



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

CUERPO Y LUGAR DE ENUNCIACIÓN: UNA PROPUESTA PARA EL APRENDIZAJE
SITUADO EN CIENCIAS SOCIALES A NIVEL MEDIO SUPERIOR.

Tesis

Que para optar por el grado de Maestra en Docencia para la Educación Media Superior (Ciencias Sociales)

Presenta: María de Lourdes Ramírez Moctezuma

Tutora Principal: Dra. Teresa Azucena Rodríguez de la Vega Cuéllar
(Facultad de Ciencias Políticas y Sociales)

Comité Tutor:

Dra. María Eugenia Alvarado Rodríguez
(Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades)

Mtra. Susana Eguía Malo
(Facultad de Psicología)

Ciudad de México, Febrero 2022.



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.

La escuela es un dispositivo estético en cuyo escenario se libran batallas sobre el mundo sensible y sus modos de (in)teligibilidad. Representante de la máquina institucional más efectiva de occidente en la fijación de hábitos, en la escuela se aprende una versión del conocimiento despojada de emociones y rastros subjetivos. Esta modelización del saber diseña un tipo de sensibilidad, un paradigma de percepción, que se efectúa en la captura y doblamiento de las pasiones, cuyo efecto es una pérdida de vitalidad del mundo.

Valeria Flores

La pedagogía de lo corporal es una vía para apropiarse del cuerpo como objeto y sujeto del saber para volver al origen y a la misma naturaleza del conocimiento (...)

El cuerpo tiene sus procesos de vida y por medio de ellos se puede aprender sintiendo (...) En la pedagogía de lo corporal el conocimiento no nace del cerebro, sino que el conocimiento, el aprendizaje, la apropiación y la aprehensión del saber se realizan por medio del cuerpo.

Norma Delia Durán Amavizca

agradecimientos

Esta tesis simplemente no hubiera podido existir si un conjunto de personas no me hubiesen sostenido los pasos y ayudado de diversas formas. Agradezco en especial a mi madre Lulú Moctezuma, a Diego Téllez, a Argentina Torres, a toda mi familia de Cuautlalpan, a mis amigas y a toda la manada de Topilejo.

También agradezco a todas mis sinodales que me enseñaron muchas cosas: A mi asesora Tere Rodríguez, a Susana Eguía, María Eugenia Alvarado, Azucena Ojeda e Irene Aguado.

ÍNDICE

~ INTRODUCCIÓN ~.....	7
-----------------------	---

~ CAPÍTULO 1 ~

EL APRENDIZAJE SITUADO: HERRAMIENTAS PARA EL ANÁLISIS Y PROBLEMATIZACIÓN.....	16
1.1 Actualidad y significado.....	16
1.2. Desarrollo del aprendizaje situado en la historia de la pedagogía.....	23
1.3. La propuesta psicopedagógica.....	29
1.4. Análisis de los fines y sentidos del aprendizaje situado en la RIEMS.....	33
<i>Significado de “aprendizaje situado” en la reforma.....</i>	<i>34</i>
<i>Necesidades o problemas que diagnostica la reforma.....</i>	<i>35</i>
<i>Competencias y “aprendizaje situado” en la reforma.....</i>	<i>38</i>
<i>Reflexiones finales.....</i>	<i>39</i>

~ CAPÍTULO 2 ~

EL PARADIGMA CORPORAL Y LA EDUCACIÓN.....	46
2.1. Coordenadas para la comprensión del paradigma corporal.....	46
<i>Condiciones históricas de su surgimiento: la política del cuerpo.....</i>	<i>47</i>
<i>Claves de interpretación del ciclo positivo del cuerpo.....</i>	<i>49</i>
<i>Epistemología feminista.....</i>	<i>53</i>
<i>El problema epistemológico del dualismo cuerpo/razón y la pregunta por su unidad.....</i>	<i>56</i>
2.2. Cruces entre pedagogía y cuerpo.....	57
2.2.1. Aparato de Producción Corporal.....	61
2.2.2. Aprendizaje como un acto placentero, erótico, y una experiencia estética.....	66
2.2.3. La narratividad y la política de identidades.....	70

~ CAPÍTULO 3 ~

LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA “LUGAR DE ENUNCIACIÓN”	75
3.1. Presentación.....	75
3.2. Clave de la propuesta.....	76
3.3. Escuela Preparatoria Texcoco (EPT).....	77
3.4. Aprendizaje situado en el programa de antropología de la EPT, primer semestre.....	79
3.5. Elementos socioconstructivistas de la estrategia didáctica.....	85
<i>La significatividad Lógica de Ausubel</i>	86
<i>Evaluación Auténtica</i>	87
3.6. Lugar de enunciación.....	89
3.7. Didáctica del "lugar de enunciación"	93
3.8. Secuencias Didácticas.....	98
3.8.1 Sesión 1.....	98
3.8.2 Sesión 2.....	101
3.8.3 Sesión 3.....	104
3.9. Constructivismo y Paradigma corporal: encuentros y desencuentros (reflexión final).....	106

~ CAPÍTULO 4 ~

RESULTADOS DE LA ESTRATEGIA “LUGAR DE ENUNCIACIÓN”	109
4.1. Presentación.....	109
4.2 Sesión de observación (Viernes 11 de octubre 2019, 16 y 17 horas).....	110
4.3 Registro documental y evidencias evaluativas.....	111
4.4 Relato de la experiencia por sesiones.....	112
<i>CLASE 1. CUERPO (Martes 19 noviembre 2019)</i>	112
<i>CLASE 2 ESPACIO Y TIEMPO (Miércoles 20 de noviembre 2019)</i>	125
<i>CLASE 3. GÉNERO, CLASE SOCIAL Y LA CUESTIÓN DE LA LIBERTAD (Jueves 28 noviembre 2019)</i>	128
4.5 Notas de voz.....	132
4.6 Nivel de análisis: lugar de enunciación.....	132

~ CONCLUSIÓN ~	137
~ REFERENCIAS ~	146
~ ANEXOS ~	153
Anexo 1: Línea del tiempo el cuerpo en Occidente.....	153
Anexo 2: Ejemplo análisis de noticia aplicando perspectiva interseccional.....	154
Anexo 3: Rúbrica para mapa corporal.....	156
Anexo 4: Gráfica de resultados mapa corporal.....	157
Anexo 5: Resultados del cuestionario diagnóstico.....	158
Anexo 6: Rúbrica para cuadro comparativo determinación & libertad.....	159
Anexo 7: Resultados cuadro comparativo.....	160

~ INTRODUCCIÓN ~

El aprendizaje situado es una propuesta teórica y metodológica para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje que propone relacionar sistemáticamente la realidad del estudiante con los contenidos de las materias que se pretenden enseñar. La experiencia y la situación de vida de los estudiantes pasa a ocupar un lugar central en el acto educativo, porque la teoría establece que el aprendizaje se suscita en el proceso de conectar el conocimiento nuevo con la *estructura de conocimientos previos*.

El concepto “situado” deriva de “situación”, que alude a la relación que el sujeto establece con su circunstancia. Surge como una crítica al tipo de enseñanza que enuncia el conocimiento como algo universal y abstracto, alejado de los sujetos, de poca relevancia social, poco excitante y que es renuente a la negociación de significados y a la construcción conjunta de saberes.

Aprendizaje situado es una categoría plenamente instalada en el lenguaje pedagógico, que para ningún docente es ajena porque desde al menos el nuevo milenio se encuentra en todos los manuales de formación pedagógica y en planes y programas de estudio de todos los niveles educativos

incluyendo el nivel medio superior¹. Es decir, en la actualidad goza de un estatuto institucional, como parte fundamental de las teorías cognoscitivista y construccionista, que en conjunto conforman el paradigma dominante de la educación.

Sin embargo, esta oficialización además de extender el concepto de *aprendizaje situado* masivamente como método de enseñanza, también lo ha estandarizado, haciendo pensar a los docentes que existe una sola forma de explicar y aplicar el aprendizaje situado: la que propone el cognoscitivismo/constructivismo. No obstante, esa no es la única forma posible de interpretarlo, basta un fugaz recorrido por la historia de la pedagogía moderna para encontrar diferentes versiones de lo que hoy llamaríamos aprendizaje situado.

El objetivo principal de esta tesis ha sido explorar las posibilidades de abordar el aprendizaje situado desde el marco de interpretación que nos ofrece el paradigma corporal, que es una propuesta analítica que subraya el valor de las dimensiones categorizadas como “corporales” —léase emociones, intuición, subjetividad, materialidad del cuerpo, entre otras— que el paradigma racional históricamente ha despreciado.

Además de la afinidad que nos suscita el paradigma corporal, encontramos un límite específico en la principal teoría del aprendizaje situado. El aprendizaje situado conlleva un fuerte componente corporal porque al estudiante se le demanda que se sitúe en su *experiencia vivida* para hacer las conexiones con los contenidos, situación que hace que emerjan emociones, intuiciones, afectos, símbolos, y su subjetividad. A pesar que estos *lugares del cuerpo* requieren herramientas corporales para trabajarse y un ambiente de apertura corporal para suscitarse, el marco teórico que nos provee el cognoscitivismo no da para sustentar la explicación de cómo lo corporal interviene en el proceso, y por ende, también desaparece del tipo de planeación didáctica que propone.

¹ Gerardo Hernández Rojas, “Los constructivismos y sus implicaciones para la educación”, México, *Perfiles educativos*, Vol. 30, N. 122, enero, 2008.

No es que lo corporal esté ausente en las teorías de la cognición, se le presenta como una de las tres dimensiones básicas del aprendizaje: el pensamiento, la acción y la *afectividad*.² Sin embargo, se le ve solo como “afectividad” y como algo separado que influye tangencial u ocasionalmente en el núcleo cognitivo, que es el que en última instancia ocupa toda la atención, y no se reconoce como un desencadenante en sí mismo del aprendizaje. Por lo tanto, consideramos que dado lo determinante que resulta la presencia de lo emocional, la sensibilidad, la intuición, la subjetividad, lo simbólico y otras dimensiones que se depositan en el cuerpo, es preciso expandir los horizontes de comprensión del aprendizaje situado, hacia teorías y estrategias que busquen la unidad de todas las facultades humanas.

A partir de ello pensamos lo afectivo no como algo que acompaña lo cognitivo, como algo secundario que puede reducirse solo a lo motivacional, sino como algo que está imbricado de manera inseparable en él, como un “motor del aprendizaje”. Lo corporal como un modo diferente de sensibilidad para abordar la docencia y el conocimiento, que rehuye a la instrumentalidad racional de la institucionalidad educativa y que a la idea de producir *cuerpos anestesiados* en las aulas, normalizados, opta por producir *cuerpos despiertos* que autodeterminen su existencia y habiten en sus propios términos su cuerpo.³

En términos epistemológicos, una de las ventajas que nos ofrece el paradigma corporal, es una mirada más unificada, no solo del proceso mismo del aprendizaje sino de todo el acto educativo. Los polos del debate entre los paradigmas racional y corporal, podrían dar a entender a primera vista que este último hace una inversión de la jerarquía razón-cuerpo, situando al cuerpo como un ámbito de la

2 En una síntesis que hace de los aspectos de consenso de las teorías constructivistas, Pedro Ahumada Acevedo escribe que dichas teorías indican como una de las condiciones del aprendizaje la intencionalidad del estudiante, que relaciona con lo afectivo: “Lo anterior nos lleva a reconocer la existencia de una serie de factores que podríamos señalar como motivacionales, relacionales e incluso *afectivos*, que desempeñan un papel importante en la movilización de los conocimientos previos del alumno, y sin cuya consideración resultaría difícil entender los significados que el alumno construye a partir de los contenidos de cada uno de los cursos que le ofrece su proyecto curricular”. *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, México, Paidós Educador, 2005.

3 Jordi Planella, *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo en la educación*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2017.

experiencia superior y continuando así la fractura inicial. No obstante, ha sido justo en atención al problema epistemológico que implica tal dualismo, que el paradigma corporal se debate en la búsqueda de marcos de interpretación más abarcadores de la realidad que puedan reflejar la unidad de lo diverso de la experiencia.

Por ejemplo, en esta tesis retomamos la idea de que la educación es un *aparato de producción corporal*, categoría que utilizan dos pedagogos corporales, Valeria Flores y Jordi Planella, que comprende los sistemas de enseñanza como “modos de hacer cuerpo”. Con esta noción se entiende que el objeto de la educación no es la producción de conocimientos “sin más” para el aprendizaje, sino que la educación produce “cuerpos” como otra forma de referirse a los modos de ser, hacer, sentir y pensar: todo un modo de vida. Esto nos permite visualizar que todas las prácticas educativas que se emprenden en el aula afectan la subjetividad del estudiante.

Norma Delia Amavizca, fue una pedagoga mexicana que dejó un importante legado que llamó *pedagogía de lo corporal*. Puso sobre la mesa temas como la escuela como un “espacio de acogida” es decir, la posibilidad de que ante las numerosas crisis que atraviesa el mundo y la vida del estudiante, la escuela pueda convertirse en un lugar donde se efectúen relaciones de cuidado entre docentes y estudiantes, volviendo efectiva la comunidad que en potencia puede ser. Este tema surge al pensar las afectividades que se dan en la escuela, tras rebasar “las relaciones exclusivamente técnicas y metodológicas que en el aula se proponen desde los planes y programas de estudios”.⁴

Nos parece que, desde el paradigma corporal, esto es llevar la *situacionalidad* del aprendizaje hacia un marco más abarcador, produciendo un desborde analítico del núcleo cognitivo, gracias a los asuntos y problemas que le son relevantes. Por lo tanto, lo “situado” deja de ser solo una variable técnica para hacer efectivo el aprendizaje y se vuelve todo un sistema para pensar, en conjunto con el estudiante, sus circunstancias existentes y la posibilidad de crear nuevos imaginarios sobre las mismas, que en última instancia, permitan la transformación.

4 Norma Delia Durán Amavizca (coord.), *La didáctica es humanista*, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, 2015, p. 16.

Para desbordar el tema cognitivo del aprendizaje situado, nos hemos preguntado en esta tesis, ¿cuál es la visión de mundo que sustentan los proyectos educativos que promueven como método de enseñanza-aprendizaje el aprendizaje situado? Así como, ¿cuáles son los fines últimos de la educación que se contemplan para el estudiante? Para responder, nos sumergimos en el análisis de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que, a partir de una serie de premisas clave y una normatividad, organiza la educación media superior a nivel nacional desde 2008.

La idea surgió tras registrar que los procesos de contextualización que se llevan a cabo durante el aprendizaje situado, pueden traer como efecto el revitalizar la conciencia —y por lo tanto la acción— del estudiante en relación con su entorno social, colectivo o comunitario, por el ejercicio sostenido que supone pensar y confrontar la realidad propia con otras realidades y ámbitos más amplios del mundo.

Por consiguiente, consideramos importante resolver las preguntas ¿qué objetivos educativos más amplios están estimulando esta conciencia de sí y del mundo de los estudiantes? ¿Qué tipo de fines sociales promueve el aprendizaje situado a nivel preparatoria? Y también, ¿los currículos son producto de una planificación verdaderamente situada? ¿Se corresponden con las necesidades y problemas que vive la juventud?

De ahí que pensamos que, con el paradigma corporal, están volviendo a la reflexión pedagógica las grandes preguntas que antes los educadores solían plantearse sobre la cosmovisión y las implicaciones éticas y políticas de los proyectos educativos, y que la visión más tecno-racional de la educación ha dejado de lado.

La tesis que a continuación presentamos es un esfuerzo de re-conceptualización del aprendizaje situado que a través del paradigma corporal intenta ampliar y enriquecer sus sentidos más aceptados. Al mismo tiempo, integra tales reflexiones en la elaboración de la estrategia didáctica *lugar de enunciación*, que se aplicó en tres sesiones de la asignatura antropología de primer semestre de la Escuela Preparatoria Texcoco.

La singularidad de las tesis del programa MADEMS es que se originan a partir de un proceso experiencial denominado *práctica docente* —que puede llevarse a cabo en una o varias sesiones— y que implican un momento de planeación y fundamentación de una estrategia didáctica, y otro de aplicación práctica en un aula de preparatoria de ciencias sociales en este caso. Lo anterior, como parte del principal objetivo del plan de estudios que es la formación de los maestrantes como estrategias capaces de “promover el aprendizaje de los estudiantes”.⁵

La estrategia didáctica “lugar de enunciación” fue la mejor forma que encontramos para poder aplicar la visión corporal en el aprendizaje situado en ciencias sociales a nivel preparatoria. El fundamento teórico en que basamos nuestra estrategia “lugar de enunciación” fue la teoría del conocimiento situado del cual se deriva la importancia del “*locus* de enunciación”, como parte de la crítica que la epistemología feminista hace a la ciencia convencional y su concepto de objetividad.

El acto de enunciación en el aprendizaje situado adquiere especial relevancia en la medida que se le solicita al estudiante, primero, hacer un autoexamen de sus circunstancias a la luz del conocimiento nuevo, y después, una acción de comunicación que implica traducir esas relaciones de sensaciones e información, para hacerlas inteligibles por medio de la palabra⁶.

No obstante, aunque este acto de enunciación del aprendizaje situado parece un proceso simple de comunicación, igual a otros que el estudiante practica en su cotidianidad, para las clases de ciencias sociales adquiere un nivel de complejidad mayor, porque entra en contacto con las teorías y categorías de las ciencias sociales y la importante abstracción que conllevan.

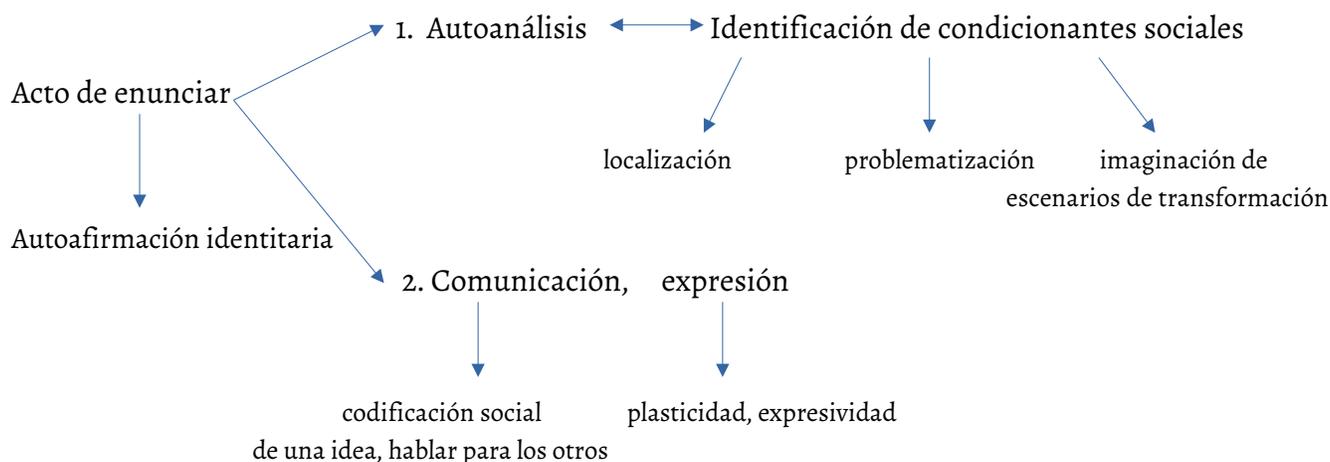
Se trata de la enunciación de su realidad, mediada por el método crítico de las ciencias sociales, y sus distintos lenguajes categoriales. Pues si bien nos interesa develar los conocimientos previos del estudiante, éstos no necesariamente deberán reafirmarse “sin más” o ser validados con una actitud relativista que apruebe cualquier premisa, sino que deberán ser sometidos a crítica y puestos en diálogo con diversas producciones de conocimiento y teorías. De lo que se trata es de producir

5 Plan de estudios MADEMS, p. 32. Disponible en: <http://madems.posgrado.unam.mx/posgrado/plan.html>.

6 El acto de *enunciar* significa “expresar con palabras una idea”. RAE, s.v. “enunciar”.

conocimiento nuevo, sometido a un examen de contexto y formar al estudiante en el proceso de autocrítica de los supuestos fundamentales de su propio discurso.

De entrada, supusimos que las habilidades que integran el acto de enunciar en estas disciplinas no eran algo dado en el estudiante, sino algo que debía cultivarse. Estas incluyen capacidades de abstracción, procesamiento de información, localización espacio-temporal, autoanálisis, problematización y expresividad, inclusive la imaginación y la autoafirmación identitaria.



De poder trabajar y desarrollar estas habilidades, el estudiante estaría en capacidad de tejer mejores y más conexiones entre su experiencia vivida y los contenidos de ciencias sociales que se le presentan, y así aprender más. Estas habilidades ayudarían al estudiante con los procesos de abstracción que implican las ciencias sociales, pues encontraría referentes concretos en su propia realidad, necesarios para el movimiento de ida y vuelta *abstracto-concreto*.⁷ El objetivo de la estrategia,

7 Las materias de ciencias sociales en el bachillerato implican que los estudiantes se enfrenten a lo que Piaget llamó las “operaciones formales”, es decir, a procesos de razonamiento que requieren mayor abstracción. En principio, porque sus teorías están cifradas en un lenguaje categorial especializado, al que debe iniciarse el estudiante para que pueda acceder a la significatividad de sus planteamientos y análisis. Mario Carretero realizó entrevistas a estudiantes de bachillerato en España en las que declaran que las ciencias sociales son una de sus materias “más difíciles”. Luego les

en pocas palabras, es que el estudiante ponga en práctica las habilidades y saberes implicados en el acto de enunciar su realidad, en el marco de un *ambiente de aprendizaje corporal*.

Por último, consideramos que cultivar la narratividad que implica el proceso de enunciar la realidad, ayudaría a reforzar la autoafirmación identitaria del estudiante de bachillerato. Esto es, porque el esfuerzo puesto en construir una narrativa propia de sí mismo/a dirigida a otras personas que la confrontan e interpretan según sus propias narrativas, construye una política de identidad. La narratividad de los cuerpos influye en los procesos de subjetivación y producción de realidad: la capacidad de autodeterminar nuestros discursos de autorepresentación influye directamente en cómo habitamos nuestro cuerpo y el mundo.

La tesis que aquí presentamos consta de cuatro capítulos. El primero es un estudio sobre el aprendizaje situado en tres niveles. El primero atañe a la semántica de lo “situado” y la “situación”. El segundo nivel es la ubicación de su propuesta de aprendizaje en la historia de la pedagogía moderna, que pasa por identificar ejemplos más antiguos hasta llegar a la revolución cognitiva y el socioconstructivismo. Este análisis nos permite comprender la singularidad de su propuesta educativa, a la vez que señalar algunos problemas que plantea su forma actual. El último nivel es un estudio de su formulación curricular en uno de los documentos que organiza la educación media superior a nivel nacional: la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS).

El segundo capítulo es un estudio sobre el paradigma corporal y su aplicación en la educación. Como introducción se presenta, en términos generales, el contexto histórico de su surgimiento y

aplicó una serie de pruebas para detectar el “problema”, concluyendo que la dificultad para abstraer y hacerse de una conciencia espacio-temporal, son los conflictos más grandes que enfrenta la enseñanza de las ciencias sociales en bachillerato. Sus observaciones en varios casos europeos lo llevaron a concluir que, más que un problema de maduración cognitiva, es un problema de falta de contenidos disciplinares y de estrategias didácticas, pues el pensamiento hipotético-deductivo o las nociones temporales requieren básicamente formación y práctica. El lugar de enunciación es una estrategia didáctica pensada en ese sentido. Carretero, “Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva”, en M. Carretero, Ignacio Pozo, *et. al.*, (comps.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor Distribuciones, 1989. Para la categoría *abstracto-concreto* cf. Kerek Kosík, *Dialéctica de lo concreto*, México, Editorial Grijalbo, 1967.

algunas claves de interpretación basadas en algunas de sus ideas más transversales. También se expone el problema epistemológico del dualismo cuerpo/razón y la pregunta por su unidad. La parte central del capítulo “cruces entre pedagogía y cuerpo” es propiamente la exposición de nuestra caja de herramientas teórica, una interpretación que hacemos de las ideas de dos autores educadores corporales: Jordi Planella y Valeria Flores. Son tres conceptos principales: 1) Aparato de producción corporal; 2) Aprendizaje como un acto placentero, erótico, y como una experiencia estética; 3) La narratividad y la política de identidades.

En el capítulo tres desarrollamos la estrategia didáctica “lugar de enunciación” para tres sesiones de la asignatura antropología de primer semestre de la Escuela Preparatoria Texcoco (EPT). En los primeros apartados del capítulo contextualizamos la EPT, analizamos los elementos curriculares del eje de aprendizaje situado de su programa de antropología, primer semestre, y presentamos algunos elementos socioconstructivistas de nuestra propuesta. El centro del capítulo es la estrategia didáctica, su sentido y fases, junto con las tres secuencias didácticas. Cerramos con una reflexión sobre cómo se dio la confluencia en nuestra estrategia entre el socioconstructivismo y el paradigma corporal.

En el cuarto capítulo reportamos los resultados de nuestra práctica docente en forma de una descripción por clase de lo sucedido en las tres sesiones, que se llevaron a cabo el 19, 21 y 28 de noviembre de 2019, en el grupo José Revueltas⁸. El relato se hace según tres niveles de análisis: 1) La comprensión y mejora del proceso educativo a través de las estrategias de la *evaluación auténtica*; 2) El ambiente de aprendizaje corporal y aprendizaje apasionado; y 3) Los avances logrados en el proceso de enunciación de su realidad.

8 El identificador institucional del grupo se hace con nombres y no con números.

~ CAPÍTULO 1 ~

EL APRENDIZAJE SITUADO: HERRAMIENTAS PARA EL ANÁLISIS Y PROBLEMATIZACIÓN

1.1 Actualidad y significado

Según la definición clásica de Durkheim, la educación es un proceso de socialización culturalmente determinado, es decir, los aprendizajes dependen de los “ambientes” particulares de cada sociedad:

La acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar al niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el *ambiente particular al que está destinado de manera específica*.⁹

En estos términos, podría parecer redundante hablar de aprendizaje “situado”. Sin embargo, la necesidad actual de adjetivarlo de este modo, revela que en los hechos tal elemento está y/o ha estado ausente en la realidad educativa. Tanto en planes y programas de estudio como en reformas

⁹ Emile Durkheim, “Naturaleza y método de la pedagogía”, *Educación y Sociología*, Buenos Aires, Editorial Schapire, 1974, p. 7. (Cursivas mías)

educativas, la insistencia de llevar a cabo un “aprendizaje situado” en las aulas no pasa desapercibida.

Está presente, por ejemplo, en:

- El actual plan de estudios de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior.¹⁰
- El Programa de Trabajo para la UNAM del periodo 2011-2015.¹¹
- La Reforma Integral para la Educación Media Superior.
- La nueva reforma a la educación media superior que está preparando el actual gobierno federal.¹²

Dentro del campo de la psicopedagogía, el aprendizaje situado es una teoría dominante, a la vez parte y producto de la teoría constructivista y del cognoscitivismo, dos enfoques que se han venido desarrollando desde los sesenta, y aplicando con mayor fuerza en los noventa en la realización de reformas, planes y programas de estudio.¹³ Trabajos como el de Frida Díaz Barriga en México, John Santrock, o Selma Wassermann son referentes obligados y actuales del tema, que se utilizan para orientar la práctica docente en todos los niveles educativos, incluyendo el medio superior.¹⁴ Es decir, el

10 En el actual plan de estudios de la MADEMS, el programa de posgrado asume los tres principales retos planteados por la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS): ampliación de la cobertura, mejoramiento de la calidad y búsqueda de equidad. Para lo cual, suscribe: “la necesidad de llevar a cabo un cambio en el modelo educativo que hasta ahora fundamenta de manera preponderante el ejercicio de la docencia, ‘el modelo de la transmisión’, para sustituirlo por un modelo basado en el *aprendizaje situado*, en donde los estudiantes construyan su conocimiento a partir de situaciones problemáticas contextualizadas (lo más real posible), con la mediación del docente y los compañeros de estudio”, pp. 9-10.

11 El cual plantea: “mejorar la calidad y *pertinencia* de los programas de formación de los alumnos de la UNAM [...] Es necesario fortalecer el significado del aprendizaje y la calidad de la enseñanza para motivar el interés de los estudiantes [...] una *formación pertinente*, que se relacione cada vez más con su vida diaria y con las expectativas de su futuro. José Narro Robles, *Programa de trabajo para la UNAM*, p. 11. (Cursivas mías) http://www.pudh.unam.mx/repositorio/Programa_de_trabajo.pdf.

12 Cuyas avances pueden ser consultados en el documento “Líneas de política pública para la educación media superior”. Disponible en: https://cbgobmx.cbachiller.es.edu.mx/blog-notas/lineas_poli_publici.pdf.

13 Marco Antonio Rigo Lemini, “Prólogo” a Frida Díaz Barriga Arceo, *Enseñanza situada vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw- Hill, 2006, pp. XIII-XIV.

14 *Ibíd.*; John W. Santrock, *Psicología de la Educación*, México, McGraw-Hill, 2014; Selma Wasserman, *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1994.

aprendizaje situado es un referente fundamental de la educación a nivel medio superior y goza además de un estatuto institucional.

El objetivo de este capítulo es reflexionar sobre el significado de aprendizaje situado, su historia en las teorías de la educación, su vínculo con la propuesta psicopedagógica actual, perfilar algunos de sus problemas de carácter social y entender cómo está siendo aplicado curricularmente.

¿Qué es el aprendizaje situado? Sucede con las perspectivas teóricas que adquieren predominancia en algún campo teórico, y ésta no es la excepción, que su legitimidad se da por hecho, y solo se procede a su aplicación, por lo que se deja de preguntar por el significado y origen de sus nociones fundamentales. Por tal razón queremos desentrañar desde cero la noción de “situado” con una breve genealogía conceptual que no es exhaustiva ni la única posible. En una búsqueda rápida de sus usos más antiguos en la teoría contemporánea, tres hallazgos nos llevaron a la filosofía de los años cincuenta del siglo XX.

- 1) El artículo “Hacia una analítica de la situación” publicado en 1956 por el filósofo vasco-chileno Cástor Narvarte.¹⁵
- 2) La noción de “situación” de Jean Paul Sartre en su filosofía de posguerra.
- 3) El movimiento situacionista.

El artículo filosófico de Cástor Narvarte dilucida de forma excepcional el significado de “situación” a partir de su etimología y usos más primitivos. Para comenzar a pensar el concepto reproduzco aquí sus definiciones más sintéticas:

- Situación es “*la persona en su mundo*”.¹⁶
- La “situación” “es la relación que el ser humano establece con su circunstancia”.¹⁷

15 Cástor Narvarte, “Hacia una analítica de la ‘situación’”, *Revista de Filosofía*, Universidad de Chile, Sumario del Número 3, 1956.

16 *Ibíd.*, p. 87.

17 *Ibíd.*, p. 82.

- “La situación nos remite a los diversos aspectos intrínsecos y extrínsecos que afectan a un sujeto”.¹⁸

Cástor Narvarte escribe que “la preocupación filosófica por las situaciones mismas no tiene nada de reciente. Surge con la primera gran madurez de la filosofía y en ella pervive con una vitalidad renovada”¹⁹ y afirma que es en Aristóteles en quien se encuentra el primer antecedente de la idea de situación, noción que incluyó en sus “Categorías”.²⁰

Etimología “situación”	
Griego	<p><i>Keisthai</i>: (Infinitivo de ΚΕΙΨΑΙ, keimai) traducido como “situación”, “hallarse” o “yacer”, ésta última aludiendo a la idea de abandono.²¹</p> <p><i>Thesis</i> (de τίθημι, títhemi) que significa “colocar”, “poner” (posición). Narvarte señala que cuando Aristóteles utilizaba la categoría <i>keisthai</i> siempre la acompañaba de esta otra raíz que es un concepto de relación.²²</p>
Latín	<p>“<i>Situs</i>” (del que derivó, suplantándolo “<i>situatus</i>”) significó colocar o dejar algo con el sentido peyorativo de abandono.²³</p>

Esta dependencia de una categoría de relación (*thesis*) en Aristóteles nos muestra el *carácter relacional* del concepto, es decir, que lo que nombra es el vínculo entre las cosas y no las cosas aisladas. Por otra parte de su raíz latina “*situs*”, Narvarte saca en claro que aunque estrictamente no le agrega un nuevo significado a la palabra griega (*keisthai*), lo que hace es acentuar el sentido de “abandono”

18 *Ibid.*, p. 81.

19 *Ibid.*, p. 89.

20 Aunque asegura Narvarte que Aristóteles después la eliminó: “Su posterior eliminación de la tabla categorial nos permite suponer que se encontró con dificultades insalvables para mantenerla como categoría independiente”, *ibid.*, p. 78.

21 *Ibid.*, p. 75.

22 *Ídem.*

23 Narvarte, *op. cit.*, p. 82.

que ya estaba con los griegos: “el término ‘situación’ reflejaría, si se trata de conservar el significado primitivo, una concepción del ente como abandonado o desamparado. Estar situado equivaldría a estar arrojado en el mundo, “ex-puesto”.²⁴ *Ex-puesto* subraya el aspecto de inevitabilidad del contacto del sujeto con su medio, el estatuto de exterioridad de la realidad en la que se sitúa.

A partir de un análisis filosófico de la tabla de categorías de Aristóteles, Narvarte propone algunos temas a considerar en la analítica de la situación, de los que rescatamos los siguientes. La situación como:

- 1) Concepto de *relación* entre un ente y algo (su circunstancia y él mismo).
- 2) Modo de relación con la circunstancia entendida como *lugar*, que podemos entenderlo no sólo como espacio, sino como tiempo, momento histórico, estructura social, etc.
- 3) Modo de relación con seres *concretos* de la circunstancia: objetos, instituciones, animales, seres humanos.
- 4) *Modo de ser* y estar del sujeto (vivir, existencia, etc.) en un sentido eminentemente cualitativo.
- 5) Modo de relación del ente *consigo mismo*, o mejor, entre el sujeto y alguna facultad, potencia o haber del sujeto.²⁵

Por ahora resaltamos los puntos 4 y 5 que agregan a lo ya conocido, que la relación con la circunstancia cristaliza en un *modo de ser y estar*, y que la relación de “situación” también retrata un movimiento *consigo mismo/a*.

En Jean-Paul Sartre encontramos uno de sus primeros usos en la teoría contemporánea, pues parece que antes se utilizaba más “circunstancia” (Ortega y Gasset). Para Sartre el sujeto se realiza permanentemente en la acción y se define por el ejercicio de su libertad. En su fase de pensamiento de posguerra, después de la experiencia del nazismo, Sartre transita de un existencialismo individualista —del sujeto comprometido consigo mismo y sus inclinaciones— hacia una idea de sujeto

24 *Ídem*.

25 Narvarte, *op. cit.*, p. 78. (Cursivas mías)

comprometido con su tiempo, y lo hace precisamente a través del concepto de “situación” (después algunos autores hablarían de “libertad situada”)²⁶. El concepto también está presente en el título de la Revista francesa *Situaciones* —en la que publicó de 1947-1976. Para sintetizar, la *situación* en este filósofo:

- “Se constituirá como el escenario en el cual el sujeto como *libertad* se arrojará en el mundo”.²⁷
- “La situación, como escenario, como terreno y contingencia (...) en el sitio, el cuerpo, el pasado, la posición y la relación con el otro. Estas formas en que la situación se manifiesta, están dadas con anterioridad al sujeto, el sujeto no las elige. Sin embargo, *el sujeto sí elige la forma de asumirlas, de concebirlas*”.²⁸

Esta idea del “compromiso con el tiempo” es importante en nuestro estudio del concepto porque, a diferencia del uso primitivo que resaltaba una pasividad a la exposición de las circunstancias (abandono), ésta connota una asunción activa y constructiva de la situación, desde lo contingente, que además hace aparecer al sujeto a partir de su acción en el mundo. Consideramos que tal idea también está presente en la propia semántica del “aprendizaje situado”, en su aspecto experiencial, cuando hace referencia a la construcción de “situaciones de aprendizaje” donde el conocimiento es apropiado como “parte y producto de la actividad” de los estudiantes.²⁹

El concepto *situación* también fue retomado por el “movimiento situacionista” o “situacionismo” un grupo artístico y político francés de los cincuenta considerado uno de los antecedentes ideológicos del Mayo del 68 francés,³⁰ que hizo una crítica radical a la cultura contemporánea como “sociedad del

26 Livia Vargas González, “La situación y el papel del sujeto en la historia: De El ser y la Nada al Sartre de posguerra”, *Apuntes filosóficos. Revista medieval*, Universidad Central de Venezuela, Vol. 18, N. 35, 2009.

27 *Ibíd.*, p. 171.

28 *Ibíd.*, p. 178.

29 F. Díaz, *Enseñanza situada...*, *op. cit.*, p. 19.

30 Sus miembros más conocidos fueron el francés Guy Debord y su libro *La sociedad del espectáculo*, Ediciones Naufragio, Santiago, 1995; y el belga Raoul Vaneigem y su libro *La revolución de la vida cotidiana* (sin pie de imprenta). Los dos fueron miembros de la Internacional Situacionista (1957-1972).

espectáculo”. Así definieron la creación de *situaciones*: “momento de la vida construido concreta y deliberadamente para la organización colectiva de un ambiente unitario y de *un juego de acontecimientos*”.³¹

Incluimos este movimiento en la genealogía porque la declinación que hacen a “situacionismo” y “situacionista” muestra cómo, para esa época, la palabra ya está siendo utilizada a fin de nombrar una determinada forma de proceder ante el mundo y de pensarlo, y porque refleja el espíritu rupturista de época que posicionó “situación” como concepto a mediados del siglo XX. Además de enfatizar en su definición de creación de situaciones, que hablar de “situación” es hablar de hacer surgir *acontecimientos*.

Estos tres hallazgos nos dan pistas para entender cómo entra la noción de situación en la teoría contemporánea y su significado. No obstante, a finales de los setenta y principios de los ochenta, en medio de los debates por la construcción de una epistemología feminista, el sustantivo se vuelve un adjetivo para calificar un tipo particular de conocimiento: el “conocimiento situado”, cuyo sentido se recuperará en esta tesis. Este tipo de conocimiento es postulado por la crítica feminista al concepto de objetividad de la ciencia convencional, que esconde las particularidades históricas del espacio-tiempo desde donde se enuncia, e “*ilocaliza* el cuerpo como condición de verdad”.³² Esta actitud genera un tipo de universalidad abstracta, que más que un conocimiento válido para todo el mundo, es la imposición de un tipo particular de subjetividad sobre el conocimiento generado por otras experiencias particulares, además de ser un tipo de reduccionismo de la realidad.

Aunque el concepto de “conocimiento situado” es atribuido a Donna Haraway en el texto “*Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial*” (1998)³³ en

31 Publicado en el número 1 de *Internationale Situationniste*, 1 de junio de 1958. (Cursivas mías)

32 Valeria Flores, *Interrucciones. Ensayos de poética activista, escritura, política, pedagogía*, Neuquén, Editora la Mondonga Dark, 2013, p. 250.

33 “Debemos dicha noción a la pensadora Donna Haraway, quien acuña el término en un artículo que publica en 1988 en respuesta a un texto que dos años antes escribiera su colega Sandra Harding en *Ciencia y feminismo* (1986)”. Begonya Sáez Tajafuerce, “Saberres situados”, *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, Barcelona, N. 60, 2018, p. 94.

realidad es parte de la continuidad de un debate que nace con la Teoría del punto de vista, con Sandra Harding, Nancy Harstrock y Evelyn Fox Keller —por mencionar algunas— cuyas obras podemos ubicar en los ochenta. Según María Puig, más que una situación progresiva donde Haraway supera y sustituye a Harding, se trata de un continuo teórico con dos momentos de “conocimiento situado”.³⁴ No nos alargaremos más sobre este tema pues en el capítulo 2 se desarrolla un apartado de epistemología feminista, tan solo queremos dejar asentadas dos definiciones que son el punto de llegada de nuestra búsqueda de significado de “lo situado”. La primera de Harding y la segunda de Haraway:

Una ciencia máximamente objetiva, natural o social, será aquélla que incluya un examen autoconsciente y crítico de la relación entre la experiencia social de sus creadores y los tipos de estructuras cognitivas promovidas en su investigación.³⁵

Lucho a favor de políticas y epistemologías de la localización, del posicionamiento y de la situación, en las que la parcialidad y no la universalidad es la condición para que sean oídas las pretensiones de lograr un conocimiento racional. Se trata de pretensiones sobre las vidas de la gente, de la visión desde un cuerpo, siempre un cuerpo complejo, contradictorio, estructurante y estructurado, contra la visión desde arriba, desde ninguna parte, desde la simpleza.³⁶

1.2. Desarrollo del aprendizaje situado en la historia de la pedagogía

A continuación analizaremos a grandes rasgos el devenir de lo situado en la historia de las teorías de la educación y el aprendizaje. Para comenzar a entender su desarrollo como propuesta pedagógica hay que decir que no es una perspectiva nueva, aunque el concepto lo sea relativamente. En realidad se trata de una de las propuestas más persistentes en el ámbito de la educación moderna. Por ejemplo,

34 María Puig de la Bellacasa, “Epistemología feminista: profunditzant sobre el coneixement situat”, cit., en Alejandra Araiza, “De la política de la localización a los conocimientos situados. Notas para la creación de una ciencia feminista”, en Martha Liévano y Marina Duque (comps.), *Subjetivación femenina: investigación, estrategias y dispositivos críticos*, Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León, 2012.

