría de alumnos acudían a un familiar diferente para que se las resolvieran; más del 80% dijo que sus padres los vigilaban en el cumplimiento del horario escolar; sin embargo, los padres no supervisaban si realmente permanecían en la escuela o si durante su estancia cumplían con sus obligaciones como estudiantes (Santillán, 1997).

Con lo expuesto anteriormente puede deducirse que este tipo de problemas muestran una escasa adaptación de los estudiantes a los requerimientos de su modelo educativo, para un gran porcentaje (desertores potenciales: 64% de la generación 2002, en el cuarto semestre) implicaba mayores esfuerzos en la capacidad de actitudes, aptitudes, y desarrollo de habilidades necesarias para el logro de una autorregulación.

Se observa que uno de los aspectos esenciales del modelo educativo como ser responsables de su propia formación, es una habilidad que no se percibe aún en el desarrollo de los estudiantes de esta categoría (desertores potenciales), y es precisamente este tipo de aspectos los que describen el contexto educativo actual del Colegio de Ciencias y Humanidades, debido a que los diagnósticos sobre la trayectoria de los alumnos para la generación 2007 (realizados por la

SEPLAN), si bien muestran condiciones que pueden evitar tendencias características de los probables desertores potenciales, todavía se presentan algunas situaciones como posibles implicaciones de esa categoría de estudiantes, por ejemplo, en esta generación el 95% de los estudiantes que ingresaron al Colegio concluyeron sus estudios de secundaria en tres años; el 87% no presentó exámenes extraordinarios; el 89% tiene 16 o menos años de edad. En cuanto a la preparación que recibieron en secundaria, un 70% la calificó como buena; 20% como excelente, y en la valoración de éxito como estudiantes se graficó un 68% como bueno, y 22% como excelente (Santillán, 2006).

No obstante, en la gráfica que representa la actividad de los progenitores se muestra que un 89% de los padres y 63% de las madres trabajaban; un 36% representaba a las madres sin remuneración económica, que normalmente son quienes se quedan a trabajar en casa y atender a la familia.

Si se considera que dentro del rubro que grafica la escolaridad de los progenitores un 27% de las madres tenían un nivel educativo de secundaria; 14% de bachillerato y sólo 13% de licenciatura (que seguramente eran las que trabajaban), podría deducirse que para los alumnos de esta generación era indispensable que aprendieran a ser responsables de su propia formación, lo que implicaba saber autorregularse, tarea presente en el contexto educativo actual del CCH.

1.2.6. El manejo de las habilidades ante el nuevo perfil de los estudiantes, y bajo la pedagogía del proyecto educativo en el CCH

Para dar inicio a este apartado es importante comprender que el proyecto educativo del Colegio considerado como un bachillerato de cultura básica que pone énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante (como matemáticas, método experimental y conocimiento del lenguaje), conlleva una pedagogía de carácter científico que implica una visión humanista de las ciencias de la naturaleza y una visión científica de los problemas sociales del hombre. Y resaltar que las orientaciones del quehacer educativo se entienden a

través de las frases: aprender a aprender (ser responsable de su propia formación, implicando la autorregulación del alumno); aprender a hacer (adquisición de habilidades referentes a procedimientos de trabajo en clase “aprender haciendo”); y aprender a ser (formación del alumno en la parte intelectual, humana, ética, cívica y sensibilidad estética).

Se observa que en este modelo educativo hasta hoy se pone el énfasis en el aprendizaje, por tanto implica la importancia de los objetivos educacionales tanto generales como específicos, comprendiendo que la función de éstos, desde la perspectiva de Hilda Taba, es la de orientar las decisiones sobre la selección del contenido y de las experiencias del aprendizaje para proporcionar criterios sobre el qué se debe enseñar y cómo hacerlo (Taba, 1962).

El plan de estudios del Colegio, mediante sus revisiones, ha modificado algunos aspectos en su estructura, no obstante ha mantenido sus principios educacionales que optan por una cultura del conocimiento científico tanto en el área de las ciencias naturales como de las sociales; evidencia que el currículo del CCH plantea un proyecto educativo fuertemente cimentado por sus principios en teoría; pero en la práctica, su plan de estudios muestra poca coherencia en los objetivos educacionales, porque si bien están implícitos los criterios sobre el qué se debe enseñar y cómo se debe enseñar, también se ve de forma explícita lo que Taba define como objetivos ambiciosos que difícilmente se pueden trasladar al aprendizaje en el aula (Taba, 1962).

Retomando el enfoque de Taba, puede deducirse que se percibe una compatibilidad entre los objetivos generales de la enseñanza (difundir el conocimiento científico) y los objetivos específicos (que también buscan la difusión de un aprendizaje científico a través de los programas); sin embargo, estos últimos son menos reales y poco congruentes con el proceso de aprendizaje que se presenta disgregado y fuera de toda secuencia evolutiva, lo cual imposibilita una verdadera enseñanza-aprendizaje de habilidades.

Para comprender más lo que implica llevar a cabo una enseñanza-aprendizaje basada en el aprender a aprender y aprender a hacer y además, desarrollar en

los estudiantes habilidades que le faciliten el manejo de las herramientas propias del conocimiento científico (en este caso de metodologías de investigación en Antropología), en el siguiente apartado se presenta el proceso necesario para llevar a cabo tal propósito.

1.2.7. Problemática percibida tanto en el plan de estudios como en el programa de Antropología I.

En la propuesta del plan de estudios en el área histórico-social se plantea que “los alumnos se inicien en el manejo de al menos uno de los métodos propios de las ciencias sociales, que les permita investigar, analizar, comprender y explicar las problemáticas específicas del acontecer histórico y de los procesos sociales” (plan de estudios, 1996: 54). Estos propósitos, desde la perspectiva de las funciones de los objetivos educacionales fundamentada por Hilda Taba, podrían identificarse como “objetivos complejos que sólo conducen a ideas demasiado ampulosas o vagas” (Taba, 1962: 24); considerando que el manejo de algún método de investigación sólo se logra mediante una capacitación rigurosa a través de la experiencia y de los años que forman al mismo investigador. Esto permite ver que los objetivos específicos no se ajustan a los objetivos generales (propuestos en el plan de estudios).

Asimismo, generalmente los programas pretenden abarcar una cantidad excesiva de contenidos durante un curso, ello conduce a que se tenga que ver un tema por día (de forma disgregada) impidiendo que el aprendizaje se lleve a cabo mediante secuencias evolutivas, por tanto en la realidad es poco probable que los alumnos puedan iniciarse en el manejo de alguno de los métodos de las ciencias sociales, porque este objetivo conlleva un proceso secuencial y evolutivo que abarca por lo menos la mitad de un curso.

En cuanto a la propuesta del programa Antropología I, se busca “desarrollar en los alumnos un conjunto de habilidades, que tengan como base inicial su propia experiencia-vivencia con su entorno, así como la observación y el análisis comparativo del objeto antropológico. Para lo cual es necesario desarrollar

estrategias que permitan contrastar los aprendizajes con la indagación exploratoria de la realidad fuera del aula..." (CCH-UNAM, 1994: 12).

La propuesta de aprendizaje plantea objetivos específicos hacia el desarrollo de habilidades que suponen un proceso que dirija a los estudiantes a saber observar y analizar para poder hacer una exploración de su contexto a partir de su experiencia-vivencia en su entorno como se pretende. Es importante considerar que desde el enfoque de Taba sobre las secuencias evolutivas en el pensamiento, ese proceso implica "camino por recorrer antes que puntos terminales" (Taba, 1992: 268), es decir, que la aproximación evolutiva sobre un tema debe hacerse por pasos, sin saltarse el básico. Retomando las ideas de Taba, sólo así se podría encaminar al estudiante hacia el interés por la investigación antropológica.

La propuesta del proyecto educativo del CCH orientado hacia el aprendizaje, requiere poner énfasis en la promoción de la cultura científica orientando el quehacer educativo mediante el aprender a aprender (que implica el aprender a pensar); aprender a hacer (que requiere habilidades cognitivas: aprendizaje por etapas de Hilda Taba, y estrategias de aprendizaje de organización); esto supone la planeación de estrategias de enseñanza-aprendizaje congruentes que conduzcan al alumno a adquirir competencias por logros.

Subrayando los puntos más importantes anteriormente mencionados; por un lado, sobresale la dificultad de los estudiantes para adaptarse a formas de estudio que le demanda el modelo pedagógico del CCH como aprender a aprender; se observa que la meta a seguir de los estudiantes es el aprender a ser responsables de su propia formación; por otro lado, y específicamente en Antropología I, se percibe la problemática de la poca congruencia de los objetivos del plan de estudios que plantea que los estudiantes se inicien en el manejo de un método de investigación. Ante esta situación se ha de considerar que para lograr que un estudiante pueda adaptarse a competencias como ser responsable de su propia formación (aprender a aprender), quizá primero deba experimentar procesos de aprendizaje que impliquen desarrollar actitudes de

disciplina y organización, para así desarrollar habilidades cognitivas (aprender a hacer).

Para llevar a cabo los objetivos específicos de Antropología I, acerca del desarrollo de habilidades desde la experiencia-vivencia del estudiante para el logro del análisis de su entorno, se ha considerado en este estudio que los objetivos generales se replanteen sobre una idea más alcanzable, es decir, bajo la propuesta de sensibilizar a los estudiantes hacia la investigación antropológica mediante un ejercicio práctico con la elaboración de un registro etnográfico.

CAPÍTULO II. Estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje del registro etnográfico en la asignatura Antropología I.

2.1.1. Fundamentos teóricos del método etnográfico, y la importancia del registro etnográfico para la enseñanza de la asignatura Antropología I.

En este apartado se analiza la importancia del método etnográfico dentro de la investigación antropológica, y se plantea que el registro etnográfico puede ser una herramienta para que los estudiantes realicen un ejercicio práctico que les permita llevar a cabo la experiencia-vivencia de su entorno social, haciendo hincapié en que el registro etnográfico es sólo una técnica del método etnográfico.

¿Qué es el método etnográfico?

Desde una visión general del método etnográfico, de acuerdo con la acepción de Malinowski, la etnografía es aquella rama de la antropología que estudia descriptivamente las culturas. Etimológicamente, el término etnografía significa la descripción (*grafía*) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (*ethnos*). Por tanto, el *ethnos*, que sería la unidad de análisis para el investigador, no sólo podría ser una nación, un grupo lingüístico, una región o una comunidad, sino también cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos

derechos y obligaciones recíprocos. En la sociedad moderna, una familia, una institución educativa, una fábrica, un hospital, una cárcel, el aula de una clase etc. son unidades sociales que pueden ser estudiadas etnográficamente, así como cualquier grupo social que comparten o se guían por formas de vida y situación que lo hacen semejantes (Martínez, 2004).

Esta visión general que define Martínez Migueles, se ha retomado porque de una manera muy sencilla se aproxima al interés esencial del método etnográfico, es decir, el análisis cultural; comprendiendo que la descripción de los estilos de vida de un grupo al que se refiere Martínez es precisamente la cultura, por tanto el método etnográfico conlleva la descripción densa porque sólo así se puede acercar a lo que Geertz ha denominado como las verdaderas dimensiones de la cultura “la lógica informal de la vida real” (Geertz, 1973); concepto semiótico que se puede entender a partir de lo que Goodenough llama las formas no lingüísticas, entendiéndolas como “todas esas percepciones mediante las cuales la gente comprende su mundo”, proyectadas en formas lingüísticas que sirven como códigos que descifran esos actos simbólicos (Goodenough, 1971: 158).

La dimensión de la cultura se refiere a ese entramado simbólico interpretativo: “el hombre es un animal inserto en tramas de significación, que él mismo ha tejido” (Weber, 1920). Geertz considera que la cultura es esa urdimbre y que su análisis es una ciencia interpretativa en busca de significaciones. De tal forma que el análisis cultural consiste en desentrañar esas estructuras de significación socialmente establecidas por la gente, para así determinar su campo social y su alcance; la finalidad de una teoría cultural será hacer posible la “descripción densa” que consiste en un esfuerzo intelectual destinado a comprender el valor y el sentido de las cosas, los hechos y la conducta de los hombres y no limitarse a la “descripción superficial” que únicamente describe apariencias (Geertz, 1973).

Para comprender el concepto de etnografía con propósitos pedagógicos, la interpretación cultural no es un requisito sino que es la esencia del esfuerzo etnográfico, por tanto la etnografía no es una técnica de campo (la observación

participante, la entrevista, el registro etnográfico o la triangulación: muchas técnicas a un tiempo), ese sería sólo el material para construir una etnografía, porque la etnografía está hecha de material cotidiano (Velasco, 2005).

La fundamentación teórica de toda investigación etnográfica es a partir de la fenomenología, la cual ofrece un punto de vista alterno y diferente del positivista acerca de la objetividad y los métodos apropiados para el estudio de la conducta humana. Esta orientación sostiene que los científicos sociales no pueden comprender la conducta humana sin entender el marco interno de referencia desde el cual los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones. El fenomenólogo le da la mayor importancia a ese marco de referencia y no al investigador y recomienda la puesta en práctica de la “reducción” fenomenológica (*Epojé*), que consiste en poner entre paréntesis (suspender temporalmente) las teorías, hipótesis, ideas e intereses que pueda tener el investigador, para poder ver las cosas desde el punto de vista de los sujetos estudiados (Martínez, 2004).

Cabe mencionar que el método etnográfico es una parte esencial de la investigación antropológica en cuanto a la interpretación de la cultura, por tanto el proceso de su elaboración requiere la rigurosidad de un método científico social, por tal motivo se considera en esta tesis, que para la enseñanza-aprendizaje de esta temática es más apropiado que los estudiantes de educación media superior comprendan sus fundamentos teóricos a partir de un ejercicio práctico que les permita verificar su experiencia como observador de su entorno social a través de la realización de un pequeño registro etnográfico, definiéndose éste como un escrito en el cual se detalla información a través de la observación y descripción de los aspectos simbólico-culturales. Con este ejercicio se pretende que el estudiante podrá desarrollar habilidades de observación, apreciación simbólica, percepción, clasificación, e interpretación de un espacio social-cultural, con el propósito de sensibilizarlo al trabajo de investigación antropológica.

2.1.2. Estrategia didáctica para la enseñanza del registro etnográfico mediante el aprendizaje cooperativo.

Tanto el método etnográfico como el concepto de cultura son elementos fundamentales para la comprensión y desarrollo de la investigación antropológica, y para comprender cualquier temática propia de la antropología es necesario que el estudiante de esta disciplina cuente con las estrategias de enseñanza necesarias que le permitan un aprendizaje más directo con la práctica, asimismo un aprendizaje inducido hacia una sensibilización por la investigación.

