

# **INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE**

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

---

## **DEPARTAMENTO DE EDUCACION Y VALORES**



### **Prácticas docentes universitarias sobre educación moral.**

#### **T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTOR EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

**IGNACIO BERNARDO PAMPLONA LEAÑOS**

**ASESORA: DRA. REBECA MEJÍA ARAUZ**

GUADALAJARA, JALISCO. JUNIO DE 2009.

## Contenido

1	Introducción.....	9
2	El contexto del ITESO.....	12
2.1	Recorrido histórico.....	12
2.2	La organización del Centro de Formación Humana.....	15
2.3	Saberes Generales.....	17
3	Planteamiento de la investigación.....	21
3.1	El problema de investigación.....	21
3.2	Caracterización de la investigación atendiendo la especificidad del ITESO.....	25
3.3	Objetivos de la investigación.....	27
3.4	Preguntas.....	29
3.5	Justificación.....	30
3.6	Descripción de los semestres.....	32
4	Orientación teórica.....	34
5	Metodología.....	39
5.1	Consideraciones previas.....	39
5.2	Selección de los casos observados.....	42
5.3	Caracterización de los grupos de estudiantes.....	45

5.4	Etapas del trabajo. ....	48
5.5	Las unidades de análisis .....	53
5.6	Categorías iniciales de observación.....	54
6	La observación en el aula. ....	56
6.1	El maestro ARMANDO.....	60
6.1.1	Las sesiones observadas.....	61
6.1.2	Análisis de cada uno de los segmentos .....	65
6.1.3	Conclusión .....	82
6.1.4	La problemática social donde se inscribe Conocimiento y Cultura. ....	84
6.1.5	El ángulo a partir del cual se aborda la problemática.....	86
6.1.6	Comentarios de los alumnos a la propuesta del docente.....	102
6.2	El maestro LEONARDO.....	113
6.2.1	Las sesiones observadas.....	114
6.2.2	Análisis de cada uno de los segmentos .....	117
6.2.3	Conclusión .....	127
6.2.4	La problemática social donde se inscribe Conocimiento y Cultura. ....	129
6.2.5	El ángulo a partir del cual se aborda la problemática.....	131
6.2.6	Comentarios de los alumnos a la propuesta docente.....	145
6.3	La maestra LAURA .....	156

6.3.1	Las sesiones observadas.....	157
6.3.2	Análisis de cada uno de los segmentos .....	161
6.3.3	Conclusión .....	173
6.3.4	La problemática social donde se inscribe Comunicación Escrita. ....	175
6.3.5	El ángulo a partir del cual se aborda la problemática.....	176
6.3.6	Comentarios de los alumnos a la propuesta del docente.....	188
6.4	El maestro Carlos.....	198
6.4.1	Las sesiones observadas de Contexto Histórico y Social .....	199
6.4.2	Análisis de cada uno de los segmentos .....	203
6.4.3	Conclusión .....	215
6.4.4	La problemática social donde se inscribe Contexto Histórico y Social. ....	217
6.4.5	El ángulo a partir del cual se aborda la problemática.....	218
6.4.6	Opinión de los alumnos a la propuesta del docente.....	233
6.5	El maestro RICARDO.....	242
6.5.1	Las sesiones observadas.....	242
6.5.2	Análisis de cada uno de los segmentos .....	248
6.5.3	Conclusión: .....	264
6.5.4	El ángulo a partir del cual se aborda la problemática.....	266
6.5.5	Comentarios de los alumnos a la propuesta del docente.....	283

6.6	El maestro PRIMO SEMPRÚM .....	289
6.6.1	Las sesiones observadas de Ética, Identidad y Profesión .....	290
6.6.2	Análisis de cada uno de los segmentos .....	294
6.6.3	Conclusión .....	304
6.6.4	La problemática social donde se inscribe Ética, Identidad y Profesión. ....	306
6.6.5	El ángulo a partir del cual se aborda la problemática.....	309
6.6.6	Comentarios de los alumnos a la propuesta del docente.....	322
6.7	El maestro DIEGO.....	329
6.7.1	Las sesiones observadas.....	330
6.7.2	Análisis de cada uno de los segmentos .....	334
6.7.3	Conclusión .....	345
6.7.4	La problemática social donde se inscribe Contexto Histórico y Social. ....	348
6.7.5	El ángulo a partir del cual se aborda la problemática.....	350
6.7.6	Comentarios de los alumnos a la propuesta del docente.....	370
6.8	La maestra CRISTINA.....	379
6.8.1	Las sesiones observadas.....	379
6.8.2	Análisis de cada uno de los segmentos .....	383
6.8.3	Conclusión .....	398
6.8.4	La problemática social donde se inscribe Ética, identidad y Profesión. ....	399