35 Sandra Harding, *Ciencia y feminismo*, cit., en Araiza, “De la política...”, *ibíd.*, p. 184.

36 Donna Haraway, “Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial”, *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra, 1995, p. 20.

una parte de la propuesta educativa de Juan Amós Comenio (1592-1670), considerado uno de los fundadores de la pedagogía, es consistente con lo que hoy llamaríamos un “aprendizaje situado”: “aumentarás la facilidad en el discípulo si le haces ver la aplicación que en la vida común cotidiana tiene todo lo que le enseñes”³⁷ y “se apartan también de la recta razón quienes mediante los mismos preceptos[...] intentan instruir a la juventud de todas las naciones”.³⁸ Según Diana Sagástegui,

el aprendizaje situado renueva un imaginario de innovación invariablemente presente en los educadores de todos los tiempos; en él se resume el ideal de lograr una pedagogía que tienda puentes sólidos y flexibles entre los procesos educativos escolares y “la realidad”.³⁹

Jean Jaques Rousseau (1712-1778) defendió la centralidad de los intereses individuales de los niños y jóvenes en la educación, y se pronunció contra las prácticas educativas de su época que contradecían tanto las necesidades y contextos sociales de niños y jóvenes como sus pulsiones pasionales, que eran para él, potencias fundamentales del ser humano.⁴⁰

Como sabemos, entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, se desarrolló un movimiento heterogéneo de renovación pedagógica llamado la *escuela nueva*, que se enfrentó con fervor a lo que sus autores caracterizaron como el modelo de *educación tradicional*.⁴¹ Participaron en él María Montessori, John Dewey, Célestin Freinet, Ovide Decroly, por mencionar algunos. A este modelo de *educación tradicional*, las diferentes corrientes del movimiento, le opusieron uno basado en

37 Juan Amós Comenio, *Didáctica Magna*, México, Porrúa, 2017, p. 104.

38 *Ibid.*, p. 99.

39 Diana Sagástegui, “Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado”, *Revista Electrónica Sinéctica*, N. 24, febrero-julio, 2004, p. 30.

40 Cit., en Sagástegui, *ibid.*, p. 32.

41 Según Gregorio Germán, Liliana Abrate, *et. al.*, el modelo de la *educación tradicional* fue descrito por varios autores de este movimiento como producto de la escolástica y el enciclopedismo. La primera filosofía, al entender la verdad como algo divino y revelado, convertía al conocimiento en un sistema cerrado. Los internados jesuitas de la época, sirven de metáfora para explicar su defensa de una radical separación entre el mundo interior y exterior, en el que se registra una total descontextualización del conocimiento, pues además hay un regreso al saber de la antigüedad. El maestro era una figura autoritaria, que vigilaba constantemente al estudiante y que transmitía todo el saber. El enciclopedismo integró al modelo la noción de un “sistema completo de educación que abarca todas las disciplinas”, que debe ser aprendido a través del almacenamiento en la memoria de una gran cantidad de información. “La Escuela Nueva: un debate al interior de la pedagogía”, *Diálogos Pedagógicos*, Año IX, N.º 18, octubre 2011, p. 15.

principios “nuevos” que en común comprendieron los siguientes ejes: a) la educación integral, b) la educación activa, c) la educación placentera, d) la educación abierta, e) la educación creativa, f) la educación en libertad. Las siguientes expresan ideas de “aprendizaje situado”:

1. Educación activa:

Se propone que el alumno no puede ser un receptor pasivo de lo que el docente le transmite, sino un protagonista principal y activo en el proceso educativo. [...] El principio de educación activa puede no ser comprendido correctamente si se lo reduce solo a incorporar actividades. Se trata de que estén diseñadas de manera que posibiliten una relación del sujeto con el medio.

2. Educación abierta:

Abrir la escuela significa ingresar en ella la emoción social de la época, conectar a los alumnos con el presente [...] Se propone entonces abrir la escuela al medio social, a la comunidad, a la vida, coordinando sus procesos con otras instituciones, como la familia, el ámbito económico, político.

3. Educación creativa

Se busca lograr procesos de aprendizaje creativos que desarrollen integralmente a los alumnos, partiendo de sus saberes, que vayan de acción al pensamiento, porque se considera que es la acción donde se produce la unidad del ser. Interesan principalmente las experiencias que el alumno vive, no solo los resultados⁴².

De “Los treinta principios de la Oficina Internacional de Escuelas Nuevas”, formulados por A. Ferriere en 1925, los siguientes hablan del aprendizaje situado:

1. La escuela nueva es un laboratorio de pedagogía práctica [...]

-Se fundamenta en la psicología del niño y en las necesidades de su cuerpo y su espíritu

13. La escuela nueva basa su enseñanza en los hechos y en las experiencias

42 *Ibid.*, pp. 20-21.

-Observaciones personales de la naturaleza

-Observación de las industrias y organizaciones sociales [...]

14. La escuela nueva recurre a la actividad personal del niño

-Asociación del trabajo concreto a la mayor parte de los estudios abstractos [...]

15. La escuela nueva establece su programa sobre los intereses espontáneos del niño.

17. La escuela nueva recurre al trabajo colectivo de los alumnos [...]

-Búsqueda de asociaciones que sugiere en el tiempo y en el espacio, el tema tratado.

-Búsqueda de aplicaciones: utilidad (en los niños)⁴³

Poco se habla del desarrollo que el movimiento de la escuela nueva tuvo en Latinoamérica, a pesar de las diversas propuestas y experiencias prácticas que aquí tuvieron lugar. En Argentina, Luis Iglesias (1915-2010) se desempeñó como maestro único en una escuela rural de la zona tambera de la Provincia de Buenos Aires, aquí un relato de su labor docente

En la escuela rural N°11, si bien Iglesias atendió al programa oficial, tomó en cuenta los intereses, necesidades y realidades biosociológicas [*sic*] del niño campesino. El mayor valor de su experiencia residió en la preocupación porque el niño realice su propio proceso de aprendizaje. [...] En Luis Iglesias, los principios de la escuela nueva aparecen destinados al problema social que vive el campo argentino.⁴⁴

En el prólogo a la edición de 1995 de su libro *La escuela rural unitaria*, escribe que junto con los maestros Jesualdo y Olga Cossetini, “queríamos una escuela de cara a la vida de las gentes, de cada lugar, de cada momento, nutrida de realidades actuales”.⁴⁵ Olga Cossetini (1898-1987) dirigió el proyecto “Escuela Serena” en la Escuela Experimental Gabriel Carrasco, de la que fue directora desde 1935, donde “orientó los intereses naturales de los alumnos vinculándolos al barrio, para que recreen

43 *Ibid.*, pp. 30-33.

44 *Ibid.*, p. 27.

45 *Ídem.*

su mundo [...] A su vez, mediante las ‘misiones culturales’, relacionó la escuela con el medio social circundante”.⁴⁶

Un ejemplo paradigmático de aprendizaje situado en el contexto latinoamericano es la educación liberadora de Paulo Freire, quien describe la “enajenación” del estudiante como el haber introyectado como propia la cultura del dominador, por lo que parte de su “liberación” implica la desmitificación de esa realidad, vía la contextualización, la reflexión crítica y el reencuentro con su propia y “verdadera” historia. En términos del proceso de enseñanza-aprendizaje Freire afirma lo siguiente

Me refiero a que la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél [...] Este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo está siempre presente. Movimiento en que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos. [...] Este movimiento dinámico es uno de los aspectos centrales, para mí, del proceso de alfabetización. *De ahí que siempre haya insistido en que las palabras con que organizar el programa de alfabetización debían provenir del universo vocabular de los grupos populares, expresando su verdadero lenguaje, sus anhelos, sus inquietudes, sus reivindicaciones, sus sueños. Debían venir cargadas de la significación de su experiencia existencial y no de la experiencia del educador.*⁴⁷

Existen muchos otros ejemplos y genealogías rastreables en la historia de la educación, “prácticamente desde que la escuela existe”,⁴⁸ tanto teóricos como prácticos, cuya propuesta es el aprendizaje situado. El estudio de los casos aquí expuestos, suscita las siguientes reflexiones: La propuesta se articula como un discurso en oposición al modelo de escuela tradicional, también denominado “educación bancaria”, “currículum por materias”, “perspectiva recibida”⁴⁹, que a nivel político y social es hegemónico. Esta hegemonía educativa privilegia la descontextualización, al mismo tiempo que un tipo de cultura y socialidad único, en desacuerdo con la mayoría de la sociedad. Por lo tanto, el aprendizaje situado se distingue por ser una crítica que busca evidenciar la

46 *Ídem.*

47 Paulo Freire, “La importancia del acto de leer”, conferencia presentada en la apertura del Congreso Brasileño de Lectura, realizado en Campinas, Sao Paulo, noviembre de 1981, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México Siglo XXI, 1991, pp. 6-7. (Cursivas mías)

48 M. Antonio Rigo, “Prólogo” a Barriga..., *op. cit.*, p. IX.

49 John Eggleston, *Sociología del currículum escolar*, Buenos Aires, Troquel, 1980.

desvinculación esquizofrénica realidad-escuela. Presumiblemente un problema histórico que ha existido desde que la escuela participó como un engranaje en sociedades con estructura de clases y con desigualdades culturales, sexo-genéricas y de otro tipo.

En el caso de América Latina, esta desvinculación escuela-realidad tiene en la conquista y colonización europea del siglo XV, su momento fundante. Como sabemos, la guerra de conquista destruyó los sistemas de educación de las sociedades originarias del continente, y en su lugar levantó un sistema de educación para expandir la evangelización, cuyos contenidos y rasgos pedagógicos respondieron a las cambiantes necesidades de dominio y explotación, surgidas de la sociedad colonial.⁵⁰ El colonialismo es una de las especificidades que adquiere esta desvinculación escuela-realidad en nuestra región.

En relación con el aprendizaje situado y el problema de la desvinculación escuela-realidad al que reacciona, se puede explorar como un tema de estudio aparte: cómo la naturaleza de la escuela como institución le impone límites estructurales a su realización. Es decir, parece que son las propias funciones y características originales de la institución escolar las que generan esta ruptura; pues elementos como la verticalidad de su estructura, la relación de poder maestro-alumno, su obligatoriedad, así como las desigualdades estructurales que la sustentan, no generan los “ambientes de aprendizaje” adecuados para que emerja una experiencia situada en la educación. Esto se explica, además, por la condición de la educación hegemónica de “transmisora de la tradición” y de afirmación del *statu quo*, que necesita sistemáticamente descontextualizar el conocimiento y homogeneizar. Además, como lo ha estudiado la sociología de la educación, la escuela es una de las instituciones sociales con mayor resistencia al cambio⁵¹.

50 Pilar Gonzalbo, *Historia de la educación en la época Colonial*, México, El Colegio de México, 1990.

51 Sobre la resistencia escolar al cambio Karin Zotzmann escribe en su reseña al libro *Educación y cultura. Resistencia al cambio* de Ana Luz Flores Pacheco: “La pregunta es si la estructura institucional es producida y reproducida solamente por la interacción de los sujetos o si hay prácticas, reglas y agendas más duraderas que preceden a los individuos para que se modifique la cultura institucional. Al fin y al cabo, la cultura institucional se formó a lo largo de un trayecto histórico y en interacción con fuerzas políticas, económicas y socioculturales y por ende serán necesarios cambios más fundamentales tanto en su contexto externo como en el interno”. *Perfiles educativos*, México, Vol. 32, N. 130, 2010.

Por último, hace falta considerar una peculiaridad histórica actual: el aprendizaje situado es hoy una propuesta hegemónica. Anteriormente, acompañó proyectos pedagógicos alternativos y marginales opuestos a la educación centrada en el docente y en la tradición. ¿Qué efectos tiene esta condición oficial sobre el contenido y forma de la propuesta?

1.3. La propuesta psicopedagógica

Desde la segunda mitad del siglo XX, la vinculación entre psicología y pedagogía hizo posible una integración teórica que, para los ochenta y noventa, produjo el socioconstructivismo. Las propuestas anteriores de aprendizaje situado tenían en común ser teorías del aprendizaje en forma de postulados éticos; por ejemplo la escuela nueva habló de la importancia de la libertad y la superioridad de la experiencia sobre los procesos meramente intelectuales. La novedad del constructivismo, sin embargo, es la creación de una teoría de pretensiones científicas para respaldar la propuesta pedagógica.

En los años sesenta tuvo lugar la revolución cognitiva con el trabajo de Jean Piaget, Jerome Bruner, Noam Chomsky, David Ausubel y el rescate de la obra del psicólogo ruso Lev Vigotsky, quien escribió su obra más importante *Pensamiento y Lenguaje* en los treinta. Se considera una revolución porque, por primera vez, se comenzaron a descifrar de forma sistemática los procesos profundos del pensamiento que intervienen en el aprendizaje, la “naturaleza del aprendizaje y la transmisión de conocimiento”.⁵² Sus contribuciones cobraron mayor relevancia de cara al conductismo, que en ese entonces era dominante en la educación, el cual concebía al estudiante como un ente pasivo y un lienzo en blanco esperando adquirir nuevas conductas. El conductismo se basó en el principio estímulo-respuesta de los experimentos de perros de Iván Pavlov, de palomas de Frederic Skinner y los experimentos con niños de John B. Watson⁵³.

52 Jerome Bruner, *El proceso de la educación*, México, Talleres Gráficos Toledo, 1963, p. 3.

53 Violeta Arancibia, Paulina Herrera, et. al., “Teorías psicológicas aplicadas a la educación: Teorías conductuales del aprendizaje”, *Manual de Psicología Educacional*, Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, 1997.

En el conductismo un estímulo propiciado por el docente se impone para “moldear” a las personas, cuya resistencia puede ser rota mediante refuerzos positivos y negativos. El sujeto en estas condiciones no existe. Mientras en este panorama lo que se ejercita es el poder más que la reflexión y la negociación de significados, el cognoscitivismo iluminó todo un nuevo microcosmos a explorar, el de la cognición, lleno de complejos procesos cuyo estudio comenzó a dar claves importantes para comprender y mejorar la enseñanza-aprendizaje. En este apartado nos interesa pasar revista a los postulados del cognoscitivismo y el constructivismo vinculados al aprendizaje situado.

El gran hallazgo del cognoscitivismo fue la estructura de los *conocimientos previos*. En cuanto a las estructuras, Piaget las denominó “esquemas”, Albert Bandura “autosistemas” y George Kelley “constructos personales”, y lo que señalan es el hecho de que el alumno las construye “a través de la interacción con su medio y los procesos de aprendizaje”.⁵⁴ Esto quiere decir que el conocimiento en una persona no es el resultado directo de la interacción con su medio, ni de sus simples disposiciones internas, sino una interacción entre estos dos elementos, que en su acoplamiento produce una mediación, instrumento o estructura(s) de conocimiento.⁵⁵ Las estructuras pueden ser simples, porque sirven para una sola acción o muy complejas, para varias acciones; también generales o muy especializadas, y permiten al sujeto enfrentarse a situaciones equivalentes de la realidad.

Lo que en todo caso nos interesa resaltar aquí es que estas estructuras cognitivas, que median al sujeto y la realidad “son las representaciones organizadas de experiencias previas”.⁵⁶ Clifton Chadwick agrega:

son relativamente permanentes y sirven como esquemas que funcionan activamente para filtrar, codificar, categorizar y evaluar la información que uno recibe en relación con alguna experiencia relevante. La idea principal aquí es que mientras captamos información, estamos constantemente organizándola en unidades con algún tipo de orden que llamamos “estructura”. Generalmente, la nueva información está asociada con

54 Clifton Chadwick, “La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Vol. XXXI, N. 4, 2001, p. 113.

55 M. Carretero, *Constructivismo y Educación*, Buenos Aires, Paidós, 2009, p. 22.

56 C. Chadwick, *op. cit.*, p. 113.

información ya existente en estas estructuras, y a la vez esta información puede reorganizar o reestructurar la información existente.⁵⁷

Con la teoría psicogenética de Jean Piaget de los esquemas de acomodación y asimilación, podemos entender mejor cómo funciona o mueve esta estructura; mientras que con su teoría de los “estadios”, el hecho de que no permanece estática sino que evoluciona. Según este autor, la naturaleza biológica de la inteligencia humana tiende a la adaptación y a una búsqueda inherente de un equilibrio interno para la sobrevivencia. En algunos casos la estabilidad es adaptativa y en otras lo es el cambio.

El esquema de *asimilación* implica la integración de elementos nuevos a esquemas ya organizados. En este caso el conocimiento previo se generaliza y transfiere, lo que implica que para conocer nunca se parte de cero. Por su parte, la *acomodación* es la modificación mayor o menor del esquema asimilador, requerida para ajustar los elementos nuevos. En dichos procesos es importante la tensión cognitiva causada por los desequilibrios propios de las situaciones de cambio.

La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel muestra que en el proceso de *asimilación*, si el individuo pone en juego sus conocimientos previos para activamente relacionarlos con la información nueva, se producirán aprendizajes *significativos*. En el caso de los aprendizajes memorísticos, aunque se guardan en la memoria, su potencia cognitiva es menor. Esta teoría además indica, cómo opera un proceso de jerarquización y discriminación cognitiva de la información, en donde el criterio de funcionalidad se establece a partir del esquema previo, es decir, en función a la utilidad en la realidad del estudiante. La teoría del “procesamiento de información” continúa en la misma dirección, sólo que poniendo énfasis en las dinámicas de la memoria y usando como metáfora la computadora, algo que ha sido acusado de reduccionismo. Los conocimientos sentidos como “significativos” se guardan en la memoria a largo plazo, lo que asegura perdurabilidad.

Lev Vigotsky añade el punto de vista sociocultural al proceso cognitivo. Aunque las anteriores formulaciones reconocieron que el contexto social del individuo es determinante para el

57 *Ídem.*

conocimiento, no se adentraron a estudiar propiamente tal dimensión, ni la integraron al conjunto de su teoría. Vigotsky en cambio, postula el conocimiento como un hecho eminentemente social, y se adentra a estudiar las dinámicas semióticas, intersubjetivas e intrasubjetivas que tienen lugar mientras se construye conocimiento.⁵⁸ El tipo de estructuras cognitivas y la relevancia que para el individuo tienen ciertos conocimientos dependen de los códigos culturales en los que el sujeto está inmerso. Es decir, los conocimientos previos están históricamente determinados por el tipo de sociedad en la que vive el sujeto, y en ese sentido, pueden ser descifrados social y culturalmente. Los procesos psicológicos superiores como la comunicación, el lenguaje y el razonamiento primero se obtienen en la interacción social y después son internalizados.

Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a escala social, y más tarde a escala individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos.⁵⁹

De las conclusiones a las que llegan las teorías cognitivas, el constructivismo formula su principio más importante:

El individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente, y por lo tanto, su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una *construcción* que hace la persona misma.⁶⁰

Esta conclusión orienta el tipo de planeación pedagógica que el constructivismo hace del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues queda claro que la organización de la enseñanza basada únicamente en la lógica de los contenidos no es suficiente para suscitar aprendizajes. El conocimiento, en cambio, debe adaptarse a las estructuras cognitivas con las que el estudiante construye e interpreta su realidad socioculturalmente, así como a sus capacidades cognitivas. Estas

58 M. Carretero, *Constructivismo y...*, *op. cit.*, p. 26.

59 Cit., en *ibíd.*, p. 28.

60 *Ibíd.*, p. 112.

teorías en su conjunto abonan a la “situacionalidad” del conocimiento y, por lo tanto, proponen el aprendizaje situado.

1.4. Análisis de los fines y sentidos del aprendizaje situado en la RIEMS

Llegadas a este punto del estudio del aprendizaje situado, consideramos pertinente pasar al análisis de su formulación y aplicación en el contexto educativo actual, para construirnos una visión más realista de éste, de cómo está siendo interpretado y busca ser implementado a nivel medio superior. Para tal efecto, hemos elegido el análisis del documento de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que es el que, a partir de una serie de premisas clave y una normatividad, organiza la educación media superior a nivel nacional desde 2008.

Ralph Tyler en *Principios básicos del currículo* (1949) propone que la primera pregunta fundamental para encarar la interpretación de cualquier sistema de enseñanza es “¿qué fines desea alcanzar la escuela?”⁶¹ Tal pregunta guiará nuestro estudio de la reforma, pues no obstante la antigüedad de la propuesta de Tyler, la creemos de mucha vigencia debido a que re-posiciona la pregunta por los fines últimos de la enseñanza: ¿educar para qué? Lo anterior, en un contexto en el que, simultáneamente a la comprensión profunda de los procesos del aprendizaje que lograron las teorías psicopedagógicas, se ha relegado a un segundo plano las “grandes” preguntas por los fundamentos de la educación, que con anterioridad preocupaban tanto a los educadores, preguntas encaminadas a discutir la visión de mundo y proyecto ético-político implícitos de cualquier proyecto educativo.

Esta pregunta por los fines nos preocupa especialmente porque consideramos que uno de los efectos que produce el aprendizaje situado en los estudiantes es la revitalización de la consciencia que tienen sobre sí mismo/as en relación al mundo, pues activa los conocimientos previos, la historia y la experiencia de los estudiantes. Por consiguiente, nos parece fundamental cuestionarnos ¿qué

61 Ralph W. Tyler, *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Troquel, 1973, p. 7.

objetivos educativos más amplios están estimulando esta consciencia de sí y del mundo de los estudiantes? ¿Qué tipo de fines sociales promueve el aprendizaje situado a nivel preparatoria?

Significado de “aprendizaje situado” en la reforma

En la RIEMS no se utiliza el concepto *aprendizaje situado* sino que se habla de “pertinencia”, concluimos esta equivalencia de conceptos en vista de la definición y utilización de este último en la reforma, el cual se define como: “la cualidad de establecer múltiples relaciones entre la escuela y el entorno”.⁶² Aquí un párrafo para observar su utilización,

Los planes de estudio deben atender la necesidad de *pertinencia* personal, social y laboral, en el contexto de las circunstancias del mundo actual, caracterizado por su dinamismo y creciente pluralidad. Los jóvenes requieren encontrar en la escuela un espacio significativo y gratificante en sus vidas. [...] La *pertinencia* en los estudios implica dar respuestas a los jóvenes que desean seguir estudiando y a quienes requieren incorporarse al mundo del trabajo. Asimismo, deben ser acordes con las exigencias de la sociedad del conocimiento y con la dinámica del mercado laboral, tanto regional como nacional. Asimismo, los planes de estudio deben responder a las condiciones socioculturales y económicas de cada región. Debe haber la suficiente flexibilidad para que los alumnos aprendan la lengua y las matemáticas, por ejemplo, a partir de situaciones de su vida inmediata; por su parte, la formación para el trabajo, para ser exitosa, debería ser congruente con la demanda regional, por lo que la vinculación con los empleadores es de suma importancia.⁶³

El concepto no figura en la reforma de manera marginal sino que es uno de los tres “principios básicos que guían la Reforma Integral de la EMS”⁶⁴:

1. Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato
2. *Pertinencia y relevancia de los planes de estudio*
3. Tránsito entre subsistemas y escuela⁶⁵

62 Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, enero 2008, p. 44.

63 *Ibid.*, p. 45.(Cursivas mías)

64 *Ibid.*, p. 42.

65 *Ídem.* (Cursivas mías)

Necesidades o problemas que diagnostica la reforma

La RIEMS enfoca la educación en México desde el marco de las demandas de la economía internacional e indica que el principal problema que debe resolver la educación a nivel medio superior es la falta de *competitividad* del país a nivel internacional.

La participación de México en un mundo globalizado guarda estrecha relación con la EMS en expansión, la cual debe preparar a un mayor número de jóvenes y dotarles de las condiciones que el marco internacional exige. Empleos bien retribuidos serán la contraprestación a un mejor nivel de preparación. México enfrentará cada vez más la competencia de otros países que cuentan con una población poco calificada y con sueldos bajos para la elaboración de manufacturas simples que demandan escasas habilidades. Es decir, sin niveles educativos más elevados, los ingresos en México se verían relegados a los de los países pobres del mundo.⁶⁶

Como solución a esta problemática, establece que el *fortalecimiento* y *expansión* de la EMS generará “un desarrollo social y económico del país”⁶⁷, debido a que los egresados estarán en condiciones de conseguir empleos mejor remunerados que demanda la sociedad globalizada, con lo que mejorará la *competitividad* del país frente a países más pobres. Para concretar este *fortalecimiento* y *expansión*, asume lo que denomina los tres desafíos principales: 1) ampliación de cobertura; 2) mejoramiento de calidad y; 3) búsqueda de equidad. El aprendizaje situado como *pertinencia* se plantea como la solución, desde las aulas, a los tres desafíos planteados en la reforma:

1) Cobertura

La RIEMS define cobertura: “como el número de jóvenes que cursa el nivel en relación con aquellos que se encuentran en edad de cursarlo”.⁶⁸ Como parte del diagnóstico social que se hace en la reforma para entender la falta de cobertura en México se establece que el principal factor que la causa es la deserción de los estudiantes por su “falta de interés” en la escuela y agrega: “el problema de la falta de cobertura en la EMS ha obedecido a la deserción y la baja

66 *Ibíd.* p. 11.

67 *Ibíd.*, p. 7.

68 *Ibíd.*, p. 8.

eficiencia terminal antes que a la incapacidad del sistema de absorber a los egresados de la secundaria”.⁶⁹

Según la Encuesta Nacional de Juventud 2005, el segundo motivo para abandonar la escuela que dieron los jóvenes de 15 a 19 años en un 38, 2 %, fue: “porque ya no me gustaba estudiar”. Pero si revisamos el primer motivo de esta misma encuesta que presentan, encontraremos que en un 40, 2%, los jóvenes respondieron que “tenía que trabajar”⁷⁰, lo que hace tambalear el argumento. Por lo tanto, con una educación pertinente la reforma busca que el estudiante remonte su “falta de interés” por la escuela y no deserte. Continúa el documento:

Es necesario investigar las causas de la deserción, pero de antemano podemos apreciar que una de ellas radica en que las escuelas no siempre ofrecen la motivación suficiente para permanecer. No solo hay problemas personales y de contexto que influyen en la deserción; si la vida académica de la escuela no es suficientemente motivadora y desafiante, los jóvenes optarán por otros caminos.⁷¹

2) Calidad

Para establecer qué se entiende por *calidad* el documento señala algunas pautas, entre las que destaca: la importancia que los estudiantes adquieran “el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas que requerirán en su vida adulta”,⁷² en relación a “los mecanismos de generación e intercambio de información”⁷³; tener las instalaciones y el equipamiento adecuados, especialmente para la educación técnica; y, “una sólida “formación cívica y ética”. Aunque este último punto no lo desarrolla.

Las circunstancias del mundo actual requieren que los jóvenes sean personas reflexivas, capaces de desarrollar opiniones personales, interactuar en contextos plurales, asumir un papel propositivo como miembros de la sociedad, discernir aquello que sea relevante a los objetivos que busquen en el cada vez más amplio universo de información a su disposición y estar en posibilidades de actualizarse de manera continua.⁷⁴

69 *Ibid.*, p. 9.

70 *Ibid.*, p. 44.

71 *Ídem.*

72 *Ibid.*, p. 12.

73 *Ídem.*

74 *Ídem.*

Una vez más la pertinencia es esgrimida como respuesta para incrementar, en este caso, la calidad de la educación, la cual es relacionada con las exigencias diversas y cambiantes del mundo actual.

La calidad pasa por la pertinencia. Los aprendizajes en la EMS deben ser significativos para los estudiantes. Cuando los jóvenes reconocen en su vida cotidiana y en sus aspiraciones las ventajas de lo que aprenden en la escuela, redoblan el esfuerzo y consolidan los conocimientos y las habilidades adquiridas. En ocasiones los jóvenes encuentran la pertinencia en estudios que profundizan en las disciplinas del conocimiento y en otras en aspectos relacionados al trabajo. En todos los casos, lo deseable es que el aprendizaje se produzca en un contexto significativo para los jóvenes. Esto conducirá a elevar la cobertura y permanencia en la EMS, en tanto que los estudiantes advertirán las ventajas que representa continuar sus estudios.⁷⁵

En consecuencia, la pertinencia del conocimiento respecto a las demandas de la economía global y la sociedad del conocimiento, es garantía de la calidad, y a su vez, la solución a la deserción. Si el estudiante percibe que lo que aprende en la escuela es de calidad porque le brinda las herramientas adecuadas para desarrollarse en el mundo laboral y en el día a día del mundo globalizado, entonces no desertará, valorará los beneficios de culminar sus estudios y contemplará la posibilidad de “una remuneración más alta que los que tienen únicamente estudios de secundaria”.⁷⁶

3) Equidad

La reforma reconoce que un obstáculo para construir un “país más equitativo” son las “grandes diferencias económicas y sociales que colocan en situación de desventaja a los más pobres en relación con los beneficios de la escuela”.⁷⁷ Asevera que “ello se debe en parte a consideraciones sociales, culturales y económicas”.⁷⁸ Sin embargo, de todas estas consideraciones vuelve tautológicamente a la idea de que es la falta de calidad y pertinencia de la EMS la que los hace desertar por sobre las causas sociales, económicas y culturales. A pesar que la Encuesta Nacional de Juventud 2005 —que ya citamos— declara que la principal causa de abandono es

75 *Ídem.*

76 *Ídem.*

77 *Ibíd.*, p. 14.

78 *Ibíd.*, p. 15.

la necesidad de trabajar, el documento asegura que “la falta de calidad y pertinencia de la EMS tiene un efecto más marcado, a veces determinante, en la continuación de los estudios de la población más marginada”.⁷⁹

Para sustentar esta declaración pone otra encuesta realizada por la Subsecretaría de Educación Media Superior, con base en el censo de 2000, que contradice a la Encuesta Nacional de Juventud de 2005, que presentará después. En la del año 2000 se sustenta que, entre los estudiantes de entre 15 y 17 años que abandonaron la escuela, la mayoría de los cuales se ubica en los deciles de ingresos más bajos, la mayor parte, alrededor de 40 por ciento, lo hace por falta de interés por los estudios. En ese grupo de edad, dicha causa de abandono resulta más importante que la falta de dinero o la necesidad de trabajar. Entre aquellos que tienen 18 y 19 años y han abandonado la escuela, la explicación económica apenas supera la falta de gusto por estudiar.⁸⁰

La apuesta una vez más es la pertinencia de la escuela, “de manera que tenga sentido estudiarla”,⁸¹ con lo que se resolverán “las desventajas de partida de ese segmento de la población”⁸² y se construirá un “país más equitativo”.⁸³

Competencias y “aprendizaje situado” en la reforma

La reforma recomienda adoptar el modelo por competencias y explica que esta necesidad viene de “las tendencias internacionales en las reformas de la educación media superior”,⁸⁴ de la Unión Europea, de Chile y Argentina, así como de los indicadores que ha establecido la OCDE para evaluar la educación a nivel mundial. El documento afirma que el enfoque de competencias

79 *Ídem.*

80 *Ibid.*, p. 16.

81 *Ídem.*

82 *Ibid.*, p. 15.

83 *Ibid.*, p. 14.

84 *Ibid.*, p. 34.

considera que los conocimientos por sí mismos no son lo más importante sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional. De este modo, las competencias requieren una base sólida de conocimientos y ciertas habilidades, los cuales se integran para un mismo propósito en un determinado contexto. [...] Los estudiantes eficaces deberán ser capaces no tanto de almacenar los conocimientos sino de saber dónde y cómo buscarlos y procesarlos.⁸⁵

Las competencias son vinculadas con la *pertinencia* porque para que el estudiante responda al contexto complejo de flexibilidad y adaptabilidad que requiere la sociedad del conocimiento y su mercado laboral, necesita introyectar los conocimientos como habilidades. Las competencias implican una relación práctica e integral del conocimiento que puede ser aplicada en contextos múltiples,

Los maestros deberán contribuir a que los estudiantes identifiquen las conexiones entre sus estudios y situaciones de la vida real, o dicho de otro modo, a contextualizar las competencias. Adicionalmente deberán facilitar la reflexión de los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje, lo cual supone que comprendan la estructura del conocimiento y puedan así transferirlo a contextos diversos en la forma de competencias.

Reflexiones finales

El lugar que ocupa el aprendizaje situado planteado como *pertinencia* en la reforma nos suscita las siguientes reflexiones: su pertinencia no apunta a la realidad de los estudiantes sino a conocimientos y habilidades que demanda el mercado laboral. No cabe duda que la escuela como institución social ha de resolver esta inserción, sin embargo, de manera aislada, resulta un fin muy limitado porque no solo la futura dimensión laboral del estudiante determina o determinará su vida. Es más, actualmente en sociedades como las latinoamericanas concluir estudios superiores, incluso de posgrado, no garantiza encontrar un trabajo. Por lo que consideramos que “necesidades” de todas las dimensiones de la vida de los estudiantes, y un estudio real de sus particulares contextos sociohistóricos han de ser tomados en cuenta para derivar los objetivos de aprendizaje más amplios de los currículos.

La reducida visión de la reforma es producto del diagnóstico inicial del cual se derivan los desafíos. La reforma no parte de una investigación interna de las necesidades y problemas de la

85 RIEMS, *op. cit.*, pp. 51-52.

población a quien van dirigidos los cambios, ni de las características específicas de la diversa y desigual sociedad mexicana. Y aunque no obviamos que la configuración global del mundo compromete cualquier proceso educativo local, existen diversas posturas adoptables de cara al contexto internacional. En este caso, los indicadores y exigencias de los organismos internacionales en los que se basa la reforma, responden a nociones de “desarrollo”, “crecimiento económico” y “trabajo”, que no están siendo problematizadas. Por lo tanto, la reforma no es “situada” en sentido estricto, y consideramos que el planteamiento de la pertinencia es oportunista porque se utiliza como un recurso discursivo que “resuelve todo” y esconde problemas estructurales.

La crisis ambiental, la desintegración y descomposición social de comunidades y barrios en los que viven los estudiantes, los alarmantes índices de violencia a los que muchos se enfrentan cotidianamente, los feminicidios, el acoso sexual callejero que viven las estudiantes en su trayecto a la escuela y la violencia intrafamiliar, son algunas de las problemáticas ignoradas a las que nos referimos. También problemas como la depresión, la baja autoestima, el miedo social que cristaliza en posiciones de odio hacia ciertos grupos y culturas, la incertidumbre respecto al futuro, así como las desigualdades estructurales, económicas, políticas y culturales, que tienen su origen en contextos extraeducativos. Nuestra valoración es que ante un contexto así, el aprendizaje situado tiene mucho que aportar al estudiante de preparatoria, para que comprenda las fuerzas sociales que mueven su realidad, las asuma como el punto de partida de su accionar en el mundo, y vislumbre diferentes horizontes de interacción y acción.

Otro de las cuestiones a atender es lo que John Eggleston llamó la “experiencia diferencial del currículo”, que refiere cómo un mismo currículo que es presentado como un consenso de toda la sociedad, es vivido de diferente manera desde la multiplicidad de realidades del estudiantado.⁸⁶ Esto debido a que los contenidos que plantea, son manejados como un conocimiento “universal”, “normal” o “natural”, y no como la representación cultural de un tipo de sociedad. Lo que subyace a este

86 J. Eggleston, *Sociología del currículo...*, *op. cit.*, p. 28.

fenómeno es el encuentro conflictivo de las culturas, o distintas socialidades de los estudiantes, con la cultura que se enseña como oficial o “universal”. Esto aplica, por ejemplo, para el estudiante que conserva rasgos rurales en la ciudad, pero que se le enseña la urbanidad como un modelo de vida al que debería aspirar; para el estudiante de un barrio marginal cuyas habilidades de comunicación oral pueden ser sobresalientes y no valoradas, pero que se le escarmienta en demasía por sus deficiencias en la escritura; o para las estudiantes cuyas experiencias y visión de mundo no coinciden o se contraponen al modelo de “humanidad” masculino que se enseña en las aulas.

La “experiencia diferencial del currículo” se encarga de comunicarles a los estudiantes, cuya realidad no coincide con la cultura oficial, una “experiencia personal de fracaso”. Mientras que a los conocimientos y cultura de unos se les confiere un *status* elevado a partir de etiquetas como “el buen estudiante”, lo cual los dota de poder social, a otros se les negará ese poder a través de la desvalorización de su identidad individual y social. Consideramos que la RIEMS, al poner como causa principal de la deserción escolar la “falta de interés” del alumno, lo que hace es comunicar una “experiencia personal de fracaso”, además de responsabilizar individualmente, tanto al estudiante que no puede encontrar atractiva la escuela, como al docente que no puede hacer que se interese, de un conjunto de desigualdades estructurales que no se originan en la escuela, o no solo.

La RIEMS habla de significatividad hacia su vida diaria y a su realidad como jóvenes pero, al no desarrollar estos puntos, es difícil saber a lo que se refiere y las estrategias didácticas a adoptar en consecuencia.

Este primer capítulo fue planteado como un estudio del aprendizaje situado, para hacer de su indagación más elemental el punto de partida de problematizaciones que retomaremos posteriormente. Dado nuestro interés pero poco conocimiento del tema, decidimos hacer una reflexión del aprendizaje situado desde sus fundamentos, empezando por desentrañar el campo semántico de su concepto, pero también como un llamamiento a su revisión crítica, luego de

encontrar que el vasto consenso del que goza el concepto y su institucionalización educativa en México, ha provocado que se le adopte de manera acrítica.

Por último, el apartado en el que se retomó la RIEMS, fue un esfuerzo por pensar el aprendizaje situado, más allá de la delimitación estrictamente cognitiva que se hace del concepto, pues creemos que hay un desborde social, económico y cultural del tema, que invita a pensar las condiciones sociales más amplias que soportan el proceso aprendizaje de los estudiantes en las aulas. En este caso discutimos esa situacionalidad más amplia del proceso educativo, con el diagnóstico social de las necesidades de la educación en México que hace la RIEMS, el cual nos suscitó algunas reflexiones y críticas en torno a la pertinencia de los programas de estudio a nivel medio superior respecto a las problemas que podrían estar preocupando realmente a la juventud mexicana.

En ese sentido, no vendría mal revalorar el camino trazado por Ralph Tyler en su reflexión sobre los fines de la escuela, que aboga por hacer “de los propios educandos” “fuente de objetivos educativos”,⁸⁷ para lo cual señala la necesidad de hacer un conjunto de investigaciones sociales amplias y variadas, que incluyen encuestas a los estudiantes y a sus comunidades de referencia, con el fin de determinar con base en la realidad social de los estudiantes, las principales necesidades y problemas que asumirán los programas educativos.

Dadas las críticas que le hicimos a la RIEMS al señalar su dependencia de exigencias educativas que no se originan en nuestras realidades, no queremos dejar de mencionar dos modelos de educación que en nuestra opinión muestran la posibilidad de construir experiencias educativas centrados en la vida de los estudiantes y no en las lógicas de racionalidad económica de organismos internacionales. Estas corrientes educativas son la *pedagogía de lo corporal* de Norma Delia Amavizca y el modelo de competencias planteado por la profesora Tere Garduño Rubio, que sin dejar de asumir las exigencias materiales a las que se enfrentarán los estudiantes, trascienden esta dimensión para plantear horizontes más amplios, que están enfocando la “vida plena” del estudiante en su vida

87 R. Tyler, *Principios básicos ...*, *op. cit.*, p. 11.

cotidiana, aquí y ahora, además de contemplar situadamente las problemáticas sociales que enfrentan.

En el centro de las preocupaciones de Garduño también están: la inadecuación de las escuelas tradicionales frente a la era de digitalización, revolución tecnológica e informática; la adaptabilidad del estudiante y su apertura a lo inesperado frente a un mundo “cambiante” y flexibilizado, y su capacidad de competencia entendida como conocimientos articulados en herramientas de acción.⁸⁸ Los mismos problemas que resalta la reforma. Sin embargo, amplía su noción de competencia, a “competencias para la vida” “a fin de enfrentar de manera adecuada los diversos retos que sus cotidianidades presentan”.⁸⁹

Argumenta, desde el modelo de competencias, que los problemas de la vida y el desempeño en contextos reales no se presentan fragmentarios y parcializados, como la estructura disciplinar de las escuelas; por lo tanto, ser competente en la vida real requiere de aprendizajes integrados y de un “saber hacer”. Tal como el modelo de competencias explica, éstas no se restringen a habilidades cognitivas, pues implican también disposiciones socioafectivas y de colaboración social. Sin embargo, pone especial énfasis en las fuentes de aprendizaje para “una vida social más satisfactoria” y “plena”. De ahí que en el eje de su modelo de competencias aparezca una propuesta intercultural de reconocimiento de las diferencias, donde la diversidad es vista como una “ventaja pedagógica”,⁹⁰ la necesidad de potenciar las capacidades innatas del estudiante y la necesidad de aprender a colaborar en grupos heterogéneos.⁹¹ Y así como habla de la importancia de conocer cómo funcionan las estructuras cognitivas, también habla de procesos metaafectivos, ya que lo afectivo también es motor del conocimiento.⁹² Al hablar de vida “plena” y “satisfactoria” Garduño deja de ver al estudiante como

88 Tere Garduño Rubio, María Elena Guerra y Sánchez, *Una educación basada en competencias*, México, Aula Nueva-Ediciones SM, p. 85.