Considerando que el registro etnográfico es una técnica propia del método etnográfico, la enseñanza de éste debe organizarse de manera tal que los estudiantes puedan inducirse al aprendizaje de la investigación desde la práctica. El modelo del aprendizaje cooperativo a través del método de enseñanza llamado “grupos de investigación” se ha considerado como la estrategia didáctica adecuada para que el profesor pueda enseñar el registro etnográfico y, asimismo, los alumnos puedan aprender a desarrollar las habilidades cognitivas necesarias para su comprensión.

El aprendizaje cooperativo se refiere a una propuesta de trabajo organizada dentro del aula; está basado en estrategias de enseñanza que compromete a los alumnos a trabajar en colaboración para alcanzar metas comunes (Quesada, 2006).

El método de investigación grupal es una estrategia de aprendizaje cooperativo que ubica a los estudiantes en grupos para investigar un tema dado; emplea la ayuda y la colaboración de los alumnos como principal vehículo para el aprendizaje, su centro primario es la investigación de un tema específico. Tiene una meta semejante a la del modelo de indagación de Suchman referente a que ayuda a los estudiantes a aprender cómo investigar temas sistemática y

analíticamente. La participación del docente es como coordinador y guía (Quesada, 2006).

Para planificar clases según el método de investigación grupal es necesario especificar metas: ayudar a los estudiantes a aprender formas de resolución de problemas y desarrollo de habilidades de pensamiento de nivel superior y crítico, y capacidades para trabajar juntos. Además, planificar la recolección de información para desarrollar habilidades de investigación; los docentes pueden convertir la tarea de recolección en parte esencial de la investigación; es decir, dejar librada la búsqueda de recursos a cada equipo para que aprendan cómo acceder a la información por sí mismos. Una de las tareas importantes para el docente (coordinador y guía) es la formación de los equipos. Se toman en cuenta tres factores: 1) el interés de los alumnos por determinados temas; 2) dotar a cada grupo de un número igual de alumnos con alto y bajo desempeño; 3) estar equilibrados en función del género y diferencias culturales.

La planificación de actividades para todo el grupo debe ser mediante una introducción-orientación diseñada para que los alumnos comprendan, mediante el uso de ejemplos, las metas esenciales de la actividad y la clase. La introducción también ayuda a que comprendan los procedimientos que deben seguir; una visión general del proceso el primer día; una revisión periódica y recordatorios adicionales (Quesada, 2006).

Este método de enseñanza-aprendizaje de investigación grupal propone que debe evaluarse tanto el proceso de indagación como el trabajo grupal. La siguiente tabla es un ejemplo que especifica la evaluación del proceso de indagación, en el cual se incluye sus metas, sus procedimientos y sus productos finales. Una lista puede ser una herramienta que guíe actividades de autoevaluación de su propio desempeño en cada una de las áreas.

	Necesita trabajo	Regular	Bien	Muy bien	Excelente
Problema enunciado con claridad	1	2	3	4	5

Hipótesis enunciadas con claridad	1	2	3	4	5
Hipótesis conectadas con el problema	1	2	3	4	5
Control de variables	1	2	3	4	5
Recolección de datos apropiados para la hipótesis	1	2	3	4	5
Datos analizados claramente	1	2	3	4	5
Instrumento evaluativo	1	2	3	4	5

En la evaluación del trabajo grupal debe valorarse la eficacia del grupo y la efectividad del trabajo grupal, el docente puede ayudar proveyendo retroalimentación útil a medida que progresa la investigación. En la siguiente tabla se muestra un ejemplo.

ESCALA PARA EVALUAR LA EFICACIA GRUPAL

	Pocas veces			Siempre	
Los miembros del equipo se escuchaban entre sí.	1	2	3	4	5
Los miembros del equipo compartían la información y las ideas.	1	2	3	4	5
Los miembros del equipo se ayudaban mutuamente en la clarificación de las ideas.	1	2	3	4	5
Los miembros del equipo se hacían preguntas para reflexionar juntos.	1	2	3	4	5
Los miembros del equipo retroalimentaban el proceso de aprendizaje de los otros.	1	2	3	4	5

También debe realizarse la evaluación de la comprensión del contenido ya que el docente necesita saber si los alumnos entienden sus proyectos en forma individual y los fundamentos conceptuales sobre los cuales están basados.

Algunos buenos recursos de evaluación pueden ser el informe mismo (en este caso registro etnográfico), preguntas específicas para que los estudiantes expliquen el proyecto que desarrollan, así como presentaciones orales o entrevistas.

2.1.3. Estado del conocimiento: trabajos sobre la puesta en práctica del modelo del aprendizaje cooperativo

El modelo del aprendizaje cooperativo, a través de su método de investigación grupal, se ha utilizado como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la escolaridad básica, media y superior. Para comprender la forma en que se ha llevado a cabo este modelo es necesario indagar sobre su puesta en práctica dentro del salón de clases para observar la riqueza de sus experiencias y los resultados de éstas.

De las investigaciones que tienen relación con estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje para trabajar a través del modelo cooperativo (o colaborativo) con la propuesta de organizar grupos de investigación, se consultaron servicios bibliotecarios convencionales y servicios de internet. La búsqueda dio como resultado el hallazgo de aproximadamente trescientos trabajos relacionados con el tema en cuestión, sin embargo la mayoría estaban relacionadas con la educación primaria.

En la base de datos Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), se obtuvieron tres publicaciones que dan importantes aportaciones al estado del conocimiento. La primera se titula “El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación”; se exploró cómo valoran los universitarios el trabajo en grupo colaborativo y se analizó si las valoraciones que realizan son fiables. Se solicitó a un total de 274 alumnos de psicopedagogía que habían utilizado el trabajo en grupo como actividad cotidiana en sus asignaturas, que hicieran el Auto-informe de Interacción Grupal (AIG); exploró dimensiones de razonamiento acumulativo, gestión de conflictos, composición grupal, características de las tareas,

procesos y procedimientos, motivación individual y grupal, evaluación de la ejecución y condiciones generales (Ibarra, 2007).

En los resultados se llegó a la conclusión que los estudiantes valoran de manera positiva el trabajo en grupo y consideran que les permite abordar tareas de aprendizaje retadoras como: debatir con argumentos y expresar opiniones fundamentales, construir argumentos sobre la base de las aportaciones de los demás, ser consciente del valor de las aportaciones personales y valorar la de los compañeros.

En otro trabajo titulado “Diseño y validación de la aplicación de un programa para la asignatura introducción a la investigación educativa: una experiencia alternativa para la construcción de la investigación”, se llevó a cabo un dispositivo para diseñar y validar el programa ya mencionado; durante un semestre académico los alumnos llevaron a cabo el proceso de validación de forma descriptiva y empírica. El desarrollo de este trabajo se consideró como alternativa adecuada para introducirlos a la investigación socioeducativa, desde su consistencia teórica y coherencia interna. Como conclusión se dedujo que ese dispositivo permitió construir conocimientos para iniciar la comprensión en la investigación mediante informaciones especializadas, materiales instruccionales y el aprendizaje cooperativo, además se favoreció el desarrollo de actitudes positivas para investigar. En los resultados se sugiere aplicar, evaluar y completar sistemáticamente (Meléndez, 2005).

Otra publicación muestra la investigación titulada “Aprendizaje entre iguales y construcción de conceptos” llevado a cabo en un bachillerato de España; se analizan los patrones interactivos que surgen en el interior de los pequeños grupos de estudiantes durante la resolución colaborativa de una serie de tareas destinadas al aprendizaje de conceptos científicos. El estudio se realizó con estudiantes de 15 y 16 años, se adoptó una perspectiva teórico sociocultural y una metodología cualitativa. En los resultados se identificaron dos tipos de interacción; la colaboración y el intercambio de ideas discrepantes de forma muy marcada y se concluyó que los conflictos deben resolverse mediante guía o colaboración. Este potencial se interpretó en términos de la intersubjetividad

alcanzada en los pequeños grupos. Se dedujo que el factor clave reside en la preocupación o compromiso social de los componentes para establecer una base común sobre la cual construir el conocimiento científico (Rodríguez, 2002).

Los resultados de los trabajos anteriores muestran diagnósticos muy específicos en actividades y áreas muy diversas. Estas investigaciones fueron realizadas en contextos educativos internacionales, no obstante los resultados como experiencias estratégicas didácticas tienen una pertinencia que debe valorarse para propuestas llevadas a cabo en la educación media superior dentro del contexto educativo del CCH. Retomando dichas experiencias, se ha planteado un trabajo en el que se incluye el modelo del aprendizaje cooperativo para la organización de grupos de investigación en el aula.

2.1.4. Pertinencia del uso de la estrategia del aprendizaje cooperativo a través del método de investigación grupal.

Se ha considerado retomar algunos aspectos sobre el método de investigación grupal como estrategia didáctica para la enseñanza de la temática del método etnográfico, porque su esquema permitiría organizar y formar grupos que induzcan a los alumnos a experimentar una parte del desarrollo de una investigación, mediante un proceso de indagación de forma descriptiva y empírica, en donde el registro etnográfico será el dispositivo básico de sensibilización hacia la investigación antropológica. Se pretende que el docente estará creando el ambiente necesario con esta organización.

Se retomarán algunos aspectos del método del rompecabezas II, que forma parte del modelo del aprendizaje cooperativo; propone una estrategia de aprendizaje en el cual los estudiantes, en forma individual, se vuelven expertos en secciones de un tema y las enseñan a otros (Quesada, 2006).

Estas propuestas son pertinentes para que cada alumno tenga la oportunidad de mostrar tanto sus actitudes como aptitudes para hacerse responsable de

trabajar solos y fijarse metas personales; pero con el propósito de ayudar a que aprenda el otro integrante del equipo.

Este método implica actividades didácticas que fomentan la autorregulación mediante el plan de metas con base en un objetivo, y la autorreflexión por medio de la evaluación de las metas y del mismo progreso. No obstante también tiene un sello Vigotskyano al proponer que el aprendizaje sea a través de los otros para así aprender a hacer con los otros.

2.1.5. Alcances y limitaciones de la estrategia didáctica para la enseñanza del registro etnográfico en la asignatura Antropología I.

En un apartado anterior se menciona que el contexto educativo actual del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) sustentado por un currículo que opta por una cultura científica, presenta un proyecto educativo que por su complejidad como propuesta pedagógica requiere implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en habilidades cognitivas que le faciliten al estudiante un proceso de aprendizaje secuencial y evolutivo que le permita ir adaptándose a actitudes de disciplina y colaboración que requiere el aprender a hacer. Y probablemente, si el estudiante logra adaptarse a este proceso de aprendizaje, tendrá más posibilidades de responder a las orientaciones pedagógicas del colegio como el aprender a aprender; este proceso planeado por un aprendizaje de habilidades le permitirá conducirse hacia su propia autorregulación. Se ha considerado que el modelo del aprendizaje cooperativo será el más adecuado para organizar la enseñanza del registro etnográfico y por ende de las habilidades cognitivas.

Mediante esta estrategia de enseñanza de habilidades se estará respondiendo al esquema internacional que impera en la educación actual para generar las bases de las habilidades para la vida que, como ya se analizó en el apartado 2.1., no son ajenas a la formación ética, intelectual y propedéutica del estudiante; es decir, a su propia formación como persona. De igual forma estaría respondiendo a los intereses del modelo pedagógico del CCH, en

cuanto que estimula a que los alumnos sean responsables de su propia formación.

Una de las limitantes de esta propuesta es que se está retomando como estrategia de enseñanza un modelo que ha sido desarrollado en los Estados Unidos y aplicado en contextos educativos muy diferentes al del CCH; es decir, las técnicas de cooperación que proponen están pensadas y creadas para dar respuesta a situaciones propias alineadas con su forma y costumbre de organizar los procesos. Por tal motivo, para la puesta en práctica de esta estrategia de enseñanza se llevó a cabo un diagnóstico que proporcionó datos sobre el interés de los estudiantes hacia la investigación y la participación en el trabajo colaborativo, en la asignatura Antropología I.

2.1.6. Diagnóstico sobre la motivación de los alumnos hacia el trabajo colaborativo y la investigación antropológica.

Durante las prácticas docentes llevadas a cabo en el CCH, se obtuvieron algunos resultados sobre el interés de los estudiantes acerca del trabajo colaborativo, así como de la motivación hacia la investigación antropológica por medio de algunos ejercicios que realizaron los alumnos sobre un registro de información detallada de su entorno escolar; considerando éstos como básicos para la práctica del registro etnográfico (ya planeado de forma sistemática en el material didáctico diseñado).

Con la intención de conocer las actitudes de los alumnos de la asignatura antropología I (durante la práctica docente II), se organizó al grupo en equipos; los alumnos llevaron a cabo un ejercicio-práctico sobre la observación de su entorno escolar, mediante un registro detallado de los aspectos simbólicos. Y se realizó un cuestionario-diagnóstico sobre la participación del grupo durante la elaboración del registro de información.

Mediante una encuesta semiestructurada se pretendió verificar las actitudes que los alumnos manifestaron durante la elaboración del registro de información y su participación en un trabajo colaborativo. Se elaboró un cuestionario con dos respuestas cerradas y una abierta con la finalidad de

obtener resultados cuantitativos y cualitativos; las preguntas se organizaron en dos vertientes fundamentales: la participación colaborativa y la motivación a la investigación antropológica. A continuación se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos.