89 *Ibid.*, p. 80.

90 *Ibid.*, p. 81.

91 *Ibid.*, p. 42.

92 *Ibid.*, p. 49.

una trayectoria escolar e introduce la preocupación por su bienestar individual y social, incluso más allá de la escuela.

Por su parte, Norma Delia Durán Amavizca, en su pedagogía de lo corporal propone enseñar al estudiante un sentido de vida originado desde el sentir del cuerpo y sus emociones, contrario al señalado por la cultura racional y utilitarista. En su didáctica lo fundamental es el “cuidado de la vida”, la responsabilidad de vivir, y enseñar al estudiante que es un fin en sí mismo y no un instrumento.⁹³ La unificación y conexión del estudiante con su cuerpo le permitirá una conexión con lo social, ligada al cuidado de la vida y la responsabilidad, así como reconocerse parte de la naturaleza frente a un contexto de debacle ambiental, que urge respuestas y acciones de cambio.

Por último en su libro *La didáctica es humanística*, ante un mundo en crisis, habla de la importancia de la escuela como un espacio de “acogida” para los estudiantes y de que el docente pueda asumir tareas de cuidado y supervivencia de la comunidad conformada por el estudiantado. El acogimiento, o las “vivencias de acogida”, “tendrían que ser desencadenantes afectivos de la acción pedagógica” y rebasar “las relaciones exclusivamente técnicas y metodológicas que en el aula se proponen desde los planes y programas de estudio”.⁹⁴ Algo en lo que las teorías constructivistas y cognoscitivistas no reparan, debido a que el centro de su preocupación es la razón separada del cuerpo y sus procesos, por lo que pasan por alto lugares determinantes para potencializar las capacidades del individuo, como lo son las emociones.

El cuerpo se expresa al margen de la conciencia cognitiva. A esta última se atribuye la capacidad de conocer en la relación epistemológica entre sujeto-objeto. También, la de encontrar correlaciones entre los hechos vividos y los observador, y de modificar en consecuencia el pensamiento y las acciones [...] De tal forma, darle mayor importancia a lo cognitivo nos aleja de la posibilidad de aprender con el cuerpo [...] La posición vital del ser humano en estos procesos contextualizadores es a partir de su propio cuerpo”.⁹⁵

93 Norma Delia Durán Amavizca (coord.), *Pedagogía de lo corporal: el aprendizaje de las emociones en los niños*, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, Bonilla Artiga Editores, 2015, p. 15.

94 Norma Delia Durán Amavizca (coord.), *La didáctica es humanista*, México, ISSUE-UNAM, 2015, p. 16.

95 N. Durán, *Pedagogía..., op. cit.*, pp. 29-30, p. 41.

Los fines y sentidos últimos que pensamos para el aprendizaje situado se encaminan en esa dirección de pensar que los procesos de contextualización o situacionalidad que exigimos realicen los estudiantes, y que como docentes intentamos llevar a cabo, rebasen la razón aislada e impliquen procesos de consciencia social más amplios. Asimismo, que la relación con el cuerpo vivido en unidad, su memoria, experiencia, emociones, instintos y pensamientos, sea el centro de cualquier proceso contextualizador y de situacionalidad.

En el próximo capítulo desarrollaremos en qué consiste la propuestas teórica del paradigma corporal, y cómo ha sido aplicado en la educación a través de la obra de dos autores de actualidad.

~ CAPÍTULO 2 ~

EL PARADIGMA CORPORAL Y LA EDUCACIÓN

Lo personal es pedagógico

Valeria Flores

2.1. Coordenadas para la comprensión del paradigma corporal

Desde los años noventa en América Latina, una propuesta epistemológica que critica la lógica racionalista de la cultura moderna, ha cobrado mayor importancia como programa de investigación en las ciencias sociales, las humanidades y las artes. Se trata del *paradigma corporal*, como lo llamaremos aquí, aunque también se le conoce como *giro corporal* o campo de los estudios del cuerpo. Para comprender su especificidad, en la primera parte de este capítulo presentamos, en términos generales, las condiciones históricas de su surgimiento y algunas coordenadas para su comprensión. En la segunda parte, se examina el *paradigma corporal* a la luz de la educación, a partir de la propuesta pedagógica de Valeria Flores y Jordi Planella. Agrupamos lo que nos interesa retomar de la obra de

estos dos autores en tres ejes conceptuales: el aparato de producción corporal, el aprendizaje placentero y la narratividad de los cuerpos.

Condiciones históricas de su surgimiento: la política del cuerpo

En la década de los noventa en América Latina, lo que algunos autores denominan “nuevos movimientos sociales”,⁹⁶ tales como el movimiento indígena, el ecologista, el feminismo y el de la diversidad sexual, entre otros, allanaron el camino para que una transformación de la idea del cuerpo, en términos positivos, fuera posible en la región. Esto porque un rasgo distintivo de su política ha sido el reconocimiento del cuerpo como el centro de las relaciones de opresión y resistencia, y porque han creado sentidos corporales disidentes que en el ámbito de la cultura disputan el discurso normalizador del cuerpo.

Cuando nos referimos a una forma positiva del cuerpo seguimos el planteamiento de Jordi Planella, quien interpreta el proceso de emergencia del paradigma corporal como el “abandono de un ciclo de negatividad y el inicio de un ciclo de positividad corporal”.⁹⁷ El ciclo de negatividad, que es prácticamente transversal a la cultura occidental dominante, tanto antigua como moderna, lo podemos ver ejemplificado en cinco hitos clásicos: el platonismo, el cristianismo, el cartesianismo, el cuerpo-máquina del capitalismo y el cuerpo-plástico de la época actual.

Lo que tienen en común estos momentos es un claro desprecio al cuerpo, expresado, en el caso de Platón, en su célebre frase “el cuerpo es la cárcel del alma”, en conjunto con un ensalzamiento del alma, la razón, o el *logos*, según sea el caso. El cristianismo, al hacer del cuerpo un sinónimo de pecado,

96 En América Latina después del período de dictaduras, contrainsurgencia y en medio de los procesos de *transición a la democracia* “comienza una oleada de movimientos sociales (...) que no encajaban exactamente con los que se habían producido antes (como el movimiento obrero), y que por esto mismo no podían ser estudiados con los recursos disponibles hasta ese momento en la teoría de los movimientos sociales. Los movimientos sociales tradicionales se habían abordado analíticamente en términos de conflictos de clase, pero los nuevos movimientos sociales se resistían a tal conceptualización”. Ayder Berrío Puerta, “La perspectiva de los nuevos movimientos sociales en las obras de Sydney Tarrow, Alain Touraine y Alberto Melucci”, *Estudios Políticos*, Vol. 29, 2006. Disponible en: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=16429057009>.

97 J. Planella, *Pedagogías sensibles...*, op. cit., p. 36.

predicó su renuncia y castigo. De Descartes sabemos que fundó el racionalismo científico en el mismo momento en que se aclaró a sí mismo que lo más verdadero que podía encontrar era el acto en el que dudaba, es decir, su propio pensamiento. Además de que insiste una y otra vez en sus *Meditaciones metafísicas* “No soy este cuerpo”.⁹⁸

La noción del “cuerpo-máquina” fue producida por el proceso largo de disciplinamiento y racionalización capitalista del trabajo, que comenzó a extenderse en Europa desde el siglo XVI con el ascenso de la burguesía, y que en América Latina se registra con notoriedad en el siglo XIX. Lo que básicamente buscó este proceso fue crear al trabajador disciplinado y racional que demandaba el nuevo proceso productivo, o en palabras de Silvia Federici, “transformar las potencias del individuo en fuerza de trabajo”.⁹⁹

Los elementos del cuerpo fueron separados, clasificados y calculados técnicamente como “piezas de relojería” para ser mejor explotado, previo proceso de desacralización y desconexión natural. La filosofía mecanicista trató de “conceptualizarlo, de tal forma que sus operaciones se hicieran inteligibles y controlables”¹⁰⁰ para subordinarlo a las demandas de trabajo capitalista. El resultado fue la creación de una idea de cuerpo como máquina de trabajo, obediente, y su consiguiente reducción a mercancía, despojada de “alma” y/o “logos”.

Para la época actual es preciso no confundir la enorme atención que la cultura contemporánea pone a la estetización del cuerpo con la positividad de la que hablamos. Los ideales de belleza y juventud, cuya posesión/desposesión pone en juego las permanencias sociales (laborales, sexo-afectivas, familiares, y de aceptación social), son poderosos dispositivos de control y sujeción de los cuerpos.¹⁰¹ En esta versión de cuerpo no sólo la fragmentación es radical en tanto que se dejan de lado

98 Silvia Federici, *Calibán y la Bruja. Mujeres, Cuerpo y Acumulación Originaria*, México, Pez en el Árbol, 2013, p. 220.

99 *Ibid.*, p. 207.

100 *Ibid.*, p. 219.

101 Adriana Fuentes Ponce, “La belleza cuesta. De los tips a la cirugía estética ¿cuál es la promesa que se persigue?”, en Elsa Muñiz (coord.), *Prácticas corporales. Performatividad y género*, México, La Cifra Editorial, 2014.

“todos los demás componentes que conforman la identidad”¹⁰² también se ha llegado a un nivel de individualización inédito que piensa al cuerpo como separado radicalmente de todo lo que lo rodea.¹⁰³

Para retomar el ciclo de *positividad* del cuerpo, adelantamos que no implica una inversión de los términos jerarquizados razón-cuerpo, que instalaría ahora al cuerpo como dominante, sino que camina hacia una visión más unitaria y unificada de las potencias del ser humano; así como a un reconocimiento de sus relaciones con los otros, la naturaleza y el cosmos. Un rasgo predominante de este ciclo de *positividad* es su trabajo constante con lo que aquí denominaremos los *lugares del cuerpo*, es decir, con lo asociado a pasiones, sentimientos, intuición, placeres, dolores, sentidos, y otros, que por estar asociados al cuerpo han sido desterrados de la cultura y el conocimiento.

En cuanto al conocimiento, este ciclo de afirmación del cuerpo está produciendo nuevas teorías que critican principios fundamentales del paradigma racional, por ejemplo, sus tendencias a generar dicotomías en el análisis, a la universalización abstracta y, sobre todo, critica su concepto de objetividad como vocación de transparencia y auto-invisibilidad de quien enuncia en la ciencia. En medio de esa crítica se han generado nuevas propuestas teóricas que renuevan la comprensión de la realidad. Consideramos, por lo tanto, que si adoptamos el paradigma corporal para re-pensar los problemas centrales de la educación, se abrirá un campo fértil para el pensamiento y la práctica pedagógica, que nos dará nuevos puntos de partida, o en su defecto, nos hará desempolvar viejas propuestas, pues el paradigma corporal en la educación no es nuevo, ha estado presente desde sus orígenes tensionando los límites del discurso racional.

Claves de interpretación del ciclo positivo del cuerpo

En los años noventa del siglo XX en América Latina se detecta una mayor producción de textos académicos ligados al cuerpo, que indica una mayor adopción de sus principios teóricos, quizá más

¹⁰² *Ibíd.*, p. 114.

¹⁰³ Cf. David Le Breton, *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires, Nueva Visión, Buenos Aires, 1995.

que en ninguna otra época.¹⁰⁴ No obstante, la historia del cuerpo como objeto de estudio se remonta a la década de los años sesenta del siglo pasado, cuando tuvo lugar un cambio radical en su comprensión, que implicó su historización y la idea de su construcción social, es decir, el abandono de una visión que ponía como “natural” el ordenamiento político de los cuerpos.

Este viraje se explica por el ambiente revolucionario generalizado de la época, que no dejó sin cuestionar ni re-inventar ningún ámbito de la realidad; el cuerpo y “lo sexual” no fueron la excepción. En específico una nueva idea de cuerpo fue tomando forma a partir del movimiento de mujeres de Estados Unidos y Europa Occidental, que en esa época salió a las calles con múltiples demandas que iban desde la exigencia al estado de subvenciones para la crianza y salarios para el trabajo doméstico, o que simplemente luchaban por la autonomía de sus cuerpos y su sexualidad. En América Latina el movimiento de mujeres y feminista permaneció acotado a círculos intelectuales y a algunos grupos políticos, y es en los noventa cuando emerge con más fuerza para registrar su auge del 2012 a la fecha. Estas demandas tienen en común la postulación de una crítica social tomando como punto de partida el *cuerpo sexuado*.

Por lo tanto, la primera clave de comprensión del paradigma corporal la constituyen los movimientos sociales y procesos políticos, cuyas prácticas y nueva cultura, transformaron y transforman la idea de cuerpo. Autoras como Silvia Federici y Susan Bordo coinciden en que fue “la política del cuerpo” practicada por el feminismo y otros movimientos, como el anticolonial, de donde se desprendió la categoría “cuerpo” y se irradió a otros ámbitos como la filosofía, en contraposición a la “errónea percepción, tan frecuente en los académicos, que atribuye su descubrimiento a Michel Foucault”.¹⁰⁵

A pesar de que el ciclo de negatividad del cuerpo es apabullante en la cultura moderna, esto no borra del mapa a los apologistas del cuerpo de todos los tiempos. Es decir, perspectivas de signo

104 Cf. Olga Sabido, Priscila Cedillo, “Miradas de las Ciencias Sociales al Cuerpo en México: Tendencias temáticas y abordajes disciplinares”, en Elsa Muñiz, *El cuerpo. Estado de la Cuestión*, México, La Cifra Editorial, 2015.

105 S. Federici, *op. cit.*, p. 33.

corporal co-existieron con las distintas variantes del canon racional, aunque de forma marginal y en disidencia. Tal es el caso de las escuelas filosóficas de los estoicos, epicúreos y cínicos, cuyo naturalismo y ética centrada en el manejo del cuerpo se contrapusieron en varios puntos a Platón. Aunque en su momento no fueron necesariamente valorados, hoy son parte de una genealogía del cuerpo en occidente que está siendo recuperada y estudiada con mucho interés.

Baruch Spinoza representa a esos autores corporales “de todos los tiempos”.¹⁰⁶ Desarrolló su obra en el siglo XVII, un siglo bisagra entre el racionalismo de Descartes (siglo XVI) y el venidero Siglo de las Luces (siglo XVIII), ambos de predominio racional. Dado que su filosofía escapa al dualismo cuerpo/mente que es un signo original del paradigma de la razón, Spinoza puede ser visto como una de las voces aisladas, cuya visión de mundo cifrada en el cuerpo constituía la excepción y no la regla de tradiciones eclipsadas por la razón. La premisa con la que evita el dualismo es que, al ser el alma y el cuerpo atributos de una misma sustancia, éstos son una y la misma cosa, solo que vista de distintas maneras.

De los años cuarenta y cincuenta, podemos mencionar los aportes que constituyeron las obras de Simone De Beauvoir y de Merleau-Ponty para pensar el cuerpo bajo nuevos marcos de interpretación. La primera, con su conocida frase “no se nace mujer, se llega a serlo”, de su obra más conocida *El segundo sexo* (1949), introduce dos elementos al debate, la educación y la socialización, como los procesos que en última instancia determinan a individuos y grupos sociales, y no el hecho biológico. Mientras Merleau-Ponty reivindica la percepción sensible del cuerpo como una apertura primordial al mundo y dice “no tengo un cuerpo, yo soy un cuerpo”, un enunciado que ilustra el cambio epistemológico hacia el *ciclo positivo* al que nos referimos.

Otra clave de interpretación del paradigma corporal la constituye el “giro lingüístico” que el análisis de la cultura experimenta a finales de los sesenta y principios de los setenta, y que la historiadora Gabrielle Spiegel sintetiza como “la noción de que el lenguaje es el agente constitutivo de

106 Gilles Deleuze, *En medio de Spinoza*, Buenos Aires, Cactus, 2015.

la conciencia humana y de la producción social de significado”.¹⁰⁷ Al aplicar esta idea al cuerpo se comenzó a entender la función de primer orden que el lenguaje cumple en la construcción del cuerpo, y con ello, se amplió la comprensión sobre los agentes que lo crean y modifican. En otras palabras, se rebasó la antigua visión empirista que considera que los cuerpos solo pueden ser transformados por fuerzas pertenecientes al orden de las leyes físicas, con los que se dejaba de lado toda la dimensión simbólica y cultural que los condiciona.

Otro rasgo para entender al cuerpo como objeto de estudio y su *boom* actual, es la aproximación interdisciplinaria que predomina en sus estudios, ya que si hacemos un cotejo de los textos en perspectiva corporal, encontraremos que fácilmente articulan distintas disciplinas. Se pueden llegar a entretrejer psicoanálisis, crítica literaria, economía, filosofía, sociología y antropología, para dar una idea. Así también lo demuestran los programas y seminarios que reúnen profesionales de diversas disciplinas como el fundado por la antropóloga Elsa Muñiz Red Temática de Estudios Transdisciplinarios del Cuerpo y las Corporalidades (Cuerpo en Red)¹⁰⁸.

Sin quitarle peso a lo anterior, es importante mencionar que aportes relevantes del siglo XX sobre el cuerpo, fueron realizados en el marco de disciplinas. Para el caso de las ciencias sociales tenemos los siguientes ejemplos, la categoría “técnicas corporales” que planteó desde la antropología Marcel Mauss en 1934 como marco para estudiar “los gestos codificados que una sociedad genera para obtener eficacia práctica o simbólica”.¹⁰⁹ También los aportes del sociólogo Pierre Bourdieu, que obtiene una visión particular del cuerpo a partir de sus conceptos *habitus*, *hexis corporal* y *campo*. Actualmente,

107 Cit., en Carolina Martínez, “El impacto del giro lingüístico en la historia cultural y sus implicancias en la literatura de viaje como fuente”, *Prismas. Revista de historia intelectual*, UBA-Conicet, N.20, 2016, p. 11.

108 Grupo de investigadores, estudiantes, editores y artistas reunidos en el proyecto de vinculación del conocimiento promovido por CONACYT. La Red “tiene como objetivo primordial indagar la importancia del cuerpo en la vida social contemporánea y cómo esta ha conducido a una búsqueda de explicaciones e interpretaciones del cuerpo de los individuos al grado de comenzar a desarrollar un ámbito específico de estudio”. Disponible en: <https://www.cuerpoenred.com/inicio>.

109 Elsa Muñiz, “Las prácticas corporales de la instrumentalidad a la complejidad”, en Elsa Muñiz (comp.), *El cuerpo. Estado de la cuestión...*, op. cit., p. 44.

los trabajos de la mexicana Elsa Muñiz y del francés David Le Breton¹¹⁰ simbolizan aportes sociológicos en ese sentido disciplinar.

Entre las distintas genealogías que nutren el paradigma corporal, no todas están ligadas a la tradición occidental ni a los circuitos del conocimiento institucional; las hay ligadas a las artes y a la política del cuerpo o movimientos sociales —como mencionamos antes— y a otras tradiciones de pensamiento. Quienes retoman genealogías que caben en esta última categoría, resaltan que otros horizontes culturales detentan una idea de cuerpo más totalizante e interconectada a más dimensiones, como la natural y la comunitaria. La pedagoga Norma Delia Durán Amavizca, toma como referente en su pedagogía corporal la tradición de pensamiento oriental, en especial la vertiente budista *zen* y su teoría órgano-emoción, para configurar un nuevo concepto de cuerpo, como respuesta a su búsqueda del cuerpo en unidad.

Epistemología feminista

De las genealogías políticas, una de las más reconocibles es la feminista, y su diversidad de feminismos, de la que, por ahora, nos interesa retomar sus cuestionamientos a la ciencia convencional. Desde los años sesenta del siglo pasado, el movimiento entró a los circuitos del conocimiento institucionalizado con obras como la de Sandra Harding y Nancy Hartsock cuya *teoría del punto de vista*, fue de los primeros esfuerzos deliberados por llevar el feminismo a la reflexión científica. En los noventa encontramos la influencia de la obra de Donna Haraway, y actualmente en la región podemos enlistar los trabajos de epistemología feminista y transfeminista de autoras como Norma Blazquez, Diana Maffía, Danila Suárez Tomé, o Martha Patricia Castañeda y Siobhan Guerrero.

¹¹⁰ *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires, Nueva Visión Argentina, 2002; *La sociología del cuerpo*, Madrid, Siruela, 2018.

La epistemología feminista pone de manifiesto el sistema jerarquizado de relaciones de género en la producción de conocimiento, relata los orígenes patriarcales de la ciencia experimental,¹¹¹ acusa el modelo de razón masculino, y plantea que “las investigaciones feministas realizadas corrigen el sesgo sexista y contrarrestan el androcentrismo”.¹¹² Aunque empezó como una preocupación por el estudio de las mujeres en la ciencia y su condición subordinada, la epistemología feminista terminó siendo un cuestionamiento profundo a las normas que gobiernan la ciencia, una nueva postura sobre qué es conocimiento, su validación, y sus métodos, una nueva teoría sobre la objetividad, la universalidad y el compromiso político que conlleva el conocimiento.

Dado que esta corriente caracteriza como “patriarcal” el modelo de razón dominante en occidente, no ha dejado de pensar el problema y de ofrecer nuevas propuestas desde la perspectiva del cuerpo, a fin de corregirlo o sustituirlo. Aunque la epistemología feminista dista mucho de ser homogénea, de la misma forma que no lo es el movimiento, y sin entrar a sus controversias específicas, podemos enumerar, en términos generales, un conjunto de supuestos que vertebran su propuesta/crítica a la ciencia convencional:

- Revisión de los conceptos de objetividad, universalidad, neutralidad y verdad
 - Propone un tipo de objetividad basada en el conocimiento situado y en la explicitación de las condiciones subjetivas e históricas de quien produce conocimiento
- Asume la condición política de la ciencia
- Cuestiona la relación colonial con los objetos de estudios y, en general, propone una deconstrucción de los discursos para descubrir los sesgos sexistas y cualquier relación de dominación (racistas, clasistas, especistas)¹¹³

111 Donna Haraway, “Testigo_Modesto@Segundo_Milenio”, *The Haraway Reader*, Trad. Pau Pitarch, New York, Routledge, 2004.

112 Eli Bartra, “Acerca de la investigación y la metodología feminista”, en Norma Blazquez, et. al (coord.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México, 2012, p. 75.

113 *Ibid.*, p. 69-70.

- Enfatiza “el papel de la conciencia grupal en la producción de conocimiento” que supera el individualismo metodológico¹¹⁴
- Plantea someter a un examen de contexto y auto-crítico todas las fases de investigación (la elección del problema, el método, justificación, etcétera)¹¹⁵

Una de las principales bases teóricas de esta tesis es su crítica/propuesta de objetividad, de la que desprendemos la metodología “lugar de enunciación” a aplicarse didácticamente en la práctica docente.¹¹⁶ Ante la insidiosa tendencia a la auto-invisibilidad, transparencia, autosuficiencia y de auto-renunciación del yo de la objetividad convencional, a decir de Haraway,¹¹⁷ las filosofías feministas de la ciencia representan, en palabras de Harding “una cruzada contra la *visión desde ninguna parte* a través de la cual las filosofías de la ciencia convencionales han afirmado su legitimidad”.¹¹⁸ Es precisamente en este hilo de reflexión donde se habla del lugar de enunciación como el procedimiento mediante el cual, quien pretende producir conocimiento, visibiliza su lugar de autor/a, como persona condicionada por un contexto y una historia.

114 Sandra Harding, “¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el Punto de vista feminista”, en N. Blazquez, *op. cit.*, p. 59.

115 “Dicho de otro modo, la teoría del Punto de vista extiende el dominio del método científico hasta el comienzo del contexto del descubrimiento”, S. Harding, *ibíd.*, p. 55.

116 A partir del trabajo de muchas teóricas, se ha dejado en claro cuán engañoso y opresivo ha resultado el modelo de objetividad del pensamiento tradicional, el que en sus orígenes estuvo signado por la “devaluación correlativa en la ciencia de gran parte de lo que se consideraba femenino”. En este modelo el cuerpo representa “lo femenino” por desterrar, debido al riesgo de contaminación subjetiva, opacidad y parcialidad que supuestamente acarrea. D. Haraway “Testigo_Modesto...”, *op. cit.*, p. 18.

117 “La auto-invisibilidad y la transparencia de la versión de Boyle del testigo modesto —es decir, la “independencia” basada en el poder y en la invisibilidad de los otros que sirven de hecho para sostener la propia vida y conocimientos— son precisamente el foco de la crítica feminista y multicultural de finales del siglo XX, a las formas limitadas y parciales de “objetividad” en la práctica tecnocientífica, en tanto que se produce a sí misma como “cultura de la no cultura”, *ibíd.*, p. 24.

118 S. Harding, “¿Una filosofía de la ciencia...”, *op. cit.*, p. 42.

El problema epistemológico del dualismo cuerpo/razón y la pregunta por su unidad

No obstante la heterogeneidad de los estudios del cuerpo, el problema del dualismo cuerpo/razón es una preocupación que recorre todo el paradigma corporal. Según Elsa Muñiz, la postura dicotómica “ha marcado los ejes de toda indagación posible acerca del cuerpo”,¹¹⁹ y esto es así, en la medida en que cuerpo y razón, aunque forman una unidad original, en un segundo momento fueron fragmentadas por el pensamiento y después re-construidas como opuestos excluyentes que antagonizan entre sí.

Existen varias aproximaciones al dualismo, por ejemplo, están quienes lo atribuyen a la cultura occidental en particular, como Norma Delia Amavizca.¹²⁰ La cuestión decisiva, y que inquieta a los que estudian el cuerpo, es cómo destruir o descolocar tal dualismo, y para eso hay muchas apuestas. Elsa Muñiz aboga por utilizar el concepto de *prácticas corporales* como unidad de análisis, en sustitución al “cuerpo humano”, para desplazar el análisis hacia las representaciones culturales y dirigir la mirada hacia “los procesos que materializan los cuerpos, ubicándolos en un continuo que va de lo biológico a lo cultural, evitando así la oposición entre naturaleza y cultura”.¹²¹

La filósofa española Marina Garcés, a través de Merleau-Ponty, plantea crear un nuevo escenario epistemológico que no pregunte por la unidad desde el mismo lugar dicotómico, que en sí mismo es una trampa.¹²² Afirma que la “filosofía de la conciencia” creó el laberinto sin salida de pensar que existe una distancia irreductible entre los dos elementos, pues es falso que son sustancias autosuficientes. Desde esa trampa, las respuestas también son erradas, por lo tanto, hay que plantear un escenario completamente nuevo donde los elementos ya estén unidos. Siguiendo este razonamiento, la pregunta ¿cómo unimos mente y cuerpo? estaría mal planteada, puesto que nuestra

119 E. Muñiz, *El cuerpo. Estado...*, op. cit., p. 31.

120 Norma Durán Amavizca (coord.), *Cuerpo, sujeto e identidad*, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés Editores, 2009.

121 “Me interesa discutir acerca de la posibilidad de desestabilizar la dicotomía cuerpo-mente, misma que permita desestructurar las otras dicotomías concatenadas a ésta, y revelar el carácter contingente y no necesario de su arreglo; más aún, enfatizar que ese carácter convencional de dichas dicotomías, desvela la inmersión del poder que logra mantenerlas bajo cierto orden”. Elsa Muñiz (comp.), *El cuerpo. Estado...*, op. cit., pp. 31-32 y p. 33.

122 Marina Garcés, [MACBA Streaming], (2015, febrero 16). *Maurice Merleau-Ponty leído por Marina Garcés en el curso “Biblioteca abierta”*. [Archivo de video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZUnM6I4hJ2o>.

existencia ya es la unión entre mente-cuerpo y no puede ser de otro modo.¹²³ La cuestión entonces es forzar los límites de la imaginación para situarnos fuera del mundo dicotómico, ni más ni menos.

Susan Bordo agrega una nueva dimensión al problema del dualismo, al pensarlo como una metafísica *práctica*:

El dualismo mente/cuerpo no es una mera posición filosófica para ser defendida o desechada por una argumentación inteligente. Más bien es una metafísica *práctica* que ha sido instalada y ha tomado cuerpo socialmente en la medicina, el derecho, las representaciones artísticas y literarias, la construcción psicológica del ser, las relaciones interpersonales, la cultura popular y la publicidad, una metafísica que será deconstruida solo mediante la transformación concreta de las instituciones y las prácticas que las sostienen.¹²⁴

2.2. Cruces entre pedagogía y cuerpo

En consonancia con la época, dentro de la pedagogía detectamos una tendencia en crecimiento a la utilización de principios del paradigma corporal para pensar la educación y aplicarlos en las aulas. De hecho, resulta ilustrativo que los primeros resultados que se despliegan en distintos buscadores de internet al teclear *paradigma corporal*, sean entradas vinculadas con la educación y la pedagogía. Pero ¿cuál es la novedad de su planteamiento? ¿porqué nos interesa aplicarlo a la educación? Y ¿porqué resulta tan útil para pensar problemas como el aprendizaje?

De la mano de las proposiciones de dos autores intentaremos dar respuesta a estas interrogantes. De los trabajos que tuve oportunidad de revisar que promueven el uso del paradigma corporal en la educación, han sido las proposiciones de los siguientes libros los que más me han dado qué pensar, entusiasmado, y devuelto un sentir de la docencia alegre, retador, excitante. Los libros

123 Cf. M. Garcés que plantea otra falsa dicotomía yo/otro para formar un nosotros: la pregunta ¿cómo convivimos con el otro y formamos un nosotros? es falsa, porque ya somos un nosotros, no existe el individuo si se le sustrae de sus vínculos.

124 Susan Bordo, "El feminismo, la cultura occidental y el cuerpo", *Revista de Estudios de Género. La ventana*, Guadalajara, N. 14, 2001. p. 29.

son: de Valeria Flores, *Interrucciones. Ensayos de poética activista, escritura, política, pedagogía*¹²⁵; y de Jordi Planella, *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*.¹²⁶

Líneas de afinidad teórica entrecruzan la obra de Valeria Flores y la de Jordi Planella. En una caracterización aproximada podríamos decir que, además de ser apologistas del cuerpo, comparten una visión foucaultiana sobre el modo como se construye la subjetividad, es decir, con sustento en las relaciones de poder y ambos desarrollan su crítica desde puntos ubicados estratégicamente al margen del centro del sistema, por lo que huelga decir que su visión está cargada de política. También los dos utilizan la categoría *aparato de producción corporal* de Haraway. Planella adopta la visión que le procura el pensar desde las experiencias de diversidad funcional, uno de sus temas principales, mientras que Flores lo hace desde su lesbianismo.

En mi consideración, un último aspecto emparenta sus obras, a saber, su pertenencia a lo que la filósofa argentina Leonor Silvestri ha nombrado “filosofía de la alegría”, en donde engloba a autores como Spinoza, Gilles Deleuze, Félix Guattari y Frederic Nietzsche. Según Silvestri la alegría es un producto deseable derivado de la perspectiva corporal en contraposición a la disposición melancólica que causa una vida centrada en la razón, además de que, los cuerpos entristecidos no son capaces de resistir a las situaciones de imposición de poder y son incapaces de construir la vida deseada. Las propuestas de la *pedagogía antinormativa* de Valeria Flores y la *pedagogía sensible* de Jordi Planella insisten en la búsqueda del placer y alegría en el aprendizaje. Según la *pedagogía corporal* de Norma Delia Amavizca, la alegría es un emoción que propicia los vínculos comunitarios.¹²⁷

Valeria Flores nació en Neuquén, un departamento sureño de Argentina en 1972, trabajó como maestra de primaria durante 15 años en escuelas públicas, es escritora y activista de la disidencia sexual, feminista heterodoxa y se aut nombra “la maestra tortillera”, como alguna vez la llamó un estudiante. Como ella misma explica, conecta lo que ha aprendido en su activismo sexo-político con el

125 *Op. cit.*

126 *Op. cit.*

127 N. Durán (coord.), *Pedagogía de lo corporal... op. cit.*, p. 148.

activismo que implica hacer escuela en el siglo XXI. Ante el pánico moralista de la comunidad escolar, cuenta que decidió nombrarse “lesbiana” en las escuelas primarias donde trabajó, para emplear su “salida del clóset” como una herramienta de intervención “en el marco de una propuesta de repensar la producción del conocimiento escolar”.¹²⁸ Explica que “era una conjunción de cosas que a veces estallaba en los sentidos más instalados respecto de lo que debe ser la maestra, la práctica, la escuela en sí”.¹²⁹ También fue participante activa del movimiento sindical de maestros en la ciudad de Neuquén.

Jordi Planella es catedrático de Pedagogía Social en la Universitat Oberta de Catalunya, nació en 1969 y toda su formación profesional es en pedagogía. Una de sus principales líneas de investigación son los estudios sobre la diversidad funcional, su tesis doctoral se titula: *Cuerpo y discursividad pedagógica: bases para la ideación corporal*. Ha hecho acompañamiento socioeducativo en diversos proyectos sociales, y ha publicado una gran cantidad de artículos y varios libros en torno al cuerpo en la educación.

Valeria Flores es una partidaria de la intervención política ante toda situación educativa que amerite —en sus palabras— desmarcar la diferencia y marcar la norma,¹³⁰ y su idea de pedagogía es la de “un conjunto complejo y cambiante de intervenciones teóricas y políticas dentro de una relación de conocimiento”.¹³¹ Esta personalidad docente que busca incomodar, contradecir y que no teme al conflicto, visibiliza el malestar real de docentes y estudiantes con la escuela, un problema que se habla mucho en el ámbito privado, pero que se enuncia poco públicamente. Además problematiza las propias relaciones sociales del aula como un gesto pedagógico,

128 Estefanía Verónica Santoro y Andre Beltramo, “Una puede leer sobre género y poscolonialidad pero es fundamental intervenir en la práctica”, entrevista a Valeria Flores, *Otras voces en educación*, América del Sur Argentina, mayo 7, 2016. Disponible en: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/78295>.

129 Ídem.

130 V. Flores, *op. cit.*, p. 240.

131 *Ibid.*, p. 261.

Conflicto es uno de los nombres de lo que conocemos como pasión. Interpretados como impedimentos empíricos que socavan los sueños armónicos, hay una fuerte presión para relegarlos y confinarlos al ámbito privado. [...] Aceptar la necesidad de lo político es aceptar a la vez la imposibilidad de un mundo sin antagonismos, una idea impugnada en las dinámicas escolares. Los conflictos no son, entonces, perturbaciones que la mala fortuna impide eliminar. Negar lo político no hace que su desaparición se torne posible.¹³²

De esta autora me interesó explorar el modo en que plantea el recurso a la “intervención” política en la relación pedagógica. En el desarrollo de esta idea propone, por ejemplo, que los docentes puedan intervenir en relaciones abusivas que puedan darse entre estudiantes, no apelando al recurso de la disciplina, sino que sugiere someter a análisis, en conjunto con los alumnos, la idea de “normalidad” que rige las relaciones sociales, pensarla como un problema histórico y develar las situaciones opresivas que le son inherentes. Hacer extensivo este recurso al proceso de enseñanza-aprendizaje implicaría que los docentes permanentemente cuestionen los orígenes normalizados de su discurso. Para Valeria Flores, una de las desventajas de que la enseñanza permanezca en la normalidad, no solo es dejar intactas las relaciones de poder que sujetan desigualmente los cuerpos, también estrecha en demasía los márgenes de la creatividad y la inteligencia. De ahí que consideremos valioso agregar la teoría de Valeria Flores a nuestra caja de herramientas teórica.

Lo que me atrajo del texto de Planella fue su gran capacidad para nombrar las distintas vivencias del cuerpo en la escuela y re-pensarlas. Para la escritura de esta tesis había buscado explorar esos momentos pero no conseguía salir de los lugares comunes, por ejemplo el alumno que antes del examen siente los nervios “en la panza” o la expresión corporal del docente que comunica mensajes con sus manos, gestos y tono de voz. Planella en cambio, ofrece un repertorio genial de situaciones que viven los cuerpos en la escuela, que transmite la idea de un espacio efervescente de sensaciones polimorfos, todo olores, sabores y tactos, una imagen poco común de la escuela, dados los esfuerzos por desterrar el cuerpo de ahí.

132 *Ibid.*, pp. 224-225.

Habla de la banca inhabilitante del movimiento en que el estudiante pasa gran parte de su vida, de los niños formados en línea recta tomando distancia por tiempos (alejándose de los otros cuerpos), habla también de los olores de los baños, del olor de los cuadernos recién forrados, del olor a sudor que encierran las aulas habitadas por adolescentes, de los fluidos corporales siempre presentes pero siempre ocultados, de las manchas de menstruación, de los olores del lunch, y pregunta “quién no recuerda el perfume de una maestra..., quién no recuerda también los olores de la escuela; buenos y malos olores, siempre presentes (a pesar de todas las acciones por negarlos)”.¹³³

Las sensaciones y los aprendizajes que obtenemos a través de la experiencia (de lo que me sucede de forma encarnada) provocan placeres, deseos y saberes que pasan, por ejemplo, por sentir cómo se eriza nuestra piel. ¿Podemos luchar contra ello? ¿O es mejor aprovecharlo para hacer de ese acto sublime-placer-deseo-saber un acto pedagógico?¹³⁴

2.2.1. Aparato de Producción Corporal¹³⁵

Con la noción de que los sistemas de enseñanza son “modos de hacer cuerpo” se comprende que el objeto de la educación no es la producción de conocimientos “sin más” para el aprendizaje, sino que la educación produce cuerpos, es decir, personas, subjetividades, individualidades y también sujetos colectivos. Si lo ponemos en términos de la teoría de P. Jackson del currículo oficial y oculto¹³⁶ podríamos decir que la educación dice que su actividad produce conocimiento, pero lo que no dice es que produce:

133 J. Planella, *op. cit.*, p. 118.

134 *Ibid.*, p. 116.

135 “Por lo tanto, voy a terminar con una categoría final útil para una teoría feminista de los conocimientos situados: el aparato de la producción corporal. (...) King sugiere el término «aparato de producción literaria» para poner de manifiesto el surgimiento de lo que toma cuerpo como literatura en la intersección de arte, negocios y tecnología. El aparato de producción literaria es la matriz de la que nace la «literatura» (...) yo quisiera adaptar su trabajo para comprender la generación —la producción y reproducción actuales— de cuerpos y de otros objetos de valor en los proyectos científicos del conocimiento”. D. Haraway, “Conocimientos situados: la cuestión científica...”, *op. cit.*, p. 27.

136 Phillip Jackson, *La vida en las aulas*, Madrid, Ediciones Morata, 2009.

- ◆ modos de ser + pensar + sentir el mundo, que implican, modos de comprenderse así mismo/a + socializar + relacionarse con la naturaleza = todo un modo de vida.

Detrás de la afirmación que la escuela produce subjetividades, está la idea de la unidad de la persona porque al hablar de sujeto no se antepone ni la razón ni las pasiones sobre el resto de las dimensiones, sino que se apela a su unidad, en donde se hace imposible separar el pensamiento de un sentimiento o de la acción. Esta unidad es segmentada en el análisis, pero es imposible de dividir en medio de los actos educativos que tienen lugar en el aula, por ejemplo, cuando el estudiante está conversando con el docente, o, cuando el docente intenta resolver un problema que se suscitó en el grupo. Esta unidad también aparece en el conocimiento donde un modo de pensar el mundo no puede ser separado de un modo de práctica y una disposición hacia los otros.

Pero ¿qué tipos de cuerpo se crean en la escuela? Planella analiza las distintas pedagogías según la sensibilidad que producen en los estudiantes: *cuerpos con sentidos despiertos*, o *cuerpos anestesiados*. También habla de *currículum corporal cerrado*, como aquel que enseña una forma muy ortodoxa de canon corporal, ligado a la normalización de los cuerpos, que puede terminar por producir cuerpos sin sujetos. Esto porque a través de la negación constante de sus deseos se “lleva al sujeto a los territorios de la cosificación”, cuando al sujeto se le da la posibilidad de “vivir en la propia carne” entonces Planella habla de *corporeización*.¹³⁷ Y argumenta que las *pedagogías de corte cartesiano* que dominan la praxis educativa “son pedagogías que niegan el cuerpo, a las que molesta el cuerpo, que prefieren sujetos sin cuerpo”.¹³⁸

La libertad (corporal) de los sujetos produce, en muchas ocasiones, pánico a las poblaciones. Estas necesitan o desean formas de seguridad, de ver y percibir a dichos cuerpos controlados, sin prácticas sorpresa que puedan poner en riesgo sus espacios de confort.¹³⁹

137 J. Planella, *op. cit.*, p. 53.

138 *Ibid.*, p. 102.

139 *Ibid.*, p. 61.

Por lo tanto el *currículum corporal cerrado* se caracteriza por la *desaparición ritualizada del cuerpo* a través de distintos dispositivos pedagógicos de control, que incluyen la regulación de “los gestos, las posturas, las distancias entre sujetos, los deseos y su anunciación, la represión de dolores y placeres, la contención de sonidos y fluidos corporales, etcétera”.¹⁴⁰ Lo sustenta una concepción del cuerpo en la educación como algo sujetado y no subjetivado.¹⁴¹ Sobre la misma línea, Flores habla del principio epistemológico de la distancia con nuestro cuerpo y con el cuerpo de los demás, de la “producción de cuerpos obedientes que neutralizan sus deseos bajo el aprendizaje de la discreción”,¹⁴² y de la “forma-temor” y la “forma-vergüenza” que produce esta pedagogía.¹⁴³

Aquí un listado del tipo de cuerpos que forman el *currículum corporal cerrado*:

- Cuerpos silenciosos (no portadores de textualidades)
- Cuerpos normalizados (que se ajustan a las medidas/características/estéticas marcadas por estos contextos)
- Cuerpos uniformes (que no pueden ser leídos ni interpretados de formas diferentes)
- Cuerpos físicos (que no disponen de una perspectiva simbólica)
- Cuerpos obedientes (que se someten a los elementos biopolíticos que marcan las praxis pedagógicas)¹⁴⁴

Coinciden los autores en que la producción a gran escala de cuerpos en la escuela se hace con base en un gran modelo de referencia, la *normalidad*. En este tema se nota la huella de Foucault a quien su estudio de los “anormales”, los “infames” y los “locos” lo llevó a develar como nadie las técnicas de disciplinamiento, reforma y corrección de los cuerpos que exhiben las instituciones modernas,

140 *Ibíd.*, p. 121.

141 *Ibíd.*, p. 55.

142 V. Flores, *op. cit.*, p. 268.

143 *Ibíd.*, p. 272.

144 J. Planella, *op. cit.*, p. 113.

incluida la escuela.¹⁴⁵ El filósofo francés investiga la historia de cómo en nombre de una “defensa de la sociedad” está la “lenta formación de un saber y de un poder de normalización a partir de los procedimientos jurídicos tradicionales del castigo”.¹⁴⁶ Y cómo estos recursos jurídicos, poco a poco van adquiriendo la forma de un discurso científico, moral y hasta pedagógico.

A partir de “procedimientos positivos de corrección”,¹⁴⁷ discursos y saberes escudriñan las más ínfimas “variaciones individuales de la conducta”,¹⁴⁸ que se proyectan “sobre nuestros gestos, sobre nuestras maneras de ser y de actuar”¹⁴⁹ y que se desplegarán “mediante un lenguaje que pretenderá ser el de la observación y el de la neutralidad”.¹⁵⁰ Por último, “los nuevos procedimientos de adiestramiento del cuerpo, del comportamiento, de las aptitudes, suscitan el problema de aquellos que escapan a esta normatividad”,¹⁵¹ hacen surgir la pregunta sobre “las categorías de individuos a las que se dirigen”.¹⁵²

Planella escribe que un modelo normativo refiere un repertorio, catálogo o protocolo que delimita “tiempos y espacios, palabras y silencios”,¹⁵³ que contiene una estética, una educación emocional, normas de género, etcétera, que en conjunto definen el “orden de lo decible, de lo visible, de lo pensable y lo posible”.¹⁵⁴

Entonces, la “normalidad” es el lugar de la inteligibilidad social, si los cuerpos se despliegan desde ahí entonces existen, se comprenden y se premian; si los cuerpos se instalan en la “diferencia” se censuran, se señalan y viven en la ilegitimidad social. En contraste, la “diferencia” es la gran estructura de “monstruosidad” que construye la normalidad para legitimarse y, afirma Planella, “nos

145 Michel Foucault, *La vida de los hombres infames*, Buenos Aires, Editorial Acme, 1996, p. 39.

146 *Ibid.*, p. 41.

147 *Ibid.*, p. 39.

148 *Ibid.*, p. 85.

149 *Ibid.*, p. 86.

150 *Ibid.*, p. 87.

151 *Ibid.*, p. 39.

152 *Ídem.*

153 J. Planella, *op. cit.*, p. 275.

154 *Ibid.*, p. 244.

guste o no, la escuela desempeña un papel fundamental en las prácticas de construcción de una sociedad más o menos purista vinculada a esos patrones de normalidad”.¹⁵⁵

Desde el ámbito docente, consideramos fundamental comprender cómo la escuela en su labor educativa se convierte en uno de los espacios privilegiados para disciplinar los cuerpos dentro de la normalidad. Estamos hablando que los cuerpos de los estudiantes son *marcados* e interpretados desigualmente por la sociedad y, según esas marcas, se les condiciona para cumplir particulares modelos normativos de clase, género y raza. Por lo tanto, dejar intacta la normalidad en la escuela, dentro y fuera del aula, equivale a lo que John Eggleston ya había analizado, como el establecer un modelo de éxito que reafirmará el poder social de los pocos que puedan alcanzarlo, al tiempo que fijará límites socio-culturales para la mayoría, que, bajo estas lógicas, no podrán ser rebasados.¹⁵⁶ En términos de la teoría corporal, “la escolaridad juega un papel determinante en el proceso de in/exclusiones sociocorporales”¹⁵⁷ que son, en última instancia, inclusiones/exclusiones de la sociedad en su conjunto.

Además, dejar intacto el modelo de normalidad sin pensar con los estudiantes su historicidad, organización y funcionamiento, también disminuye en demasía las posibilidades del saber, ya que aprisiona la imaginación y creatividad tanto de docentes y estudiantes, estabiliza las respuestas, crea un ambiente de desconfianza entre los estudiantes, instaura la “forma-vergüenza” y fomenta el *bullying*, que no es otra cosa que el dispositivo privilegiado de disciplinamiento de la normalidad. Ya que, más que un acto de indisciplina en el que incurre un estudiante como individuo o una forma de crueldad aislada, el *bullying* en las escuelas es una forma social de castigo y violencia contra quienes no cumplen u obedecen lo establecido como *normal*.

De ahí se sigue una lectura ética de nuestro comportamiento docente, pues nos enfrenta al hecho innegable de que nuestros actos construyen la subjetividad de personas, y también política,

155 *Ibíd.*, p. 70.

156 J. Eggleston, *Sociología del currículo... op. cit.*, p. 28.

157 J. Planella, *op. cit.*, p. 34.

porque, además de tener lugar en el marco de un entramado de relaciones de poder, implica —como refería Flores— nuestra intervención activa en conflictos y situaciones que, muchas veces por comodidad, se prefieren evadir.

2.2.2. Aprendizaje como un acto placentero, erótico, y una experiencia estética

Las emociones que intervienen en el aprendizaje, por ejemplo las que lo detonan o las que lo suceden, han sido las grandes faltantes en esta historia. La *escuela nueva*, por ejemplo, habló de la importancia de generar ambientes placenteros para que el aprendizaje tenga lugar, un argumento que difícilmente fue retomado en las teorías de la educación en lo que siguió del siglo XX y XXI. Otros calificativos resultaron más relevantes a los ojos de las teorías que se fundan en la fragmentación cuerpo-mente, por ejemplo “de calidad”, un término tomado del ámbito empresarial.

Es muy usual que las personas suelen describir a los “maestros que los marcaron” como personas que los hicieron “sentir algo”, o que “provocaron algo” en ellos, que de una u otra forma los impactó. Pero a pesar de que sean “sentimientos” los parámetros utilizados para calificar a los “buenos” maestros, difícilmente este ámbito se teoriza, discute y fomenta durante la formación pedagógica. Por lo tanto, producir teoría y práctica del proceso enseñanza-aprendizaje que parta de lo emocional se antoja una tarea inacabada y de urgencia.

Los docentes no solo suelen anestesiar los cuerpos de sus estudiantes, en las condiciones de la escuela convencional, ellos mismos se anestesian para sentir lo menos posible. Valeria Flores sugiere que existen muchos malestares en los docentes detrás de esta pérdida de sensibilidad, percepción y emocionalidad, que pueden ser de origen social, psicológico, laboral o institucional. También responsabiliza a la enseñanza tecnicista porque “limita la sensibilidad y la imaginación pedagógicas de los docentes, pretende colonizarlas, reducirlas a las formaciones técnicas requeridas por la administración instrumental del aparato escolar”.¹⁵⁸ Otra cuestión no menos importante es el

158 V. Flores, *op. cit.*, p. 230.

desinterés por el conocimiento por parte de algunos docentes, que más allá de los cursos de actualización obligatorios, exhiben una renuencia a su propio aprendizaje por considerar que saben lo necesario para impartir sus cursos. Si esta situación se presenta, estaríamos frente al estancamiento en el propio aprendizaje de algunos docentes, que impiden ensayar en sí mismo/a nuevos ángulos de abordar aprendizaje y la docencia.

Dado que la pedagogía corporal es una corriente marginal cuya teorización está en ciernes, parte de la tarea de quienes buscan aplicarla en las aulas sería hacer labor de investigación para aunar a su conocimiento y consolidación. Esto implica la disposición de los docentes a poner en práctica ángulos de aproximación corporal a manera de experimentación, en cada fase del proceso de enseñanza-aprendizaje, empezando por su propio aprendizaje y la preparación de las clases.

A nivel teórico, un paso en esa dirección sería la adopción del paradigma corporal como una “máquina de ver” —utilizando la metáfora de Donna Haraway— en la educación.¹⁵⁹ Es decir, hacer de los *lugares del cuerpo* marcos de inteligibilidad para visualizar la educación con unos lentes distintos a los que nos ofrece de antemano el paradigma racional. En las obras de Valeria Flores y Jordi Planella podemos encontrar avances en la construcción de una mirada corporal del aprendizaje, que en su caso, abordan desde el *placer*, los *sentidos* y la *pasión*. A mi juicio, lo que intentan es expandir la comprensión del aprendizaje, al construirle nuevas asociaciones que resultarían tan verdaderas y funcionales como la asociación aprendizaje-cognición, mas no buscan situarse en un lugar que excluya otras aproximaciones. A continuación presentamos la mirada *apasionada* de aprendizaje que estos dos autores nos ofrecen como disparador.

Flores describe el aprendizaje con adjetivos como los siguientes: plantea que el estudio que conlleva aprendizaje es ante todo un acto *desestabilizador* y de *asombro*, que se comporta como un golpe que se recibe y ante el cual se permanece *estupefacto*,¹⁶⁰ y conlleva “*sufrimiento* y *pasión*, un alternarse

159 *Ibid.*, p. 254.

160 Giorgio Agamben: “estudiar y asombrar son, en este sentido, parientes: quien estudia se encuentra en las condiciones de aquel que ha recibido un golpe y permanece estupefacto frente a lo que le ha golpeado sin ser capaz de reaccionar, y al mismo tiempo impotente para separarse de él”, cit., en *ibid.*, p. 42.

entre *estupor* y *lucidez*, *descubrimiento* y *turbación*, *pasión* y *acción*".¹⁶¹ Sin embargo, los cuerpos desapasionados que se crean en la escuela se oponen a esta realización, pues según Flores "en la escuela de nuestros días, estudiar es apenas sinónimo de repetición, *tedio*, *desafección*".¹⁶² Planella lo define como un "sentir-con-el-mundo", por ser un análisis del mundo a través de los sentidos.

Hay otros elementos del aprendizaje que Flores resalta en su obra, como el riesgo e *incertidumbre* que implica lo creativo, y el *aprender a des-aprender* que ha sido dejado de lado por la noción de aprendizaje puesta en términos positivos siempre como afirmación y acumulación de información nueva. También habla de re-valorar el *saber interrogativo* y no solo el *explicativo*, y de hacer búsquedas durante el estudio que te lleven al *extrañamiento*, o sea, a *descolocar* la mirada cotidiana y estable del mundo, para des-aprender y aprender otras miradas y formas de sentir.

Lo que encontramos en las anteriores líneas son un conjunto de nuevos adjetivos, un campo semántico de lo sensible, para que el docente se instale en un nuevo imaginario corporal que le ayude a delinear su práctica educativa. En este punto caben preguntas como ¿cómo abordo el tema *x* desde lo que me hace sentir? ¿Cómo construyo un argumento que toque sus emociones? ¿Qué estrategia de aprendizaje llevaría a los estudiantes a trabajar con los sentidos y sus emociones? ¿Cómo construyo un ambiente de aprendizaje placentero? La relación aprendizaje-placer tiene plena existencia en la tradición pedagógica, pero nuevas asociaciones como las que hace Flores, podrían llevarnos por caminos igual de fértiles, el *aprendizaje* como un acto *erótico* o el *aprendizaje* como una experiencia *estética*, solo para constatar que abordar el aprendizaje desde otros ángulos es posible. Valeria Flores escribe:

La experiencia estética no normativa que se perfila sobre la activación de la curiosidad, del deseo de saber, la conmoción, la duda, la paradoja, el conflicto vital, el juego, habilita un espacio para el pensar sensitivo, para la escisión y el extrañamiento"¹⁶³ [...] Así en los modos de hacer más insospechados y menos previsibles se

161 *Ibid.*, p. 215. (Cursivas mías)

162 *Ídem.* (Cursivas mías)

163 *Ibid.*, p. 281.

crean relaciones eróticas que movilizan nuestra capacidad para aprender. La curiosidad, el placer y la vulnerabilidad estimulan prácticas de conocimiento”.¹⁶⁴

Según nuestra interpretación, al decir aprendizaje *erótico* se introduce al aprendizaje las nociones de deseo, sensualidad, lo que incita, el placer, para relacionarlas con el conocimiento. Lo que sugiere abandonar las típicas asociaciones del aprendizaje con sentimientos como el aburrimiento, el sobre-esfuerzo, el estrés de los exámenes, la competencia por saber más que otros, el regaño o castigos que se pueden recibir si no damos las respuestas correctas, etc. Esta *erótica* de la educación nos da a entender que la mejor forma de aprender es instalándonos en estados emocionales que nos pongan sensibles y receptivos al mundo, abiertos para sentir, pensar y experimentar cosas nuevas. Y que además nos recuerden que el aprendizaje debe ser algo deseado y buscado activamente.

Al hablar del aprendizaje como *experiencia estética* lo que se pone de manifiesto es la necesidad de situar un nuevo término en el debate docente sobre la enseñanza: la forma del mundo sensible¹⁶⁵. Es decir, que no solo importa trabajar la organización de los contenidos, por ejemplo bajo fórmulas que aseguren eficacia mental, sino que importa mucho la forma que revisten esos contenidos para poder volverlos objetos estéticos. Planificar el aprendizaje desde *lo estético* nos lleva a reflexionar cómo los conocimientos que memorizamos como significativos se vinculan con la belleza, lo sublime, lo entrañable, lo monstruoso, la elegancia o el horror. En ese sentido se podría practicar un tipo de proceso *metaafectivo*, que ya mencionaba Tere Garduño y María Elena Sánchez, que implicaría hacer conscientes los procesos afectivos del aprendizaje con el fin de propiciarlos conscientemente.¹⁶⁶

La intención de esta tesis es rescatar los *lugares del cuerpo*, pero es evidente que otras perspectivas distintas y que partan de otros lugares no solo son válidas sino que es muy deseable que

164 *Ibid.*, p. 282.

165 Según V. Flores: “una propuesta estética comprende un modo de conocer que vuelve disponible lo pensable. Los actos estéticos son configuraciones de la experiencia que citan modos del sentir, inducen formas de subjetividad política y producen efectos de conocimiento mediante prácticas que impresionan y afectan el orden de lo sensible. Así la estética es una ‘fábrica de lo sensible’ (expresión utilizada por Rancière en ‘Estética y política’), un régimen de lo sensible, que remite a un modo de articulación entre las maneras de hacer, las formas de visibilidad de esas maneras y los modos de volver pensables sus relaciones, nos propone Rancière.” *Ibid.*, p. 271.

166 Cf. T. Garduño y E. Guerra, *op. cit.*

se articulen para así re-construir la totalidad y complejidad del aprender/enseñar, con las herramientas que nos da la pedagogía, pero también con la experiencia trabajada y sistematizada de los docentes en las aulas, que hasta ahora ha sido colocada por debajo del discurso de los expertos.

2.2.3. La narratividad y la política de identidades

El tema de la narratividad remite al cruce entre palabra y cuerpo, en el entendido de que el cuerpo no solo es un hecho biológico, sino que también es el conjunto de representaciones y símbolos que nos formamos socialmente sobre él y que también lo transforman materialmente, porque “el cuerpo está construido de palabras y el cuerpo produce palabras”.¹⁶⁷

Para Planella la opción de dejar el cuerpo expuesto, sin más, al gobierno de la normalidad y a sus representaciones, no es una opción, pues se corre el riesgo de que el cuerpo pierda su propia narratividad, se vuelva una cosa y quede sin sujeto. Parte fundamental de la resistencia a la cosificación que plantea pasa por escribir una narración propia para aprender a habitar el cuerpo desde nuestros términos y de una manera consciente y activa.¹⁶⁸ El método que propone es la *corpografía*, que sirve para registrar la historia de los cuerpos y descifrar sus signos en el marco de la cultura, con el objetivo último de hacer del cuerpo el protagonista narrativo.

Valeria Flores habla de política de la identidad como una “posición enunciativa y estratégica en un campo de poder”.¹⁶⁹ Para ella la *enunciación* es un gesto de autoafirmación identitaria, que implica una localización y la asunción de los lugares de dominación/privilegio que conllevan.¹⁷⁰ Ante el problema de los docentes como presos/as del discurso tecnificante de los expertos, la autora plantea la práctica de una narrativa en *primera persona* como una estrategia política/textual, con el fin de que

167 C. Trosman, *Corpografías. Una mirada corporal al mundo*, Cit. en J. Planella, *op. cit.*, pp. 40-41.

168 *Ibid.*, p. 55.

169 V. Flores, *op. cit.*, p. 220.

170 “Las políticas de enunciación y localización en clave de autoafirmación identitaria que practico comprenden la autodesignación como tortillera maestra y blanca, asumiendo el privilegio de la blanquedad que busca ser desarmado contra las políticas racistas estatales”, *ibid.*, p. 228.

estos valiosos saberes no queden sumergidos como “anécdotas ingenuas y comentarios apresurados sin valor profesional”.¹⁷¹ A esta narrativa en primera persona le acompaña la consigna “escribe tu mismx”, para desbaratar la escritura institucional que *ilocaliza* el cuerpo como condición de verdad.¹⁷²

Entendida como práctica crítica, nos posibilita reconocer nuestra propia tecnología semiótica de construcción de significados, sostenida desde una mirada corporizada, desde un cuerpo marcado que pretende dar cuenta de esas marcas, deshacerse de ellas, problematizarlas, desplazarlas, analizando la red de relaciones en las que se significan y los poderes que suscitan”.¹⁷³

Norma Delia Amavizca para su libro *Pedagogía de lo Corporal* realizó junto con su equipo de investigación una serie de entrevistas de historias de vida a niños de educación básica para indagar el comportamiento y manifestación de sus emociones.¹⁷⁴ La narración en primera persona que los niños hacían de diversos aspectos de su vida a partir de preguntas como ¿de qué te enfermas más? ¿Cuál es tu mayor deseo? ¿Tú sabes para qué tienes el cuerpo? Les permitió hacer inteligibles las rutas marcadas por sus emociones recurrentes. Esto bajo el presupuesto de que si el cuerpo tiene memoria, es posible a través de ciertas técnicas develar sus movimientos internos. Además si el cuerpo es “*el espacio en donde acaece la trama de la vida*”,¹⁷⁵ si se le pone como un objeto y sujeto de saber, podremos conocer mucho de esa vida.

A lo que apuntan los tres autores es al conocimiento de la vida e historia de los cuerpos a partir de las narraciones que las personas hacen de sí. Norma Delia plantea el registro de ese conocimiento como antesala de un trabajo ulterior que tiene por objeto aprender a sentir y manejar mejor las emociones, así como a generar nuevas formas de relaciones con el cuerpo mismo, los otros y la

171 *Ibíd.*, p. 250.

172 *Ibíd.*, p. 250.

173 *Ibíd.*, p. 220.

174 De la CDMX y del Estado de México.

175 N. Durán, *Pedagogía de lo Corporal... op. cit.*, p. 57.

naturaleza. Planella y Flores destacan que el acto de *enunciación*, en sí mismo, promueve el protagonismo narrativo del cuerpo, la autoafimación identitaria y la transformación de la experiencia, procesos que pueden ser catapultados a resistir el gobierno de la normalidad. Por lo tanto, podemos entender su método como una herramienta de construcción consciente de subjetividades.

Solo resta añadir otra técnica de corpografía cuya particularidad es que la expresión de signos del cuerpo se hace en forma de un mapa, cual cartografía corporal, por lo que tiene la ventaja que la narratividad no recae exclusivamente en la palabra oral o escrita, sino que se ayuda de dibujos y simbologías para traducir lo que se quiere contar. La técnica de mapeo corporal tiene su origen en talleres feministas y círculos de mujeres, aquí nos basamos en la sistematización que ha hecho el Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo.¹⁷⁶ Dado que es una metodología que surgió en espacios de educación informal, con grupos y objetivos distintos a los de la educación escolarizada, la idea es poder adaptarla a las condiciones del grupo de preparatoria.

Dentro de esta metodología el mapeo corporal es utilizado como una herramienta de comunicación y una fuente de información —y en sus palabras— “le decimos cartografía corporal al dibujo que hacemos de nosotras mismas y que después se convierte en un mapa”.¹⁷⁷ En la metodología que describen el objetivo es que las mujeres trabajen de manera individual o colectiva, un mapa de su cuerpo en el que indiquen cómo viven su territorio. Esto con la orientación del concepto *cuerpo-*

176 Este colectivo sintetizó en un manual la forma cómo se desarrollaron una serie de encuentros entre mujeres urbanas con mujeres indígenas y campesinas, inmersas en luchas contra el extractivismo, el despojo territorial y la violencia machista en sus comunidades. Su objetivo era, además de acompañar sus movimientos, crear horizontes de lucha comunes y aprender de su idea de cuerpo-territorio. Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía Metodológica para mujeres que defienden sus territorios*, Quito, 2017. Disponible en línea: <https://miradascriticadeltorriodesdeelfeminismo.files.wordpress.com/2017/11/mapeando-el-cuerpo-territorio.pdf>.

177 Colectivo de Geografía Crítica del Ecuador, *Geografiando para la resistencia. Los feminismos como práctica espacial*, Cartilla 3, Quito, 2018, p. 34.

territorio del feminismo comunitario¹⁷⁸, que piensa que “los cuerpos están unidos a los territorios que habitamos”.¹⁷⁹

Antes de realizar este ejercicio se hace una actividad de “teatro sensorial” que tiene como fin instalar a las participantes en el cuerpo, es decir, abrir la sensibilidad y cultivar la experiencia de sentir. Se dibuja un cuerpo humano completo de pies a cabeza, grande, y se les pide que dibujen los espacios que habitan cotidianamente, en los que han sentido violencia y en los que identifican como los lugares de resistencia. Después estos mapas corporales se exponen al grupo y se rescatan las narrativas comunes. Dependiendo de lo que se quiera encontrar es lo que se pide que se indague al hacer el mapeo corporal, son infinitas las posibilidades de indagación que podrían concretarse con esta metodología. En ese sentido, los temas de ciencias sociales a nivel preparatoria ofrecen un repertorio amplio.

Este mapeo corporal es un ejercicio de auto-representación del cuerpo, de apropiación del espacio, y de vinculación de ambos elementos. Es precisamente la posibilidad de vincular el cuerpo con el entorno, lo interno con lo externo, lo que nos sería de gran ayuda para suscitar el aprendizaje situado en nuestro caso. La *geografía feminista*¹⁸⁰ que contribuyó a armar esta metodología añade sobre el recurso técnico de construcción de los mapas: “permite evidenciar las dimensiones “multi-escalares e invariablemente interconectadas” de la realidad social (...) El mapeo de territorios simbólicos busca revelar cómo distintos espacios están interconectados a diferentes escalas, lo que nos obliga a mirar a los diferentes territorios de forma integrada y co-dependiente”.¹⁸¹

La estrategia “lugar de enunciación” que aplicaré en mi práctica docente incorpora el sentido de las anteriores propuestas. La idea básica es convertir las técnicas de narración corporal en la

178 Lorena Cabnal, Lolita Chávez, Tzk'at-Red de Sanadoras Ancestrales del Feminismo Comunitario desde Iximuleu (Guatemala), Mujeres Creando (Bolivia), Julieta Paredes.

179 Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, *op. cit.*, p. 52.

180 “La geografía feminista, como campo político y académico, sostiene que las relaciones de género son socioespacialmente creadas”. Colectivo de Geografía Crítica del Ecuador, *op. cit.*, p. 4.

181 *Ibid.*, p. 15.

estrategia de aprendizaje fundamental, que articule otras, a fin de desatar el aprendizaje situado. Aquí es donde se cierra el círculo del aprendizaje situado, que como problematizamos en el capítulo 1, carece dentro del paradigma racional del ambiente y herramientas corporales necesarias para detonarse, pues el acto en que el estudiante habla de su realidad es un acto corporal en el que se juega la memoria, las emociones y el autoconocimiento desde el cuerpo.

~ CAPÍTULO 3 ~

LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA “LUGAR DE ENUNCIACIÓN”

3.1. Presentación

El objetivo de este capítulo es concretar una propuesta didáctica para tres sesiones de la asignatura antropología de primer semestre de la Escuela Preparatoria Texcoco. La elaboración de la planeación didáctica tiene como centro de la propuesta la estrategia “lugar de enunciación” e integra principios del paradigma corporal. En los primeros apartados del capítulo contextualizamos la Escuela Preparatoria Texcoco, analizamos los elementos curriculares del eje de aprendizaje situado del programa de antropología, primer semestre, y presentamos algunos elementos socioconstructivistas de nuestra propuesta. El centro del capítulo es la estrategia didáctica, su sentido y fases, junto con las tres secuencias didácticas. Cerramos con una reflexión sobre cómo se dio la convivencia en nuestra estrategia entre el socioconstructivismo y el paradigma corporal.

3.2. Clave de la propuesta

El capítulo 1 es un estado de la cuestión del aprendizaje situado en el que pudimos sacar en claro que para poder llevarlo a cabo, el estudiante tiene que ser capaz de relacionar dos ámbitos:

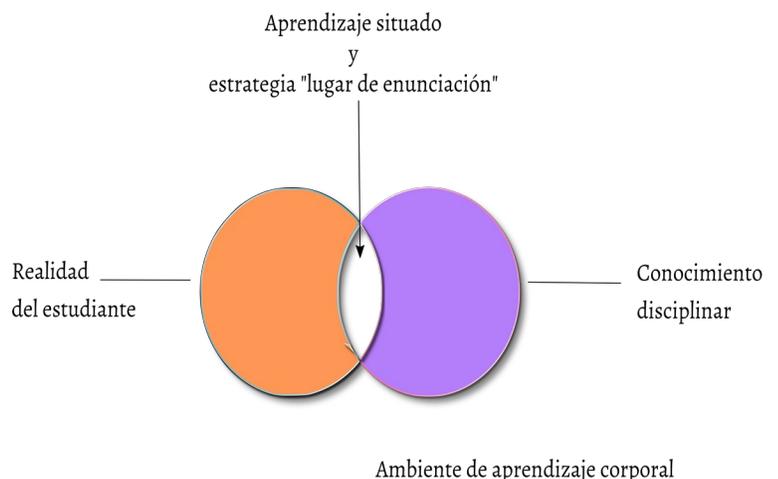
Aprendizaje Situado = Realidad del estudiante y Contenido Disciplinar (CS)

Sin embargo, apuntamos una problematización principal:

Aunque el cognoscitivismo y el socioconstructivismo afirman lo determinante que es la historia y experiencia de la persona en el aprendizaje a partir del concepto *estructura de conocimientos previos*, no asumen la dimensión corporal de estos procesos, es decir, el hecho de que el estudiante al entrar en contacto con su historia personal y experiencia vivida, se juega emociones, intuiciones, afectos, percepciones, que requieren herramientas corporales para trabajarse y un ambiente de apertura corporal para suscitarse.

De cara a esta problemática, en el capítulo 2, desarrollamos las características teóricas del paradigma corporal que permitirían trabajar en clave pedagógica con los *lugares del cuerpo*: procesos emocionales, sensibles, intuitivos, experienciales y de historia personal.

Por lo tanto, la planeación didáctica de este capítulo es un intento por concretar esa mediación o eslabón faltante entre realidad del estudiante y contenido disciplinar, a través de la estrategia “lugar de enunciación” y los puntos de partida que nos ofrece el paradigma corporal.



3.3. Escuela Preparatoria Texcoco (EPT)

La EPT es parte de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y es uno de los diez planteles de la Escuela Preparatoria ubicados en el Estado de México, de los cuales cinco están en Toluca y los otros en: Amecameca, Tenancingo, Atlacomulco y Almoya de Alquisiras. El Congreso Mexiquense, a partir de la Ley Orgánica del 21 de marzo de 1956 decreta la existencia jurídica de la actual UAEM. Sin embargo, sus antecedentes históricos se remontan a 1828, a la creación del Instituto Literario del Estado de México, uno de los ejemplos modernos de la educación mexiquense institucionalizada.

Desde 1867 el Instituto Literario del Estado de México comienza a ofrecer un equivalente a la Educación Media Superior, por su carácter propedéutico, y de ahí en adelante experimentará varias transformaciones, por ejemplo, en 1886 se le agrega el calificativo “científico” y en 1943 adquiere su autonomía. El nivel preparatoria de la UAEM como lo conocemos hoy se gesta en 1964 con el primer plantel de la Escuela Preparatoria, campus Colón. Dado el interés de esta tesis por los temas corporales, nos pareció interesante constatar en su “misión” el siguiente objetivo: “dotar al estudiante de conocimientos generales y formarlo en el uso de metodologías y la *disertación del raciocinio*”,¹⁸² que después se acompaña de las tres finalidades del Bachillerato Universitario.¹⁸³ Desde 2009 sus programas se rigen por el enfoque por competencias, año en que se integra al Sistema de Bachillerato Único.

La Escuela Preparatoria Texcoco está situada en el municipio de Texcoco ubicado al oriente del Estado de México y perteneciente a la llamada Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM), porque parte importante de su economía y dinámicas laborales están articuladas a la capital del país

182 (Cursivas mías)

183 “I. Brindar una formación integral, formativa y propedéutica; II. Propiciar la construcción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que preparen al alumno para su acceso y buen desempeño en los estudios de Nivel Superior y; III Desarrollar en el alumno un compromiso solidario con la sociedad, en un contexto plural, diverso e igualitario.” Universidad Autónoma del Estado de México, Secretaría de Docencia Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior. Disponible en: <http://denms.uaemex.mx/sition/IDENTIDAD.php>.

por cercanía geográfica, en el marco de un acendrado centralismo que rige en el país. Según el censo de 2010, Texcoco cuenta con 235,151 habitantes. Su urbanización se ha acelerado en la últimas décadas por esta articulación a la capital, y por su colindancia con municipios periurbanos altamente poblados como Chimalhuacán, Chicoloapan y Nezahualcóyotl. No obstante, conserva importantes rasgos rurales ligados a una estructura económica agrícola, que existe sobre todo en los pueblos donde, además de la agricultura, está presente la crianza de ganado ovino para barbacoa, la floricultura, las bandas de músicos de la montaña y la artesanía. Los registros antropológicos que se han hecho de Texcoco indican la existencia de población hablante de náhuatl.¹⁸⁴

En tiempos precolombinos, durante la época del imperio mexica, Texcoco fue uno de los centros más importantes de la cultura náhuatl de la región, en palabras de Miguel León-Portilla, un “centro náhuatl del saber”.¹⁸⁵ Fue la segunda ciudad en importancia del imperio después de Tenochtitlan, y, durante el reinado de Nezahualcóyotl se consumó como centro de *tlamatinimes*¹⁸⁶ (sabios) de toda índole. Según la crónica de Ixtlixóchitl los tlamatinimes estaban a cargo de: “pintar todas las ciencias que sabían (...) y enseñar de memoria todos los cantos que conservaban sus ciencias e historias; todo lo cual mudó el tiempo con la caída de Reyes y Señores y con los trabajos y persecuciones de sus descendientes”.¹⁸⁷

Aunque el proceso de colonización y conquista cambió esta situación, el lugar siguió conservando una cierta relevancia cultural a lo largo de su historia moderna, en parte por la huella en la memoria de ese prestigioso pasado prehispánico. Fue capital del Estado de México en 1827. En la

184 “El grupo nahua de Texcoco se localiza preponderantemente en la parte oriental del municipio de Texcoco y ocupa una parte de la sierra de Tláloc [...] antiguamente llamada Acolhuacan (...) Ahora, a los que hablan la lengua náhuatl se les puede ubicar principalmente en los pueblos de San Jerónimo Amanalco, Santa Catarina del Monte, Santa María Tecuanulco, y San Miguel Tlaixpan.”. Jaime E. Carreón, *Nahuas de Texcoco. Pueblos Indígenas del México Contemporáneo*, México, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2007, pp. 5-17.

185 Miguel León-Portilla, *La filosofía Náhuatl*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1993.

186 “‘Los que saben algo’, que formulan preguntas y dudas y comienzan a manifestar su pensamiento valiéndose principalmente de la expresión poética. Algunos de estos *tlamatinime* eran sacerdotes, otros príncipes o gobernantes y aún algunos de condición menos elevada [...] Entre los *tlamatinimes* de Tezcoco podemos recordar a Nezahualcóyotl, y a su hijo Nezahualpilli, así como al forjador de cantos Cuacuauhtzin”. *Ibid.*, pp. 310-311.

187 Fernando de Alba Ixtlixóchitl, *Obras Históricas*, cit., en *ibid.*, p. 72.

actualidad tal relevancia cultural podemos hallarla en la educación, en la demanda regional y nacional que tienen algunos centros educativos y de investigación instalados en el municipio especializados en agricultura: la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), uno de los centros de educación e investigación agrícola más importantes del país, el Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas (Colpos) y el Centro Internacional de Mejoramiento de Maíz y Trigo (CIMMYT).

En los últimos tiempos se ha incrementado la demanda de la Escuela Preparatoria Texcoco por parte de estudiantes de municipios más alejados como Los Reyes, Chimalhuacán, Chicoloapan, Teotihuacán, Nezahualcóyotl y Ecatepec. Anteriormente la plantilla estudiantil estaba conformada casi en su totalidad por estudiantes de los pueblos de Texcoco y su cabecera, pero esta situación cambió desde que entró al concurso de selección COMIPEMS. Como oriunda del lugar, puedo decir que dentro del imaginario de la gente de Texcoco, la EPT es una de las mejores escuelas públicas del lugar para cursar la preparatoria, junto con la Preparatoria Agrícola de Chapingo. Un dato relevante que me señaló la maestra titular del grupo en que realicé la práctica, fue que la escuela siempre había funcionado con “la puerta abierta”, es decir, los estudiantes eran libres de entrar y salir de la escuela a discreción, tal como operan las preparatorias de la UNAM y los CCH's. Pero hacía dos años el nuevo director decidió terminar con esa posibilidad, situación que tenía muy inconformes a gran parte de los estudiantes que quieren que se regrese al modelo anterior.

3.4. Aprendizaje situado en el programa de antropología de la EPT, primer semestre

El aprendizaje situado es uno de los principales objetivos del programa de Antropología de primer semestre, aparece como uno de los tres ejes que forman el **propósito de la asignatura**:

PROPÓSITO DE LA ASIGNATURA

Explica al sujeto y objeto de estudio de la Antropología y sus campos de estudio a partir del surgimiento y su desarrollo como ciencia, asimismo los métodos que emplea en la observación y reconocimiento de su contexto social, con una actitud de respeto hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

El primero de los cuatro módulos que componen el programa es el que contiene más elementos de aprendizaje situado, lo analizaremos a detalle para comprender el sentido del diseño curricular en torno a ese eje, a manera de un análisis de congruencia entre sus elementos a lo Ralph Tyler.¹⁸⁸ En el Módulo 1 “Acercamiento a la antropología” encontramos las siguientes referencias vinculadas al aprendizaje situado dentro de los objetivos procedimentales, actitudinales y en las competencias genéricas.

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS

MÓDULO I	Acercamiento a la antropología	Sesiones previstas	10
Propósito:	Identifica la construcción del conocimiento antropológico y su campo de aplicación a partir de la relación entre sujeto y objeto.		

TEMÁTICA	DOMINIOS DE LOS APRENDIZAJES			PERFIL DE EGRESO		ESTRATEGIAS / TÉCNICAS SUGERIDAS
	CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL	COMPETENCIA DISCIPLINAR	COMPETENCIA GENÉRICA	
1.1. Surgimiento de la antropología. 1.1.1. Concepto. 1.1.2. Ramas. 1.1.3. Campos de aplicación.	Describe el surgimiento de la antropología y la necesidad de dividirla en sus diferentes campos de estudio.	Elabora ejemplos del quehacer de cada una de las disciplinas antropológicas, a partir de su propia cultura.	Reconoce la importancia del quehacer antropológico.	Ciencias Sociales Básica 1. Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación.	1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. 1.1. Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario • Expositiva • Aprendizaje orientado a proyectos • Trabajo colaborativo • Plenaria • Investigación documental • Mapa • Genealogía • V de Gowin
1.2. Sujeto y objeto. 1.2.1. Universales de la cultura. 1.2.2. Características de la cultura. 1.2.3. Fenómenos culturales.	Identifica la diferencia entre el sujeto y objeto de estudio de la antropología.	Explica cómo se manifiestan en su comunidad los universales de la cultura, características de la cultura y los fenómenos culturales.	Reflexiona la importancia de la cultura en su contexto social.		8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos. 8.2. Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.	
1.3. Métodos 1.3.1. Etnográfico. 1.3.2. Comparativo. 1.3.3. Genealógico.	Enuncia las principales características de los métodos antropológicos.	Aplica los métodos antropológicos en situaciones de la vida cotidiana.	Valora la importancia de los métodos antropológicos en el estudio de prácticas socioculturales de su comunidad.			
1.4. Lo <i>emic</i> y lo <i>etic</i> .	Conceptualiza los términos <i>emic</i> y <i>etic</i> en la ciencia antropológica.	Contrasta las diferencias y semejanzas culturales a través de la observación (<i>emic</i>) e interpretación antropológica (<i>etic</i>).	Valora el contexto sociocultural inmediato, desde quién actúa y desde quién observa para aprender a convivir con la diferencia.			
Desarrollo de proyecto	Fase 1. Indagación referencial <ul style="list-style-type: none"> • Identificar problema o situación relacionada con: Esta se aborda desde los referentes de varias asignaturas simultáneas, de acuerdo con la afinidad con la temática y los desempeños disciplinares, promoviendo que no existan dos proyectos iguales, al enfatizar aspectos o productos distintos. • Búsqueda de información. Se centra en la obtención de información utilizando los diversos recursos (libros, periódicos, revistas, Internet, bases de datos, entre otros) para delimitar el alcance del proyecto y la intervención de las asignaturas, así como el producto a realizar. 					

188 R. Tyler, *Principios básicos...*, op. cit., ídem.

Dominios de los aprendizajes. (Equivalen a los objetivos de aprendizaje en el modelo constructivista). En el procedimental 1.1 se plantea la realidad del estudiante como perteneciente a un tipo particular de *cultura*, mientras que en el objetivo procedimental 1.2 se presupone que el estudiante pertenece a una *comunidad*. De esta manera se le pide aterrizar algunos conceptos de la disciplina en su “propia” *cultura* y aplicar el método antropológico en “su” *comunidad*. En lo anterior, de manera afortunada se echa mano del principal concepto de la antropología, *cultura*, para que sirva de clave interpretativa de la vida inmediata del estudiante, y se enfoca la *comunidad* del estudiante como objeto de estudio. La estrategia de nombrar la realidad del estudiante con los conceptos de la antropología es perfecta para suscitar el aprendizaje situado, porque ayuda al estudiante con los procesos de abstracción que implican las ciencias sociales, al encontrar referentes concretos en su propia realidad.

Perfil de egreso/competencias. Son los resultados del aprendizaje que se quieren alcanzar, en este caso se plantean en forma de competencias (disciplinares y genéricas) e indican lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa si se cumplen los objetivos del aprendizaje planificados. Los dos que subrayamos como de aprendizaje situado son:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.