TABLA DE RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

PREGUNTAS	Cantidad (Sí)	Cantidad (No)	¿POR QUÉ?
1.- ¿Cada uno de los integrantes de tu equipo desempeñó una tarea específica?	11	2	-- Todos hicieron lo acordado. Sí trabajamos en equipo. Porque nos dividimos el trabajo. Pudimos hacerlo bien así. Se completó el proyecto con más facilidad, para ello se dividió el trabajo. Todos ayudaron. Para dividir el trabajo. No porque no todos nos pusimos de acuerdo.
2.- ¿Se logró en tu equipo una colaboración para ponerse de acuerdo al distribuirse las actividades para cada uno?	11	2	-- Pudimos presentar un buen trabajo. Nos llevamos muy bien. Porque todos teníamos un trabajo igual. Porque era menos trabajo. Todos accedieron a formar parte. Porque sí nos pusimos de acuerdo. Porque para eso hubo una clase para organizarnos. Porque todos estuvimos de acuerdo. Pues más o menos con 2. No porque no hubo comunicación.
4.- ¿Consideras que trabajar de manera colaborativa te permitió hacer un mejor trabajo?	10	3	-- Sí porque de lo contrario lo habría hecho mal o incompleto y así pudimos apoyarnos en ideas de los demás. Porque repartes el trabajo y ya después lo acomodamos entre todos. Porque se reduce el trabajo. Porque enriquecen ideas de otras personas a la tuya. Porque todos ayudan en la exposición. Porque se invirtió menos tiempo. Porque complementamos. No porque fue individual. No porque trabajo mejor sola.
5.- ¿Consideras que aprendiste algo importante de tus compañeros al trabajar en equipo?	5	8	-- Sí porque sabes más de ellos y sí puedes volver a trabajar con ellos. -- Sí porque la colaboración te ayuda a complementar tu persona. Sí, aprendí más de ellos. Sí, aprender a cooperar. No porque casi no trabajamos en equipo. No porque ya los conozco. No porque fue una información muy vaga sin desarrollar no aprendo. No porque ya los conocía.
6.- ¿Con el ejercicio sobre el registro de información pudiste ver algo más novedoso de tu entorno escolar, que no habías percibido antes?	9	4	-- Sí porque normalmente estamos en el plano de alumno y esto hace que no pongamos atención a ciertas actitudes que nosotros mismos presentamos. Sí porque ví otros cambios de rol de los alumnos. Sí porque ví formas de comportamiento que no entendía. Sí porque me centre más en la escuela. Sí, mirar con atención el comportamiento de los chavos. Sí porque me di cuenta de más cosas. Sí porque de lo contrario no sabía que había en el CCH. Sí porque observe a mis compañeros. No porque todo eso ya lo había analizado por mi cuenta. No porque pues fue tan común que no pude percibirlo. No porque lo conozco bien.
7.- ¿Con el ejercicio sobre el registro de información pudiste encontrar algunos elementos simbólicos de tu entorno escolar?	6	7	-- Sí, la forma de vestir. Sí porque los observé. Sí porque había algunos que desconocía. No porque no lo sé o no me di cuenta. No, sólo costumbres y lenguaje, simbolismos no. No porque ya conozco muy bien el CCH. No porque ya lo tenía identificado.
8.- ¿La elaboración del registro de información motivó tu interés por los estudios de la antropología?	6	7	-- Sí, es interesante poner atención a donde antes no la ponía. Sí porque son cosas que a uno le pueden gustar. Sí porque voy a una carrera donde veré en la universidad la materia. Sí porque me interesé más. Sí porque se me hizo interesante. Sí porque desde antes, en la secu quería como que estudiar la antropología, me interesa mucho. No porque me gusta más mi elección, aunque está padre. No porque no me gustan las ciencias humanas. No porque no me gusta. No porque no me llama la atención.. No porque

				ya me interesaba.
10.- ¿Consideras que haber hecho el registro de información fue un acercamiento para darte idea de la investigación antropológica?	13	0		-- Sí, un acercamiento al registro. Sí porque supongo que fue así como un registro formal. Sí porque te pones en el papel de un profesional. Sí porque me interesé más. Sí porque aprendí muchos términos usados en la antropología. Sí porque así puedo empezar bien mis trabajos y ayudará para mi próximo trabajo. Sí porque es parte de eso. Sí porque es un buen comienzo. Sí porque es casi lo mismo. Sí porque realicé una práctica que nunca había hecho.
PREGUNTAS	Buena	Regular	Mala	¿POR QUÉ?
3.- ¿Cómo consideras la colaboración del equipo para integrar el trabajo final?	5	7	1	-- Buena porque todos aportaron. Buena porque fue sencillo y no hubo problemas al distribuir el trabajo. Buena porque pues es importante y es calificación. Regular porque no todos trabajamos parejo. Regular porque faltó cooperación. Regular porque se terminó el trabajo con mucho trabajo al final. Regular porque necesitamos tiempo para organizar, para hablar. Regular, nos faltó un poco. Mala porque no lo pasamos en limpio.
9.- ¿Cómo consideras que fue tu experiencia al momento de registrar en tu libreta los datos o aspectos observados?	4	8	1	-- Buena porque anoté lo que ya había visto. Regular porque no estuvo tan bien explicado la parte de unos compañeros. Regular, pues grabar sería mejor para mí. -- Regular porque no tenía mucha experiencia. Regular, por el tiempo <u>me hubiera gustado estudiarlo detalladamente.</u> Regular porque fue <u>muy poca información.</u> Regular, <u>no tuve el tiempo necesario.</u>

GRÁFICA DE RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

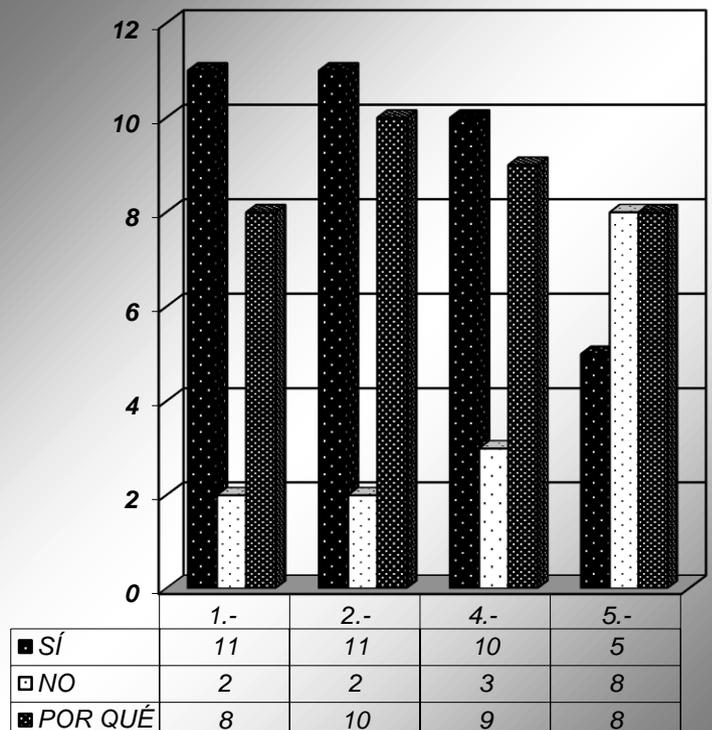
PARTICIPACIÓN COLABORATIVA

1.- ¿Cada uno de los integrantes de tu equipo desempeñó una tarea específica?

2.- ¿Se logró en tu equipo una colaboración para ponerse de acuerdo al distribuirse las actividades para cada uno?

4.- ¿Consideras que trabajar de manera colaborativa te permitió hacer un mejor trabajo?

5.- ¿Consideras que aprendiste algo importante de tus compañeros al trabajar en equipo?



Interpretación cualitativa:

Los resultados indicados en la gráfica anterior se analizan de la siguiente manera: los integrantes de los equipos valoraron la forma del trabajo colaborativo al aceptar las ideas de otros, así como la reducción del trabajo en tiempo y cantidad de tareas. Con estos resultados puede verificarse que la experiencia de los estudiantes en cuanto a la planificación del trabajo en equipos para llevar a cabo la observación de su entorno escolar con la finalidad de realizar el registro de información, ha sido considerada como satisfactoria para la mayoría de ellos.

También se perciben beneficios del modelo de aprendizaje cooperativo: en la pregunta 1 (referente al desempeño de una tarea específica), y en la 2 (en cuanto a la colaboración y acuerdo para la distribución de tareas), los estudiantes respetaron los acuerdos de organización y distribución; esto conllevó a la complementación de ideas y tolerancia hacia el otro. Con las respuestas de los alumnos (en el apartado de los porqués) se verifica lo anterior: *“Todos hicieron lo acordado, porque nos dividimos el trabajo; se completó el proyecto con más facilidad, para ello se dividió el trabajo; porque para eso hubo una clase para organizarnos; sí porque de lo contrario lo habría hecho mal o incompleto y así pudimos apoyarnos en ideas de los demás; sí porque la colaboración te ayuda a complementar tu persona; sí, aprendí más de ellos; sí aprender a cooperar”* (Resultados de la tabla del diagnóstico: 50).

Algo importante que hay que resaltar aquí, es el aspecto de la disciplina que implica el aprendizaje cooperativo porque el desarrollo de esta actitud puede ser el principio de un proceso de retroalimentación; es decir, una vez que los alumnos se habitúen al seguimiento de un aprendizaje colaborativo, podrán identificar sus capacidades, por sí mismos (de creatividad, observación, descripción etc.), en beneficio del desarrollo de habilidades cognitivas. Y quizá este sería un primer paso para empezar a aprender a aprender.

Sin embargo, al organizar un trabajo integrado con cada una de las partes del todo, la colaboración de equipo, en su mayoría, fue regular por falta de tiempo para profundizar en conceptos y aclarar dudas, y para entregar un trabajo

limpio. En cuanto a la experiencia de este ejercicio-práctico, los resultados muestran que fue considerada como regular debido a que este proceso requiere más tiempo e información. Cabe destacar estas opiniones: *¿Cómo consideras que fue tu experiencia al momento de registrar en tu libreta los datos o aspectos observados? “regular, por el tiempo me hubiera gustado estudiarlo detalladamente; regular porque fue muy poca información; regular, no tuve el tiempo necesario”.* (Resultados de la tabla del diagnóstico: 51).

Es importante señalar que llevar a cabo ejercicios que le permitan a los estudiantes un desarrollo de habilidades desde la experiencia-vivencia con su entorno social, como se plantea en el programa de Antropología, requiere la planeación de prácticas que permitan el tiempo necesario para abordar temáticas esenciales como el método etnográfico.

Gráfica de resultados de las preguntas correspondientes al aprovechamiento del ejercicio-práctico.

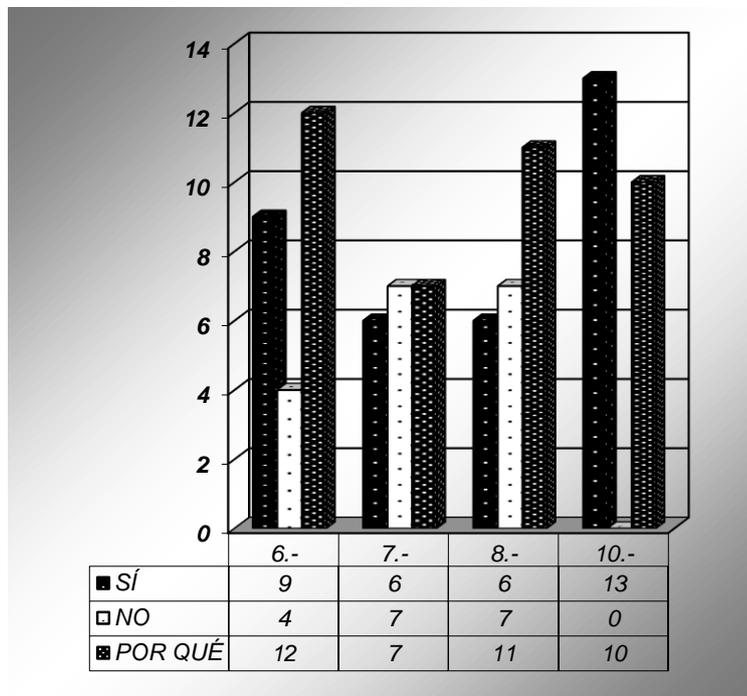
MOTIVACIÓN A LA INVESTIGACIÓN ANTROPOLÓGICA

6.- ¿Con el ejercicio sobre el registro de información pudiste ver algo más o novedoso de tu entorno escolar, que no habías percibido antes?

7.- ¿Con el ejercicio sobre el registro de información pudiste encontrar algunos elementos simbólicos de tu entorno escolar?

8.- ¿La elaboración del registro de información motivó tu interés por los estudios de la antropología?

10.- ¿Consideras que haber hecho el registro de información fue un acercamiento para darte idea de la investigación antropológica?



Interpretación cualitativa:

En cuanto a la experiencia que les dejó haber hecho el ejercicio-práctico sobre el registro de información y la importancia de éste, tanto para la sensibilización con su entorno escolar como para una aproximación a la antropología, se deduce que el ejercicio del registro de información motivó a los alumnos (en su mayoría) a voltear a ver lo cotidiano con otra mirada; percibir actitudes y comportamientos propios de ellos que no habían detectado antes. Estas son algunas respuestas de los porqués de algunos alumnos en cuanto a las preguntas sobre la percepción e identificación simbólica: *¿Con el ejercicio sobre el registro de información pudiste ver algo más novedoso de tu entorno escolar, que no habías percibido antes? “Sí porque vi otros cambios de rol de los alumnos; sí porque vi formas de comportamiento que no entendía; sí porque me centre más en la escuela; sí, mirar con atención el comportamiento de los chavos; sí, la forma de vestir; sí porque los observé”* (Resultados de la tabla del diagnóstico: 50).

Estas respuestas ejemplifican que los estudiantes hicieron una Identificación de conceptos como rol, algunas formas simbólicas y conductas; una percepción más detenida de su entorno escolar, y centraron la atención para descubrir algo del CCH. Puede considerarse que la elaboración del registro de su entorno escolar motivó el desarrollo de la habilidad de la observación y percepción, al registrar información detallada acerca de su entorno escolar como el comportamiento, vestimenta, lenguajes específicos etc.

Sin embargo, se les dificultó aterrizar la idea sobre los aspectos simbólicos; no les quedó clara la comprensión del concepto de “sistema simbólico” visto en clase, porque en la práctica un gran número de estudiantes no lograron mencionar elementos simbólicos, pese a que describen haber observado costumbres y lenguaje. Estas respuestas son importantes: *¿Con el ejercicio sobre el registro de información pudiste encontrar algunos elementos simbólicos de tu entorno escolar? “No porque no lo sé o no me di cuenta; no, sólo costumbres y lenguaje, simbolismos no”* (Resultados de la tabla del diagnóstico: 50). Lo cual requiere que la descripción que hagan los estudiantes sea revisada y analizada

detenidamente, durante una sesión para que ellos mismos detecten ejemplos propios de conceptos base y se haga una reafirmación teórica.

Se observa, además, que el ejercicio del registro de información detallada pudo ayudar a los alumnos, que ya tenían inquietudes por la asignatura, a reafirmar sus intereses por los estudios de la antropología, y a un número importante les resultó interesante la experiencia. También se percibe que el resultado más enriquecedor de este diagnóstico, es que la realización del ejercicio-práctico muestra índices importantes de motivación de los alumnos hacia la curiosidad por la investigación antropológica, así como por el trabajo práctico y la empatía por la labor de la profesión. Estas son algunas de las respuestas que lo ejemplifican: *¿Consideras que haber hecho el registro de información fue un acercamiento para darte idea de la investigación antropológica? “Sí, un acercamiento al registro; sí porque supongo que fue así como un registro formal; sí porque te pones en el papel de un profesional; sí porque me interesé más; sí porque aprendí muchos términos usados en la antropología; sí porque así puedo empezar bien mis trabajos y ayudará para mi próximo trabajo; sí porque realicé una práctica que nunca había hecho; sí porque voy a una carrera donde veré en la universidad la materia; sí porque me interesé más; sí porque se me hizo interesante”* (Resultados de la tabla del diagnóstico: 51).