En el primer punto se fija como competencia genérica el *autoconocimiento* y la *autovaloración*, lo cual se relaciona con la narratividad del cuerpo que buscamos practicar con nuestra estrategia “lugar de enunciación”. En la segunda competencia se puede leer la propuesta del programa para suscitar este autoconocimiento y la autovaloración, esto es, a través de un análisis tipo FODA (Fortaleza, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) que identifique los “valores, fortalezas y debilidades” del estudiante. Frente a esta perspectiva tipo *rational choice* (maximizar la utilidad-beneficio y reducir costos y riesgos) que usan empresas y cierta corriente de la economía, proponemos los principios del paradigma corporal aplicado a la educación de nuestro capítulo 2.

Actividades de aprendizaje. De las 10 actividades que se prevén cumplir en 10 sesiones del Módulo

1 encontramos que las que cumplen con los parámetros de aprendizaje situado son las siguientes:

TEMÁTICA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	
	CONDUCIDAS POR EL DOCENTE	REALIZADAS POR LOS ESTUDIANTES
1.2. Sujeto y objeto. 1.2.1. Universales de la cultura. 1.2.2. Características de la cultura. 1.2.3. Fenómenos culturales.	Expresa la importancia de conocer los universales de la cultura, características de la cultura y los fenómenos culturales. solicita ejemplos de estas manifestaciones en su comunidad.	
		Explica cómo se manifiestan en su comunidad los universales de la cultura, características de la cultura y los fenómenos culturales.
1.3. Métodos 1.3.1. Etnográfico. 1.3.2. Comparativo. 1.3.3. Genealógico.	Presenta la simbología para elaborar una genealogía y solicita la elaboración de una genealogía.	
		De manera individual elabora la genealogía de su familia. En el grupo se muestran algunos ejemplos de las genealogías realizadas y dan su explicación.
	Inicio del Proyecto: Fase 1. Indagación referencial. Avance de la elaboración del proyecto Trabajo individual: Solicita al alumno realizar trabajo de campo en su espacio académico (entrevista o encuesta a compañeros) para obtener información sobre las prácticas socioculturales referentes a hábitos de consumo (alimentos, bebidas, tecnología, vestimenta, calzado, música, deportes, etc. Puedes escoger un hábito de consumo que se aproxime al tema que estarás abordando en asignaturas como Orientación Educativa, Salud adolescente y Cultura y Activación Física I). Utilizando el método etnográfico entrega un reporte escrito con la información observada en trabajo de campo sobre las prácticas socioculturales referentes a hábitos de consumo en su espacio académico, como guía contesta las siguientes preguntas: 1. ¿Sabes qué es un hábito de consumo? Argumenta tu respuesta. 2. ¿Cuáles son los productos que más se consumen conforme a tu estilo de vida? 3. ¿Cuáles son las marcas de los productos que más consumes (alimentos, bebidas, tecnología, vestimenta, calzado, música, deportes, etc.)? 4. ¿Los ingresos económicos familiares satisfacen tus hábitos de consumo inmediatos? Y ¿por qué? 5. ¿Qué medios de comunicación influyen en tus hábitos de consumo? (pregunta para Aritmética y lenguaje matemático). a. Medios audiovisuales.	

Las dos primeras actividades de aprendizaje son ejercicios rápidos en los que se pide al estudiante relacionar un contenido conceptual con su realidad (ejemplificación), a través de la resolución de una o más preguntas en su libreta, luego de la explicación conceptual del docente. La tercera actividad es un “aprendizaje por proyecto” que requiere de un esfuerzo sostenido en el tiempo, pues se trata de un pequeño trabajo de campo donde el estudiante hace entrevistas, analiza y reporta sus conclusiones sobre los hábitos de consumo en la comunidad escolar.

El principal problema que encontramos en la planeación de las actividades de aprendizaje situado en este programa es su orden *fragmentado y sin unidad de sentido*. Las actividades están desconectadas entre sí, y dispersas en los distintos módulos, a excepción de los pequeños proyectos de investigación y el trabajo integrador que al ser “aprendizaje por proyectos”, implican una temporalidad mayor, secuenciación progresiva de tareas y trabajo escalado.

El otro problema es que parecería que la fórmula “pensar X tema *en su contexto social*” es suficiente para completar un aprendizaje situado cuando, desde nuestra perspectiva, la tradicional forma de cuestionario a lápiz y papel contrasta con la plasticidad y corporalidad que implica traer al salón de clases la experiencia del estudiante. Es una cuestión de que los medios no son adecuados a los fines, pues no hay ningún tipo de ambiente detonante de la experiencia ni técnicas que sean congruentes con la dimensión corporal del aprendizaje.

Evaluación. Los instrumentos y técnicas de evaluación del programa de antropología definitivamente no son tradicionales, son de lo más diversos, y ahí se ve reflejado el “saber hacer” de su enfoque por competencias, que pone énfasis en la acción. Cuenta con instrumentos para evaluar contenidos declarativos de tipo factual y conceptual, por ejemplo mapas conceptuales, cuadros sinópticos y diagramas V de Gowin. También evalúa contenidos procedimentales con actividades que proponen al estudiante llevar a la práctica los métodos del quehacer antropológico, como la elaboración de una genealogía, los proyectos de trabajo de campo y las observaciones.

En una última categoría situamos el “proyecto integrador” que, de todos, es el más novedoso e integral, pues además de interdisciplinario (pide al estudiante abordar temas de Orientación Educativa, Salud Adolescente y Cultura y Activación Física 1), pone en práctica el método etnográfico. El proyecto integrador se divide en IV fases (una por cada módulo), la I es el trabajo de campo y la IV la elaboración de un cartel con una fotografía y su exposición en equipo. Una parte se realiza de forma individual y otra en equipo (mitad y mitad de calificación). Su sistema evaluativo da espacio suficiente a las exploraciones diagnósticas, y los criterios de evaluación se desglosan detalladamente en rúbricas y listas de cotejo en los anexos del programa.

No obstante lo novedoso y activo del sistema de evaluación del programa, en los porcentajes de la evaluación sumativa se vuelve a dar mucho más peso al examen, mientras que al conjunto de actividades como mapas mentales, entrevistas, cuadros comparativos, más interesantes, y que implicarían una mayor cantidad de trabajo para el estudiante (evaluación formativa), apenas alcanzan un 10% de la calificación total bajo la categoría de Portafolio.

ELEMENTOS PARA EL PRIMER EXAMEN PARCIAL	DECLARATIVO	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL	TOTAL
Tipo de examen: Escrito	30	15	5	50

EVALUACIÓN DE:	PORCENTAJE
PROYECTO	40%
PORTAFOLIO	10%
EXAMEN	50%
Total	100%

Finalmente, para retomar la idea inicial, el propósito general de la asignatura contempla tres objetivos, uno de los cuales corresponde al aprendizaje situado, pues habla de “un reconocimiento de su contexto social” por parte del estudiante. Por lo tanto, el aprendizaje situado tiene una marcada

importancia que habría de reflejarse en parte en términos cuantitativos. Consideramos que el módulo 1 cuenta con suficientes elementos para detonarlo, dos actividades rápidas y el pequeño trabajo de campo. La insuficiencia de actividades ocurre en los tres módulos restantes en los que el aprendizaje situado desaparece casi por completo y sólo está presente como destellos en las preguntas detonantes, ¿cómo vives la globalización en tu contexto social? (módulo 2, tema “nuevas tendencias”), o en actividades de aprendizaje aisladas, “valora la expresión simbólica en su contexto social” (módulo 2, tema “nuevas tendencias”).

El criterio cuantitativo no es fundamental en nuestra visión, un conjunto pequeño pero bien planificado de actividades de aprendizaje situado podrían funcionar mejor que muchas actividades inconexas que carecen de una unidad de sentido. De ahí que hemos incorporado en nuestra propuesta de intervención principios psicopedagógicos de la plataforma socioconstructivista de cara a este problema, ya mencionado, del orden inconexo y fragmentario, en específico la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel y la propuesta de una evaluación auténtica. Aunque la EPT y el programa de antropología se basan en el modelo por competencias, para nuestra práctica docente optamos por el socioconstructivismo, no solo porque, al ser el más estudiado en la MADEMS tenemos más elementos para aplicarlo, sino también porque es más afín a nuestra perspectiva.

3.5. Elementos socioconstructivistas de la estrategia didáctica

Uno de los fundamentos de la propuesta constructivista para una planeación didáctica es la priorización de actividades de aprendizaje para los estudiantes construidas por el docente como situaciones de aprendizaje, para que en su realización el estudiante se convierta en un sujeto activo en el proceso de construcción de conocimiento, pues señala que una explicación frontal no es suficiente para detonarlo.¹⁸⁹ El otro fundamento que nos interesa resaltar busca la realización de la autonomía

¹⁸⁹ Ángel Díaz-Barriga, *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*, México, Comunidad de Conocimiento Universidad Nacional Autónoma de México, 2013.

del estudiante, a través de alentarle a construir procesos de autorregulación de su propio aprendizaje, y de ir retirando de a poco el andamiaje conforme va completando procesos y responsabilizándose de su propio aprendizaje.

La significatividad Lógica de Ausubel

Señala lo determinante que es organizar los contenidos siguiendo una *significatividad lógica* para la adquisición de nuevos significados por parte del estudiante. En palabras del autor, dado que el estudiante relaciona “no de manera arbitraria, sino sustancialmente”¹⁹⁰ lo que ya sabe con el material nuevo que se le ofrece, y así consigue significatividad para aprender, entonces en la planeación didáctica se debe diseñar de forma sustancial, intencionada y no arbitraria, la lógica interna de los contenidos.

Lo anterior implica, para nuestra propuesta didáctica, una planificación unificada que posea un sentido abarcador, en este caso de aprendizaje situado, que concatene el conjunto de las actividades de enseñanza y aprendizaje. De esta forma se podría establecer un hilo de continuidad entre todos los elementos didácticos del eje *aprendizaje situado* dispersos a lo largo del programa, a la manera de una unidad de aprendizaje que sea transversal a los módulos.¹⁹¹

Una vez teniendo una visión global del diseño instruccional —que además permite un plan de evaluación integral— lo que sigue en esta propuesta de Ausubel, es el establecimiento propiamente dicho de la significatividad lógica. Esta se logra con la selección cuidadosa de las actividades de aprendizaje y sus distintas fases de cumplimiento, contemplando una serie de criterios respecto a la estructuración como su representatividad respecto a los contenidos, y una lógica progresiva donde las primeras fases de desempeño, más simples, servirán de base a las más elaboradas. Aquí es importante

190 David Ausubel, Joseph Novak, “Significado y aprendizaje significativo”, *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1983.

191 Según Pedro Ahumada Acevedo, una unidad de aprendizaje es: “el diseño de un conjunto selecto y articulado de elementos que posteriormente se constituye en un proceso, tanto de enseñanza como de aprendizaje, y que una vez desarrollado admite ser evaluado separadamente como proceso y globalmente como producto”. *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje...*, op. cit., p. 132.

hacer un juego constante entre el todo y la parte, de manera que las partes sean lo más globalizantes que se pueda. Esto es, que aunque cada actividad planificada lleve implícitos sus propios objetivos es importante no dejar de contemplar el objetivo general de todo el proyecto didáctico.

En esta búsqueda de significatividad lógica existen diversas posibilidades de ordenamiento: puede ser un argumento teórico el que le dé forma, o se puede partir de lógicas estéticas, o corporales que busquen, detonar en el estudiante ciertas emociones, conmoverlo, sensibilizarlo, sorprenderlo, hacer que se cuestione, etc. Sea cual fuere la lógica, o lógicas, elegidas, lo determinante para Ausubel es que se establezca de cara a la *significatividad psicológica* del estudiante pues, en palabras del autor, los materiales “son “unicamente significativos en potencia”,¹⁹² ya que la otra parte depende de la intencionalidad/disposición de aprender significativamente del estudiante. En la conjunción de la significatividad lógica y la psicológica está el aprendizaje.

Evaluación Auténtica

La idea de una planeación estratégica unificada y de sentido abarcador se refuerza con el enfoque de la evaluación auténtica, una propuesta que, desde las últimas dos décadas del siglo XX, se ha configurado desde el constructivismo. Este enfoque evaluativo se centra en la “comprensión y mejora del proceso educativo”,¹⁹³ esto es, le importa que el estudiante se embarque en el “proceso de aprender más”,¹⁹⁴ y no se obsesiona con “la dimensión técnica del diseño de instrumentos”,¹⁹⁵ pues entiende que sus resultados o productos solo son medios para ampliar el aprendizaje, no un fin en sí mismos y que además no se pueden fragmentar.¹⁹⁶

192 D. Ausubel, *et. al., op. cit.*, p. 8.

193 Frida Díaz Barriga, “Prólogo” a Ahumada, *op. cit.*, p. 11.

194 Ahumada, *ibíd.*, p. 47.

195 F. Díaz, *ibíd.*, p. 9.

196 Totalidad: “No es posible fragmentar los procesos de aprendizaje para evaluarlos: se requiere una aproximación holista [...] El acto de enseñar y el acto de evaluar son indisociables”. *Ibíd.*, pp. 12-13.

En ese sentido integral presenta un principio de “continuidad y permanencia de la evaluación”,¹⁹⁷ que prioriza la evaluación diagnóstica y formativa en vez de fragmentar el proceso y darle importancia desmedida a lo sumativo y acumulativo, representado por los exámenes finales. En otras palabras, aboga por una planificación de la evaluación, orgánica y consustancial a todo el proceso de aprender que permita la toma de decisiones, la reformulación y la retroalimentación pertinente. Al respecto dice Pedro Ahumada,

Un proceso evaluativo que esté ligado fuertemente a la naturaleza del aprender debería pasar inadvertido para el estudiante, puesto que estaría unido al desarrollo de las distintas actividades o situaciones de aprendizaje que cada profesor ha seleccionado”.¹⁹⁸

En cuanto a los instrumentos de evaluación y sus métodos busca trascender las convencionales pruebas de lápiz y papel, así como las evaluaciones estandarizadas, unívocas y de carácter reproductivo, para dar lugar a actividades que le sirvan al docente para evaluar conocimientos contextualizados y vinculados a la vida real.¹⁹⁹ Prioriza que los docentes soliciten *respuestas globales* “que involucrarán los diversos tipos de contenidos aprendidos por los alumnos, en lugar de (...) preguntas precisas de ‘respuesta simple o abierta’ que sólo invitan a la evocación y al recuerdo de una información fragmentada e inconexa”.²⁰⁰ El *error* no es más que el punto de partida de la retroalimentación, y no aquello que debe desterrarse a toda costa y que se condena moralmente. Este proceso, además, propicia una “negociación” de significados con el estudiante.

“El carácter participativo de los estudiantes es uno de los aspectos centrales de esta concepción, pues los responsabiliza de su propio aprendizaje”²⁰¹ en actividades de autoevaluación y coevaluación, que destacan su propio punto de observación de todo el proceso, y no solo el del docente (heteroevaluación).

197 Ahumada, *ibíd.*, p. 47.

198 *Ídem.*

199 F. Díaz, *ibíd.*, p. 10.

200 Ahumada, *ibíd.*, p. 45.

201 *Ibíd.*, p. 42.

Este enfoque es congruente con nuestro principio de aprendizaje placentero, que aboga porque el proceso de aprendizaje deje de ser relacionado con métodos como los exámenes acumulativos, de preguntas cerradas y de interpretación unívoca, que reducen el acto de creación y la imaginación considerablemente, además de angustiar al estudiante. Felipe Martínez Rizo se pregunta ¿qué efectos tiene la evaluación en los estudiantes? “¿los ayuda a avanzar o los desalienta, destruye su esperanza en el aprendizaje?”, y responde, “Una postura ética exige dar prioridad al aprendizaje y no a las pruebas”.²⁰²

Asimismo, nos permite justificar el uso de actividades como el mapeo corporal, y aquellas en las que el estudiante apela a su propia experiencia, pues la evaluación auténtica valora la situacionalidad y los conocimientos previos. Una última utilidad de esta perspectiva auténtica es en la dimensión de investigación de la práctica docente, pues nos permitirá recolectar las vivencias de aprendizaje de los estudiantes, no solo para reformular o corregir elementos en las futuras sesiones, también para los fines de sistematización y análisis de esta tesis. En palabras de Hugo Cerda es

un informe descriptivo de la situación de enseñanza que orienta al docente porque indaga en la recepción de lo enseñado, por lo tanto, es una evaluación que se comporta como un análisis y previamente como una descripción. (...) Es un instrumento de investigación que nos permite recabar mucha información sobre el estudiante, un medio de diagnóstico que nos ayuda a conocer el estado cognoscitivo y actitudinal del niño, un medio de explicación (...) y es una herramienta de comunicación y diálogo que posibilita el intercambio de ideas y conocimiento (...) Es decir, la evaluación ya no sanciona, prescribe, discrimina o amenaza, sino al contrario, es un *mecanismo de orientación y formación*.²⁰³

3.6. Lugar de enunciación

El "lugar de enunciación" no es más que un ejercicio en el que el estudiante identifica y después explicita el lugar desde donde enuncia y conoce el mundo, es decir los condicionantes sociales que lo

202 Felipe Martínez Rizo, [Adán Moisés García Medina] (2013. febrero 14). *La evaluación formativa: fondo ético del tema*. [Archivo de video], Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ITMNezq7IfE>.

203 Hugo Cerda, *La nueva evaluación educativa. Desempeños, logros, competencias y estándares*, México, Nueva Editorial Iztaccihuatl, 2014, pp. 14 y 28.

particularizan como persona, que son los mismos que lo particularizan como sujeto cognoscente. El conocimiento situado y la noción de objetividad de la epistemología feminista entienden que el sujeto, en su afán por comprender y explicar el mundo, se ve inevitablemente afectado por los rasgos de su particularidad histórica, por lo que, en este caso, la *localización* es una condición de verdad.

El acto de *enunciar* —como habíamos mencionado— significa “expresar con palabras una idea”.²⁰⁴ Si nos atenemos a este significado estaríamos hablando que la enunciación implica dos cosas: 1) la formación de una idea; y 2) un acto de comunicación de esa idea. Para el lugar de enunciación el primer punto equivale a un autoexamen, que el estudiante tendría que hacer de su realidad (pasado-presente-futuro), con el objetivo de encontrar aquellos hitos y marcajes socio-históricos que sintetizen lo que ha llegado a ser como persona e individuo social. Mientras que la comunicación implica un esfuerzo de inteligibilidad social, exposición al mundo y codificación en términos sociales de esa idea.

Luego de consolidar esta primera acción de enunciarse en el mundo—que no es estática porque cambia con la experiencia vivida y sus diferentes interpretaciones— se espera que el estudiante la tome como punto de partida para inaugurar un proceso de autorregulación de su propio aprendizaje. Esto es, que comprometido/a con el conocimiento de su realidad, se colme de dudas, preguntas y fines que le faciliten la apropiación de los contenidos disciplinares, al funcionar como un filtro para discriminar la significatividad de los temas. La intencionalidad del estudiante de dar respuesta a los interrogantes planteados, propiciaría la investigación. Ahí se funda la relación de aprendizaje situado en donde se conecta realidad-contenido, relación que se expandiría y ampliaría con la complejidad creciente de las actividades.

Por lo tanto explicitar el lugar de enunciación es un ejercicio que ayudaría a los estudiantes en su aprendizaje de las ciencias sociales, al menos en los siguientes aspectos:

204 RAE, s.v. “enunciar”, *op. cit.*

1. Estimamos que, en el proceso de identificación del lugar de enunciación, el estudiante establecería más fácilmente conexiones entre los temas o contenidos disciplinares y su realidad.
2. Ayudaría al estudiante con los procesos de abstracción que implican las ciencias sociales, pues encontraría referentes concretos en su propia realidad, necesarios para el movimiento de ida y vuelta *abstracto-concreto*.²⁰⁵
3. Al problematizar su realidad y utilizar su propia experiencia e historia como insumo de análisis, estaría más cercano/a la significatividad y funcionalidad del conocimiento.
4. Las dudas, confusiones y problematizaciones que surjan al autoexaminarse y nombrarse, podrían orientarlo/a en sus tareas, volverse derroteros de su aprendizaje.
5. Según el paradigma corporal que toma en cuenta cómo la narratividad de los cuerpos influye en los procesos de subjetivación y producción de realidad: la capacidad de autodeterminar sus discursos de autorepresentación influiría directamente en la habilitación de una acción transformadora.

Para el primer punto solo cabe especificar que, cuando desde la teoría del aprendizaje situado se alienta al estudiante a hacer conexiones de los temas de ciencias sociales con su realidad, se da por hecho que éste ya cuenta con un sentido elaborado de la misma. Pero esta asunción no es una realidad. Quizá haya algunos que estén más cerca de una narratividad más elaborada de sus historias

²⁰⁵ Tal como habíamos citado en la introducción, las materias de ciencias sociales en el bachillerato implican que los estudiantes se enfrenten a lo que Piaget llamó las “operaciones formales”, es decir, a procesos de razonamiento que requieren mayor abstracción. En principio porque sus teorías están cifradas en un lenguaje categorial, especializado, al que debe iniciarse el estudiante para que pueda acceder a la significatividad de sus planteamientos y análisis. Mario Carretero realizó entrevistas a estudiantes de bachillerato en España en las que declaran que las ciencias sociales son una de sus materias “más difíciles”. Luego les aplicó una serie de pruebas para detectar el “problema”, concluyendo que la dificultad para abstraer y hacerse de una conciencia espacio-temporal, son los conflictos más grandes que enfrenta la enseñanza de las ciencias sociales en bachillerato. Sus observaciones en varios casos europeos lo llevaron a concluir que, más que un problema de maduración cognitiva, es un problema de falta de contenidos disciplinares y de estrategias didácticas, pues el pensamiento hipotético-deductivo o las nociones temporales requieren básicamente formación y práctica. El lugar de enunciación es una estrategia didáctica pensada en ese sentido. M. Carretero, Ignacio Pozo, *et. al.*, “Problemas y perspectivas...”, *op. cit.*, *ídem*.

personales y su relación con su entorno, debido en parte a los procesos de búsqueda de identidad que tienen lugar de manera fundamental en la adolescencia.

No obstante, una narratividad de sentido común no significa necesariamente que hayan arribado al tipo de elaboración que estamos apuntando aquí: mucho más reflexiva, sistematizada y que incorpora teorías y categorías de las ciencias sociales. En consecuencia, se hace necesaria la construcción deliberada y planificada de una mediación o herramienta, es decir, una intervención teórica consciente en el proceso de autoconocimiento del estudiante.

El ejercicio de explicitación del lugar de enunciación no tendría mucho sentido si se deja como un producto acabado, pues no es un fin en sí mismo, por más que su sola expresión conlleve beneficios en la política de identidad del adolescente. La explicitación es el primer empuje que se necesita para echar a andar la maquinaria de las conexiones situadas del conocimiento. El segundo movimiento clave de esta estrategia es ampliar y complejizar esta primera enunciación, a través de usar el método de conocimiento y marcos teóricos de las ciencias sociales.

El objetivo es destruir aquellas nociones sometidas a un sentido común que propicia error, pseudorealidad, o superficialidad, ya que si bien nos interesa develar los conocimientos previos, éstos no necesariamente deberán conservarse o reafirmarse. Esto es muy relevante porque será el método crítico de las ciencias sociales el que oriente el análisis para producir conocimiento nuevo. Aunque en un primer momento la idea es que el estudiante capte “sus” representaciones sobre “su” realidad, la “relación social vivida”, se estimulará a través de las clases la ruptura con la “ilusión de transparencia” de su realidad inmediata para poder arribar a la comprensión de un sistema de relaciones objetivas, y a lo que Durkheim nombra como “las causas profundas que escapan a la conciencia”.²⁰⁶ Esto a través del método científico aplicado al conocimiento de la realidad social:

Tal tarea, propiamente epistemológica, consiste en descubrir en la práctica científica misma, amenazada sin cesar por el error, las condiciones en las cuales se puede discernir lo verdadero de lo falso, en el pasaje desde

206 Cf. Bourdieu, Chamboredon, Passeron, *El oficio de sociólogo...*, *op. cit.*, *ídem*.

un conocimiento menos verdadero a un conocimiento más verdadero, o más bien, como lo afirma Bachelard, «aproximado, es decir rectificado».²⁰⁷

Con esto se mostraría en la práctica la utilidad de las ciencias sociales, que propician un conocimiento sistemático, profundo y desmitificador de la realidad social. De ahí en adelante las conexiones realidad-contenido, partiendo del lugar de enunciación, se harían más abarcadoras y complejas, y empezarían a ser codificadas en términos de las ciencias sociales.

Por último, en el proceso de construir el lugar de enunciación, con suerte, el estudiante podrá “descubrir” cómo la narratividad de los cuerpos interviene en la producción de su propia realidad. Este entendimiento abriría la opción de utilizar el método para poder “indagar las condiciones restrictivas pero habilitantes de la acción”, que apunten a una intervención consciente y transformadora de su mundo y de la realidad en sí. Este proceso implica un acto de autodeterminación, y un “gesto de autoafirmación identitaria”, útil además para dudar y resistir a cualquier discurso con pretensión de dominio. Finalmente el lugar de enunciación pensado desde el feminismo plantearía al estudiante la cuestión ética de asumir los lugares de dominación/privilegio que conllevan su localización social.

3.7. Didáctica del "lugar de enunciación"

La pregunta central del capítulo es ¿cómo se concreta didácticamente el lugar de enunciación en una planeación estratégica? Y en añadidura ¿qué evidencias evaluativas nos permitirán analizar sus resultados? Idealmente, nuestro plan de experimentación de la estrategia ocuparía un semestre, al menos, pues las metas de las tres fases que lo componen están pensadas para ser alcanzadas en un periodo de mediano a largo plazo. Cada fase se liga a la siguiente en un proceso que va de lo simple a lo complejo pues, a medida que transcurren las clases, los temas revisados dejarían cada vez más elementos a integrar, que irían acrecentando y complejizando la situación de aprendizaje inicial.

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 24.

Todo el tiempo se estaría llevando a cabo un movimiento en espiral de lo concreto a lo abstracto y viceversa.

- *Fase 1: Lugar de enunciación, primera aproximación.* En esta fase inicial se extiende al estudiante la propuesta de involucrarse, a lo largo del curso, en un esfuerzo sostenido por conectar su realidad y experiencia con los temas de ciencias sociales que se irán revisando. Es decir, se le presenta y explica el proyecto de aprendizaje situado, que se realizará por medio de la estrategia llamada "lugar de enunciación", transversal al curso. Se discute con el grupo su utilidad y posibles ventajas. Se introduce al estudiante en los temas: conocimiento situado, lugar de enunciación y cuerpo, que fungirán como marcos teóricos de referencia. Se contemplan actividades de aprendizaje tendientes a identificar su lugar de enunciación, como ejercicios individuales de escritura y expresión, y exposiciones individuales.
 - *Ambiente de aprendizaje corporal:* se realizan actividades de apertura de sentidos y conciencia corporal, se hacen mapeos corporales, ilustraciones, se habla del aprendizaje apasionado/estético/erótico, de la intervención de las emociones en el conocimiento del mundo, y se alienta su uso.
- *Fase 2: Establecimiento de problemas y preguntas.* En esta fase, luego de que el estudiante ya esté familiarizado/a con el proyecto, que identifica los marcos de referencia corporales y que ya ha realizado un primer esfuerzo de identificación de su lugar de enunciación, procede a establecer preguntas y problemas a partir de reflexionar ¿qué procesos me interesa comprender de mi vida y realidad? Se contemplan actividades de aprendizaje para que el estudiante identifique y defina estas preguntas o problemas. Para este punto ya se debió haber avanzado en la revisión de temas del programa, por lo que el estudiante podrá incorporar nociones básicas y aproximaciones de las ciencias sociales que le permitirán expandir su imaginario. En esta fase, sondea sus intereses, emprende procesos de introspección y análisis

más profundos y ensaya un pensamiento crítico en la medida en que tendrá que formular situaciones problemáticas que le funcionen como derrotero de investigación y aprendizaje en la fase siguiente.

- *Ambiente de aprendizaje corporal:* Se realizan actividades de apertura de sentidos y conciencia corporal, las actividades corporales se encaminan a construir una narración propia, se reflexiona sobre la importancia de esta narración para la transformación de la realidad y para aprender a habitar nuestro cuerpo en nuestros propios términos.
- *Fase 3: Respuestas y explicación.* Para la fase final, el estudiante se aboca a la investigación, análisis y formulación de respuestas a los problemas planteados. Por lo tanto, se da más espacio a actividades y tareas para concretar estas investigaciones y se configuran espacios de discusión, en parejas o en equipo, a fin de que el estudiante ensaye argumentar sus posiciones, discuta, y reciba retroalimentación de sus ideas. El docente agrupa equipos a partir de temas afines y les sugiere lecturas específicas. También se planifican más actividades y tareas en las que el estudiante ensaya la expresión y fundamentación de sus ideas, de forma oral o escrita. Como evidencia final se contempla una actividad de cierre que permita al estudiante plasmar los aprendizajes de todo el proceso, y que le permita registrar la sucesión de cambios que tuvo desde el principio hasta el final del curso, por ejemplo, a través de un ensayo y una clase interactiva final, en la que se expongan de manera grupal los resultados.
 - *Ambiente de aprendizaje corporal:* se hacen actividades de apertura de sentidos y conciencia corporal, las actividades corporales preparan al estudiante para el trabajo colaborativo. Se construyen actitudes de confianza en el estudiante para que se exprese, dialogue y discuta con sus compañeros/as. Se habla de la importancia de sentirse cómodo/a en su propio cuerpo, de valorar los rasgos

individuales de su personalidad y los de los demás, y se somete a análisis la idea de normalidad para establecer un ambiente de convivencia libertario.

Con esta planeación secuenciada y escalada se busca hacer del curso un proyecto de investigación en sí mismo, que pone en el centro de las preocupaciones la realidad del estudiante. Por último el ambiente de aprendizaje, como ya se ha explicado antes, es construido desde una perspectiva corporal que legitima y alienta el trabajo y exploración de los *lugares del cuerpo*.

Como mencionamos antes, idealmente, las tres fases del plan global están pensadas para aplicarse cuando un docente es titular de la clase, en uno o dos semestres, debido al tiempo de maduración de mediano a largo que requieren las ideas de este proyecto. No obstante, para dar operatividad a la práctica docente hemos sintetizado y constreñido el sentido general de esta propuesta en tres sesiones.

La maestra titular del grupo de antropología en que realicé la Práctica, al explicarle el poco conocimiento que tienen los estudiantes y docentes de la perspectiva del paradigma corporal en las ciencias sociales a nivel preparatoria, me sugirió que para las sesiones de la Práctica, propusiera temas relacionados al cuerpo para que los estudiantes se introdujeran a la perspectiva y que, a la vez, se relacionaran o complementaran los temas del Módulo IV que estarían cursando: “El quehacer de la antropología”, con los siguientes temas:

Módulo IV: “El quehacer de la antropología”	Temas de mi práctica docente
4.1 Ámbito económico: pobreza y marginación	Sesión 1: Cuerpo
4.2 Ámbito social: familia, educación, violencia y convivencia para la paz	Sesión 2: Espacio y tiempo
4.3 Ámbito religioso: sincretismo religioso	Sesión 3: Género, clase social y la cuestión de la libertad
4.4 Ámbito ecológico: ecocidio y cambio climático	

Esa fue una de las razones por las que opté en volver temas de mi práctica docente estos conceptos clave de mi marco teórico —cuerpo y lugar de enunciación— porque la maestra me lo sugirió y me dio el espacio, pero fundamentalmente por un objetivo didáctico. Quiero explorar en las sesiones con estudiantes si la enseñanza de una visión “positiva” del cuerpo incide en la práctica de las actividades de enunciación y más corporales. Es decir, si desmontar conceptualmente la visión “negativa” que se tiene sobre la dimensión corporal, permite que se atrevan a utilizar más los *lugares del cuerpo*, y si introducirlos en la importancia que el “lugar de enunciación” tiene en el conocimiento de su propia vida, los motiva en las actividades de aprendizaje.

En el caso de las categorías “espacio y tiempo” y “género, clase social y la cuestión de la libertad” además de complementar el tema del cuerpo, los propuse porque los ejercicios del “acto de enunciar su realidad” requerían categorías de las ciencias sociales que ayudaran a que el estudiante reflexionara su lugar en el mundo, su localización tiempo-espacio, en la estructura social y en los procesos de dominio. Me fijé en que fueran afines a los temas del programa, y dado que ya las habían trabajado, las sesiones fungieron como un refuerzo dentro del último tramo de su curso.

3.8. Secuencias Didácticas

3.8.1 Sesión 1

ASIGNATURA: Antropología PROFESORA MAESTRANTE: María de Lourdes Ramírez Moctezuma PLANTEL: Escuela Preparatoria Texcoco SEMESTRE ESCOLAR: Primero		SESIÓN: 1 HORARIO: 15hrs- 16 hrs DURACIÓN DE LA CLASE: 45 min			
SESIÓN 1. CUERPO					
TEMA	APRENDIZAJES ESPERADOS		ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	MATERIAL	EVALUACIÓN
CUERPO	Conceptual	<p><i>El/la estudiante <u>comprende</u> que el cuerpo es una categoría importante para estudiar la realidad social, se introduce a distintas perspectivas de su estudio en occidente y <u>distingue</u> las perspectivas positivas de las negativas.</i></p>	<p>Apertura</p> <p>El/la docente inicia la presentación de los objetivos de la práctica docente y en conjunto con los estudiantes establecen los acuerdos de convivencia de todas las sesiones.</p> <p>Como parte de la presentación, el/la docente caracteriza brevemente qué es el lugar de enunciación y cómo a través de las actividades que se realizarán durante las sesiones, los estudiantes conseguirán explicitar el suyo.</p> <p>Los estudiantes responden la pregunta generadora: ¿Tienen o son un cuerpo?</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Marcadores</p>	<p><u>Diagnóstica</u></p>

CUERPO			<p>En seguida hacen una lluvia de ideas sobre <i>Cuerpo</i> que se registra en el pizarrón.</p> <p>Tras retomar algunas nociones previas generadas en la lluvia de ideas, el/la docente expone, a través de una línea de tiempo, distintas perspectivas del <i>cuerpo</i> en occidente. Desde Platón hasta la actualidad.</p> <p>Una vez que los estudiantes conocen la perspectiva de cuerpo con la que se trabajará en las sesiones, cada uno/a se presenta con su nombre, dice una emoción y una situación que se la genere.</p>	<p>LÍNEA DEL TIEMPO EL CUERPO EN OCCIDENTE (ANEXO 1)</p> <p>Libreta de apuntes</p> <p>Pluma</p>	
CUERPO	Procedimental	<p><i>El/la estudiante <u>aplica</u> el método del mapeo corporal para reconocer su propia visión de cuerpo. En su realización:</i></p> <p><i>- <u>Experimenta</u> con una forma de expresión libre, que puede combinar dibujo y palabra y que carece de una estructura preestablecida.</i></p> <p><i>- El estudiante <u>descubre</u> qué forma de expresión transmite mejor lo que quiere decir sobre su cuerpo.</i></p>	<p>Desarrollo</p> <p>Antes de entrar a la actividad principal, el/la docente guía un ejercicio de estiramiento físico y respiración para la apertura de sentidos.</p> <p>Luego que el/la docente explica en qué consiste el método del mapeo corporal, los estudiantes se abocan a la tarea de forma individual.</p>	<p>Ejemplo gráfico de mapeo corporal</p> <p>Hoja para entregar</p> <p>Colores</p>	<p><u>Formativa</u></p> <p>Actividad de Portafolio</p> <p>Rúbrica para evaluar mapa corporal (ANEXO 3)</p>

CUERPO	Actitudinal/Corporal <i>El estudiante manifiesta <u>disposición</u> a trabajar con los lugares del cuerpo, creatividad, sensibilidad y sentidos despiertos. <u>Acuerda colectivamente</u> las “reglas del juego” que regularán la convivencia de las tres sesiones y se <u>compromete</u> a cumplirlas. Se puede sugerir: respeto a la palabra de sus compañeros, escucha activa de los otros, y la responsabilidad de hacer de la clase un espacio seguro para que cada uno sienta la confianza de expresarse y participar sin miedo a burlas.</i>	Cierre	Para fines diagnósticos del resto de las sesiones, los estudiantes responden un cuestionario que indaga en temas de su realidad (p. ej. ¿qué te gustaría analizar sobre tu realidad?) y escribe su opinión sobre la relación escuela-realidad . Para fines integradores de la sesión, los estudiantes responden: Después de lo visto en clase, ¿qué es el cuerpo para ti?	Cuestionario impreso Pluma	<u>Diagnóstica</u>
--------	--	--------	--	-----------------------------------	--------------------

TAREA: Relata en una hoja para entregar los orígenes de tu familia (de dónde vienen, a qué se dedican) y algunos momentos importantes de su historia. Si es necesario realiza entrevistas. Puedes adjuntar una foto si lo deseas.

Bibliografía docente:

- Susan Bordo, “El feminismo, la cultura occidental y el cuerpo”, *Revista de Estudios de Género. La ventana*, México, núm. 14, Guadalajara, 2001.
- Colectivo Miradas Críticas del Territorio sobre el feminismo, *Mapeando el Cuerpo-Territorio. Guía Metodológica para mujeres que defienden sus territorios*, Quito, CLACSO, 2017.
- Jordi Planella, *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo en la educación*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2017.
- Laura Scarano, “Enunciar/Interpelar desde el margen (Las metáforas de la intemperie), *Dispositio/n*, XXIV.51, (1999 [2000]), 1-12.
- Mario Rufer, “Estudios culturales y crítica poscolonial. Historicidad, política y lugar de enunciación en la teoría”, *Revista de la Universidad Cristobal Colón*, Número Especial I, 2009, 10-30.
- Donna Haraway, Capítulo 7: “Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial”, *Ciencia, Cyborg y mujeres: la invención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra, 1995.

Bibliografía consulta estudiantes:

- Colectivo Miradas Críticas del Territorio sobre el feminismo, *Mapeando el Cuerpo-Territorio. Guía Metodológica para mujeres que defienden sus territorios*, CLACSO, Quito, 2017.
- Delmy Hernández, “Todos los días mi cuerpo es un territorio que libra batallas: Dialogando con el concepto cuerpo-territorio”, Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Comunalidad, Puebla, del 26 al 29 de octubre de 2015.

3.8.2 Sesión 2

ASIGNATURA: Antropología PROFESORA MAESTRANTE: María de Lourdes Ramírez Moctezuma PLANTEL: Escuela Preparatoria Texcoco SEMESTRE ESCOLAR: Primero		SESIÓN: 2 HORARIO: 15hrs- 16 hrs DURACIÓN DE LA CLASE:			
SESIÓN 2. ESPACIO Y TIEMPO					
TEMA	APRENDIZAJES ESPERADOS		ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	MATERIAL	EVALUACIÓN
ESPACIO Y TIEMPO	Conceptual	<p><i>El/la estudiante <u>identifica</u> el tiempo y el espacio como dos coordenadas esenciales para el análisis de la realidad social:</i></p> <p><i>a) <u>Comprende</u> cómo su tiempo vivido (subjetivo y existencial) se articula con un tiempo social que posee distintos grados de duración (corta, mediana y larga)</i></p> <p><i>b) <u>Reconoce</u> la existencia de múltiples niveles espaciales en el sistema mundial que están interconectados.</i></p>	<p>Apertura</p> <p>El/la docente pide al grupo un recuento de lo visto en la sesión anterior.</p> <p>El estudiante responde las preguntas detonantes: -¿El tiempo es una representación mía o existe en el afuera, en las cosas externas? -¿Qué significa la frase “El lugar en el que vivimos condiciona nuestra existencia individual y colectiva”?</p> <p>Exposición docente sobre la duración del tiempo y los niveles espaciales con organizadores gráficos.</p>	<p>Plumones</p> <p>Organizadores gráficos “duración del tiempo” y “multiescalar”</p>	<p><u>Diagnóstica</u></p>

<p>ESPACIO Y TIEMPO</p>	<p>Procedimental</p>	<p><u>Aplica</u> las coordenadas tiempo y espacio en el relato de su historia familiar: a) <u>Sitúa</u> un hecho en el tiempo tomando en cuenta las distintas duraciones de los hechos b) <u>Ejemplifica</u> con un hecho o proceso cada nivel escalar del sistema mundial y enuncia sus conexiones.</p>	<p>Desarrollo</p>	<p>El/la docente solicita a los estudiantes que coloquen las bancas del salón en los extremos y se sienten en círculo en el piso, a continuación guía actividad de apertura de sentidos.</p> <p>El/la estudiante que reciba al azar la pelota, expone al grupo la tarea de su historia familiar. Otros estudiantes identifican la corta, mediana y larga duración en su relato.</p> <p>En un papel kraft con círculos concéntricos que van de lo local a lo global, los estudiantes a quienes les toque la pelota, o los que así lo deseen, dan un ejemplo de hecho o proceso de cada nivel escalar.</p> <p>A partir de las preguntas generadoras del/la docente, los estudiantes establecen conexiones entre las diferentes escalas.</p>	<p>Tarea escrita “los orígenes”</p> <p>Papel kraft y plumones</p> <p>Pelota</p>	<p><u>Formativa</u></p>
<p>ESPACIO</p>		<p>Se hace <u>responsable</u> de cumplir los acuerdos de convivencia establecidos en los que se fomenta la <u>escucha activa</u> y el <u>respeto</u> a los demás</p>		<p>El docente hace una síntesis de lo visto en clase y reafirma la importancia del espacio y el tiempo en el estudio de la realidad</p>		

Y TIEMPO	Actitudinal/Corporal	<i>en aras de crear un espacio seguro. Se muestra dispuesto a la <u>participación activa y creativa</u> en las dinámicas corporales.</i>	Cierre	social con la proposición: ¿existiría la historia si no tuvieramos conciencia del tiempo y el espacio?		
-------------	----------------------	--	--------	--	--	--

Bibliografía docente:

- Cristòfol A. Trepal, Pilar Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*, Barcelona, Editorial GRAÓ, 2006.
- Jaime Osorio, *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma Metropolitana, 2008.
- Sergio Bagú, *Tiempo, Realidad, Social y Conocimiento*, México, Siglo XXI, 2013.
- Fernand Braudel, *La historia y las Ciencias Sociales*, Madrid, Alianza, 1989.
- Milton Santos, *La naturaleza del espacio. Técnica y Tiempo. Razón y emoción*, Barcelona, Editorial Ariel, 2000.

Bibliografía consulta estudiantes:

- Julia Risler y Pablo Ares, *Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*, Buenos Aires, Tinta Limón, 2013.
- Carlos Pereyra (coordinador), *¿Historia para qué?*, México, Siglo XXI, 1980.

3.8.3 Sesión 3

ASIGNATURA: Antropología PROFESORA MAESTRANTE: María de Lourdes Ramírez Moctezuma PLANTEL: Escuela Preparatoria Texcoco SEMESTRE ESCOLAR: Primero		SESIÓN: 3 HORARIO: 15hrs- 16 hrs DURACIÓN DE LA CLASE:			
SESIÓN 3. OTRAS DETERMINACIONES: GÉNERO, CLASE SOCIAL Y LA CUESTIÓN DE LA LIBERTAD.					
TEMA	APRENDIZAJES ESPERADOS		ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	MATERIAL	EVALUACIÓN
GÉNERO, CLASE SOCIAL Y LIBERTAD	<i>El/la estudiante <u>conoce</u> más determinaciones sociales que actúan sobre su vida (género y clase social), las <u>comprende</u> como categorías clave del análisis de la realidad social y reflexiona sobre el lugar que ocupa la libertad en su vida.</i>		Apertura El/la docente pide al grupo un recuento de lo visto las dos sesiones anteriores. Los estudiantes hacen lluvia de ideas sobre el significado de “determinación” y “libertad”. El/la docente analiza una noticia periodística de actualidad como un fenómeno interseccional. EJEMPLO DE ANÁLISIS (ANEXO 2) Introduce al estudiante en la noción de clase social.	Pizarrón y plumones Noticia periodística Organizador Gráfico “Interseccionalidad”	<u>Formativa</u>

<p>GÉNERO, CLASE SOCIAL Y LIBERTAD</p>	<p>Procedimental</p>	<p><i>Aplica la categoría género para <u>problematizar</u> situaciones de su historia personal e <u>imagina</u> escenarios alternos donde las situaciones problemáticas se solucionan.</i></p>	<p>Desarrollo</p>	<p>Los estudiantes hacen lluvia de ideas sobre género</p> <p>A partir de las nociones dadas por los estudiantes el/la docente da una definición provisional de género.</p> <p>Los estudiantes forman parejas para aterrizar la noción de género en su historia personal. La información se organiza en forma de cuadro comparativo. En la columna “determinación” se pide que escriban situaciones de su vida en las que se han sentido limitado/as por las normas de género, y en la columna “libertad” que apunten un escenario posible, donde esa limitación se resuelve.</p>	<p>Libreta de apuntes</p> <p>Hoja para entregar</p>	<p><u>Formativa</u></p> <p>Actividad de Portafolio</p> <p>Rúbrica para evaluar cuadro comparativo (Determinación & Libertad)</p> <p>(ANEXO 6)</p>
<p>GÉNERO, CLASE SOCIAL Y LIBERTAD</p>	<p>Actitudinal/Corporal</p>	<p><i>Se hace <u>responsable</u> de cumplir los acuerdos de convivencia establecidos y muestra actitudes de <u>cooperación y sensibilidad</u>, <u>diálogo</u> para el trabajo colaborativo.</i></p>	<p>Cierre</p>	<p>Conclusiones sobre el tema a cargo de los estudiantes</p>		

Bibliografía docente:

- Lucas Platero, “Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad”, *Quaderns de Psicologia*, Vol. 16, N.º 1, 55-72, 2014.
- Gayle Rubin, “El tráfico de mujeres: Notas sobre la “economía política” del sexo”, *Revista Nueva Antropología*, México, Vol. VIII, Núm. 30, 1986, 95-145.
- Jaime Osorio, *Estado, reproducción del capital y lucha de clases. La unidad económico-política del capital*, México Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Económicas, 2014.
- Jorge Gibert, “Entre el determinismo y el libre albedrío en el mundo social. El principio socioantropico”, *Eikasia Revista de Filosofía*, N.º 27, 2009, 259-280.

3.9. Constructivismo y Paradigma corporal: encuentros y desencuentros (reflexión final)

En la elaboración de las secuencias didácticas nos enfrentamos al hecho de que, como formato o esquema para orientar la planeación docente, éstas poseen de antemano una teoría pedagógica que las convierte en sí mismas en una propuesta didáctica específica, pues no son estructuras “neutras”.²⁰⁸ Dada nuestra intención de integrar el paradigma corporal en la intervención, el hecho nos resultó mucho más evidente, y en algunos momentos llegó a ser un problema.

En uno de los pocos artículos que analizan histórica y teóricamente las secuencias, Ángel Díaz Barriga afirma que sus principios de estructuración y el núcleo de su propuesta didáctica son una síntesis entre los avances de la didáctica de, al menos, un siglo y lo que él llama la “nueva didáctica”.²⁰⁹ En esta última engloba a corrientes como el socioconstructivismo, la nueva sociología de la educación,

²⁰⁸ Según la teoría curricular de Harold Johnson, los elementos de una organización curricular, en este caso, las secuencias didácticas, no sólo organizan los contenidos temáticos que han de impartirse en las aulas y contienen los elementos operativos para su concreción, también y primordialmente, condensan los fundamentos filosóficos y axiológicos que orientan todo el modelo educativo. *Currículum y Educación*, España, Paidós Educador, 1982.

²⁰⁹ A. Díaz-Barriga, “Secuencias de aprendizaje. Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 17, N.º 3, septiembre-diciembre, 2013.

los estudios sobre la diversidad cultural y otras que, desde distintos abordajes, tienen en común una visión centrada en el aprendizaje.²¹⁰

Las cuestiones que fuimos registrando durante la elaboración de las secuencias son complejas, pues hallamos tanto límites como situaciones de complementariedad y encuentro entre ambas teorías. En cuanto a los límites, consideramos que fue muy difícil intervenir las secuencias con principios corporales –ajenos a su núcleo cognitivo/constructivista– debido a que, en primera instancia, existe una división preestablecida de los objetivos de aprendizaje en conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Algunos de los objetivos de una pedagogía corporal son: el desarrollo de los sentidos, la imaginación, la pasión por el conocimiento, la autoconciencia corporal, la expresión de emociones, el lugar de enunciación, el “desenfocar” la mirada, entre otros. Dichos objetivos no caben en la etiqueta “actitudinal” pues en estricto sentido no son “actitudes”, por lo que, la integración de los objetivos corporales en las categorías preestablecidas nos resultó problemático. Otro límite fue la falta de referencias de didáctica corporal a las cuales recurrir, aunque ese fue el reto de esta tesis.

Sin embargo también hubo confluencias entre las dos teorías, que resultaron en el reforzamiento de principios importantes para el aprendizaje. Especialmente lo relacionado con el reconocimiento de la experiencia de los estudiantes y el aprendizaje situado en las secuencias. La “estructura de conocimientos previos” para el cognoscitivismo y la historia propia para el modelo corporal, son dos modelos que, operando juntos en las secuencias, facilitaron la planificación de actividades de aprendizaje situado.

Algunas de las aproximaciones constructivistas toman en cuenta la dimensión afectiva del aprendizaje, por ejemplo, cuando distinguen la motivación intrínseca de la extrínseca para priorizar la primera o cuando, en su fomento al trabajo colaborativo y entre pares, promueven los “intercambios afectivos positivos”.²¹¹

210 *Ibíd.*, p. 17.

211 John W. Santrock, *Psicología de la educación...*, *op.cit.*

La visión constructivista de la evaluación auténtica se opone a los sentimientos de estrés y miedo tradicionalmente asociados a la evaluación como sinónimo de “exámenes” y, en general, su propuesta de diálogo y negociación permanente de los significados con los estudiantes bien puede ser pensada en clave corporal. En una síntesis que hace de los aspectos de consenso de las teorías constructivistas, Pedro Ahumada escribe que dichas teorías indican como una de las condiciones del aprendizaje la intencionalidad del estudiante, que relaciona con lo afectivo.

Lo anterior nos lleva a reconocer la existencia de una serie de factores que podríamos señalar como motivacionales, relacionales e incluso *afectivos*, que desempeñan un papel importante en la movilización de los conocimientos previos del alumno, y sin cuya consideración resultaría difícil entender los significados que el alumno construye a partir de los contenidos de cada uno de los cursos que le ofrece su proyecto curricular.²¹²

Sin embargo, su integración de lo corporal es tangencial y no es orgánica al núcleo cognitivo, de ahí que encontráramos resistencia a lo corporal en su estructura original. El modelo prefiere la ruta “actitudinal” para pensar los elementos fuera de la órbita cognitiva. Por lo tanto, el paradigma corporal funge en las secuencias como su contrapunto y complemento.

El análisis de este proceso complejo de convivencia entre los dos modelos nos ha dejado en claro el siguiente punto: no se trata de modelos que se excluyan el uno al otro, ni que se cancelen entre sí. Tanto la organización cognitiva del aprendizaje como la corporal representan elementos no sustituibles e imprescindibles del proceso de enseñanza-aprendizaje. El problema es la división artificial de fondo que los opone y fragmenta, como si uno pudiera existir sin el otro, y los jerarquiza como si uno fuera superior al otro.

212 P. Ahumada, *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje...*, op. cit., p. 20. (Cursivas mías)

~ CAPÍTULO 4 ~

RESULTADOS DE LA ESTRATEGIA “LUGAR DE ENUNCIACIÓN”

4.1. Presentación

En este capítulo reportamos los resultados de nuestra práctica docente en forma de una descripción por clase de lo sucedido en las tres sesiones, que se llevaron a cabo el 19, 21 y 28 de noviembre de 2019, en el grupo José Revueltas, de la asignatura de antropología, primer semestre de la Escuela Preparatoria Texcoco.

Al realizar la práctica y entrar en contacto con los estudiantes se abrió un universo rico y complejo de sentidos, con hilos de reflexión por doquier. Al momento del análisis nos preguntamos a menudo por la mejor forma de interpretar éste o aquel suceso. Al reconstruir descriptivamente la experiencia nos preocupó cómo poder captar de manera más compleja los momentos que consideramos más significativos.

Para dar respuesta a estas cuestiones nos fue de mucha utilidad tener presente que el objetivo principal de la práctica docente, tal como lo plantea el plan de estudios de la MADEMS, es la formación de los maestrantes como estrategias “para promover el aprendizaje de los estudiantes”.²¹³ Por lo tanto, priorizamos la búsqueda del aprendizaje y sus estrategias al momento de reconstruir e interpretar lo acontecido en la práctica docente. Luego, para navegar en los significados sin perdernos construimos un mapa con tres claves de interpretación:

- 1) Siguiendo la ruta marcada por nuestro interés didáctico y los objetivos de nuestra estrategia, el primer nivel de análisis fue la “comprensión y mejora del proceso educativo”,²¹⁴ para el cual nos valimos de las estrategias de la *evaluación auténtica* (Capítulo 3. 5).
- 2) El segundo nivel de análisis se relaciona con el paradigma corporal, por lo que hemos dirigido nuestra atención al *ambiente de aprendizaje* para captar las situaciones emocionales/corporales de las actividades realizadas. Nuestro concepto clave fue el *aprendizaje apasionado* (Capítulo 2.2.2). Este nivel incorpora el flujo de la interacción estudiante-docente, que consideramos, evitó el riesgo de estancar nuestro análisis en los instrumentos de evaluación sin boleto de vuelta a la observación de la totalidad del proceso educativo.
- 3) El tercer y último nivel de análisis, que es el más general e incluye a los otros, ha sido analizar el grado de avance que los estudiantes lograron en el proceso de enunciación de su realidad.

4. 2 Sesión de observación (Viernes 11 de octubre 2019, 16 y 17 horas).

En dos ocasiones me reuní en un café con la maestra titular del grupo de antropología que me prestó su clase, para hablar de la práctica docente y ponernos de acuerdo en los detalles de su realización. La primera vez me encontraba cursando el primer semestre y no tenía avanzado el proyecto, por lo que básicamente le platiqué en qué consistía la práctica docente y hablamos del programa de la MADEMS. La segunda vez nos reunimos ya en el tercer semestre en el que se llevó a cabo la Práctica, le expliqué a

²¹³ Plan de estudios MADEMS, *op. cit.*, p. 32.

²¹⁴ F. Díaz, “Prólogo”, en Ahumada, *op. cit.*, p. 11.

detalle en qué consistía mi propuesta didáctica, la perspectiva del cuerpo aplicada a la educación y el lugar de enunciación.

En general le pareció bien el proyecto y resaltó la pertinencia de aplicar la perspectiva corporal en la preparatoria, pues lo relacionó con el *bullying*, uno de los ejes de investigación que estaban trabajando en sus reuniones de docentes, y en especial con lo que ella detectó como la incapacidad de algunos docentes de relacionarse de manera más sensible y empática con los estudiantes. En tales reuniones, la maestra me habló de las características de los grupos y me prestó el libro de *Antropología para docentes* de la EPT, para que revisara el tratamiento que le daban a los temas y algunas actividades de aprendizaje. En esa reunión acordamos que en las sesiones plantearía temas relacionados con el cuerpo, dado que son poco conocidos por estudiantes y docentes. Cabe resaltar la generosidad de la maestra, que en todo momento mostró apertura, me reiteró su apoyo y me inspiró confianza.

Con el objetivo de anticiparme a cómo serían los grupos y el entorno escolar al que me enfrentaría, planeamos un día de observación previo a las sesiones de la práctica. Dicha observación se llevó a cabo con dos grupos vespertinos de primer semestre, a las 16 y 17 horas. Fue importante estar presente en estas dos sesiones porque, dado que no había impartido clases en algún tiempo, me permitió reconocer el entorno estudiantil de grupos de adolescentes, en este caso de primer semestre, y de esa preparatoria en particular. También fue importante para mi planeación didáctica porque la idea que me formé de los estudiantes y el entorno me permitió una visualización concreta, de la cual partir a la hora de construir las actividades de aprendizaje y pensar en los argumentos teóricos.

4.3 Registro documental y evidencias evaluativas

La forma como decidí documentar las sesiones de la práctica fue a través de registro videográfico, y sonoro, este último en forma de notas de voz que grabé al finalizar las clases para recoger mis impresiones corporales. Mi falta de experiencia en la grabación de video me llevó a tener problemas, pues perdí el registro de la sesión dos y hubo falta de calidad del audio en el resto de las sesiones, lo que me impidió escuchar varias intervenciones de los estudiantes y mías. Sin embargo los videos

constituyeron solo una parte del registro, las evidencias de las actividades de aprendizaje recogidas bajo el método que sugiere la *evaluación auténtica* fueron centrales. También me ayudé de los relatos de las sesiones que escribí para mi clase de *Práctica docente 2*.

4.4 Relato de la experiencia por sesiones

CLASE 1. CUERPO (*Martes 19 noviembre 2019*)

1. *Presentación*. Primero tuvo lugar mi presentación al grupo en la que expliqué que las sesiones en las que trabajaríamos juntos eran parte de un proyecto de investigación de la UNAM cuyo objetivo era hacer las clases más corporales. Es decir, para que en la escuela y en el conocimiento se trabajarán otros elementos más allá de la mente y las ideas, como las emociones, la experiencia, los instintos y la imaginación.

2. *Acuerdos de convivencia*. Explicué que las dinámicas a realizar requerirían de su participación constante y activa, y debido a que las dinámicas implicaban el trato con emociones y el relato de experiencias propias, era preciso hacer una serie de acuerdos de convivencia para “construir un ambiente de confianza” para que nadie se sintiera juzgado al expresarse. El problema en la realización de esta actividad es que no escribí en el pizarrón los acuerdos y no les pedí que los escribieran en su libreta para poder tenerlos más presentes y recordarlos cuando fuese necesario. Para este momento registré un ambiente de expectativa y curiosidad entre los estudiantes.

3. *Lluvia de ideas sobre cuerpo*. En la lluvia de ideas las palabras que rescaté del registro de video que dijeron los estudiantes fueron:

- físico
- ser vivo
- naturaleza

El sentido de estas aportaciones me indicó que predomina en los estudiantes una idea de cuerpo “fisicalista”, es decir, que no incorpora la dimensión simbólica del cuerpo en la que cabe la subjetividad, el lenguaje y la cultura. De esta exploración diagnóstica inferí que se hacía necesario comunicarles una idea de cuerpo más integral que hiciera énfasis en lo simbólico del cuerpo, aunque, sin dejar de afirmar su dimensión material.

4. *Exposición sobre el cuerpo.* Enseguida expliqué que primero era necesario aclarar a qué nos estábamos refiriendo cuando decíamos la palabra *cuerpo*. La exposición versó sobre que la idea del cuerpo no ha permanecido fija a lo largo del tiempo y que íbamos a ver, de manera general, cómo se ha entendido en distintos periodos de la cultura occidental hasta llegar a la sociedad moderna de la que formamos parte. Tocó lo siguientes puntos (:

- Fragmentación y jerarquía en los elementos que componen a las personas, donde la razón es vista como más importante
- Visión negativa del cuerpo a pesar de ser un objeto de consumo muy extendido (por ejemplo en publicidad y redes sociales)

Dibujé en el pizarrón la Línea del Tiempo “El cuerpo en occidente” que aparece en mis secuencias didácticas (Capítulo 3.8.1). El punto de inflexión del argumento fue el periodo de la segunda mitad del siglo XX, cuando comenzó una visión positiva del cuerpo. Durante la exposición intercalé preguntas como, ¿cuál era la ideología de la Edad Media? Buscaba que llegáramos al concepto *cristianismo* y alguien dijo la *religión*. También ¿Qué han escuchado sobre Descartes? En el video que documenté puede observarse que los estudiantes se muestran atentos, escriben notas de la exposición de cuerpo y copian los esquemas que trazo en el pizarrón.

5. *Presentación de los estudiantes.* Posteriormente los estudiantes se presentaron diciendo su nombre, seguido de una emoción y de una situación que se las generaba.

- La emoción que más se repitió fue “la alegría”, las situaciones: estar con mis amigos, escuchar música
- Otro tipo de aportaciones mencionaron: ira, angustia, frustración al no poder cumplir metas y tristeza

En este punto percibí timidez y retraimiento en muchos de los estudiantes al hablar. Varios repitieron lo que algunos de sus compañeros ya habían dicho, con lo cual es posible que hayan dejado de decir lo que sentían. Aunque hay que tomar en cuenta que para este punto de la práctica apenas nos conocíamos, por lo que vislumbré que con un trabajo continuo dirigido a aprender a expresar sentimientos y conquistando su confianza, esta situación podría cambiar. El momento también me recordó lo determinante que es para el aprendizaje que el docente haga un esfuerzo por comprender las múltiples personalidades que hay en un grupo. Hay personas más extrovertidas, otras que les cuesta más trabajo hablar en público, el reto es cómo acompañar los distintos procesos sin caer en el lugar fácil de pensar que a quienes se les facilita hablar son los que mejor lo están haciendo o tener un referente unívoco, *a priori*, de lo que es ser un “buen estudiante”. Y más allá de las personalidades, buscar romper aquellos patrones de relacionamiento que, por comodidad, se forman con los estudiantes más participativos, los cuales terminan captando mayormente nuestra atención, en lugar de esforzarnos por suscitar la participación de los que menos hablan, y así romper este círculo vicioso, que va en detrimento del aprendizaje grupal.

6. *Mapeo corporal*. Luego de explicarles cómo llevar a cabo la actividad y sus elementos esperados, los estudiantes trabajaron la actividad en su libreta. Enfatiqué en reiteradas ocasiones que lo importante del mapeo era que pudieran expresarse libremente y que experimentaran a la hora de comunicar sus ideas: combinar dibujo con palabra escrita, por ejemplo, y que la palabra escrita podía ser inclusive una voz poética. La cuestión era que pudieran plasmar en la hoja cómo veían su cuerpo en interacción con su entorno (la sociedad y la naturaleza), echando mano de los recursos que más les acomodaran.

En este punto se suscitó una de las situaciones más relevantes de la práctica en la medida en que me mostró con mayor claridad los límites que tendría que franquear un tipo de enseñanza-aprendizaje más centrada en la exploración del propio sentir y la autocomprensión. Lo que sucedió fue que aparentemente las instrucciones tan abiertas y de libre expresión para concretar conceptos tan abstractos (cuerpo, sociedad, naturaleza), causaron desconcierto en algunos, confusión y varios no sabían cómo empezar.

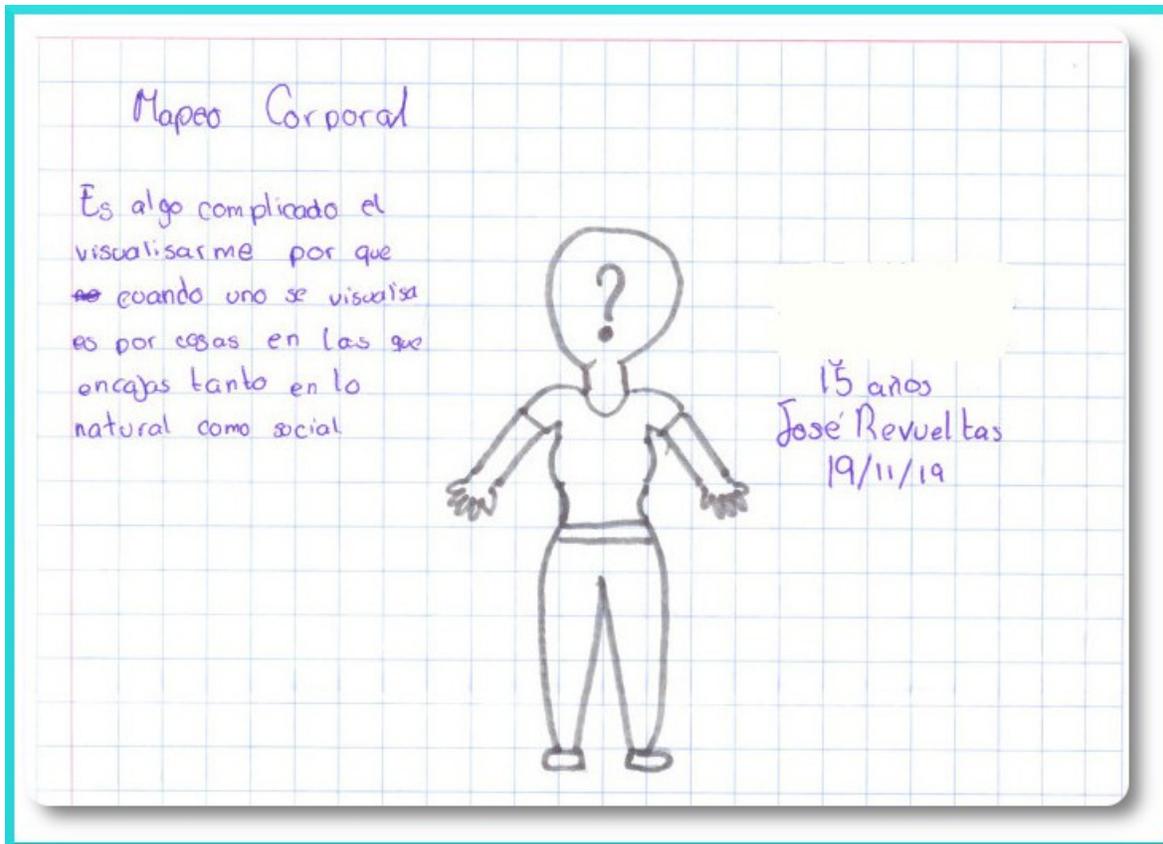


Ilustración 1: Ejemplo mapa corporal

Muchos se acercaron a preguntarme o yo me acercaba a sus lugares. Expliqué varias veces la instrucción, de diferentes formas, no planeé mostrarles un ejemplo gráfico para que no tendieran a reproducir el modelo, y quise dejar en abstracto los conceptos *cuerpo*, *sociedad* y *naturaleza* para poder analizar de cero qué sentidos y formas elegían para significarlos y cómo se las ingeniaban para entretrejer los conceptos.

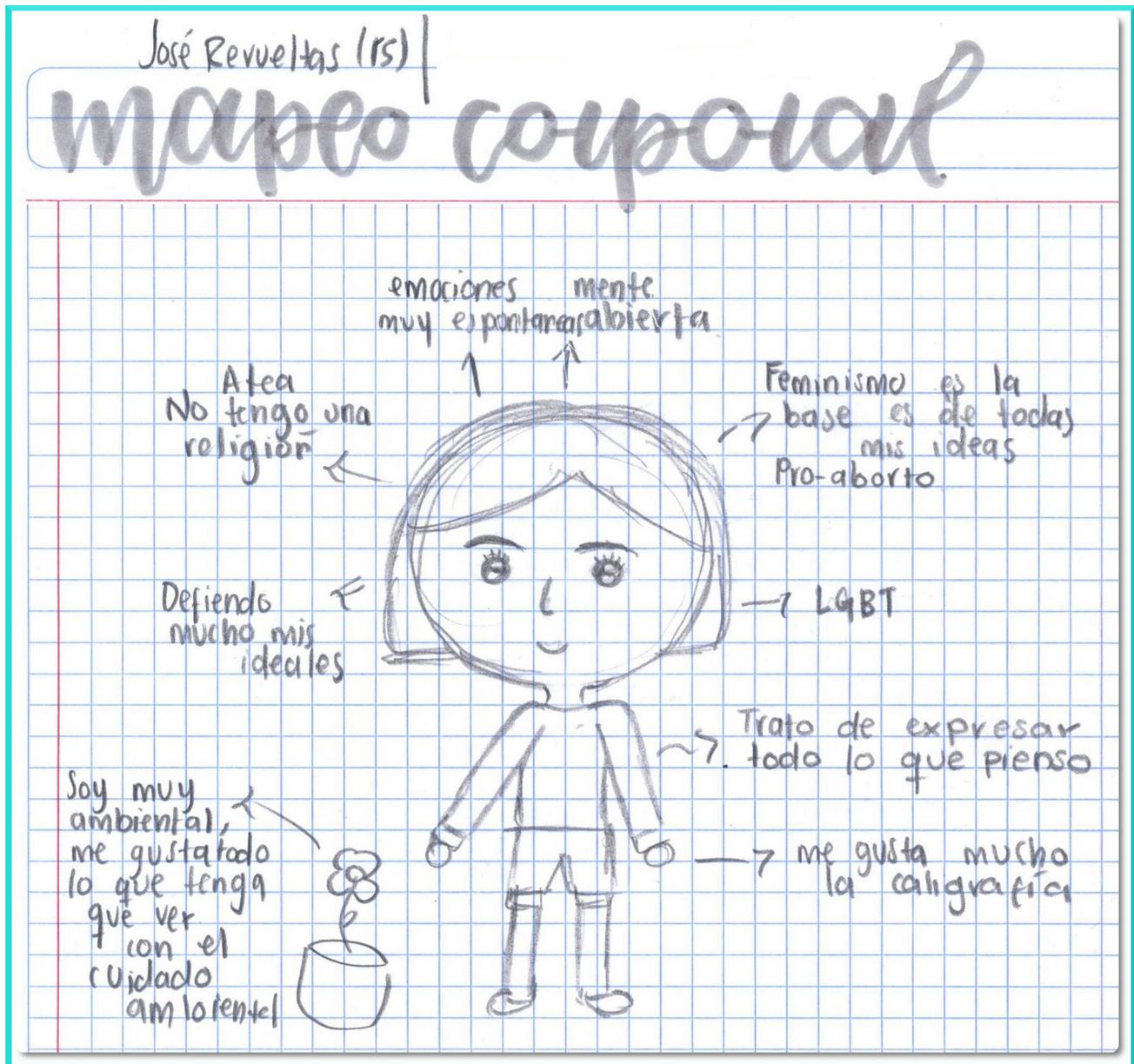


Ilustración 2: Ejemplo mapa corporal

Por un lado desde la propuesta de una evaluación auténtica, la confusión suscitada me llevó a pensar cómo comunicar mejor la instrucción, cómo ser más clara, y qué elementos de la actividad podría transformar para sucesivas experiencias. Por ejemplo, para otras aplicaciones reduciría la cantidad de conceptos a explorar en el mapa corporal, en vez de evaluar los tres al mismo tiempo, iría de uno en uno y en otra actividad exploraría su articulación. Para la dimensión corporal del análisis, me interesa

dejar asentada la sensación de desconcierto y ansiedad que noté en algunos estudiantes, sin prejuzgarla de entrada como negativa, pues la considero representativa de lo que implica llevar a cabo una pedagogía corporal.

El hecho que varios estudiantes se hayan ofuscado ante una actividad tan libre y tan poco dirigida, en donde prácticamente podían hacer lo que quisieran respecto a un conjunto de ideas planteadas de forma muy amplia, me habló de la poca soltura de los estudiantes y el miedo a la libertad del que hablaba Freire. Este autor en su libro *La educación como práctica de la libertad* advierte sobre “la seducción que hay en la comodidad al recibir instrucciones, prescripciones u órdenes, en vez de asumir una posición crítica y autónoma que nos haga responsables de nuestras propias decisiones”.²¹⁵ Al mismo tiempo insiste en que “el gusto por la libertad” como “impulso fundamental” y como “expresión de vida” ha de ser cultivado pues no es una práctica que nos esté dada de antemano, al contrario, las diferentes instituciones sociales que promueven la socialización de los individuos, la desalientan.²¹⁶

Al evaluar los mapas, me percaté que algunos habían reproducido palabras que yo había utilizado para ejemplificar, en vez de intentar hablar por sí mismos y decir lo que quisieran. Me pareció que aquellos que demostraron más ansiedad frente a una proposición amplia que implicaba muchas posibilidades a concretar, no hubieran tenido problemas ante una actividad mucho más conducida y derivativa. Lo anterior me dio a pensar, que la mayor parte del tiempo en la vida escolar, tanto estudiantes como docentes, van apagando y/o escondiendo su verdadera forma de sentir, pensar y sus potencias, en la organización milimétrica y racionalizada de la rutina escolar. Es en cambio en las situaciones de irrupción de la novedad o más desautomatizadas donde se da el aprendizaje significativo. De ahí el reto de despertar el cuerpo, los sentidos y crear un ambiente de aprendizaje que des-aprenda esa inercia automatizada.

²¹⁵ Nora Ovelar Pereyra, “Paulo Freire: gusto por la libertad y pasión por la justicia”, *Educere*, Mérida Venezuela, Universidad de los Andes, Vol. 12, N. 40, enero-marzo, 2008, p. 181.

²¹⁶ *Ibíd.*, p. 179.

Por otro lado, la experiencia en algunos talleres me hizo comprender que expresar la representación de nuestro cuerpo es una cosa de lo más problemática —para todas las personas en general no solo a este nivel— pues entraña la dificultad de tener que mirarse y examinarse a profundidad, además que en el proceso se pueden vislumbrar contradicciones por doquier (de comprensión, de identidad, de comunicación/expresión), un factor que puede generar en algunos casos mucho estrés. Por lo tanto, dejo asentados esos sentimientos de ansiedad y confusión que percibí entre los estudiantes.

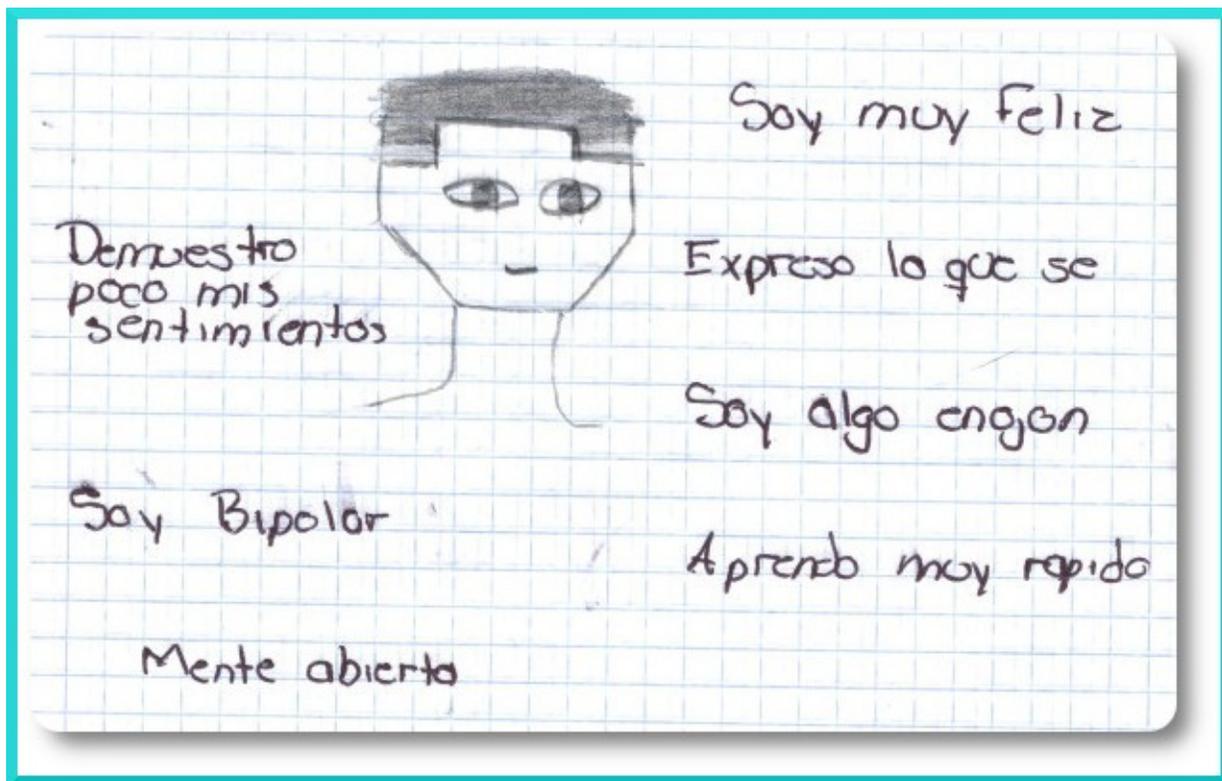


Ilustración 3: Ejemplo mapa corporal

Para seguir abonando a su discusión, si hacemos una lectura de este conflicto en términos cognitivos, a través de la teoría de Piaget de los esquemas de acomodación y asimilación (Capítulo 1.3), podríamos interpretarla como una situación “desequilibrante” favorecedora del aprendizaje a la luz del proceso de acomodación que experimentan los esquemas cognitivos. La cuestión es cómo se conduce dicha confusión y se hace funcional al aprendizaje.

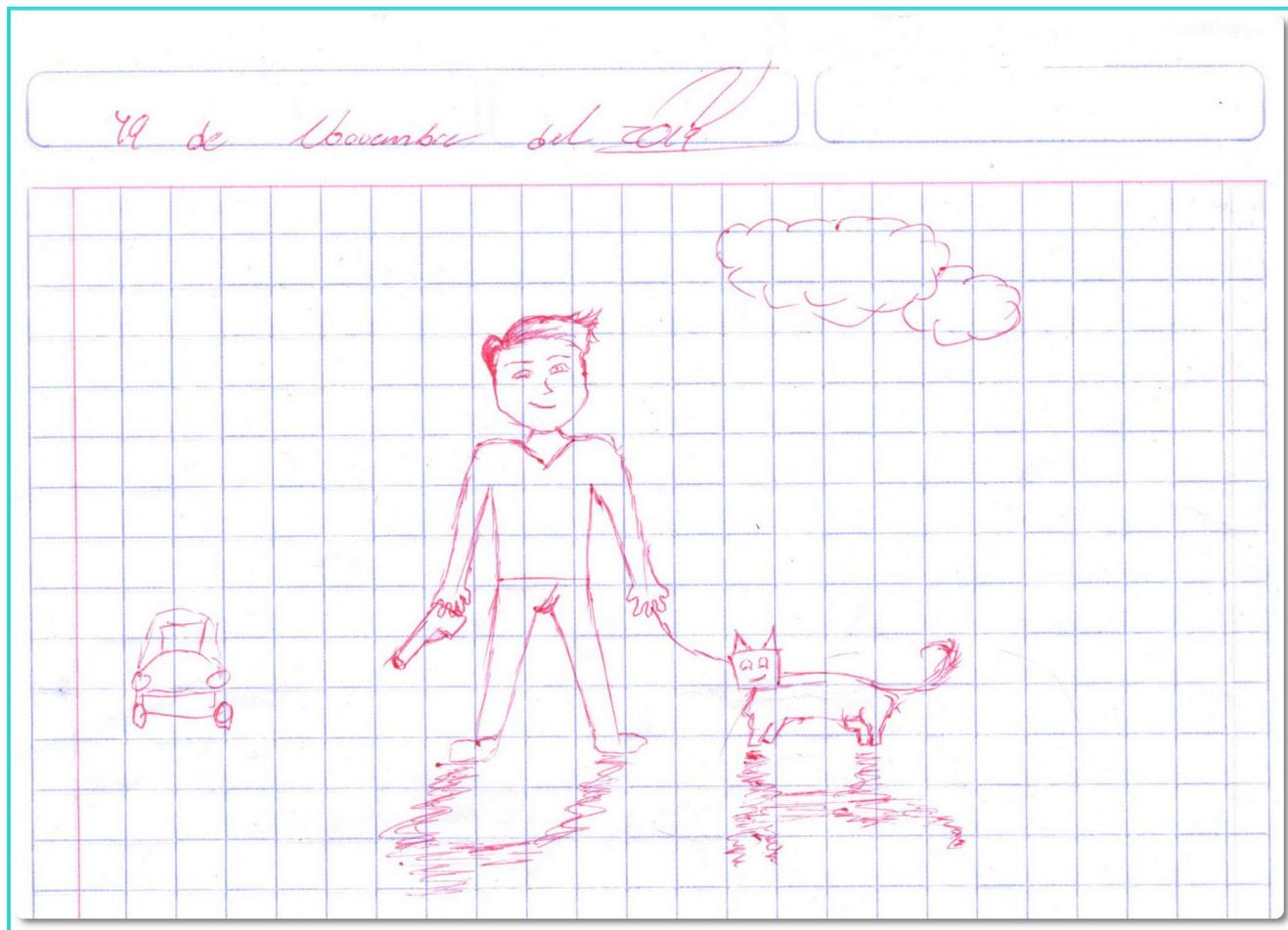


Ilustración 4: Ejemplo mapa corporal

7. *Exposición sobre lugar de enunciación.* Expliqué brevemente qué era el lugar de enunciación y que las actividades que haríamos en estas sesiones ayudarían a que analizaran su lugar en el mundo y lo identificaran.



8. *Cuestionario diagnóstico*. Para finalizar les repartí un cuestionario diagnóstico para conocer sus temas de interés, saber su opinión sobre si los temas que ven en la escuela se relacionan con su realidad, e incluí la frase “describe qué es el cuerpo para ti” para conocer con qué noción de cuerpo salían de la clase. Les expliqué la tarea “Los orígenes” para entregar en la siguiente sesión (Capítulo 3.8.1).

CUESTIONARIO

1) ¿Qué temas de Antropología te gustan?
El entendimiento y estudio de las antiguas civilizaciones

2) ¿Qué te gustaría analizar, entender o reflexionar sobre tu realidad?
Me gustaría entender a todos los grandes filósofos y sus pensamientos. Y también el por qué de por qué desaparece todo cuando mueres.

3) ¿Qué tipo de actividades prefieres hacer para expresar tus emociones? (Puedes tachar más de una)

a) Pintar b) Escribir c) Expresión corporal

4) ¿Crees que los temas que te enseñan en la escuela tienen que ver con tu vida o tus intereses?
Algunos

5) ¿Qué tipos de ejercicios o dinámicas consideras que ayudarían a vincular tu realidad con los temas?
La lectura y ver videos.