Con estas respuestas puede concluirse que el ejercicio colaboró para reafirmar su interés por la asignatura; la consideraron una experiencia novedosa. Y la elaboración del registro, de forma colaborativa, los aproximó a la comprensión del proceso de observación de un entorno social y a experimentar actitudes de la profesión.

Los resultados de esta encuesta fueron muy importantes porque son parte del sondeo para verificar necesidades reales a la hora de organizar una práctica con algunos elementos del método del aprendizaje cooperativo (grupos de investigación). La experiencia enriqueció la motivación y el interés para llevar a cabo modificaciones en el diseño del material didáctico sobre la enseñanza del registro etnográfico, debido a que durante el ejercicio-práctico aquí presentado,

sólo se le dio a los estudiantes un guión de observación y registro de información.

CAPÍTULO III. LA ENSEÑANZA DEL REGISTRO ETNOGRÁFICO COMO UN PROCESO DE SENSIBILIZACIÓN HACIA LA INVESTIGACIÓN EN ANTROPOLOGÍA I.

En el apartado 1.2.7 ya se mencionó que uno de los objetivos del área histórico-social es la inducción de los estudiantes a alguno de los métodos de investigación de las ciencias sociales. En la asignatura Antropología I, el método etnográfico es una temática básica como herramienta para la comprensión de la investigación antropológica; sin embargo, debido a la programación de contenidos, el método etnográfico tendría que abordarse aproximadamente en dos sesiones, lo cual conduce a una enseñanza superflua y poco congruente con la propuesta pedagógica del proyecto educativo en el CCH, porque con esa programación temática, en la realidad del aula es poco probable que los alumnos puedan inducirse al manejo de este método como se pretende, y ni siquiera al dominio de las habilidades cognitivas básicas de la investigación; es decir, de la observación, comparación, relación, clasificación, análisis e interpretación.

Con la finalidad de responder a esa problemática que engarza una incongruencia tanto en los objetivos del plan de estudios como en el programa, se ha considerado la enseñanza del registro etnográfico como una propuesta que sensibilice a los estudiantes hacia la investigación antropológica y asimismo, para una mayor comprensión del método etnográfico.

Se propone la elaboración de material didáctico organizado a través de un ejercicio-práctico programado durante cinco sesiones de clase, aproximadamente, que permita una enseñanza secuencial y que introduzca a los alumnos en el manejo de las habilidades cognitivas básicas de la investigación mediante la realización de un registro etnográfico de su entorno social, con la intención de que aprenda haciendo a través de actividades de aprendizaje por etapas. Con ello se busca que los alumnos se induzcan a la investigación antropológica, elaborando un registro etnográfico (el cual es sólo

una técnica del método etnográfico, como ya se analizó en el apartado 2.1.1.1. ¿Qué es el método etnográfico?).

3. 1.1. El acceso al conocimiento en las Ciencias Sociales

Es importante fundamentar las formas de acceder al conocimiento así como su concepción misma, específicamente dentro de las ciencias sociales, porque es necesario dejar en claro que la enseñanza-aprendizaje de cualquier temática de esta área no parta de interpretaciones de la realidad aún positivistas. Dado que los estudiantes de educación media superior son jóvenes de entre 15 y 18 años que, actualmente, experimentan sus vivencias educativas en un contexto de las ciencias sociales en el que prevalece la discusión de ideas que ubican a la humanidad en ese proceso inacabado entre la modernidad y posmodernidad.

La concepción del conocimiento, desde una perspectiva psicoeducativa, se define como un acto individual que el sujeto construye, y se percibe como un proceso cognitivo; es decir, constructivismo; desde esta visión teórica, sólo el estudiante puede llevar a cabo el acto de construir su propio conocimiento partiendo de habilidades que le conduzcan a su desarrollo.

Otra interpretación que sustenta la forma en que se comprende el conocimiento parte de la perspectiva teórica socioconstruccionista; la cual indaga en el conocimiento desde lo cotidiano. Como docente del área de las ciencias sociales es necesario considerar el enfoque socioconstruccionista del conocimiento (perspectiva desde la psicología social); que permite percibirlo como una construcción social (está afuera: en lo social, en lo cotidiano), debido a que las temáticas tratadas en esa área giran en torno a las relaciones entre individuos dentro de contextos sociales y culturales determinados.

Desde la perspectiva de Ibáñez-Gracia, el socioconstruccionismo pone énfasis en el proceso comunicativo al proponer que el conocimiento parte de un proceso de comunicación, porque éste se construye cuando se da el choque de ideas. Esta interpretación del conocimiento forma parte del giro lingüístico de

las ciencias sociales que permite comprender al lenguaje como una categoría cultural, y como tal construye la realidad, por tanto no hay realidades absolutas porque la realidad la construimos los seres humanos, no la representamos. Desde esta perspectiva el pensamiento es una conversación íntima, sin embargo sólo será conocimiento cuando se hace pública esa conversación, si no sólo se queda en ideas (Ibáñez-Gracia, 1994).

La importancia del giro lingüístico de las ciencias sociales es que ve, precisamente, la construcción del conocimiento como un acto social comunicativo lingüístico, simbólico, y no meramente cognitivo intramental. Con esta perspectiva se reconoce que el conocimiento está en lo cotidiano, porque de ahí surge, de tal forma que no se puede considerar conocimiento solamente al que se construye en las comunidades científicas, sino a aquel que le da sentido a la vida cotidiana de los seres humanos.

La importancia de retomar una explicación socioconstruccionista del conocimiento es porque se ha considerado que las temáticas de las ciencias sociales son factibles para ser abordadas por los estudiantes partiendo de la exploración de su mundo cotidiano, con todo y sus aspectos simbólicos y lingüísticos que exponen el conocimiento social-cultural subjetivo, más allá de un ejercicio intramental (que implica el enfoque psicoeducativo del conocimiento).

3.1.2. Estrategias de aprendizaje del registro etnográfico para el desarrollo de habilidades cognitivas

Debido a que en la propuesta pedagógica del proyecto educativo del CCH se pretende que los estudiantes sean responsables de su propia formación, y ante la problemática sobre la poca congruencia entre los objetivos educacionales generales (plan de estudios) y específicos (programa) en la asignatura de Antropología I, se ha considerado que la inducción hacia cualquier método de investigación requiere de un proceso de enseñanza-aprendizaje sustentado por estrategias didácticas; específicamente estrategias cognitivas valoradas por una planificación operacional o desde la idea de Taba por un “proceso de

aprendizaje por etapas" (Taba, 1962). Una concepción cognitiva del aprendizaje podría cimentar el proceso requerido para la planeación de estrategias didácticas que le permitan al alumno participar de manera activa y constructiva en el proceso de su propio aprendizaje con el propósito del desarrollo de habilidades.

Mediante una enseñanza de habilidades cognitivas podrían sustentarse los propósitos de aprender a aprender; lo cual implicará primero enseñar al alumno a aprender y por ende enseñarle a pensar, para ello se requieren estrategias de aprendizaje tomando en cuenta el siguiente argumento: "Los procesos del pensamiento se mejoran a través de la práctica y el desarrollo de las habilidades cognitivas. Desde ese punto de vista, entonces, es posible "enseñar a pensar". La idea es generar de manera gradual una actitud estratégica frente a lo nuevo". <http://www.consudec.org>.

Se ha de considerar que la pertinencia de estrategias de aprendizaje, mediante la enseñanza de habilidades cognitivas, contribuirá a las orientaciones del quehacer educativo en el CCH y, asimismo, a un aprendizaje por etapas lo cual le permitirá a los estudiantes inducirse en su proceso de autorregulación.

La propuesta es que una enseñanza planeada mediante material didáctico que conlleve un proceso secuencial puede ser el modelo de enseñanza-aprendizaje pertinente para promover tanto las habilidades cognitivas como estrategias de aprendizaje; sin embargo, el interés por planear estrategias didácticas no se dirige simplemente hacia el desarrollo de lo cognitivo mediante un aprendizaje puramente sistemático; se busca que los estudiantes puedan experimentar una forma de aprendizaje a partir de la activación de sus sentidos y motivar su curiosidad por la comprensión del conocimiento desde y a partir de lo cotidiano.

3.1.3. Fundamento teórico-metodológico para el desarrollo de habilidades con el registro etnográfico.

En el apartado anterior se muestra la importancia de promover una enseñanza-aprendizaje que esté íntimamente relacionada con la comprensión de su entorno social (desde lo cotidiano), porque sólo así cobraría sentido el

aprendizaje de cualquier tema de las ciencias sociales. Y es en el enfoque de Antropología I y II, donde se resalta que para el aprendizaje de los temas abordados en esta asignatura, es necesario desarrollar en los estudiantes habilidades que tengan como base inicial la propia experiencia-vivencia del alumno en su entorno. Aun el programa de esta asignatura, se plantea que la mirada antropológica es necesaria para el ejercicio de cualquier profesión de las ciencias sociales; emplear esta perspectiva le permitirá a los estudiantes fomentar valores como la tolerancia, el respeto a la diversidad cultural y a los derechos humanos, el antisegregacionismo, antirracismo y el combate a los prejuicios, independientemente de que sigan o no con el estudio de la antropología de manera profesional (programa antropología I y II).

Una de las habilidades primordiales para llevar a cabo la experiencia-vivencia de los alumnos con su entorno social es la “**percepción**”; proceso que permite organizar e interpretar los datos que se perciben por medio de los sentidos y así desarrollar una conciencia de las cosas que nos rodean (Monereo, 1994). La percepción conduce a la dirección de la atención y desarrolla la habilidad de la “**observación**”. La percepción se ha considerado como el primer paso para fijar la atención en las formas cotidianas que reflejan los actos comunicativos, tanto verbales como no verbales, y simbólicos que le dan sentido a la vida cotidiana de cualquier contexto social porque, desde la perspectiva de la sociología de corte hermenéutico, en esos actos de comunicación surge el conocimiento ordinario (Maffesoli, 1993).

La observación es el punto de partida del registro etnográfico, porque a través de ésta se puede acceder a la búsqueda e identificación de datos u objetos, por ello la importancia de la observación radica en que funcione como la habilidad básica que le permita a los estudiantes activar sus sentidos para percibir los diversos matices de lo cotidiano de su propio entorno social. Se ha planteado que un registro de observación y posteriormente la acción de narrar lo registrado, son recursos didácticos que permitirá a los estudiantes indagar en la comprensión de determinadas temáticas y conceptos que podrían ser percibidos en el acto mismo de la observación y percepción.

Con el giro lingüístico de las Ciencias Sociales, surge la propuesta de que una forma metodológica de percibir el conocimiento de lo cotidiano es a través de la hermenéutica-interpretativa mediante el lenguaje, precisamente, porque esa es una forma de generar conocimientos; y es mediante actos narrativos que se viven momentos y se van creando, porque en la narrativa se da la capacidad de incluir la emotividad, la sensibilidad para evocar olores, colores y sensaciones (Rabinow, 1979). En la hermenéutica se da el juego del reconocer mediante lo narrado; por ejemplo, cuando se narra algo sobre el mexicano, es una forma de conocer porque se está haciendo un reconocimiento de lo que es ser mexicano

Desde la perspectiva de la Teoría del símbolo de Norbert Elías, la idea surge en ese acto de conversación interna, por tanto la idea es comunicación misma que es conocimiento cuando se vuelve pública, cuando comunica; así lenguaje y conocimiento son funciones de símbolos que le dan sentido a las personas en lo colectivo (Elías, 1994). Estas ideas, le otorgan validez al acto narrativo que suele alcanzar su máxima expresión a través de la conversación.

Con lo anterior se subraya la importancia de considerar, desde una perspectiva socioconstruccionista, cómo se construye el conocimiento en la vida cotidiana. Esta perspectiva permite comprender la importancia de la realidad subjetiva que los mismos individuos van construyendo partiendo de ideas comunes, costumbres y símbolos que se manifiestan día a día. Es precisamente la averiguación de esta realidad subjetiva la parte que nutre la comprensión de los temas de las ciencias sociales.

Se plantea que el registro etnográfico puede ser el recurso didáctico que permita a los estudiantes la comprensión de algunas temáticas de Antropología y, asimismo, de las ciencias sociales a partir de la indagación exploratoria de la realidad (objetivo del programa) que compone su entorno social.

3.1.4. Diagnóstico de sensibilización a través de ejercicios didácticos de observación y percepción del entorno social.

Para indagar sobre las posibilidades de sensibilización y percepción de un entorno a partir de la observación como punto de partida para la elaboración de un registro etnográfico, se ha planeado que un registro de observación sea un recurso muy factible que permita rescatar elementos propios de las habilidades a promover (ya antes mencionadas).

A continuación se presentan algunos ejercicios didácticos que se utilizaron durante la práctica docente III, con la finalidad de hacer una reflexión que permita verificar las posibilidades de observación y sensibilización a partir de un registro de observación. Estos resultados pueden responder el cuestionamiento sobre ¿qué habilidades podrían desarrollarse a partir de la observación de su entorno social-cultural?

La práctica docente III se llevó a cabo en el CCH-Sur; se realizaron actividades didácticas correspondientes a temas de la asignatura Antropología II. Algunos de los conceptos básicos a desarrollar fueron mestizaje, identidad, categoría étnica, identidad cultural, identidad étnica, hibridación y resistencia cultural. Las actividades de aprendizaje estuvieron sustentadas con las lecturas: “Cómo pensar un nuevo mapa” de Federico Navarrete y “Lo indio desindianizado” de Guillermo Bonfil.

Durante la sesión dos se llevo a cabo un ejercicio práctico que consistió en realizar una crónica (tarea en casa) con la finalidad de recuperar los conceptos desde lo cotidiano. En el siguiente plan de clase se muestran los objetivos de la actividad.

PLAN DE CLASE

UNIDAD: II. Resistencia y dominación cultural

Sesión 2
Fecha: 19-03-2010

Tema: Relaciones interétnicas: mestizaje e identidad
Ubicación espacio-tiempo: de lo local a lo nacional

Objetivos específicos: (nivel de comprensión)

- Mediante la realización de un registro de observación, visualizará el contexto de su vida cotidiana para identificar elementos presentes de lo indio, del mestizaje y de la identidad.
- Sensibilizar al alumno para que perciba los valores y símbolos de su sociedad, que se dan en las relaciones interétnicas.
- Que se encuentre e identifique en la sociedad, mediante la pregunta ¿En dónde estoy situado dentro de la sociedad pluriétnica?

ACTIVIDADES DEL APRENDIZAJE

FASE DE APERTURA

1.- Mediante una lluvia de ideas, recordar las definiciones de los conceptos a trabajar vistas en la clase pasada.

FASE DE DESARROLLO

- 2.- Lectura de los registros de observación (fomentar habilidades)
- 3.- Realización del ejercicio 1 para agrupar y distinguir elementos propios de los conceptos vistos.
- 4.- Hacer el ejercicio 2 sobre “el concepto en relación a mi persona”.

Estos son algunos de los registros de observación realizados por los alumnos del grupo 602 (turno matutino).

“El día miércoles 17 de marzo decidí ir a la facultad de Filosofía y letras en Ciudad Universitaria, donde al caminar por el pasillo principal pude observar los puestos de artesanías que se encontraban ahí. Las mujeres que vendían esas artesanías eran Indígenas, no observé a un solo hombre en esos puestos, si acaso niños que estaban paseando entre a gente, jugando. Estas mujeres vestían de una forma peculiar con largas faldas ensanchadas por varios fondos con holanes en las orillas; sus faldas eran de colores variados: azul, amarillo, verde, rosa y blanco. Era común para mí pasar y encontrarme con esas figuras que se sentían siempre en el paisaje, pero nunca en armonía con él. Inevitablemente resaltaban de las otras personas que vendían junto a ellas películas y música. Y su contraste no era por su forma de vestir o los objetos que vendían, éste se basaba sobre todo en su actitud distante, como si lo que pasara afuera y alrededor de ellas no les importara, ni siquiera les parecía incómodo; inclusive los niños parecían jugar sin estar atentos del medio, como si tuvieran dentro de sí al mundo en el que viven. Aún hablaban una lengua indígena y parecía que no les gustaba hablar

entre ellas en español, exclusivamente, cuando un comprador se acercaba, ellas decían el precio de la artesanía... sus blusas eran bordadas, la mayoría de colores suaves y sencillas; éstas estaban fajadas por la falda y sobre su cintura portaban fajas de color rojo que apretaban sus vientres. De piel morena y ojos oscuros, no pude observar a ninguna de ellas que usara maquillaje o tuviera pintadas sus uñas, o su pelo con peinados sofisticados, ninguna de ellas llevaba el cabello suelto, simplemente tenían una trenza muy bien apretada sobre su cabello que alcanzaba su cintura... Calzaban huaraches de piel, donde se podía observar un desgaste de sus pies y su calzado. Podemos observar en la anterior descripción el claro ejemplo que está en todo momento presente en la ciudad si miramos bien, de la pluriculturalidad en México, en donde sigue habiendo esa lucha silenciosa para mantener su identidad, lenguaje y cultura, por parte de los grupos indígenas. También me di cuenta de la forma en que las demás personas las miran, era como si no se pudieran imaginar a indígenas dentro de esta ciudad que no vistieran así, o que no se encontraran dentro del comercio informal. Con sus rebozos, huaraches, el niño en brazos o de la mano, y de cierta forma pidiendo dinero o que les compremos algo. Al terminar de mirarlas decidí irme, pero antes de eso pude observar a dos turistas que se acercaban a ellas con cierta fascinación como si vieran algo en peligro de extinción” (Alumna: Hernández Pichardo Larissa).

La realización de este registro de observación permitió a la alumna el desarrollo de la habilidad de la percepción, y podría sugerirse que trascendió a un nivel inferencial-crítico; ella estableció una relación entre lo que estaba observando para suponer datos que no se dieron directamente. Un ejemplo claro es este párrafo: *“Era común para mí pasar y encontrarme con esas figuras que se sentían siempre en el paisaje, pero nunca en armonía con él...Y su contraste no era por su forma de vestir o los objetos que vendían, éste se basaba sobre todo en su actitud distante, como si lo que pasara afuera y alrededor de ellas no les importara, ni siquiera les parecía incómodo”.* Al reflexionar, ella infiere que las mujeres indígenas artesanas sólo forman parte de ese espacio social como un elemento casi decorativo pero no con una identidad social (incluyente), y con un sentido de pertenencia ajeno.

El siguiente registro fue realizado por la alumna Rebeca Pérez Martínez. A continuación se analizarán los párrafos que ilustren el desarrollo de algunas habilidades que ella experimentó.

“Me encuentro caminando por las calles que rodean el centro de Tlalpan, para ser exacta en la calle Constitución, antes de llegar a la iglesia de San Agustín de las Cuevas me encuentro con una persona que resalta a mi vista, porque se viste diferente de todos; tiene un vestido y una blusa muy coloridos y con demasiados encajes muy grandes que le rodean el cuello de su

blusa, ella está bordando, sentada, y a un lado de ella hay una mesita con muchos objetos muy bonitos y que resaltan a la vista, al acercarme un poco me doy cuenta de que está haciendo ropa como la que ella trae puesta, al observar detenidamente lo que está vendiendo me doy cuenta de que todo lo ha hecho ella desde muñecas, cinturones, monederos, mochilas, ropa, entre otras muchas cosas muy bonitas. Después de alejarme un poco se acercó a ella otra persona que vestía igual, y que de hecho tenía también su pequeño negocio unos pasos más adelante.

Cuando empiezan a platicar escucho algo diferente, algo especial, estaban platicando en su lengua natal, pero también las dos sabían el español, ahí me di cuenta de la hibridación cultural que han tenido que sufrir para poder tener en la actualidad alguna remuneración por las artesanías que ellos realizan, aunque no han dejado del todo sus raíces pero han tenido que aprender (en este caso) el español para poder entrar en la sociedad mestiza” (Alumna: Rebeca Pérez Martínez).

En el siguiente párrafo se observa el esfuerzo cognitivo que realizó la alumna al relacionar la información que percibía con el concepto de hibridación, de esta manera extendió su conocimiento más allá de su observación, es decir experimento la interpretación de un espacio social en un nivel analógico-crítico: *“...después, me dirijo a la Merced... en la estación la joya me encuentro con otra persona muy parecida a la que me encontré en el centro de Tlalpan, pero su forma de vestir era diferente; tenía un huipil, ella también estaba elaborando lo que vendía, pero también era diferente su mercancía, todo lo que vendía estaba hecho con hojas de palma, habían chiquihuites (tortilleros), cestos grandes, monederos, aretes; todos estos objetos aunque hayan sido elaborados con hojas de palma tenían un toque muy particular, la hoja había sido teñida de varios colores, y esto hacía a la mercancía más vistosa y bonita. En el breve momento que estuve ahí sólo me percate de que la mujer sabía hablar muy bien español.*

Al llegar a la calzada de Tlalpan, en el paradero de los peseros de la Joya que se dirigen al mercado de la Merced me encuentro con otra persona pero es de otra nacionalidad, ella es china y también tiene un puesto en donde sólo vende productos de su nacionalidad, en este caso se observa como la globalización ha integrado diferentes culturas disfrazadas de estrategias capitalistas... Al llegar a Jesús María encontré muchas más persona que ya han dejado sus raíces por completo se han desindianizado”.

Nuevamente en este párrafo, puede identificarse el desarrollo de la habilidad de percepción en un nivel analógico-crítico, al hacer una comparación entre lo que infiere con el concepto de globalización (información extraída de una sesión de clase).

...en esas calles circundantes al mercado de la Merced se pueden encontrar comerciantes de ropa, juguetes, productos herbolarios, artículos de bronce, madera y barro; haciendo énfasis en los puestos ambulantes. Al seguir caminando por Circunvalación me doy cuenta de que entre más me acerco al mercado, hay más ambulantes y los productos dejan de ser artesanales para dar lugar a los productos piratas, desde discos, ropa, zapatos, y gran variedad de artículos electrónicos. Ya dentro del mercado de la Merced volvemos a nuestras raíces, pero esta vez dejan de ser productos para dar lugar a los alimentos originarios de la civilización mesoamericana. Encontré puestos en donde se venden chapulines, tortillas azules, nopales, acociles, tamales, mole etc. En otra parte del mercado podemos encontrar yerbas que se les atribuyen usos medicinales, enseguida de estos puestos se encuentran algunos amuletos, figuras y remedios que son usados en diferentes rituales, ya sea para el bien o para el mal de diferentes personas...La mayoría de los comerciantes del mercado de la Merced son indios y campesinos ya que son buscados para trabajos temporales, muchos de ellos llegan desde sus pueblos a ofrecer sus mercancías para poder subsistir y después de la jornada laboral (que para ellos no es de ocho horas, sino de todo un día), regresan a sus pueblos en donde algunos todavía tienen costumbres muy arraigadas.

Todo esto es parte de nuestro legado que si bien se han desintegrado mucho debido al mestizaje, también en la actualidad se han ido disgregando cada vez más a causa de la presión que ejercemos la sociedad, que altera la identidad étnica de los indios... ellos cambian de hábitos, que si bien no se logra por completo a tu propia identidad, ellos quieren y/o necesitan (ideológicamente) dejar de considerarse indios..."

Se puede deducir que la alumna Rebeca Pérez hace una observación de nivel inferencial-crítico, al tratar de hacer una relación entre lo que observa con categorías conceptuales (desindianizado) para suponer una idea crítica de ello.

Por otro lado, con el ejercicio sobre el registro de observación, se pretendió conducir a los estudiantes hacia la reflexión sobre su propia identidad cultural, contestando a la pregunta ¿En dónde estoy situado dentro de la sociedad pluriétnica? el fin pedagógico de este ejercicio fue que el alumno se preguntara sobre el otro o los otros y el yo.

Éstas son algunas reflexiones narradas:

"... y después de un día de tener clases regreso a mi casa, al entrar observo todo a mi alrededor, veo que estoy más relacionada con lo indígena que nada, tengo una madre Oaxaqueña, un poco loca por cierto, que ama platicarme como era la vida en su pueblo. Ha

comprado miles de cosas que le recuerdan su juventud: un guaje que ahora es tortillero, un tronco que ahora es florero, manteles que ella misma ha bordado para adornar la casa, y no conforme con eso me tiene a mí con un nombre indígena. Comenzamos a platicar y recuerda con melancolía que cuando tenía trece años un señor la quiso cambiar por dos pollos y tres reses; como mi abuela se negó, amenazó con matar a la familia, mi mamá tuvo que venir a vivir con un tío que no conocía, dejando todo lo que conocía y quería en su pueblo.” (Alumna: Zárate Cruz Tania Itzandehui)

“Nací en Jalisco y siempre tendré esa sensación de ser extranjera en esta ciudad a pesar de los años que he vivido aquí. Mi abuelo era Yaqui de Sonora y me he identificado siempre con sus pesares y el genocidio que han sufrido. Siempre me he sentido parte del campo, y hasta hoy no soporto mucho el ajeteo y el ruido de la ciudad en el que no te puedes escuchar. Soy ciudadina, visto ropa comercial y sin embargo escucho y me siento atraída a las lenguas indígenas. Así como también soy ajena al individualismo con el que nuestra sociedad actúa; los problemas no se colectivizan, como si lo colectivo fuera peligroso...” (Alumna: Hernández Pichardo Larissa).

En estas pequeñas reflexiones que hicieron los estudiantes como complemento del ejercicio sobre el registro de observación, se verifica la importancia del desarrollo de habilidades con ejercicios que conduzcan a los estudiantes a comprender los conceptos teóricos (en este caso de las temáticas: relaciones interétnicas, mestizaje e identidad), partiendo de la experiencia vivencia con su entorno como lo sugieren en los objetivos del programa de la asignatura. Así bien, hay que señalar que eso sólo es posible cuando ellos se sientan parte de ese entorno social, observándolo y registrándolo para poder interpretarlo.

“Soy mexicano porque mi mamá es de aquí, mi papá es Brasileño por eso yo también lo soy o al menos eso es lo que dice mi acta de nacimiento, además de obligarme a realizar el servicio militar. Mi papá a la vez es de descendencia Italiana que emigraron a Brasil durante la segunda guerra mundial. La verdad yo no me siento Brasileño pues ni siquiera se hablar bien portugués y no se nada de su historia. Soy mexicano pues me identifico con sus culturas aunque no lo parezca” (Alumno: Lucio Murrillo Rodrigo André).

Con los ejemplos anteriores puede deducirse que el registro de observación es un instrumento didáctico que permite a los estudiantes percatarse del escenario que forma parte de su cotidianidad, para así fijar la atención en los elementos simbólicos de su entorno. Una vez que se logró la concentración en la búsqueda de relacionar los conceptos vistos en clase como mestizaje, identidad, categoría étnica, identidad cultural e hibridación, los alumnos

comenzaron a distinguir e identificar éstos a través de la observación (dejaron de mirar para observar) y detalladamente encontraron una relación entre éstos con las imágenes que conforman su entorno social.

De la observación pasaron a la descripción; en ésta experimentaron la comprensión de los conceptos en abstracto a la práctica, mediante sus vivencias. Asimismo, al escribir lo observado los estudiantes accedieron a la separación entre el compromiso-distanciamiento (como una forma análoga en el proceso de la indagación o investigación), para poder interpretar. Posteriormente durante la narración de sus crónicas (registradas en el video grabado de la clase), se verificó que en el momento de narrar sus vivencias, los estudiantes experimentaron la emotividad, la sensibilidad para evocar olores, colores y sensaciones, así como la estética, y hasta la poesía, lo cual permitió vivir ese momento que por sí mismo se fue creando. De la observación pasaron a la percepción, y de ésta a la formación de ideas y a la interpretación de un entorno social y cultural.

Los resultados que se han dado con este ejercicio pueden ser un ejemplo a otra forma de analizar el aprendizaje (desde un enfoque socioconstruccionista); en el cual se verifica su proceso cuando los estudiantes hacen la exploración de una realidad en donde la sensibilización fue importante para percibir, vivir y transmitir sus ideas. Entendiendo que con el giro lingüístico de las ciencias sociales y bajo los fundamentos de la hermenéutica el conocimiento es comunicación; al narrar sus registros de lo que observaron los alumnos volvieron público sus ideas y experimentaron el proceso de la comprensión de su propio conocimiento.

No obstante cabe señalar que la secuencia del desarrollo de habilidades (enfoque constructivista) como: observar, organizar, clasificar, analizar e interpretar (siguiendo un orden), sólo puede llevarse a cabo con otras actividades de aprendizaje, no solamente con la elaboración del registro de observación. Sin embargo, se puntualiza que hacer ejercicios de observación y percepción de un entorno social y, asimismo, la narrativa son recursos didácticos de sensibilización esenciales para el aprendizaje del registro

etnográfico, por eso se han incluido en las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje de éste.

Se deduce que el aprendizaje del registro etnográfico, el cual tiene como punto de partida la observación y la sensibilización, cobra su importancia, precisamente, al ser “el registro etnográfico” el medio para que el aprendizaje de los alumnos (en cuanto a las temáticas tratadas) tenga sentido en relación a su vida cotidiana, y para cumplir con el enfoque de Antropología I y II, referente a que los estudiantes lleven a cabo la experiencia-vivencia de su aprendizaje desde su entorno social.