6) Describe qué es el cuerpo para ti
una especie de cárcel para la mente y el Alma en tipo cascarón

Texto 1: Ejemplo cuestionario diagnóstico

El cuestionario diagnóstico me permitió hacer uno de los apuntes críticos más relevantes de la evaluación. La pregunta “6) Describe qué es el cuerpo para ti” se realizó para evaluar el objetivo conceptual esperado: *El/la estudiante comprende que el cuerpo es una categoría importante para estudiar la realidad social, se introduce a distintas perspectivas de su estudio en occidente y distingue las perspectivas positivas de las negativas.*

El cual, no se cumplió. A pesar de que, en teoría, la “exposición sobre el cuerpo” serviría para introducirlos en una perspectiva positiva de cuerpo, no jerarquizada y más totalizante. En la práctica esto no sucedió así, pues en el cuestionario afirmaron sus pre-nociones, esto es, el cuerpo visto como:

- Algo estrictamente físico o natural: “una estructura física”, “un ser vivo”.
- Algo separado en partes y separado de su identidad: “el cuerpo es un ser, que me ayuda a realizar actividades”.

Aunque, también hubo definiciones originales y muy interesantes como es “el único lugar donde puedo vivir” o “una cosa que trabaja con todos sus componentes en sintonía y que se puede mejorar casi infinitamente”; al menos cinco se apropiaron de la noción platónica “el cuerpo es la cárcel del alma” que expliqué como una forma “negativa” de cuerpo en la Línea de Tiempo. Por lo tanto, no tuvo lugar el cambio conceptual esperado.

Para abonar al análisis de lo que falló, considero que la exposición estuvo cargada de una serie de categorías secundarias complejas como “fragmentación”, “jerarquía”, “totalidad”, que di por hecho y que utilicé para soportar la idea principal, pero que terminaron distrayendo la atención del argumento central, el cual no enfatice en suficiencia. En orden cronológico, la visión platónica del cuerpo fue la primera explicación, y la sentencia breve y aforística “el cuerpo es la cárcel del alma” quizá por la potencia que caracteriza a los aforismos, impactó más que ninguna otra idea. Lo que me lleva a juzgar la falta de organización didáctica de mi exposición, justamente la *significatividad lógica* de Ausubel (Capítulo 3.5).

Pero en última instancia, lo que me cuestiono fue haber intelectualizado todo el tema del cuerpo, — ¡justo éste!— y no haber intentado un hablar desde la experiencia, desde mí, cuando en realidad es un tema que conozco y que me es entrañable. En todo caso, cuando hemos fundamentado la propuesta corporal del aprendizaje, hemos hablado que el esfuerzo de impulsar una forma más apasionada del mismo, evidentemente que también incluye a los docentes, que también han de despertar sus sentidos y desautomatizarse. En ese sentido, en la notas de voz recojo lo siguiente:

La idea es tratar de hacer las cosas de forma más corporal y mi reto como docente es hablar desde el cuerpo, creo que en ese sentido mi discurso fue muy racional todavía (...) organicé un argumento lógico para exponerles la categoría de cuerpo (...) Es importante no dejar ese tipo de discurso más estructurado y conceptual (...) sin embargo, sí lo pude haber llenado de ejemplos, descripciones más (...) Es difícil transitar a un discurso desde el cuerpo (...) en esta primera clase me sentí más rígida (...) nunca me sentí en un discurso corporal donde pudiera hablar realmente desde mi experiencia y conectar con ellos desde las emociones. (...) También entiendo que eso necesita de más confianza tanto mía como de ellos y que se vaya forjando una relación.

Evaluación de Mapa Corporal a partir de rúbrica

A partir de la rúbrica de elaboración propia que utilizamos para evaluar los mapas corporales (Anexo 3) pudimos concluir que el alto nivel de *autoafirmación identitaria* presente en los mapas de los estudiantes, es una habilidad funcional y muy aprovechable para el proceso de enunciación de su realidad, que de continuar siendo trabajada podría ampliarse y profundizarse, además, con los beneficios en la construcción de la identidad del adolescente que eso traería consigo. Por otro lado, la falta de experimentación en la *expresión* que fue el criterio con menor nivel de desempeño, nos indica que para procesos de pedagogía corporal es muy importante enfocarse en el trabajo de esta habilidad desde un inicio, explicar en qué consiste una expresión libre “no dirigida”, por ejemplo, su importancia para el conocimiento y para la vida, e incluirla como objetivo en actividades de aprendizaje para que los estudiantes puedan ensayar su práctica.

Antes de continuar con la evaluación del mapa corporal, registramos en la siguiente tabla las ideas previas que en términos diagnósticos predominaron entre los estudiantes:

Cuerpo	Naturaleza	Sociedad
Como conjunto de procesos físicos que se llevan a cabo con el cuerpo como: despertar, comer dormir.	Es percibida como el momento en que entran en relación con perros, gatos o cuidan plantas.	Expresaron la emoción o adjetivo que resume su relación con las personas:
Varios se describieron físicamente.	Como el <i>afuera</i> : “me gusta mucho estar al aire libre (...) prefiero estar afuera que adentro”	“me siento solo, no siento necesidad de entrar en un círculo social”
Varios denotan una visión fragmentada, por ejemplo, en un mapa se habla del cuerpo como “ese ser”.	“estar en una cascada, algún río, o tener contacto con los animales o el medio ambiente”.	“soy muy sociable, me gusta hacer amigos” Alguien se dibujo con una pistola en la mano
	Un concepto predominante fue: <i>cuidado del medio ambiente</i>	

Además de la *autoafirmación identitaria* y la *expresión*, para la rúbrica del mapa corporal también incluí *articulación de conceptos* y *narratividad*, dos criterios que me permitieron completar el diagnóstico de sus

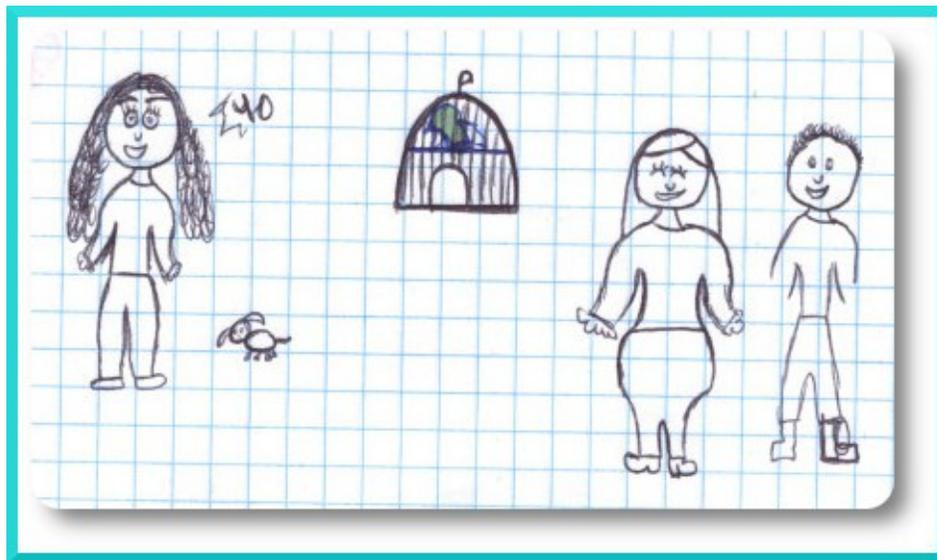


Ilustración 5: Ejemplo mapa corporal

habilidades enunciativas. Como se puede observar en la gráfica de los “resultados del mapa corporal” (Anexo 4):

El pico más alto de insuficiente fue en **Expresión y Articulación de los conceptos**

El pico más alto de sobresaliente fue en **Autoafirmación identitaria**

Autoafirmación identitaria	Articulación de conceptos	Narratividad	Expresión
Este criterio fue el más logrado.	La mayoría comunicó asociaciones simples, por ejemplo:	La mayoría construyó una sola línea narrativa/expresiva, para comunicar un mensaje.	Este criterio fue el menos logrado.
En 19 mapas existen elementos aislados que pueden interpretarse como parte de una construcción de identidad personal.	“Yo pienso que con la naturaleza me relaciono desde que nací porque respiro, me alimento, hablo, etc. Y la sociedad, en el momento en que hablo o inicio una charla con otras personas”	En 8 mapas se pueden observar más líneas narrativas/expresivas que comunican más de una idea, o ideas más complejas.	A pesar que la mayoría de los mapas hay dibujos interesantes y bien hechos, ninguno muestra una intención de experimentar. Lo mismo aplica para la palabra escrita y la narración.
11 mapas sobresalientes muestran un discurso coherente de enunciación afirmativa de la identidad	“Yo interactúo con la naturaleza al momento de jugar, alimentar a mis animalitos, cuando voy con mi abuela le ayudo a regar las plantas, árboles y cortar el pasto. En el tema de sociedad, cuando platico con mis amigos, cuando convivo con mi familia”.	El siguiente trabajo logró entretener los tres conceptos de manera sobresaliente en unas cuantas frases: “Mi cuerpo es parte de la naturaleza porque la naturaleza es todo lo que existe (como la sociedad). Y depende cómo sea la sociedad se verá el cuerpo pero depende de ti cómo veas el tuyo”.	

El siguiente mapa corporal que no incluí en la tabla logró una enunciación identitaria sobresaliente que identifica condicionantes sociales y se afirma en oposición a lugares de opresión:

- “Mi cuerpo naturalmente está bien ya que pues todos nacimos iguales, pero nosotros decidimos cómo lo alimentamos o cómo lo cuidamos, pero debe de ser todo tipo de cuerpo (...) y yo con el mío estoy bien. Estamos acostumbrados a seguir los estereotipos que se muestran en distintos tipos de comunicación como lo es la tele o las redes sociales y por eso nos acostumbramos a lo que está dentro de eso, y cualquier cuerpo fuera de ese estereotipo es duramente criticado y yo hablo de mi cuerpo con lo que oigo que dice la sociedad es que debo de estar más plana del estómago, pero yo no pienso seguir a los estereotipos y estoy muy bien como soy”.

Por último, me llamó la atención que muy pocos mapas corporales recuperaron emociones consideradas normalmente como “negativas” o situaciones que implicaran contradicción o tensión. Los siguientes fueron la excepción.

- “Soy muy feliz, soy algo enojón, aprendo rápido, soy bipolar, demuestro poco mis sentimientos”.
- En un mapa se leen las palabras “estrés, frustración, ansiedad”.

CLASE 2 ESPACIO Y TIEMPO (*Miércoles 20 de noviembre 2019*)

1. *Configuración espacial.* Inicé solicitándole a los estudiantes que entre todos colocáramos las bancas del salón en los extremos de forma que hubiera suficiente espacio para sentarnos en el piso formando un círculo grande. Una estudiante manifestó reticencia porque no quería ensuciarse, le dije que era importante para la dinámica grupal aunque no obligatorio. Finalmente se sentó como todos. Las personas que llegaron tarde también se incorporaron al círculo.

2. *Recuento de la clase anterior*. Entre tres estudiantes hicieron un breve recuento de la sesión anterior, mencionaron el *cuerpo*, su relación con la naturaleza y una última lo definió como aquello que nos permite vivir y hacer todo lo que hacemos. También se mencionó la actividad del *mapa corporal*.

3. *Revisión de tarea "Los orígenes"*. Después de explicarles que aventaría el plumón al azar y a quien le tocara tendría que relatar al grupo la tarea sobre su historia familiar, comenzamos la actividad. Las preguntas iniciales fueron ¿de dónde son tus abuelos? ¿tu familia migró recientemente? ¿a qué se dedican? Los estudiantes tuvieron la palabra y yo solo hacía preguntas para profundizar en lo que decían. En total participaron ocho estudiantes. Les gustó hablar de sí mismo/as, de sus abuelos, de sus lugares de origen, no percibí timidez de por medio sino cierto entusiasmo y los sentí cómodo/as. El ambiente colectivo fue de respeto y escucha. Disfruté la dinámica.

En definitiva éste fue el momento más importante de la práctica porque siento que fue en esta actividad donde más nos acercamos a lo que a lo largo de la tesis he explicado como el paradigma corporal aplicado a la educación.

4. *Exposición de Tiempo*. Proseguí con una breve exposición sobre cómo en el transcurso del tiempo nos transformamos, como individuos y como sociedades, de ahí que uno de los primeros pasos para el análisis de cualquier hecho o proceso de la realidad, sea, ubicarlos en el tiempo. Enseguida les pregunté si detectaban en su familia que los roles de género habían cambiado a través de las generaciones y si era así, que encontraran ejemplos. En este punto hubieron participaciones espontáneas de estudiantes que relataron situaciones concretas de su familia.

Desafortunadamente, no cuento con el registro de video para reproducir algunas de las participaciones, me baso solo en el relato de experiencia que escribí para mi clase de *Práctica docente 2*, más general y de impresiones corporales. Los estudiantes que participaron siguieron mostrándose desenvueltos, utilizaron un lenguaje casual que les permitió explayarse más y no fueron participaciones cortas.

En esta y en la anterior actividad pude detectar cómo los estudiantes lograron “hablar desde el cuerpo y la experiencia”. El relato de algunas estudiantes mujeres que participaron, manifestó en general un tono de crítica y denuncia ante los hechos que contaban, lo que además demostró un buen ejercicio de enunciación identitaria, por el proceso de análisis y posicionamiento ante la realidad contenido en su discurso.

5. *Dinámica de espacio*. Antes de comenzar la dinámica expuse la importancia del espacio como categoría de análisis social y toqué los siguientes puntos:

- El espacio en el que vivimos nos transforma al mismo tiempo que lo transformamos e influye en nuestra visión de mundo. Por tal razón, cuando intentamos analizar un fenómeno de la realidad es importante ubicarlo en el espacio, en relación a otros espacios y ubicarnos a nosotros en él.
- Naturaleza multidimensional del espacio. La forma global del sistema moderno y la era digital nos demanda una representación de espacio multiescalar que nos permita entender las dinámicas globales y cómo se conectan los distintos espacios, siempre partiendo y sin olvidar el espacio local.

En un papel kraft que coloqué en el centro tracé con plumones cinco círculos concéntricos. Escribí el nivel espacial que representaba cada uno. El del centro lo local, el segundo lo nacional, el tercero la región latinoamericana, el penúltimo lo internacional y el último el cosmos. Los estudiantes a los que les aventé el plumón pasaron a escribir en el círculo local un rasgo representativo de su pueblo o barrio. Algunos escribieron ferias patronales, otros, oficios o lugares de mucha concurrencia. Para el resto de niveles espaciales yo proporcioné los ejemplos representativos y después subrayé la conexión compleja que entrelaza a todos los niveles entre sí. Para el cierre de la clase insistí en la importancia de ubicar los fenómenos de la realidad en el tiempo y en el espacio y ubicarse ellos mismos para pensarse.

De esta sesión resalto que la configuración espacial logró romper la inercia de las clases tradicionales que separa los cuerpos entre sí con filas de bancas que hacen que los estudiantes “se den la espalda” todo el tiempo y todo lo que esto simboliza en un lenguaje no verbal. El juntarnos en círculo, a pesar de ser algo sencillo, fue un factor determinante en la configuración emocional del espacio, pues nos instaló en un ambiente de convivencia y aprendizaje de mucha apertura, participación y diálogo. Yo me sentí muy cómoda y por la calidad de sus participaciones y forma de expresarse puedo decir que ello/as también. Un adjetivo para calificar el ambiente de esta clase es “íntimo”, no sentí en los estudiantes ni en mí un modo rígido de estar en la clase. Fue algo placentero.

CLASE 3. GÉNERO, CLASE SOCIAL Y LA CUESTIÓN DE LA LIBERTAD (Jueves 28 noviembre 2019)

1. *Recuento de la sesión anterior.* Una estudiante describió la actividad sobre el *tiempo* en que nos sentamos en círculos y se relataron algunas historias familiares.

2. *Síntesis integradora* Recordé que los conceptos que revisamos en la clase anterior (*tiempo y espacio*) eran conceptos que además de darnos ubicación nos ayudan a entender cómo el mundo y la sociedad nos transforman. Los que veríamos en esta clase (*género y clase social*) también tenían que entenderse en ese sentido, ya que se tratan de formas de organización de la sociedad e instituciones sociales que condicionan nuestro actuar en el mundo e influyen en nuestra forma de ser y de pensar, manifestándose también en forma de límites socialmente impuestos.

2. *Lluvia de ideas de género.*

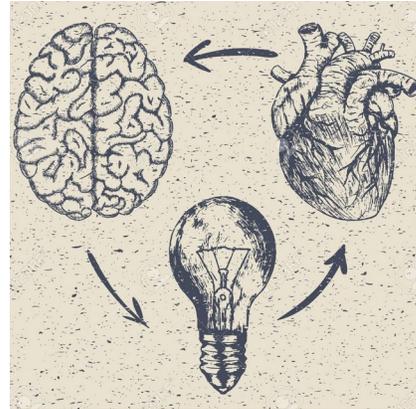
- Hombre
- Mujer
- Roles

3. *Lluvia de ideas de clases sociales*

- Nivel económico

4. Lluvia de ideas Libertad.

- Expresar
- Ser libremente
- Sin límites
- Sin represión



5. Explicación Determinación & Libertad.

- Relacioné las “fuerzas” de la sociedad que nos transforman, moldean y limitan con la palabra *determinación*.
- La palabra *libertad* con la posibilidad que tenemos de transformar las dinámicas sociales, de transformarnos de forma consciente y de escapar de lugares de opresión. Los dos elementos están presentes en nuestras vidas y en la historia de las sociedades.

5. Cuadro comparativo *Determinación & Libertad*. En parejas los estudiantes se abocaron a la tarea de pensar situaciones en las que por su género se sintieran limitados para después analizar cómo podían cambiar esa situación. Las respuestas se escribieron en forma de cuadro comparativo, en la columna “determinación”, los límites experimentados, y en la columna “libertad”, el escenario de transformación.

El tema “3.4.1 Sexo y género perspectivas de la feminidad y masculinidad” aparece en su programa de antropología, y en la lluvia de ideas de género, los estudiantes dijeron estar familiarizados con el tema, algo que pude observar desde la sesión 2 en la que relataron cómo habían cambiado los roles de género en su familia, y también en el primer cuestionario diagnóstico que apliqué. Elegí tal categoría para esta actividad de aprendizaje situado para que pudieran ensayar la enunciación con un tema

medianamente conocido, dada la falta de tiempo para profundizar en los conceptos de género y clase social.

Pasé a cada lugar a preguntar cómo iban y que me contaran sus ideas. Tuve que alentar a varios para que se animaran a contarme algunas situaciones, les daba ejemplos, les decía “a poco nunca te has sentido de esta manera...”, ya con más confianza, surgieron ideas muy interesantes. Lo que hizo una diferencia en esta actividad fue el intercambio más individualizado que tuve con todas las parejas, donde el diálogo fue cercano y donde en medio de la retroalimentación de ideas se acordaban de cosas que les servían para pensar de forma situada.

Evaluación de cuadro comparativo a partir de rúbrica

Según los criterios e indicadores de desempeño que establecí en la rúbrica de elaboración propia (Anexo 6) pude determinar que, a diferencia del mapa corporal donde en general los estudiantes mostraron un buen desempeño de afirmación identitaria, en esta actividad solo cinco de veinte estudiantes enunciaron situaciones que les eran propias. Sin embargo, encontré matices a la hora de evaluar este criterio. En un principio, para evaluar como “sobresaliente” el criterio *enunciación de experiencias propias* busqué enunciaciones en primera persona del tipo “yo viví...”, “yo hice...” pero pronto me dí cuenta que la mayoría de casos en los que se utilizó esa voz se trataba de estudiantes hombres. Después reparé en los cuadros más sobresalientes elaborados por estudiantes mujeres y descubrí que la mayoría de situaciones que describían estaban escritas en términos generales, más abstractos, como si ellas no hubiesen vivido las situaciones que enunciaban.

Lo que esto me dio a pensar es que existen distintos modos de hablar de uno/a mismo/a, que no hay una sola forma legítima y que estos modos están condicionados por las particularidades de cada historia de vida, en términos sociológicos, por la clase, el género, la cultura, etc. En este caso la marca diferenciadora fue el género. Aunque desde la dimensión de la identidad y su construcción política estos condicionantes pueden ser solventados, reinventados. El otro criterio a destacar es el de la

28 de Nov-2019.

D

1: Cuando me prohíben ir a los partidos de fútbol

2: Cuando no puedo o mis amigos no me dejan cargar cosas no muy pesadas.

3) Mis abuelos dicen que yo no puedo ir a fiestas ni a bailes por que eso no es cosa de mujeres

- ① Para cambiar la primera situación, necesito que mi familia comprenda que el fútbol es para ambos sexos
- ② En el segundo aspecto, haría entender a mis amigos que también puedo cargar cosas por que me hacen sentir una mujer inútil
- ③ En el tercer punto, no estoy de acuerdo, por que hombres y mujeres podemos divertirnos sanamente en fiestas y bailes por que somos iguales.

Texto 2: Ejemplo cuadro comparativo

Imaginación y pensamiento causal. En el repertorio de habilidades para el lugar de enunciación, uno importante es la capacidad de imaginar posibilidades alternativas que desafíen la realidad cuando se precisa. La imaginación en estos casos construye signos alternativos que la práctica persigue como

señuelos cuando quiere activar alguna transformación. Para este criterio también evalué la capacidad de establecer relaciones causales coherentes entre la realidad limitante que los estudiantes enunciaron y los escenarios de transformación que establecieron. En su conjunto el criterio *Imaginación y pensamiento causal* tuvo un nivel de desempeño bajo, lo que nos indica, una vez más, que para próximos procesos de pedagogía corporal sería importante focalizar en el desarrollo de esta habilidad. (Anexo 7)

4.5 Notas de voz

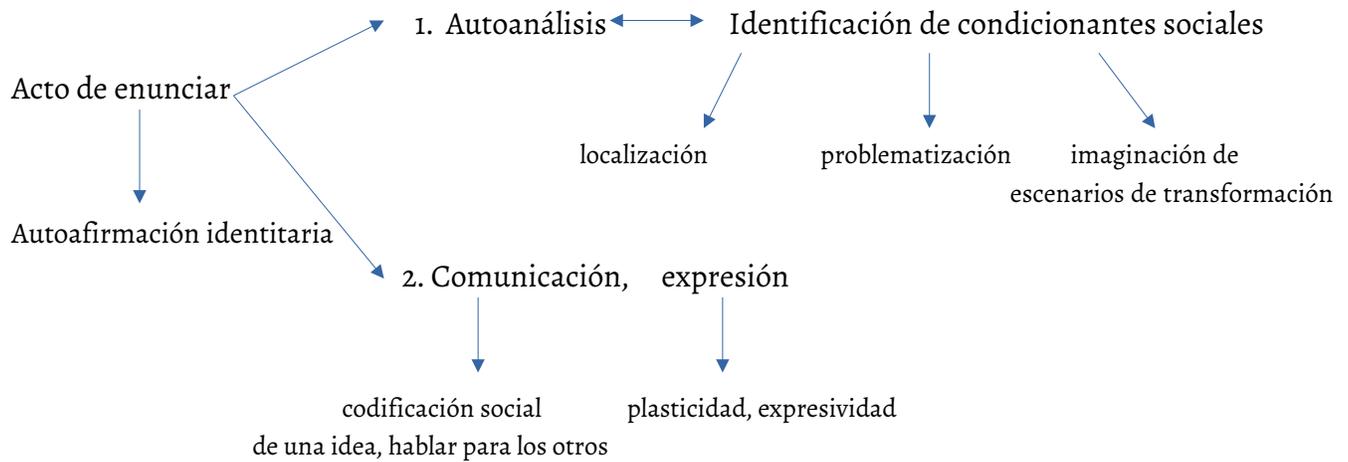
Un tema importante que recogí en las notas fue la preocupación por no defraudar la participación. La sensación de cómo los docentes constantemente están alentando la participación de los estudiantes, promueven su intervención activa en las clases, casi como una consigna o una frase hecha, y cómo a menudo con actitudes del docente como la falta de escucha real, o su incapacidad para realmente integrar lo que los estudiantes dicen a la clase, se desalienta esa participación. Poco a poco los estudiantes dejan de intervenir porque no ven cómo sus participaciones modifican el decurso de la clase. Aquí reproduzco un fragmento

Parte de que ellos sientan que tiene valor que digan ese tipo de cosas que son complicadas en verdad y que además son muy íntimas tiene que ver con la respuesta o la recepción que tienen los maestros, los docentes sobre los comentarios (...) En cuanto ellos digan una aportación tipo emocional, de experiencia, que cueste trabajo, yo debería de reforzarla, pues quizá profundizándola, preguntándoles más, para que sientan que vale la pena, no solo como una colección de participaciones que no retomo (...) Debo de darles más la palabra a ellos y escucharlos y (...) hacer de lo que dicen el punto de partida, hilar desde lo que dicen.

4.6 Nivel de análisis: lugar de enunciación

La reconstrucción analítica de cómo se llevaron a cabo las actividades de aprendizaje por cada sesión, nos permitió evaluar el grado de avance que los estudiantes lograron en el proceso de enunciar su realidad. Todas las actividades de aprendizaje desde las más elaboradas hasta las más sencillas como

la presentación (nombre + emoción + situación) fueron diseñadas para que los estudiantes pusieran en práctica las habilidades y saberes implicados en el acto de enunciar su realidad.



Si nos centramos en las tres actividades principales (mapa corporal, relato de sus orígenes y cuadro comparativo) podremos observar la disposición simple-complejo que dispusimos en la estrategia. Las características más abiertas del mapa corporal (conceptos amplios + expresión libre) les permitió una primera experimentación del método, con la confusión y ansiedad que eso causó. Con ese ejercicio ensayaron el *autoanálisis* y la *autoafirmación identitaria*. Según los criterios que utilizamos para evaluar esta actividad, y que reportamos antes, los estudiantes lograron buenos resultados en la autoafirmación identitaria. Algo que no se logró para la expresión.

El “relato de sus orígenes” agregó dos elementos a practicar: la *comunicación* al grupo de un fragmento de su historia y su *localización* en el tiempo y espacio. Como describimos en su momento, la comunicación que se llevó a cabo en la segunda sesión fue el momento en el que más cerca estuvimos de concretar nuestra idea de pedagogía corporal. A diferencia de las deficiencias de expresión gráfica y escrita del mapa corporal, la expresión verbal y corporal hacia los otros, fue adecuada, creativa y productiva en ideas. En la segunda parte de la sesión los estudiantes se introdujeron en la localización temporal y espacial de su propia realidad, primero, con un ejercicio sencillo de identificación de los

cambios generacionales en su familia y después con el que les permitió poner en perspectiva global los rasgos de su localidad. Los dos ejercicios de localización se llevaron a cabo de forma satisfactoria.

En la última sesión, con el ejercicio del “cuadro comparativo determinación & libertad”, los estudiantes practicaron los elementos faltantes del “acto de enunciar”: la *problematización* de una situación de su vida —relacionada con situaciones limitantes de género— y la *imaginación de un escenario de transformación*. Debido a que para la realización de esta actividad los estudiantes tuvieron que integrar la mayoría de elementos del “acto de enunciar”, la pensamos como la actividad de mayor complejidad. Finalmente, haber llegado a este punto representa haber llegado a la salida práctica del método, el acto de enunciar la realidad como una herramienta para la construcción subjetiva del estudiante y para la transformación de su entorno.

En cuanto a la evaluación de la parte del *ambiente de aprendizaje corporal* la cual también planteamos en fases en el diseño de la estrategia, cabe decir lo siguiente. El planteamiento original era que la construcción de ese ambiente se haría: dialogando con el estudiante sobre la importancia de utilizar sus emociones para aprender y alentándolo/a a utilizarlas, construyendo un ambiente de confianza, y por último, con la realización de “actividades de apertura de sentidos y consciencia corporal” que posibilitaran al estudiante instalarse en el cuerpo antes de llevar a cabo las actividades de enunciación. El discurso para legitimar los *lugares del cuerpo* estuvo muy presente a lo largo de mis intervenciones. La construcción del ambiente de confianza se llevó a cabo con la construcción de acuerdos la primera clase y con mis posteriores intervenciones para hacerlos valer.

Lo ausente fueron las “actividades de apertura de sentidos y consciencia corporal”. En las notas de voz menciono sentirme sin las herramientas necesarias para hacer los ejercicios más físicos, estiramientos, respiración, baile, que en teoría habrían servido para sensibilizar el cuerpo. Lo contemplé desde siempre pero en medio de la clase simplemente no me atreví, parte de mis propias ansiedades.

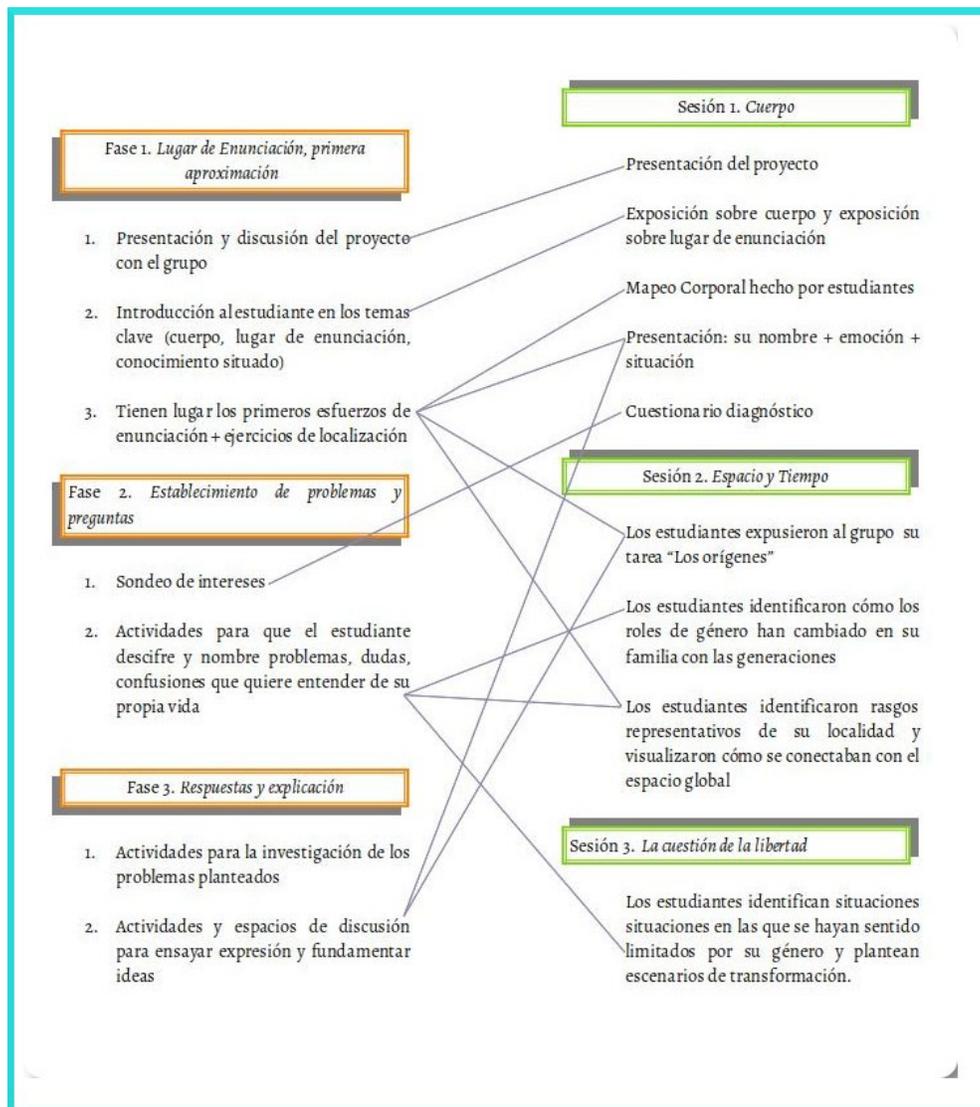
Por último, ya para cerrar este capítulo, construimos nuestra estrategia didáctica como un proyecto unificado de situaciones de aprendizaje y con una lógica progresiva y secuenciada de tareas, de frente al panorama de aprendizaje situado que plantean la mayoría de los programas de bachillerato, de una serie de actividades inconexas sin hilo de continuidad. Las tres fases fueron pensadas a ser alcanzadas en un periodo de mediano a largo plazo, en la labor docente de por ejemplo un semestre, o en términos etnográficos en una *relación prolongada*, esto es, en una “permanencia relativamente larga del investigador en la comunidad de estudio”²¹⁷. Pero para fines de la práctica docente comprimimos esas tres fases en tres sesiones.

El primer inconveniente que encontramos fue el reducido tiempo que tuvimos para poner en práctica la estrategia didáctica, pues aunque lo ocurrido en las tres sesiones nos dio muchas situaciones que pensar, con una intervención más prolongada hubiéramos estado en capacidad de captar de forma más orgánica el desenvolvimiento y maduración del proceso de vivir una pedagogía corporal.

El otro inconveniente que encontramos, ya en la práctica, respecto a nuestro diseño instruccional original es que resultó artificial e inoperante agrupar en una fase —o en una sesión para el caso de la práctica— actividades que solo tuvieran que ver con el “establecimiento de preguntas”, y en otra fase actividades para dar “respuesta y explicación”. En los hechos todas las fases se dieron caóticamente, como se muestra en el cuadro. La idea de las fases fue útil para instalarnos en la idea de “proceso” que se alimenta poco a poco con nuevos elementos y que requiere de tiempo para madurar. Pero el orden lineal y compartimentado de las fases de nuestra propuesta original pudo resultar una camisa de fuerza. Para próximas aplicaciones me inclinaría por conservar las fases pero dentro de un modelo en espiral como el planteado por Bruner donde se regresa en una segunda o tercera intención

²¹⁷ Juan Manuel Piña Osorio, “Consideraciones sobre la etnografía educativa”, *Perfiles Educativos*, Vol. XIX, núm. 78, octubre-diciembre, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación- Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1997, p. 8.

a formular con mayor complejidad los mismos contenidos que de primera intención se dieron de forma más intuitiva o introductoria.²¹⁸



218 Dice Jerome Bruner en *El proceso de la educación* que los "fundamentos de cualquier materia pueden enseñarse a cualquier persona de cualquier edad en alguna forma" si primero se enseñan las ideas básicas de cada materia que en realidad son "simples" y "poderosas", para después profundizar en ellas progresivamente y después regresar de nueva cuenta a los fundamentos. Dicha idea es la base de su propuesta de un "plan de estudios en espiral". México, Talleres Gráficos Toledo, 1963, p. 19.

~ CONCLUSIÓN ~

A lo largo de este trabajo fuimos capaces de formarnos una idea de lo que significa un *aprendizaje situado* y lo que implica la propuesta de una *pedagogía corporal*. La complejidad de situaciones que tuvieron lugar durante la práctica docente, en apenas tres sesiones de intervención —y con su previa planificación— nos permitieron construir un diagnóstico inicial del panorama que se abre con su puesta en práctica, que con suerte, podría serle útil a aquello/as docentes interesado/as en ensayar este modo de hacer escuela que es la *pedagogía corporal*. Por tanto, estas consideraciones últimas toman la forma de una síntesis de lo aprendido en forma de límites y posibilidades que vislumbramos durante todo el proceso, una recapitulación de acontecimientos, y de pronto, uno que otro apunte propositivo.

Nuestra exploración de las posibilidades de un *aprendizaje situado* desde el *cuerpo* pasó por una indagación teórica y categorial, surgida de la intención sincera de comprender estas dos categorías. El reduccionismo técnico del significado de *aprendizaje situado* que encontramos en nuestras primeras pesquisas nos embarcó en la pregunta por sus fundamentos que, a su vez, nos condujo a una indagación filosófica y semántica de “lo situado”, y a un análisis histórico de su desarrollo teórico. Gracias a este recorrido llegamos a hacernos una idea más abarcadora del término como todo un sistema para analizar, en conjunto con el estudiante, sus circunstancias existentes y la posibilidad de asumirlas como un protagonista activo de su propio mundo.

En su dimensión epistemológica, sacamos en claro que el conocimiento situado aboga por no esconder la subjetividad sino evidenciarla mediante un análisis autocrítico que permita ubicar la propia producción de conocimiento con relación a la de otros sujetos, estructuras e instituciones sociales que condicionan una vida. El aprendizaje situado, aplicado para la elaboración de un currículo compromete un diagnóstico previo, real y no simulado, de las necesidades, problemas e intereses del estudiantado a quien va dirigido.

Por otra parte, para poder llegar a comprender la especificidad de una pedagogía corporal, surgió la necesidad de aclararnos de qué hablamos cuando hablamos de *cuerpo*. Antes bien, si nuestra primera intención fue arribar y optar por una definición de cuerpo útil a nuestros propósitos, en el proceso abandonamos la intención más esencialista de esta misión pues concluimos que el cuerpo está siendo construido como todo un paradigma crítico al racionalismo y a otras falencias del pensamiento moderno; que el *cuerpo* es más una “máquina de ver” la realidad (Haraway), es decir una mirada y un modo de sensibilidad antes que una sustancia. De tal forma, terminamos planteando un breve estudio de sus condiciones de posibilidad histórica, en tanto paradigma, junto con algunas coordenadas para su análisis, que nos permitieron ordenar la discusión y nuestros conocimientos sobre el tema.

Tal como reza uno de los epígrafes de esta tesis: *la escuela es un dispositivo estético en cuyo escenario se libran batallas sobre el mundo sensible y sus modos de (in)teligibilidad* (Valeria Flores), mediante el proceso de estudio de lo que caracterizaría a una *pedagogía corporal*, sacamos en claro que la escuela es un *aparato de producción corporal* porque no solo produce saberes aislados sino también construye subjetividades, cuerpos, modos de pensar, hacer y sentir, todo un modo de vida. En su versión hegemónica, anestesia los cuerpos, forma cuerpos obedientes y conocimientos desapasionados.

Concluimos por lo tanto, que la *pedagogía corporal* es un modo de hacer escuela, una forma de sensibilidad ante la docencia, ante el aprendizaje, el conocimiento y las relaciones con los estudiantes, que va a contrapelo de la escuela hegemónica y su canon tecno-racional. Su sensibilidad está puesta en construir un aprendizaje apasionado y subjetividades con *cuerpos despiertos*, libres y que puedan vivir en sus propios términos su carne y el mundo, para que dejen de ser medios y se conviertan en fin en sí mismos, comprometidos con su tiempo. A través de esta sensibilidad la escuela se convierte en una espacio de acogida donde tienen lugar relaciones de cuidado y sostenimiento ante un mundo en crisis (Norma Delia Amavizca).

Durante la práctica docente pudimos observar que el *currículo corporal cerrado* (Jordi Planella) de la escuela racional estaba presente tanto en los estudiantes a través de su poca disposición a usar la

imaginación, su miedo a experimentar con formas de expresión nuevas, su ofuscamiento ante las actividades poco dirigidas; como en mí personalmente, que se me dificultó llevar a cabo las actividades de “apertura de sentidos y conciencia corporal”, hablar “desde el cuerpo” y conectar con ellos desde las emociones.

Aunque advertimos esta situación en determinados momentos, la visión total de la práctica nos permitió vislumbrar, al mismo tiempo, desplazamientos hacia una forma de sensibilidad que aquí denominamos pedagogía corporal. Por ejemplo, la inseguridad para hablar que algunos estudiantes mostraron en la primera sesión contrastó de manera notable con la segunda, en que la mayoría exhibió desenvoltura y confianza al hablar, logrando —según las consideraciones de esta tesis— un hablar “desde el cuerpo y la experiencia”.

Lo que caracterizó la segunda sesión fue un cambio sencillo en la configuración espacial y corporal, pero que transformó radicalmente toda la dinámica de la clase y la convivencia: pegamos las bancas a las paredes y nos sentamos en círculo en el suelo. Este pequeño cambio hizo surgir una disposición corporal distinta, tanto en ello/as como en mí; sin las bancas de por medio, estando todo/as al ras del suelo y viéndonos cara a cara, nos sentimos más cómodo/as y fluyó el diálogo. Esta dinámica es de las más trilladas cuando se habla de romper con la jerarquía espacial que implican los salones de clase y propiciar un ambiente más horizontal, no tiene nada de novedosa, sin embargo, funciona. Demuestra cómo cambios de este tipo, que rompen la monotonía impuesta de las clases diarias, ayudan a hacer surgir situaciones de aprendizaje. El rompimiento de lo ordinario, o de lo que están acostumbrados a hacer los estudiantes diariamente en el salón, surge como un acontecimiento y es captado como significativo.

Estimamos que, para que el docente pueda persistir en estos cambios, es importante que tenga mucha imaginación y visualice escenarios múltiples en los que se llevan a cabo dinámicas de enseñanza-aprendizaje, como pequeños o grandes acontecimientos que irrumpen en la normalidad desapasionada de la rutina escolar, que desautomaticen los cuerpos y produzcan extrañamiento.