3.2. Propuesta del material didáctico para la enseñanza del registro etnográfico

Con el propósito de responder a las necesidades de enseñanza-aprendizaje de las temáticas planeadas en la asignatura Antropología I, se ha diseñado un material didáctico, específicamente, para la elaboración de un registro etnográfico, con la finalidad de que los estudiantes puedan abordar los conceptos teóricos de las temáticas mediante un ejercicio práctico que les permita llevar a cabo su proceso de aprendizaje partiendo de la experiencia-vivencia con su entorno social, como lo plantean los objetivos de esta asignatura.

El material didáctico se ha diseñado en un orden sistemático bajo la propuesta de una enseñanza del aprendizaje cooperativo; se requiere organizar a los estudiantes en grupos de investigación considerando que el proceso de la elaboración del registro etnográfico necesita algunas estrategias de este modelo como: convertir la tarea de recolección en parte esencial de la investigación (es este caso el registro de la información observada); considerar al docente en su papel de coordinador y guía, y que éste lleve a cabo la formación de equipos tomando en cuenta los factores como: 1) el interés de los alumnos por determinados temas, 2) dotar a cada grupo de un número igual de alumnos con alto y bajo desempeño, y 3) estar equilibrados en función del

género y diferencias culturales. Además de considerar la evaluación tanto del proceso de indagación como del trabajo grupal mediante rúbricas.

Se han considerado estos puntos, debido a que los resultados del diagnóstico (explicado en el apartado 2.1.6.) acerca de la motivación por el trabajo en equipo, indican que en su mayoría los estudiantes quedaron satisfechos al haber participado en un ejercicio colaborativo y mostraron su aceptación y cooperación en su desarrollo.

Por otra parte, el material didáctico lleva consigo el propósito de inducir en los estudiantes el desarrollo de habilidades cognitivas como: observación, percepción, organización (clasificación), interpretación y análisis de información, a través de ejercicios planeados de forma secuencial. Se organizaron actividades de aprendizaje por niveles, es decir, empezar con un primer nivel de desarrollo de la percepción (observando figuras); después pasar a un segundo nivel de percepción (elaborando una crónica o una descripción de su entorno); en seguida pasar a un nivel de percepción explícito (desarrollando la habilidad de organizar (con un ejercicio de clasificación); posteriormente pasar al análisis de la información para desarrollar la habilidad de la interpretación ya en un nivel inferencial-crítico (elaborando un cuadro comparativo para pasar finalmente a un nivel de interpretación analógico-crítico.

Se han retomado las estrategias cognitivas diseñadas para un análisis de lectura de un texto, como los niveles inferencial-crítico y analógico-crítico, porque se ha considerado que la interpretación de un entorno social conlleva también un análisis de lo que observamos de forma análoga como si se estuviera haciendo una lectura de lo observado.

En el análisis de información de lectura se han desarrollado estrategias para el desarrollo de habilidades cognitivas, las cuales llevan un proceso secuencial. El primero es la lectura de nivel literal; consiste en obtener la información dada explícitamente en el texto, luego se pasa a una lectura de nivel inferencial-crítico; consiste en establecer relaciones entre lo que se está leyendo para

suponer o inferir datos que no se dan directamente en el texto. Se considera que la lectura inferencial es una lectura entre líneas, de esta se continúa con la lectura de nivel analógico-crítico; consiste en relacionar lo que se da directamente en el texto o lo que se infiere con otra información extraída, ya sea de otro texto o de la realidad empírica. Este nivel de lectura permite comparar la información y extender el conocimiento más allá de lo dado en el texto (Kabalen, 2002).

El material didáctico es un cuaderno que integra la parte teórica sobre el tema del método etnográfico; se planearon actividades para su comprensión. Sin embargo, la parte esencial es un ejercicio práctico mediante la elaboración de un registro etnográfico ya sea a través de un guión de observación o de una crónica. El material consta de diez actividades programadas para cuatro sesiones de dos horas cada una; en cada actividad se especifican objetivos, finalidad didáctica del ejercicio e instrucciones para llevarlo a cabo.

CONCLUSIÓN

El trabajo realizado para llevar a cabo esta tesis consistió, en un primer momento, en indagar el contexto educativo de México que se vivió en la década de los ochenta, debido a las transformaciones y cambios tanto en el ámbito del desarrollo económico como educativo, en cuanto que el Estado comenzó a perder fuerza en el control económico; resultando de esto la desregularización del Estado (Pipitone, 1995). En consecuencia surge una desvinculación del desarrollo económico y político con los problemas sociales, quedando la educación como una de las partes afectadas al provocar la nula institucionalización de la ciencia y la tecnología; y asimismo, afectando el desarrollo social. La importancia de los cambios durante esta década radica en que comenzaron a definir el rumbo de la educación en México hasta la fecha.

Otro aspecto importante que ha repercutido en el contexto educativo actual, ha sido la intervención de organismos internacionales como la UNESCO con las nuevas perspectivas educativas vislumbradas ya para el siglo XXI. Dentro del ámbito nacional la Reforma Integral para la Educación Media Superior

(RIEMS), ha tenido efectos dentro del sistema educativo mexicano en este nivel educativo.

La revisión de este panorama fue necesario para entender bajo qué parámetros educativos se está definiendo la educación media superior hoy en día y, especialmente, de qué manera han repercutido en el CCH. Se analizó que la educación media superior en México ha retomado los principios pedagógicos establecidos por la UNESCO basada en una educación centrada en el aprendizaje, y bajo los cuatro pilares de la educación (habilidades para la vida como: aprender a aprender, aprender a ser, y aprender a hacer); ésta debe apegarse a la RIEMS que busca la unificación de planes de estudio mediante un marco curricular común entre todos los subsistemas de bachillerato, y propone una didáctica basada en la formación por competencias.

No obstante, el CCH ha sido partícipe sólo en algunos aspectos didácticos recomendados tanto por la UNESCO, como las habilidades para la vida que en el Colegio son definidas como destrezas psicosociales, porque en su estructura pedagógica ha conservado lo esencial de su proyecto educativo impulsando como aspecto básico el desarrollo del pensamiento crítico y la interdisciplinariedad. Cabe mencionar que el paradigma científicista, establecido oficialmente en los documentos históricos, en la pedagogía del CCH, se ha ido transformando a partir de las reformas en el plan de estudios de 1997, debido a que el paradigma constructivista ha intentado definir, en la práctica, nuevas formas de enseñanza-aprendizaje.

Una vez analizado el contexto educativo actual de CCH, el segundo momento del desarrollo de esta tesis, se definió a partir de la ubicación de una problemática percibida en la propuesta pedagógica del Colegio, referente a la manera en que los estudiantes deberían adaptarse a los requerimientos (pedagógicos y didácticos), propuestos tanto en el plan de estudios del área histórico-social como en el programa de Antropología I.

La problemática radicaba en el planteamiento de objetivos ambiciosos (propuestos en el plan de estudios área histórico-social) en cuanto al manejo

de algún método de investigación y las pocas posibilidades de que en la práctica cotidiana los estudiantes realmente pudieran lograr el manejo de algún método; proponiendo así, que una manera de familiarizarlos con el proceso que implica toda investigación sería mediante la sensibilización. Además, se percibía que los objetivos particulares (planteados en el programa de antropología I) que proponen la indagación exploratoria fuera del aula para que los estudiantes aprendan las temáticas propias de la asignatura a partir de la experiencia con su entorno social eran poco probables, porque el contenido excesivo de este programa casi obliga al docente a que éstos se tengan que ver como tema por clase. Por tanto, se dedujo que en la enseñanza-aprendizaje real era difícil que los estudiantes logaran el manejo de algún método de investigación.

Ante esta problemática se propuso que una forma más congruente era plantearse objetivos menos ambiciosos, y que en la práctica cotidiana del aprendizaje del estudiante había más posibilidades de sensibilizarlos a la investigación antropológica a través de ejercicios didácticos que les permitieran a su vez la comprensión del conocimiento de lo cotidiano mediante la indagación exploratoria de su entorno social. De esta manera se desarrolló la propuesta de que el registro etnográfico podría ser el dispositivo didáctico para sensibilizar a los estudiantes hacia la mirada antropológica, tomando en cuenta que éste es precisamente una técnica utilizada en el método etnográfico; herramienta de la investigación antropológica.

El tercer momento implicaba llevar a cabo un diagnóstico que permitiera percibir el interés de los alumnos hacia el aprendizaje del registro etnográfico y los requerimientos (de disciplina y habilidades) para su desarrollo como: organización en trabajo colaborativo, interés en ejercicios prácticos de observación de su entorno escolar, redacción detallada de información (siguiendo un guión de registro), ejercicios de identificación de conceptos simbólicos de su entorno cultural (mediante la elaboración de un registro de observación), para desarrollar la percepción, interpretación e identificación de conceptos teóricos en la práctica cotidiana.

Con base en los resultados obtenidos en ese diagnóstico, llevado a cabo durante las prácticas docentes II y III, se consideró la elaboración de material didáctico que consta de un cuaderno que aborda conceptos y lenguaje propio de la investigación antropológica. En éste se integra la parte teórica del método etnográfico para comprender esta temática elaborando un registro etnográfico, mediante ejercicios prácticos que faciliten el desarrollo de las habilidades propias para sensibilizarlos hacia la investigación.

Este material didáctico se realizó con la intención de que los estudiantes de antropología I, desarrollen el interés por la investigación a través de ejercicios organizados de forma secuencial que les permita tanto el desarrollo de habilidades cognitivas como la observación, percepción, organización (que requiere clasificar), interpretación y análisis de información, como experimentar el aprendizaje de lo cotidiano mediante la observación de su entorno social, porque se ha considerado que este proceso de enseñanza-aprendizaje les posibilitará sensibilizarse hacia la investigación antropológica.

Se ha planteado que el desarrollo de los ejercicios también conlleven el aprendizaje de las habilidades como aprender a aprender y aprender a hacer (requeridas en los planes y programas del CCH), porque el proceso para desarrollarlas implica la comprensión de la parte teórica a partir de la experiencia cotidiana; por tanto reconocerán su aprendizaje al identificarlo y relacionarlo desde su propio entorno social y cultural. Asimismo, estarán aprendiendo a hacer porque la planeación de las actividades conlleva un proceso secuencial.

El material didáctico (concretado en un cuaderno de trabajo), se ha diseñado mediante actividades estructuradas para que puedan ser trabajadas en el salón de clase a manera de un taller, con la finalidad de responder a los objetivos del programa y que los estudiantes tengan la oportunidad de llevar a cabo “la indagación exploratoria de la realidad fuera del área... a través de la modalidad de seminario- taller” (programa Antropología I: 5).

Es importante especificar que esta estrategia de enseñanza-aprendizaje, puede permitirle a los docentes retomar cualquier temática del programa de antropología I y II, para poder enseñarla mediante la realización de un registro etnográfico, no sólo con los ejercicios planificados en el cuaderno, sino que el propio docente puede organizar otros ejercicios que considere conlleven el desarrollo de las habilidades propuestas, con la finalidad de integrar conceptos y términos que necesite abordar.

La importancia personal por la realización de esta tesis, como docente del área de las ciencias sociales, ha sido colaborar con la realización de material didáctico para que los estudiantes de Antropología I, puedan abordar algunos temas del programa con la realización de un registro etnográfico que conlleva el desarrollo de las habilidades cognitivas propuestas en el proyecto educativo del colegio.

Sin embargo, este trabajo me deja una satisfacción personal al intentar ilustrar la capacidad de sensibilización de los estudiantes cuando lograron manifestar una forma de aprendizaje que implicó tanto la emotividad y la agudeza de comprender la parte teórica conceptual de una temática partiendo de los sucesos cotidianos. Considero que esta experiencia me permitió hacer el intento por explicar y comprender los procesos de aprendizaje desde la perspectiva teórica socioconstruccionista.

Reflexionando que la enseñanza-aprendizaje de las temáticas del área de las ciencias sociales, solamente toman sentido para los estudiantes cuando ellos experimentan la comprensión de la parte teórica desde la práctica cotidiana, porque, precisamente, al aprehender (o apropiarse) del significado de lo social podrán desarrollar tanto el pensamiento crítico como la empatía que implica el sentido de la hermenéutica social y por ende la sensibilización del estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BID (2006) “Un sexenio de Oportunidad Educativa México 2007-2012”. Departamento Regional de Operaciones II.
- Bonfil Batalla, Guillermo. (1987) “México profundo: una civilización negada”. Editorial Grijalbo, México.
- Brenson, Lazán. (1996) “Constructivismo Criollo: una metodología facilitadora de la educación holística”. Coloquio Latinoamericano de Enfoque Sistémico. Noviembre, 25. Fundación Neo-Humanística, Colombia.
- Cordera, Rafael. (2011) “Cambiar México con Participación Social”.
- Habilidades Cognitivas (2009) de <http://www.paginaeducativa.consudec.org>
- Departamento de Pedagogía y Psicología e Información de la Coordinación. (1971) “Guía del profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades”. UNAM, México.
- Dewey, John. (1916) “Democracia y Educación: una introducción a la filosofía de la educación”. Ediciones Morata, S.L. Sexta edición.
- Documento de trabajo “Núcleo de conocimientos y formación básicos que debe proporcionar el bachillerato de la UNAM (2201). Recuperado de <http://www.cch.unam.mx>
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2005) “Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento”. Educación y pedagogía. Fondo de Cultura Económica, México.
- Geertz, Clifford. (1990) “La Interpretación de las Culturas”, Editorial Gedisa, España.

- González Casanova, Pablo. (1953) “El problema del método en la Reforma de la Enseñanza” en: Separata del Boletín de la Asociación Nacional de Universidades. Vol. 2., N° 2. México.
- Ibarra Saiz, María Soledad. (2007, septiembre-diciembre) “El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación”. *Revista de Educación*, No. 344, págs. 355-375. España.
- Instituto Valenciano de Juventud. (2004) “Habilidades para la vida, una estrategia efectiva para enriquecer la animación juvenil”. Jornadas sobre Adolescencia y Riesgo. Factores de Protección desde la Animación Juvenil. Noviembre 5 al 7, Valencia.
- Jaques Delors (1996) “La educación encierra un tesoro”. Compendio: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors. Santillana. Ediciones UNESCO.
- Joice, B, Weil. M. y Calhou, E. (2002). “Modelos de Enseñanza”. Editorial Gedisa, Madrid, España.
- Maffesoli Michel (1993) “El conocimiento ordinario”. Compendio de sociología. Fondo de Cultura Económica, México.
- Marie Kabalen, Donna y A. de Sánchez, Margarita (2002) “La lectura analítico-crítica. Un enfoque cognoscitivo dedicado al análisis de la información”. Editorial Trillas, 3ª. Edición, México.
- Martínez Migueles, Miguel. (2004) “El Método Etnográfico de Investigación”, en *Revista Dialógica*. Vol. 1. N° 1. Universidad Simón Bolívar, Caracas.
- Melendez Ferrer, Luis Enrique. (2005, enero-abril) “Diseño y validación de la aplicación de un programa para la asignatura Introducción a la

investigación educativa: una experiencia alternativa para la construcción de la investigación”. *Revista Encuentro Educativo*. Vol. 12, No. 1, págs. 45-68. Venezuela.

- Modelo Educativo del Bachillerato del Colegio (1996), tomado de “Actualización del Plan y de los Programas de Estudios”. CCH, UNAM.
- Murillo, P.H. (2008). “Currículum, planes y programas de estudio”. Recuperado de http://www.cuaed.unam.mx/puel_cursos/.../curri_plan.pdf
- Navarrete, Federico (2000) “Relaciones interétnicas en México”, Editorial UNAM, México.
- Norbert Elías (1994) “Teoría del símbolo: un ensayo de antropología cultural”. Edición 62, Barcelona.
- Pipitone, Ugo. (1995) “México: entre el estado y el mercado en: La salida del atraso. Un estudio histórico comparativo”. Edit. CIDE y FCE. Segunda edición, México.
- Quesada, Rocío (2006) “Cómo planear la enseñanza estratégica”. Limusa Noriega editores, México.
- Reforma sobre modalidades del bachillerato CCH y ENP (2001). Recuperado de <http://www.bunam.unam.mx>
- RIEMS (2008) “La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”. Documento enero, México.
- Rodríguez Barreiro, Luis Maria. (2002) “Aprendizaje entre iguales y construcción de conceptos”. *Revista Infancia y Aprendizaje*. Vol. 25, No. 3, págs. 277-297. España.
- Santillán Reyes, Dulce M. (1997) “La participación de los alumnos en el aula en el Modelo Educativo del CCH: análisis desde la perspectiva

- docente”. Tesis de maestría en Pedagogía. Colegio de Pedagogía. UNAM, México.
- Santillán R. D. M. y López y López D. A. (2006) “Los Desertores potenciales en el Colegio”, en Revista Utopía No. 2 abril-junio. CCH, UNAM, México.
 - Santillán R. D. M. y López y López D. A. (2008) “Perfil de ingreso y trayectoria de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades: Generación 2007”. Dirección General del CCH, UNAM, México.
 - Schunk. D. H, (2001) “La Autorregulación mediante la configuración de objetivos”. Recuperado de www.tourettesyndrome.net/Files/Schunk.pdf
 - Taba Hilda (1962) “Elaboración del Currículo”. Editorial Troquel S.A. Buenos Aires, 1974.
 - UNAM, (2001) Documento: “Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM”, México.
 - Velasco Maillo H. M. y García Castaño F. J. (2005) “Lecturas de antropología para educadores”. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Colección Estructuras y Procesos, Serie Antropología, Editorial Trotta, Madrid.
 - Velásquez Campos, Rafael. (1980) “Metodología de la Enseñanza Media Superior en: Primer encuentro de profesores del nivel medio-superior y superior”. CCH- Azcapotzalco, México.
 - Ward, Goodenough, (1975) “Cultura, lenguaje y sociedad”. En J. S. Kahn (compilación), Editorial Anagrama, Barcelona.
 - Weber, Max, (1920) “Conceptos sociológicos fundamentales”. Editorial Alianza, 2005.

- Weiss, Eduardo. (2004) “La gestión pedagógica en la escuela”, en: La gestión pedagógica de los planes escolares desde las perspectivas burocrática y sistémica: ejemplos de la gestión pedagógica en los planteles de la Educación Media Superior. Correo de la UNESCO edit. Col. Educación y cultura para el nuevo milenio. México.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel. (2008) “La organización del sistema de Educación Media Superior, en: El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM, México.

Ficha Técnica:

APRENDIENDO A HACER REGISTRO ETNOGRÁFICO

La intención de este material didáctico es proporcionarte una forma de aprender haciendo un registro etnográfico mediante una serie de pasos a seguir para que tu aprendizaje se vaya desarrollando de forma consecutiva.

Está dirigido a estudiantes del nivel medio superior, específicamente a los alumnos que cursan la asignatura Antropología I ubicada en el quinto semestre; perteneciente al área histórico-social del plan de estudios en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

El proceso de aprendizaje para la elaboración de un registro etnográfico, se ha organizado a través de una secuencia didáctica con una duración aproximada de 10 horas durante cinco sesiones de dos horas.

Las actividades de aprendizaje se complementan con lecturas, cuadros de análisis y ejercicios de observación.

Autora: Lic. en Antropología Social Gabriela Sandoval Cotero

Presentación del material:

APRENDIENDO A HACER REGISTRO ETNOGRÁFICO



El material didáctico que aquí se presenta tiene el propósito de encaminarte en el proceso de aprendizaje de un método de investigación de la antropología.

Este proceso de aprendizaje te permitirá desarrollar habilidades tanto de sensibilización como de conocimiento, es decir, auditivas, imaginativas, narrativas, descriptivas; así como observar, registrar, clasificar, analizar, e interpretar.

Se trata de una secuencia didáctica que durante el ejercicio-práctico empieza con una actividad de sensibilización que tiene como objetivo prepararte para la observación de un entorno social; el paso siguiente será salir a observar algunos aspectos simbólicos de un espacio social-cultural, con la finalidad de registrar información; una vez recabada ésta, el siguiente paso será llevar a cabo un esquema de clasificación y análisis de datos; el paso final será hacer una interpretación de tu trabajo, es decir, un registro etnográfico. El cual te permitirá familiarizarte con el trabajo de la investigación antropológica

SUGERENCIAS

Un mejor logro para aprender a hacer un registro etnográfico, es necesario que muestres actitudes como: participación en trabajo colaborativo, tolerancia hacia tus compañeros, respeto por los espacios a observar, disposición para aprender de tus compañeros. Y también mostrar disciplina en tus aptitudes como: llevar a cabo los pasos requeridos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; y conducir tu trabajo con el guión de observación.

Antropología I, es una asignatura optativa que se imparte en el quinto semestre; se le han asignado cuatro horas a la semana y tiene un valor de ocho créditos.

Una de las propuestas del área histórico-social dentro del plan de estudios, es que te inicies en el manejo de alguno de los métodos de investigación propios de las ciencias sociales que te permita investigar, analizar, comprender y explicar las problemáticas específicas del acontecer histórico y de los procesos sociales (plan de estudios 1994).

Es por ello que dentro del programa de Antropología I, se ha planificado abordar un tema que alude a un método de investigación propio de la antropología como es el método etnográfico, y su importancia académica radica en que el aprendizaje de éste te permita abordar los aspectos económicos, políticos y culturales de tu entorno social de forma sistemática.

A través de la temática de Antropología I, podrás comprender que el objeto y método específico para estudiar al hombre debe enfocarse en la cultura, donde destaca el trabajo de campo.

Además, los temas planeados te permitirán aplicar conceptos básicos de la antropología en el entorno de tu vida cotidiana para dar explicación de algunos fenómenos socioculturales.



El contenido general de Antropología I, lo podrás entender a través de sus unidades temáticas como son:

Unidad I. La antropología y la cultura.

- 1.- La relación hombre-naturaleza-cultura.
- 2.- Conceptos básicos, métodos de la antropología y sus especialidades.

Unidad II. El enfoque holístico y las disciplinas antropológicas.

- 1.- Nodos de vida de los grupos étnicos: cambio y continuidad.
- 2.- El enfoque holístico en la antropología.

Unidad III: La cultura en el proceso de globalización.

- 1.- Problemas culturales recientes.
- 2.- Problemas coyunturales.

Desarrollo de la unidad temática:

APRENDIENDO A HACER REGISTRO ETNOGRÁFICO



Unidad I: La antropología y la cultura

Contenido temático: conceptos básicos, métodos de la antropología y sus especialidades.

Objetivos de aprendizaje:

- El alumno comprende el objeto de la antropología como una ciencia comparativa y global utilizando los conceptos de cultura, diversidad cultural y cambio cultural.*
- Se introduce al conocimiento del método etnográfico y comparativo.*
- Identifica las especialidades antropológicas y entiende las diferencias que los pueblos tienen de su forma de vida.*

APRENDIENDO A HACER REGISTRO ETNOGRÁFICO

¿Qué es la etnografía?

Es aquella rama de la antropología concebida como una **forma de hacer investigación social interpretando formas de vida**.

Etimológicamente el término etnografía significa la descripción (grafé) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethos) (diccionario de antropología).

Las formas de vida quedan entendidas, desde la perspectiva de Bourdieu, como "la **práctica social**". Para poder interpretarla es necesario indagar en lo que Levi-Strauss ha definido como la "estructura simbólica", es decir, las **creencias, valores, costumbres, hábitos, rituales, lenguajes** etc. (Hammersley, 1983).

Max Weber (1920), hace también referencia al **aspecto simbólico de las formas de vida**, para este autor el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido. Considera que **la cultura es ese urdimbre simbólico**, y que el análisis de ésta, es una ciencia interpretativa en busca de significaciones.

Para poder hacer un análisis científico-social de la cultura, es necesario utilizar un método interpretativo; **la etnografía** es un método de investigación que utiliza la antropología para poder indagar en las diversas formas de vida, por lo tanto también es conocida como **método etnográfico**.



APRENDIENDO A HACER REGISTRO ETNOGRÁFICO



Hay dos aspectos importantes que debes considerar de lo anterior:

- 1.- La práctica social son formas de vida.
- 2.- Las formas de vida son un tejido de categorías simbólicas.
- 3.- Para poder interpretarlas es necesario indagar en las creencias, valores, costumbres etc.
- 4.- El método etnográfico es una forma de hacer investigación sobre la cultura, para poder interpretarla.

Si te das cuenta, el significado de cultura es una pieza clave de la *investigación etnográfica*, y ello es debido a que, precisamente *la cultura es su unidad de análisis*.

En 1973, el antropólogo Clifford Geertz arguye que la dimensión de la cultura se refiere a ese entramado simbólico interpretativo.

Y en 1981, desde la perspectiva de Goodenough (psicólogo de profesión), la cultura queda entendida como todas esas percepciones mediante las cuales la gente comprende su mundo, es decir, cómo la gente otorga sentido a las cosas de la vida cotidiana.

APRENDIENDO A HACER REGISTRO ETNOGRÁFICO

Como podrás observar hacer investigación etnográfica, es indagar en la cultura, es decir en las formas de vida de grupos de gente. Y su objetivo es describir e interpretar el comportamiento cultural ofreciendo una teoría de ese comportamiento cultural.

Para ello se necesitan diversas herramientas de trabajo como: [el diario de campo](#), [entrevistas](#) y [la técnica del registro etnográfico](#).

[El Diario de campo](#): es una libreta que se utiliza para registrar todo tipo de información observada.

[Las entrevistas](#): se clasifican en estructuradas, es decir llevan un guión de preguntas a hacer; las semiestructuradas, éstas pueden conducir la entrevista por medio de dos preguntas centrales; y la entrevista abierta, la cual no lleva ningún guión de preguntas y permite que el informante hable por sí mismo de temas en común a su forma de vida.

[El registro etnográfico](#): es una técnica que se utiliza para recabar información mediante la descripción densa, a través de la observación y mirada del investigador.

Otra herramienta importante es el [método comparativo](#), debido a que los resultados obtenidos por la investigación etnográfica pueden ser utilizados para hacer un análisis comparativo en relación a otras formas de vida.

El [método comparativo](#) busca observar similitudes y diferencias entre grupos culturales para clasificar razas y rasgos culturales, y para comparar sistemas de parentesco. Una forma de clasificar es mediante una [clasificación de oposición binaria](#), es decir, considerando que el mundo cuenta con un sistema de clasificación universal: abajo-arriba, frío-caliente, hombre-mujer, etc. Ésta puede enlistar categorías propias de cada cultura para dar una explicación particular mediante sus opuestos.



Actividades de aprendizaje:

APRENDIENDO A HACER REGISTRO ETNOGRÁFICO

Para una mejor comprensión del tema sobre el método etnográfico o bien entendido de otra forma como investigación etnográfica, se ha planificado que tú como estudiante del nivel medio superior te vayas familiarizando con alguna tarea propia de la antropología.

Para ello se ha considerado que elabores un ejercicio-práctico sobre la observación de tu entorno social a través de un registro etnográfico.

A continuación se te presenta una secuencia didáctica para la elaboración del ejercicio-práctico sobre el registro etnográfico.

Este proceso de aprendizaje conlleva una serie de actividades mediante una secuencia lógica que paso a paso te conducirá hacia la realización del ejercicio.

Actividades de aprendizaje: 1

APRENDIENDO A HACER REGISTRO ETNOGRÁFICO

Actividad de aprendizaje: "Elaboración de un esquema conceptual"

Objetivo: Que reúnas en un esquema conceptual cada uno de los conceptos mencionados en el material de lectura sobre la etnografía que aquí se te presenta.

Finalidad del ejercicio: Que organices de manera lógica los conceptos mencionados en la lectura sobre la etnografía, para obtener una mayor comprensión sobre su significado.

Instrucciones: Realiza un esquema conceptual en el que incluyas los siguientes conceptos:

- Investigación etnográfica (método etnográfico)
- Práctica social
- Estructura simbólica
- Registro etnográfico
- Técnicas de investigación
- Método comparativo

Actividad de aprendizaje: 2

APRENDIENDO A HACER REGISTRO ETNOGRÁFICO

Actividad de aprendizaje: "Lectura: El viajero subterráneo, un etnólogo en el metro"

Objetivo: Mediante esta lectura podrás conocer el trabajo que realizó el antropólogo francés Marc Augé, acerca de un registro etnográfico en el metro (Lectura en el anexo bibliográfico de aprendizaje).

Finalidad del ejercicio: Que elabores un inventario de contenido de la lectura, el cual te permitirá identificar algunos conceptos trabajados anteriormente como: práctica social y clasificaciones.

Instrucciones: Después de la lectura, deberás contestar las siguientes preguntas para después completar la información requerida en el cuadro con ayuda de la profesora. 1.- ¿Quién registra? , 2.- ¿Quién observa?, 3.- ¿Qué observa?

INVENTARIO DE CONTENIDO DE LA LECTURA	
Ejemplos de práctica social	Clasificaciones halladas

Actividad de aprendizaje: 3

APRENDIENDO A HACER REGISTRO ETNOGRÁFICO

Actividad de aprendizaje: "Revisión en equipos de trabajos de etnografías"

Objetivo: Revisar algunos trabajos de investigación etnográfica de forma colaborativa con tus compañeros de equipo.