Para estimular ese ejercicio es que recomendamos acudir al paradigma corporal, que contiene un conjunto de ideas y relaciones nuevas que nos pueden resultar refrescantes y retadoras, a nosotros/as, que primariamente nos estructuramos en lo racional y sus asociaciones. Recurrir al campo semántico de lo sensible y a sus relaciones, a la lógica estética, a la lógica de lo erótico que se relaciona con el placer, a las políticas de identidad, para encontrar nuevas inspiraciones.

También observamos que algunas de las habilidades y saberes que conllevan el acto de enunciar —autoanálisis, expresión, localización, problematización, imaginación, autoafirmación identitaria— indispensables para llevar a cabo el aprendizaje situado, que resultaron con un bajo nivel de desempeño en el proceso de evaluación, podrían desarrollarse adecuadamente con la intervención docente de procesos planificados de pedagogía corporal. Por ejemplo, la *expresión* creativa y libre, que fue una habilidad que tuvo un bajo desempeño en las evaluaciones iniciales, podría trazar un desarrollo óptimo, con actividades de aprendizaje enfocadas a ensayar la narración oral, la escritura automática, el desciframiento de emociones, el dibujo, la imaginación. Cabe subrayar que no notamos en los estudiantes una resistencia al cambio, por el contrario, se mostraron receptivos a las nuevas ideas y dispuestos a examinar nuevas visiones.

Una de las habilidades contenidas en el acto de enunciar, que llamó nuestra atención por su alto nivel de desempeño, fue la *autoafirmación identitaria*. Luego de la evaluación de las actividades y la observación, reiteramos la gran capacidad de *autoafirmación identitaria* del adolescente de preparatoria, como una voluntad de aprehender el mundo y afirmarse/situarse (existir) en él. Les gustó hablar de sí mismo/as y contar su historia frente al resto del grupo, y en los mapas corporales se entrevé una intención de autocomprensión, acompañada de una fuerte voluntad por afirmar narrativas sobre sí que los distinguieran o caracterizaran. Considero que esta disposición de *autoafirmación identitaria*, que surge muy orgánicamente entre adolescentes, puede seguir estimulándose y puede llegar a expandirse a través de los ejercicios de aprendizaje situado.

Ahí hay muchas potencialidades, porque naturalmente existe voluntad de situarse en el mundo y de trabajar sus propias narrativas. Y esto visto, no desde una perspectiva instrumental que utilice

este recurso para forzar los contenidos y programas en los estudiantes, sino como un lugar privilegiado de su propia experiencia, desde el cual podemos partir para proponerles nuevas reflexiones y afecciones que complejicen, varíen y hagan crecer su visión y sentir del mundo, respetando las propias intenciones del estudiante y atendiendo el propio decurso de sus transformaciones, aunque sin dejar de interpelar. Es decir, aprovechar esta habilidad para inaugurar una filosofía de la circunstancia, como pudimos sacar en claro en el capítulo 1, y no hacer un uso instrumental de lo situado como lo hace la RIEMS.

Comprobamos también, que en efecto, una pedagogía basada en la exploración del propio sentir y la autocomprensión, es afín a un modo de convivencia sensible en el aula que sea propiciado por el docente. No solo porque se requiere de un ambiente seguro, de confianza, en donde el/la docente pueda intervenir en potenciales situaciones de conflicto o de malestar, también porque el empuje pasional, emotivo o sensible que inicie o muestre, será un referente para instaurar la dinámica general del grupo.

Junto con Valeria Flores y Jordi Planella, estamos convencidas que una pedagogía corporal no puede ser ajena a los procesos de poder que se configuran en la propia institucionalidad de la escuela, y que están latentes todo el tiempo en el aula. Una pedagogía corporal no puede ser ajena al hecho de que en las aulas se producen cuerpos a través de procesos de poder atravesados por lógicas como el racismo, sexismo, clasismo, la transfobia, el especismo, que son las que sustentan la normalidad. Sabiendo que los cuerpos de nuestros estudiantes ya están marcados y están siendo interpretados desigualmente por la sociedad, ¿queremos establecer un modelo de éxito que reafirmará el poder social de los pocos que puedan alcanzarlo? Y, pensando desde nuestra vocación docente y la alegría que puede provocar la convivencia con los estudiantes ¿Es nuestro deseo crear cuerpos uniformes? ¿Queremos producir cuerpos obedientes?

Continuando con el argumento de los límites y posibilidades vislumbrados en la práctica docente, las evidencias evaluativas arrojaron que la noción que poseen los estudiantes sobre el cuerpo es deudora del paradigma racional, pues lo percibieron casi exclusivamente como una dimensión

“física”, “anatómica”, una “máquina”, una cosa, que además estaba separado de sí mismo/as; el cuerpo como “ese ser”. Consideramos que se hace necesario un cambio conceptual sobre el cuerpo que transite hacia una noción “positiva”, que contemple también su dimensión simbólica, afectiva, y que no lo vea como algo separado, sino que en última instancia puedan reconocer, como Merleau-Ponty, *no tengo un cuerpo, yo soy un cuerpo*. Creemos que ese cambio en el modo de pensar influiría en el modo de hacer y ser durante las clases.

La ansiedad y confusión que se suscitó en la mayoría de los estudiantes con el mapa corporal, fue definitivamente uno de los momentos más significativos de la práctica, y sintetiza el tipo de situaciones que produciría la puesta en acción de una pedagogía corporal. El objetivo procedimental del mapa fue, el estudiante: 1) *experimenta con una forma de expresión libre, que puede combinar dibujo y palabra y que carece de una estructura preestablecida*; y 2) *el estudiante descubre qué forma de expresión transmite mejor lo que quiere decir sobre su cuerpo*. Ante esta instrucción tan abierta y poco dirigida, hubo miedo y ansiedad de experimentar. Además de constatar que ésta es una situación provocada por el tipo de educación en la que mayormente nos han socializado, que casi no deja espacio a la autodeterminación de las personas, también nos llevó a pensar lo siguiente.

A partir de situaciones como la anterior, sacamos en claro que, cuando en la pedagogía corporal se habla de *afectividad*, no solo la motivación o los “intercambios afectivos positivos” caben en esta dimensión como lo hacen parecer los manuales de educación, también hay que poder mirar con conciencia, la confusión, el tedio, la apatía, la tristeza, el enojo, el miedo, el malestar, de los estudiantes y el nuestro, y planificar las dinámicas del aula desde esos lugares. El desequilibrio y el conflicto, como lo pensaba Piaget, son importantes motores para aprender, y no olvidemos, el aprendizaje que se logra de *des-aprender*. Y antes que una acción de disciplinamiento de los cuerpos, recomendamos que la manifestación de estos sentires se tome como una señal o un símbolo a interpretar o comprender, que nos dará luz sobre los estudiantes, individualmente y como colectividad, y su relación con lo que acontece en el aula y en el mundo.

Trabajar con la enunciación de la realidad y el aprendizaje situado demanda que el docente esté muy informado de lo que pasa en el mundo día a día para poder construir apreciaciones con sus estudiantes. No es un lugar donde se pueda estar cómodo con lo que ya se sabe, sino que exige el aprendizaje constante del docente, que el docente mismo/a practique una observación atenta y situada de su realidad, a la luz de conocimientos nuevos, y si es posible se forme en el ejercicio de escribir sus propias experiencias.

En el caso de las actividades de “apertura de sentidos y conciencia corporal” también se necesita práctica y formarse dentro de lo corporal. Quizá cursar talleres artísticos de teatro, danza o literatura, o practicar deporte, sirva para despertar el cuerpo y lo sensible. Por la experiencia en la práctica, consideramos necesario que los docentes que quieran asumir este paradigma, tengan sus propios espacios de desautomatización corporal fuera del aula.

Nuestra experiencia durante la intervención docente, nos hizo dimensionar la magnitud del canon racional instalado, también, y quizá especialmente, en los docentes. Pues no solo los estudiantes experimentaron ansiedades, yo también, al tratar de emprender las actividades de apertura de sentidos sentí la rigidez de mi propio cuerpo automatizado. La mayor contradicción que experimenté se relaciona con lo que Norma Delia Amavizca enunció como uno de los vicios de la razón: “la propia conciencia cognitiva del sujeto asume que puede manejar un discurso acerca de su cuerpo, por medio del pensamiento, de la razón”.²¹⁹

De esta limitación, quizá nació una de mis conclusiones más importantes y generales. La pedagogía corporal es un imaginario, un horizonte de posibilidades, útil para dar una salida práctica a las críticas y malestares que genera la escuela hegemónica, racional y desapasionada en el día a día, sin embargo, como principio de realidad partimos de este último tipo de escuela, que nos ha socializado y nos ha producido como sujetos. Por lo tanto, hacer surgir la pedagogía corporal en la escuela implicaría un proceso de trabajo consciente enfocado a mudar de sensibilidad y transformar

219 N. Durán (coord.), *Pedagogía de lo corporal...*, op. cit., p. 30.

nuestro propio cuerpo, subjetividad y emociones en relación a la escuela, sin dejar de contemplar lo complicado, contradictorio y frustrante que un proceso tal, podría llegar a ser.

En cuanto al aprendizaje situado en las materias de ciencias sociales de preparatoria, consideramos que la práctica de las habilidades que conllevan el acto de enunciación, así como la identificación del “lugar de enunciación”, sí propician que el estudiante establezca más y mejores conexiones entre su realidad y el conocimiento nuevo, a juzgar por lo que observamos durante las tres sesiones de práctica docente.

A pesar del poco tiempo de interacción, pudimos registrar un proceso no lineal, donde el estudiante fue experimentando cada vez más confianza en la enunciación de su propia realidad, ayudado de una exposición conceptual que hablaba del cuerpo como algo “positivo” y que alentaba su uso. Somos optimistas en pensar que si este tipo de actividades de aprendizaje se sostienen en el tiempo, los estudiantes podrán introyectar este tipo de relación cognitiva y afectiva en sus procesos autónomos de aprendizaje.

A partir de la revisión del eje de aprendizaje situado de algunos programas de estudios, consideramos importante que, si se va a asumir tal enfoque, ya sea en un plan de estudio o el/la docente quiera asumirlo individualmente para sus clases, se planifiquen procesos que atraviesen todo el curso, pues las preguntas esporádicas y aisladas, donde de pronto se le pide al estudiante que ejemplifique con alguna experiencia de su vida algún contenido, tienen poca potencia significativa.

Consideramos que tienen mayor posibilidad de ser significativas las planificaciones unificadas de un conjunto de actividades que atraviesen los cursos con una unidad de sentido, o sea, si se establecen preguntas u objetivos mayores que sirvan de hilo conductor entre las actividades. O en todo caso, que las actividades se planifiquen como fases, donde se establecen metas graduales de avance que vayan de lo simple a lo complejo, y que, como el modelo en espiral planteado por Bruner, se regrese en una segunda o tercera intención a formular con mayor complejidad los mismos contenidos que, de primera intención, se dieron de forma más intuitiva o introductoria.

A la luz de nuestra práctica docente, estimamos que lo importante es llegar a practicar tantas veces la relación del aprendizaje situado, y las habilidades y sentires requeridos, que el estudiante termine por introyectarla como un hábito metacognitivo y/o metaafectivo. Lo mismo aplica para el docente, que entre más ensaye el modo de sensibilidad que propone el paradigma corporal en todas las fases que componen su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, será proclive a introyectarlo de una forma más orgánica.

Por último, no queremos dejar de insistir que ante la crisis ecológica y civilizatoria en curso, la pedagogía corporal es un llamamiento para que, tanto estudiantes como docentes, transformen las relaciones que tienen con sus propios cuerpos, con los otros y con la naturaleza. El aprendizaje situado tiene mucho que aportar al estudiante de preparatoria, para que comprenda las fuerzas sociales que mueven su realidad, las asuma como el punto de partida de su accionar en el mundo, y vislumbre diferentes horizontes de interacción y acción. Por eso es tan importante que normatividades educativas como la RIEMS no hagan un uso instrumental y oportunista del concepto, y que tampoco se proceda a aplicarlo acríticamente, solo porque es obligatorio hacerlo, o está de moda, es necesario comprender sus nociones y significados fundamentales para explotar todas sus potencialidades.

Esta tesis fue una exploración, de las muchas posibles que abre el paradigma corporal. El núcleo de la crítica se dirigió a la institucionalidad educativa que utiliza el paradigma racional, el ensalzamiento de la razón sobre el cuerpo, y la fragmentación de las facultades humanas, como un mecanismo para producir cuerpos obedientes que no vivan en sus propias carnes sus deseos, que no tengan una narratividad propia y, que por lo tanto, sean cosas más que sujetos, instrumentos, sin posibilidad de resistencia a los procesos de dominación y sin posibilidad de imaginar realidades nuevas.

~ REFERENCIAS ~

- Ahumada, Pedro, *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, México, Paidós Educador, 2005.
- Arancibia, Violeta; Herrera, Paulina *et. al.*, “Teorías psicológicas aplicadas a la educación: Teorías conductuales del aprendizaje”, *Manual de Psicología Educativa*, Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, 1997.
- Ausubel, David; Novak, Joseph, “Significado y aprendizaje significativo”, *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1983.
- Bagú, Sergio, *Tiempo, Realidad, Social y Conocimiento*, México, Siglo XXI, 2013.
- Bartra, Eli, “Acerca de la investigación y la metodología feminista”, en Norma Blazquez, *et. al.*, (coord.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México, 2012.
- Berrío, Ayder, “La perspectiva de los nuevos movimientos sociales en las obras de Sydney Tarrow, Alaine Touraine y Alberto Melucci”, *Estudios Políticos*, Medellín, N. 29, 2006. Disponible en: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=16429057009>.
- Blazquez, Norma, (coord), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México, 2012.
- Bordo, Susan, “El feminismo, la cultura occidental y el cuerpo”, *Revista de Estudios de Género. La ventana*, Guadalajara, N. 14, 2001.
- Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude; Passeron, Jean-Claude, *El oficio de sociólogo*, México, Siglo XXI, 2008.
- Braudel, Fernand, *La historia y las Ciencias Sociales*, Madrid, Alianza, 1989.
- Bruner, Jerome, *El proceso de la educación*, México, Talleres Gráficos Toledo, 1963.
- Carreón, Jaime, *Nahuas de Texcoco. Pueblos Indígenas del México Contemporáneo*, México, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2007.
- Carretero, Mario, *Constructivismo y Educación*, Buenos Aires, Paidós, 2009.

Ignacio Pozo, *et. al.*, “Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva”, *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor Distribuciones, 1989.

Cerda, Hugo, *La nueva evaluación educativa. Desempeños, logros, competencias y estándares*, México, Nueva Editorial Iztacihuatl, 2014.

Chadwick, Clifton, “La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Vol. XXXI, N. 4, 2001.

Comenio, Juan, *Didáctica Magna*, México, Porrúa, 2017.

Debord, Guy, *La sociedad del espectáculo*, Santiago, Ediciones Naufragio, 1995.

Deleuze, Gilles, *En medio de Spinoza*, Buenos Aires, Cactus, 2015.

Díaz-Barriga, Ángel, *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*, México, Comunidad de Conocimiento Universidad Nacional Autónoma de México, 2013.

“Secuencias de aprendizaje. Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 17, N. 3, septiembre-diciembre, 2013.

Díaz Barriga, Frida, *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw- Hill, 2006.

“Prólogo” a Ahumada, Acevedo, *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, México, Paidós Educador, 2005.

Durán Norma Delia, (coord.), *Pedagogía de lo corporal: el aprendizaje de las emociones en los niños*, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, Bonilla Artiga Editores, México, 2015.

La didáctica es humanista, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.

Cuerpo, sujeto e identidad, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés Editores, 2009.

Durkheim, Emile, “Naturaleza y método de la pedagogía”, *Educación y Sociología*, Buenos Aires, Editorial Schapire, 1974.

Eggleston, John, *Sociología del currículo escolar*, Buenos Aires, Troquel, 1980.

- Federici, Silvia, *Calibán y la Bruja. Mujeres, Cuerpo y Acumulación Originaria*, México, Pez en el Árbol, 2013.
- Flores, Valeria, *Interrucciones. Ensayos de poética activista, escritura, política, pedagogía*, Neuquén, Editora la Mondonga Dark, 2013.
- Foucault, Michel, *La vida de los hombres infames*, Buenos Aires, Editorial Acmé, 1996.
- Freire, Paulo, “La importancia del acto de leer”, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI, 1991.
- Fuentes, Adriana, “La belleza cuesta. De los tips a la cirugía estética ¿cuál es la promesa que se persigue?”, en Elsa Muñiz (coord.), *Prácticas corporales. Performatividad y género*, México, La Cifra Editorial, 2014.
- Garduño, Tere; Guerra y Sánchez, María Elena, *Una educación basada en competencias*, México, Aula Nueva-Ediciones SM, 2011.
- Germán, Gregorio; Abrate, Liliana, “La Escuela Nueva: un debate al interior de la pedagogía”, *Diálogos Pedagógicos*, Año IX, N. 18, octubre 2011.
- Gibert, Jorge, “Entre el determinismo y el libre albedrío en el mundo social. El principio socioantropico”, *Eikasia Revista de Filosofía*, N. 27, 2009, pp. 259-280.
- Gonzalbo, Pilar, *Historia de la educación en la época Colonial*, México, El Colegio de México, 1990.
- Haraway, Donna, “Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial”, *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra, 1995.
- “Testigo_Modesto@Segundo_Milenio”, *The Haraway Reader*, Trad. Pau Pitarch, New York, Routledge, 2004.
- Harding, Sandra, *Ciencia y feminismo*, Madrid, Ediciones Morata, 1996.
- “¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el Punto de vista feminista”, en N. Blazquez. *et. al.*, (coord), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México, 2012.

- Hernández, Delmy, “Todos los días mi cuerpo es un territorio que libra batallas: Dialogando con el concepto cuerpo-territorio”, Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Comunalidad, Puebla, México, del 26 al 29 de octubre de 2015.
- Hernández Gerardo, “Los constructivismos y sus implicaciones para la educación”, México, *Perfiles educativos*, Vol. 30, N. 122, enero, 2008.
- Jackson, Phillip, *La vida en las aulas*, Madrid, Ediciones Morata, 2009.
- Johnson, Harold, *Currículum y Educación*, España, Paidós Educador, 1982.
- Le Breton, David, *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1995.
- La sociología del cuerpo*, Madrid, Siruela, 2018.
- León-Portilla, Miguel, *La filosofía Náhuatl*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1993.
- Martínez, Carolina, “El impacto del giro lingüístico en la historia cultural y sus implicancias en la literatura de viaje como fuente”, *Prismas. Revista de historia intelectual*, UBA-Conicet, N. 20, 2016.
- Muñiz, Elsa, “Las prácticas corporales de la instrumentalidad a la complejidad” en Muñiz, Elsa (comp.), *El cuerpo. Estado de la cuestión*, México, La Cifra Editorial, 2015.
- Narvarte, Cástor, “Hacia una analítica de la ‘situación’”, *Revista de Filosofía*, Santiago, Universidad de Chile, Sumario del Número 3, 1956.
- Osorio, Jaime, *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma Metropolitana, 2008.
- Ovelar, Nora, “Paulo Freire: gusto por la libertad y pasión por la justicia”, *Educere*, Mérida Venezuela, Universidad de los Andes, Vol. 12, N. 40, enero-marzo, 2008.
- Pereyra, Carlos, (coord.), *¿Historia para qué?*, México, Siglo XXI, 1980.
- Planella, Jordi, *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo en la educación*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2017.
- Platero, Lucas, “Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad”, *Quaderns de Psicologia*, Vol. 16, N. 1, 2014, pp. 55-72.

- Piña, Juan, "Consideraciones sobre la etnografía educativa", *Perfiles Educativos*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, Vol. XIX, N. 78, octubre-diciembre, 1997, p. 8.
- Puig de la Bellacasa, María, "Epistemología feminista: profundizando sobre el conocimiento situado", 2009, cit., en Araiza, Alejandra "De la política de la localización a los conocimientos situados. Notas para la creación de una ciencia feminista", Liévano, Mertha y Duque, Marina (comps.), *Subjetivación femenina: investigación, estrategias y dispositivos críticos*, Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León, 2012.
- Rigo, Marco, "Prólogo" a Frida Díaz Barriga Arceo, *Enseñanza situada vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw- Hill, 2006.
- Risler, Julia; Ares, Pablo, *Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*, Buenos Aires, Tinta Limón, 2013.
- Rubin, Gayle, "El tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo", *Revista Nueva Antropología*, México, Vol. VIII, N. 30, 1986, pp. 95-145.
- Rufer, Mario, "Estudios culturales y crítica poscolonial. Historicidad, política y lugar de enunciación en la teoría", *Revista de la Universidad Cristóbal Colón*, Número Especial I, 2009, pp. 10-30.
- Sabido, Olga; Cedillo, Priscila, "Miradas de las Ciencias Sociales al Cuerpo en México: Tendencias temáticas y abordajes disciplinares", en Muñiz, Elsa (coord.), *El cuerpo. Estado de la Cuestión*, México, La Cifra Editorial, 2015.
- Sáez, Begonya, "Saberes situados", *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, Barcelona, N. 60, 2018.
- Sagástegui, Diana, "Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado", *Revista Electrónica Sinéctica*, N. 24, febrero-julio, 2004.
- Santoro, Estefanía; Beltramo, Andre, "Una puede leer sobre género y poscolonialidad pero es fundamental intervenir en la práctica", entrevista a Valeria Flores, *Otras voces en educación*, América del Sur Argentina, mayo 7, 2016. Disponible en: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/78295>.
- Santos, Milton, *La naturaleza del espacio. Técnica y Tiempo. Razón y emoción*, Barcelona, Editorial Ariel, 2000.
- Santrock, John, *Psicología de la Educación*, México, McGraw-Hill, 2014.

Scarano, Laura, “Enunciar/Interpelar desde el margen (Las metáforas de la intemperie), *Dispositio/n*, Vol. XXIV, N.51, 2000 ,pp. 1-12.

Trepat, Cristòfol; Comes, Pilar, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*, Barcelona, Editorial GRAÓ, 2006.

Tyler, Ralph, *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Troquel, 1973.

Vaneigem, Raoul, *The revolution of everyday life*, Yakarta, Liberta, 2021.

Vargas, Livia, “La situación y el papel del sujeto en la historia: De El ser y la Nada al Sartre de posguerra”, *Apuntes filosóficos, Revista medieval*, Universidad Central de Venezuela, Vol. 18, N. 35, 2009.

Wasserman, Selma, *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1994.

Zotzmann, Karin Reseña de “Educación y cultura. Resistencia al cambio” de Pacheco, Ana *Perfiles educativos*, México, Vol. 32, N. 130, 2010.

DOCUMENTOS

Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía Metodológica para mujeres que defienden sus territorios*, Quito, 2017. Disponible en línea: <https://miradascriticadelterritoriodesdeelfeminismo.files.wordpress.com/2017/11/mapeando-el-cuerpo-territorio.pdf>.

Colectivo de Geografía Crítica del Ecuador, *Geografiando para la resistencia. Los feminismos como práctica espacial*. Cartilla 3, Quito, 2018.

Internationale Situationniste, 1 de junio de 1958.

Líneas de política pública para la educación media superior”. Disponible en: https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/blog-notas/lineas_poli_publici.pdf.

Narro, José, *Programa de trabajo para la UNAM*, http://www.pudh.unam.mx/repositorio/Programa_de_trabajo.pdf.

Plan de estudios de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Estudios de Posgrado. Disponible en: madems.posgrado.unam.mx/posgrado/plan.pdf.

Reforma Integral para la Educación Media Superior. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, enero 2008.

HEMEROGRAFÍA

“Empujados a la calle o a la favela: la crisis del coronavirus dispara los desalojos en Brasil”, Diario Clarín, (Martes 18 de agosto 2020), disponible en: https://www.clarin.com/mundo/empujados-calle-favela-crisis-coronavirus-dispara-desalojos-brasil_o_-mVy4CQCK.html.

SITIOS WEB

<https://www.cuerpoenred.com/inicio>.

“Misión” Bachillerato Universitario, Escuela Preparatoria Texcoco, Universidad Autónoma del Estado de México, Secretaria de Docencia Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior. Disponible en: <http://denms.uaemex.mx/sition/IDENTIDAD.php>.

YouTube

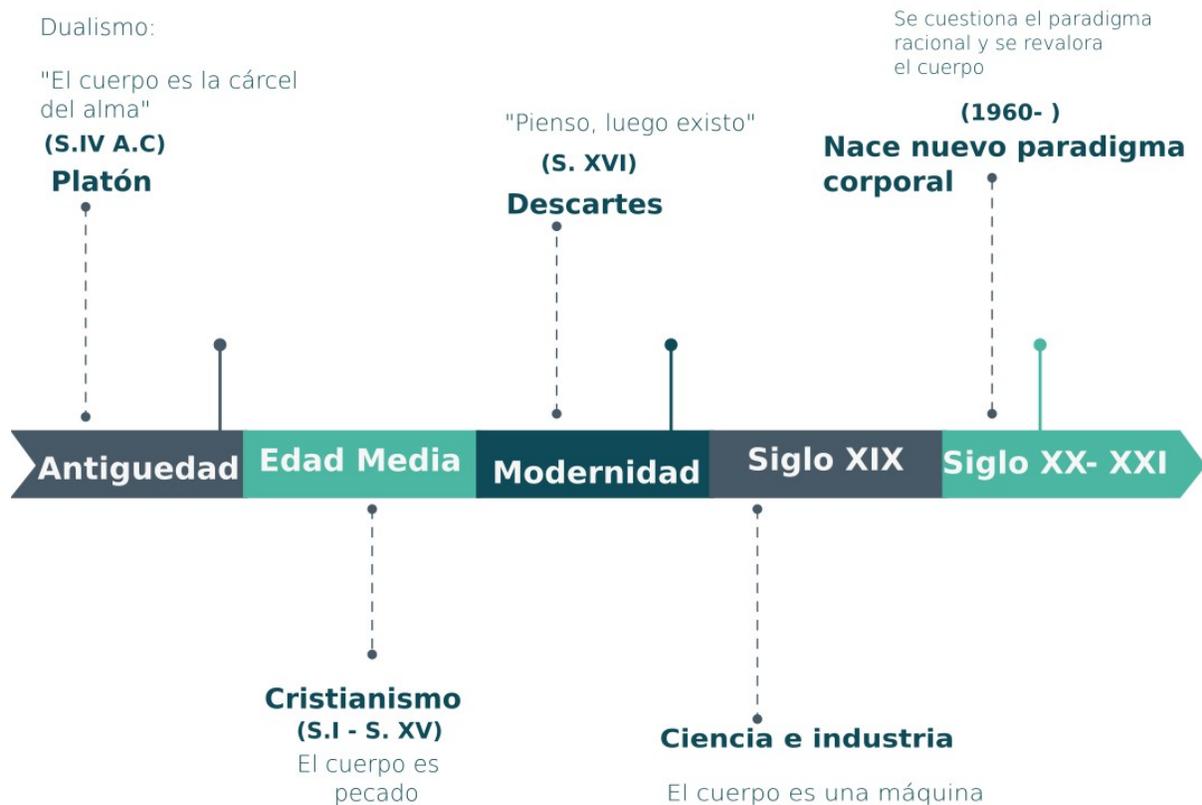
Garcés, Marina, [MACBA Streaming], (2015, febrero 16). *Maurice Merleau-Ponty leído por Marina Garcés en el curso “Biblioteca abierta”*. [Archivo de video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZUnM6I4hJ20>.

Martínez, Felipe, [Adán Moisés García Medina] (2013, febrero 14). *La evaluación formativa: fondo ético del tema*. [Archivo de video], Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ITMNezq7IfE>.

~ ANEXOS ~

Anexo 1: Línea del tiempo el cuerpo en Occidente

El Cuerpo en Occidente



Anexo 2: Ejemplo análisis de noticia aplicando perspectiva interseccional

EMPUJADOS A LA CALLE O A LA FAVELA: LA CRISIS DEL CORONAVIRUS DISPARA LOS DESALOJOS EN BRASIL²²⁰

1. Se resume la noticia y se extraen las ideas principales.

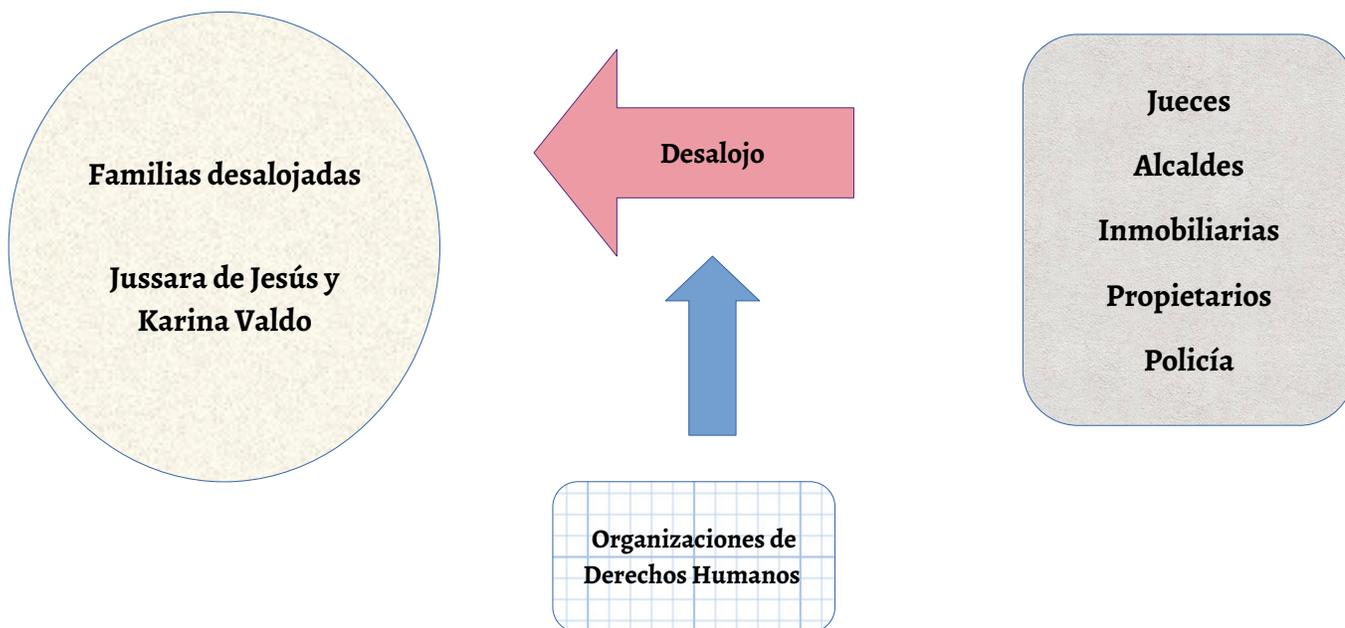
La noticia relata la situación desesperada de al menos 2.000 familias que fueron desalojadas de su vivienda en Sao Paulo y se quedaron sin techo tras perder su empleo en el marco de la crisis económica desatada por la pandemia del coronavirus. Relata lo que vivieron Jussara de Jesús y Karina Valdo en la ciudad epicentro de la pandemia en Brasil, en su condición de jefas de familia y madres de varios hijos, que por ahora han construido chozas de cartón y plástico en Jardim Julieta, “una de las favelas más nuevas de Brasil”. La primera era estilista y la segunda “limpiaba hospitales antes de quedar embarazada de su tercer hijo, que ahora tiene ocho meses”. Organizaciones de derechos humanos, como la “LabCidade” están registrando los casos y denuncian que “no hay una política pública para manejar estos casos” y que se ha “recortado la inversión federal en programas de vivienda”. Se explica que “los jueces, los alcaldes, los agentes inmobiliarios y los propietarios” “han ignorado los alegatos de suspensión del alquiler debido al virus” y que el proyecto de ley para abordar el caso en el Congreso fue vetado por el presidente Jair Bolsonaro. Francisco Comaru, profesor de planificación urbana de la Universidad UFABC dice que Sao Paulo ha sido de las ciudades más agresivas en materia de desalojos. La situación de las familias instaladas en Jardim Julieta sigue siendo muy complicada pues existen amenazas de desalojo y desmantelamiento por parte de la policía, que ha estado devolviendo los terrenos a antiguos propietarios y debido a que las condiciones de precariedad en las que viven los expone al contagio de virus.



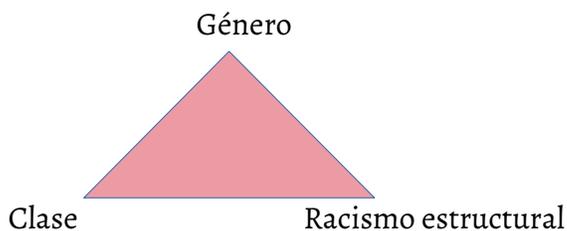
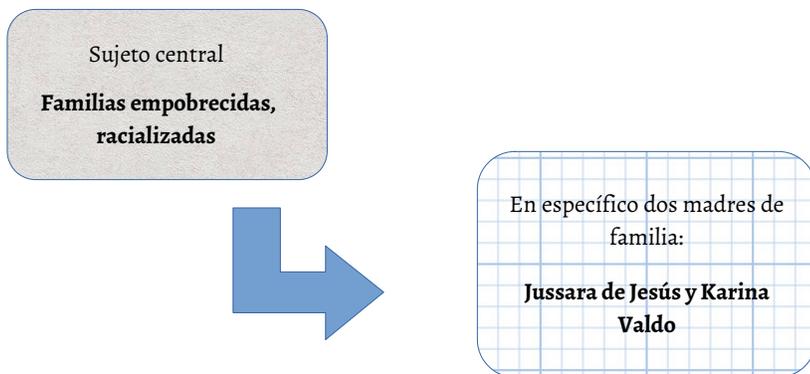
Dos nenas y un sillón gastado frente a una de las casas precarias en la favela Jardim Julieta, en San Pablo. Decenas de familias perdieron sus casas en plena pandemia de coronavirus. /AP

²²⁰ Fuente: Diario Clarín, (Martes 18 de agosto 2020), disponible en: https://www.clarin.com/mundo/empujados-calle-favela-crisis-coronavirus-dispara-desalojos-brasil_o_-mVy4CQCK.html.

2. Se identifican los actores sociales y dirección de las acciones



3. Se caracteriza el sujeto central sobre el que se dirige la acción principal y se identifican niveles de opresiones

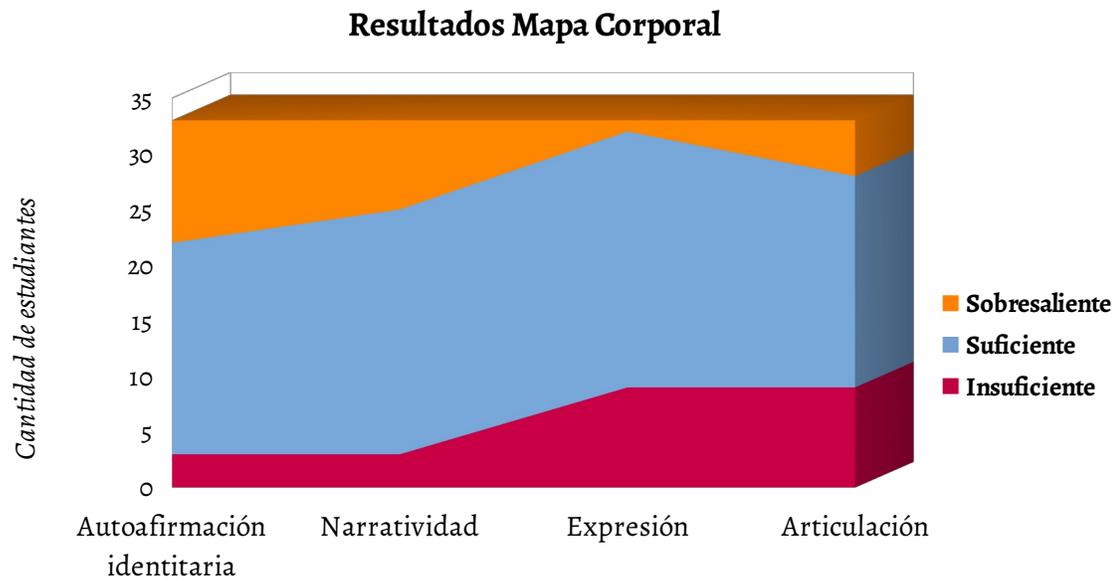


El grupo social que vive los desalojos en Sao Paulo, aunque es heterogéneo, tiene en común vivir una opresión de clase que la mayoría de las veces se combina con racismo estructural. En este caso, las opresiones se ejercen a través del aparato de gobierno en favor de los propietarios. Las mujeres y los niños dentro del grupo son los más expuestos a vivir, además, otra clase de violencias vinculadas con el sistema-sexo-género patriarcal.

Anexo 3: Rúbrica para mapa corporal

<i>Crterios</i>	Sobresaliente	Suficiente	Insuficiente
Autoafirmación identitaria	Hay una enunciación afirmativa de la identidad	Se afirman una o varias ideas aisladas pero que no se construyen como identidad personal	No hay elementos para poder interpretar la identidad
Articulación	Aparecen los tres elementos articulados Cuerpo/Naturaleza/Soc con líneas de conexión complejas. Se emiten juicios u opiniones sobre los elementos	Aparecen los tres elementos, predominan conexiones simples	Aparecen dos o menos elementos y/o no se articulan de manera clara
Narratividad	Construye varios mensajes o líneas de expresión/argumentación a interpretar	Tiene una sola línea narrativa/expresiva que logra comunicar un mensaje	No tiene ningún hilo de narración/expresión
Expresión	Existe una búsqueda expresiva, experimental, que logra comunicar algo o hace sentir algo. Intenta salirse de lo esperado	Cumple con los elementos de la actividad pero su expresión no está trabajada	Tiene tan pocos elementos que no logran articular un mensaje. No hay intención expresiva

Anexo 4: Gráfica de resultados mapa corporal



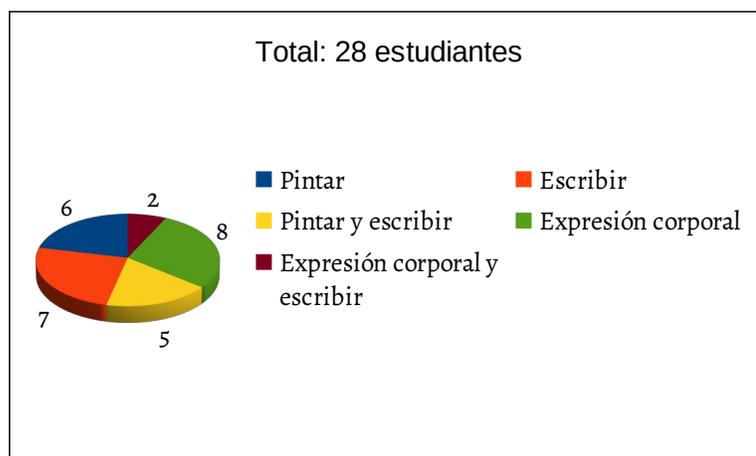
El pico más alto de insuficiente fue en **Expresión y Articulación de los conceptos**

El pico más alto de sobresaliente fue en **Autoafirmación identitaria**.

Anexo 5: Resultados del cuestionario diagnóstico

En la pregunta sobre aprendizaje situado ¿crees que los temas que te enseñan en la escuela tienen que ver con tu vida y tus intereses? La gran mayoría contestó: algunas veces. A la pregunta ¿qué tipos de ejercicios o dinámicas consideras que ayudarían a vincular tu realidad con los temas? Algunas respuestas fueron: “dinámicas donde nos realicen preguntas”, “preguntas sobre cada persona”, “el dibujar y hablar más” “jugar”, “dinámicas al aire libre”, “expresión corporal”, “ejercicios físicos”, “enunciar ejemplos”, “expresar”.

A la pregunta “3) ¿Qué tipo de actividades prefieres hacer para expresar tus emociones? (Puedes tachar más de una) Respondieron lo siguiente:



Anexo 6: Rúbrica para cuadro comparativo determinación & libertad

<i>Crterios</i>	Sobresaliente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
Enunciación de experiencias propias	Las situaciones que enuncia son propias, existe esfuerzo de autoanálisis	Las situaciones que enuncia son adecuadas pero son procesos generales que no tocan su propia experiencia	Las situaciones que enuncia se relacionan con el tema pero hay inconsistencias	Las situaciones que enuncia se relacionan vagamente con el tema o no se relacionan
Imaginación y pensamiento causal	Imagina escenarios de posibilidad novedosos y/o transformación con una relación causal de por medio que es coherente	Imagina escenarios de posibilidad con relación causal de por medio	Imagina escenarios de posibilidad con relación causal pero faltan trabajarse	No imagina escenarios de posibilidad
Conceptual	Las situaciones son novedosas, demuestran comprensión de sistema sexo-género	Las situaciones que enuncia demuestran comprensión de sistema sexo-género	Las situaciones demuestran una comprensión superficial del sistema sexo-género	Las situaciones que enuncia demuestran incomprensión del sistema sexo-género

Anexo 7: Resultados cuadro comparativo