Finalidad del ejercicio: Que comprendas, mediante la revisión de etnografías, como queda registrada la información observada para después poder analizarla y sacar algunas clasificaciones de ésta, asimismo que identifiques algunas técnicas utilizadas (Bibliografía de trabajos en el anexo para actividades de aprendizaje).

Instrucciones: El grupo se organizará en equipos de cuatro integrantes, cada uno revisará material de etnografías:

- 1.- El equipo uno localizará el tipo de entrevistas.*
- 2.- El equipo dos narrará ejemplos de un registro etnográfico.*
- 3.- El equipo tres describirá un diario de campo.*
- 4.- El equipo cuatro explicará algunas categorías de análisis encontradas en el registro.*

Actividad de aprendizaje: 4

APRENDIENDO A HACER REGISTRO ETNOGRÁFICO

Actividad de aprendizaje: "Elaboración de cuadro de análisis de registro"

Objetivo: Realizar un cuadro de análisis de registro con la información que se te proporcionó durante el trabajo en equipos

Finalidad del ejercicio: Que después de la revisión de los trabajos sobre etnografías, logres comprender las clasificaciones de oposición binaria que se pueden sustraer de un registro de información.

Instrucciones: Complementa el siguiente cuadro de análisis después de haber revisado los registros, considerando las posibles clasificaciones de oposición.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	INFORMACIÓN REGISTRADA	CLASIFICACIÓN DE OPOSICIÓN BINARIA
■ ESPACIO		ABIERTO/CERRADO
■ TIEMPO		LAXO/TENSO
■ HÁBITOS		UNE/SEPARA

Actividades de aprendizaje: 5

APRENDIENDO A HACER REGISTRO ETNOGRÁFICO

Actividad de aprendizaje: "El proceso de la percepción"

1er nivel inferencial: observar para deducir.

Objetivo: Sensibilizar tus sentidos a partir de la observación como preparación a la percepción de un entorno social.

Finalidad del ejercicio: Ejercitar el sentido de la vista mediante la descripción de una imagen para verificar las diversas interpretaciones que se pueden tener sobre ésta. (Act. Individual)

Instrucciones:

- 1.- Observa la imagen
- 2.- Escribe sobre las líneas ¿qué observas?
- 3.- Comenta con tus compañeros lo que observaron



Actividades de aprendizaje: 6

APRENDIENDO A HACER REGISTRO ETNOGRÁFICO

Retroalimentación (Act. 5): Si te das cuenta hubo diversas deducciones sobre lo observado; eso sucede cuando miramos algún espacio social en el que convivimos, no todos percibimos lo mismo.

*Actividad de aprendizaje (6): "El proceso de la percepción (elaboración de una crónica).
2do. Nivel inferencial: Manejo de referentes simbólicos para interpretar lo observado.*

Objetivo: Enriquecer el proceso de percepción con el manejo de referentes simbólico-culturales que le permitan al estudiante interpretar un espacio social para formar deducciones o ideas nuevas sobre éste.

Instrucciones:

- *Elaborar una crónica donde describas detalles de un espacio social-cultural, de acuerdo a una temática que especifique el (la) docente.*

Observa y busca algunos referentes simbólicos:

- *¿Cómo describirías la vestimenta de las personas en ese lugar?*
- *¿Qué características particulares tenía el lugar? (colorido, aromas, arquitectura)*
- *Relaciona las acciones de lo que observas con el significado de algunas temáticas vistas en clase.*
- *¿Describe a un personaje muy particular de ese lugar? O pueden ser varios.*
- *Detalla aspectos como: lenguaje, costumbres, objetos simbólicos, características de fenotipo (raciales).*
- *Realiza inferencias sobre lo que observas, es decir, haz suposiciones que no están directas en lo que observas.*

Actividades de aprendizaje: 7

APRENDIENDO A HACER REGISTRO ETNOGRÁFICO

Actividad de aprendizaje: "El uso de un guión de observación y registro" (desde una mirada antropológica)

Objetivo: Organizar la observación y registro de un entorno social de forma detallada.

Material didáctico escrito que utiliza como elementos: una libreta de registro de campo, y un guión de observación como elementos esenciales (se ha considerado como opción la realización de la crónica).

Finalidad del ejercicio: dirigir una observación por medio de un guión que permita percibir olores, colores, sonidos como elementos esenciales de un espacio, así como ubicar un contexto, rasgos de fenotipo, vestimenta, lenguajes, y aspectos simbólicos: imágenes, personajes (guión en el anexo de actividades de aprendizaje).

Instrucciones: Llevarás a cabo un registro de observación de tu entorno social, mediante el trabajo colaborativo en grupos de investigación.

- 1.- Hacer una observación (ejercicio-práctico), mediante un guión.*
- 2.- Destinar tareas a cada integrante de tu equipo.*
- 3.- Registrar la información sobre ese entorno social-cultural.*
- 4.- Puedes integrar el trabajo de cada uno para hacer un solo registro etnográfico (opcional).*

Actividades de aprendizaje: 8

APRENDIENDO A HACER REGISTRO ETNOGRÁFICO

Actividad de aprendizaje: "Esquema de organización y clasificación"

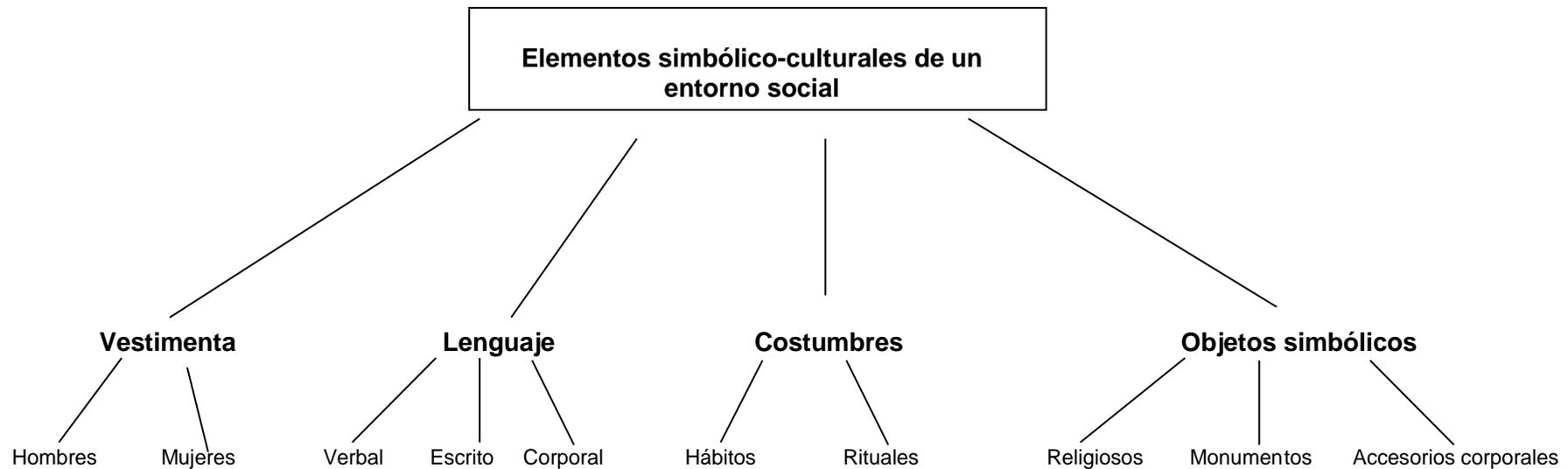
Nivel de percepción explícito.

Objetivo: fomentar la habilidad de la organización mediante una clasificación de los elementos simbólicos contenidos en la crónica.

Finalidad del ejercicio: pasar al nivel de percepción explícito mediante el desarrollo de la habilidad de clasificación.

Instrucciones: Elabora un diagrama que organice y clasifique los elementos simbólicos de tu crónica.

Ejemplo:



Actividades de aprendizaje: 9

APRENDIENDO A HACER REGISTRO ETNOGRÁFICO

Actividad de aprendizaje: "Análisis de información"

Nivel inferencial- crítico.

Objetivo: Hacer una interpretación de lo observado y registrado en la crónica, mediante una lectura entre líneas.

Finalidad del ejercicio: Que el estudiante identifique párrafos de su crónica considerados inferencias, para hacer una reflexión crítica sobre éstos

Instrucciones: Utiliza como guía las siguientes preguntas para llevar a cabo una interpretación crítica de tu crónica.

1.- Identifica algún párrafo de tu crónica en donde hayas hecho una inferencia sobre lo que observaste, es decir, una suposición.

Este párrafo de una crónica sobre multiculturalidad te servirá como ejemplo:

: "Era común para mí pasar y encontrarme con esas figuras que se sentían siempre en el paisaje, pero nunca en armonía con él... Y su contraste no era por su forma de vestir o los objetos que vendían, éste se basaba sobre todo en su actitud distante, como si lo que pasara afuera y alrededor de ellas no les importara, ni siquiera les parecía incómodo " (Crónica alumna: L.H.P).

2.- ¿Cual es la idea principal sobre una temática, relacionada con lo que infirió de lo que observó?

Ejemplo: Idea principal sobre una temática: Sentido de pertenencia ajeno a ese entorno social.

3.- Trata de hacer una reflexión crítica sobre la inferencia.

Ejemplo:

Actividades
APREND

Infiere que las mujeres indígenas artesanas sólo forman parte de ese espacio social como un elemento casi decorativo pero no con una identidad social que las incluya.

Actividad de aprendizaje: "Análisis de información (Cuadro comparativo)"

Nivel analógico-crítico.

Objetivo: Relacionar datos de inferencias con algunos conceptos de la temática de la crónica.

Finalidad del ejercicio: Que el estudiante logre hacer una analogía, mediante un ejercicio de reflexión crítico entre datos inferenciales y conceptos específicos.

Instrucciones: Haz una analogía de datos empíricos (párrafos de tu crónica) con algunos conceptos teóricos sobre el tema, que hayas visto en clase. El siguiente cuadro es un ejemplo.

RELACIÓN DE COLUMNAS: Nivel analógico-crítico

Datos tomados de la empiria	Información vista en clase: conceptos teóricos
<p><i>"Cuando empiezan a platicar escucho algo diferente, algo especial, estaban platicando en su lengua natal, pero también las dos sabían el español, ahí me di cuenta de la <u>hibridación cultural</u> que han tenido que sufrir para poder tener en la actualidad alguna remuneración por las artesanías que ellos realizan, <u>aunque no han dejado del todo sus raíces</u> pero han tenido <u>que aprender (en este caso) el español para poder entrar en la sociedad mestiza</u>"</i> <i>(Crónica: alumna R.P.M.).</i></p>	<ul style="list-style-type: none">■ HIBRIDACIÓN CULTURAL■ RESISTENCIA CULTURAL■ ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN CULTURAL

Material para actividad: 7

APRENDIENDO A HACER REGISTRO ETNOGRÁFICO

PLAN DE TRABAJO PARA REALIZAR UN REGISTRO ETNOGRÁFICO

- Organizar al grupo en cuatro equipos, cada uno con cuatro integrantes.
- 1) Verificar el interés de los alumnos por determinados espacios de observación (puede ser un mercado, la escuela, etc).
- 2) Dotar a cada grupo de un número igual de alumnos con alto y bajo desempeño.
- 3) Estar equilibrados en función del género y diferencias culturales.
- Inducir a los equipos a que tomen decisiones para coordinarse y repartirse tareas.
- Ubicar fechas de realización y entrega.
- Revisión de Guía para la elaboración del registro etnográfico.
- Revisión de la Rúbrica de contenido para evaluación.

Material para actividad: 7

APRENDIENDO A HACER REGISTRO ETNOGRÁFICO

GUIÓN DE REGISTRO ETNOGRÁFICO

1. Ubiquen el espacio de trabajo: anoten dirección y describan las calles colindantes.
2. Dirijanse a las oficinas centrales del lugar y den aviso al personal sobre su tarea encomendada por parte de la escuela.
3. Verifiquen las tareas para cada uno.
4. Especifiquen un tiempo determinado para llevar a cabo su registro.

Actividades para cada integrante del equipo

5. Observa las manifestaciones simbólicas de las prácticas sociales de ese lugar; por ejemplo, formas de hablar, de vestirse, de interrelación entre las personas, algunos hábitos o expresiones como rituales que puedas percibir, ademanes.
6. Identifica y describe algunos personajes particulares de ese lugar que formen parte del imaginario social.
7. Identifica y describe algunas acciones y elementos que puedas clasificar a partir de sus opuestos como por ejemplo: lo bueno, lo malo, actividades durante el día, actividades durante la tarde, lo permitido, lo prohibido, etc.

Material para actividad: 7

APRENDIENDO A HACER REGISTRO ETNOGRÁFICO

Actividades para cada integrante del equipo

8. Describe que partes componen la estructura económica del lugar: cómo se lleva a cabo la economía en ese lugar.
9. Describe que elementos componen la estructura jerárquica del lugar, jefes, empleados, personal de intendencia.
10. Identifica un posible tema de investigación, y redacta el por qué sería importante.
11. Describe los edificios, salones, puestos etc. que forman parte de ese entorno social, con sus objetos de decoración, colores, sonidos, olores, ornamentación.
12. Trata de interpretar todas tus descripciones como elementos de una práctica social: identifica elementos simbólicos, hábitos, valores, creencias, costumbres y algunas formas identificadas como rituales propios del lugar.



ANEXO: Bibliografía para las actividades de aprendizaje

Lectura para actividad: 2

- Marc Augé (1998), "El viajero subterráneo: un etnólogo en el metro", cap. 3, de Editorial Gedisa, Barcelona.

Trabajos para revisar en actividad : 3

- Sandoval, C. Gabriela (2003), La cultura laboral en el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). Cap. 2. 2. "Cómo es CONACULTA (descripción etnográfica), y cap. 3.1. "Un esquema de oposición binaria para introducirse a la estructura de la cultura laboral". UAMI, México.

Material para actividad: 7

- "Guión de observación", incluye plan de trabajo para la elaboración de un registro etnográfico.

BLIBLIOGRAFÍA

- Wolcott, Harry (1993) *"Qué es la etnografía"*, en: Velasco, M., F. García y A. Díaz (Ed).
- *Lecturas de antropología para educadores: "El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar"*. Madrid. Editorial Trotta.
- *Modelo Educativo del Bachillerato del Colegio (1996)*, tomado de "Actualización del Plan y de los Programas de Estudios". CCH, UNAM.
- Hammersley, Martín (1983) *Etnografía "métodos de investigación"*, Editorial Paidós.
- Geertz, Clifford (2000) *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Editorial GEDISA, Barcelona.

NOTA: Las imágenes utilizadas para este material fueron bajadas de Internet con fines educativos.