6.8.5	El ángulo a partir del cual se aborda la problemática.....	403
6.8.6	Comentarios de los alumnos a la propuesta del docente.....	421
7	La integración de las propuestas .....	427
7.1	El punto de arranque de la educación moral.....	428
7.1.1	El problema social que impacta: ARMANDO, RICARDO y LEONARDO.....	428
7.1.2	Una visión antropológica como punto de partida: PRIMO, CRISTINA LAURA.....	432
7.1.3	Vincularse a la realidad social junto con una visión antropológica: DIEGO y CARLOS.....	434
7.1.4	Conclusión. ....	437
7.2	La educación moral diseñada como proceso. ....	439
7.2.1	Construir una visión de conjunto: ARMANDO, RICARDO. ....	441
7.2.2	Ir a lo profundo de las cosas: LEONARDO .....	445
7.2.3	Realizar una autoexploración o autoconocimiento: CRISTINA Y LAURA.....	447
7.2.4	Debatir las posturas personales: PRIMO .....	450
7.2.5	El análisis social como herramienta: DIEGO Y CARLOS.....	454
7.3	Los roles en las propuestas de educación moral. ....	457
7.3.1	Dotar de herramientas y visiones de conjunto: DIEGO Y CARLOS; ARMANDO y RICARDO.....	458
7.3.2	Guiar en la autoexploración: CRISTINA Y LAURA. ....	461
7.3.3	Suscitar o debatir problemas vitales: LEONARDO Y PRIMO. ....	463

7.4	Acompañar las opciones personales.....	466
7.4.1	Preguntar por la responsabilidad: ARMANDO. ....	467
7.4.2	Dejar la discusión de algunas temáticas en manos del alumno: RICARDO.....	468
7.4.3	Dejar la segunda parte del semestre bajo la dirección del estudiante: DIEGO. ....	468
7.4.4	Facilitar la autoexploración: LAURA y CRISTINA .....	469
7.4.5	Establecer una plática entre educador y educando: LEONARDO. ....	471
7.4.6	Conclusión .....	473
7.5	La interacción, parte fundamental de la educación moral. ....	477
7.5.1	Una relación que no va más allá del respeto: ARMANDO y CARLOS.....	478
7.5.2	Relación con cercanía empática: CRISTINA y LAURA.....	481
7.5.3	Una cercanía respetuosa: DIEGO, RICARDO. ....	483
7.5.4	Una cercanía similar a la de un amigo, LEONARDO .....	485
8	Conclusión .....	489
9	Anexos .....	491
10	Referencias .....	495

Vivimos en un tiempo de crisis generalizada. Las palabras que antaño servían para dar sentido al mundo que nos rodea, para comprenderlo, para cambiarlo, parece que ya nos han quedado fuera de juego... detrás de todo ello, la imagen de los campos de concentración, de los genocidios, de la ingeniería genética... ¿No son estas razones suficientes para que los pedagogos se formulen la necesidad de una nueva pedagogía? (Ortega y Mínguez)

## 1 Introducción

Señalar que esta sociedad se encuentra rodeada de una crisis educativa generalizada, probablemente no justifique la iniciativa de iniciar una investigación, porque crisis han existido siempre a lo largo de la historia. Lo que hace relevante a este estudio e interesa, es reflexionar si tal crisis es factible de caracterizar como una crisis moral y si puede ser retomada por el ámbito educativo.

La tarea de la Universidad ha sido formar profesionales y especialistas en diversas áreas del conocimiento. Ante la actual crisis económica y social se exige con más firmeza, que la Universidad se encargue de formar ciudadanos comprometidos éticamente con la realidad social que les rodea (Cortina, 1995; Martínez, Buxarrais, y Esteban, 2002; Morin, 2000, 2001). La institución debe contemplar la transmisión de saberes de una manera integral y orientarlos hacia un marco de conducta en la acción profesional (Berkowitz, 1995; Bolívar, 2005; IESALC, 2006; Ortega, 2004) considera indispensable incorporar un nuevo lenguaje que incluya en los procesos de enseñanza los aprendizajes morales que dan sentido a la acción educativa.

Se insiste además en un cambio de perspectiva de los docentes, ya que éstos suelen centrar sus enseñanzas en los saberes necesarios para la competencia profesional y generalmente no se interesan en inculcar un modo de entender y vivir la vida (Hortal, 1995; Hoyos, 2003).

Dicha exigencia se fundamenta puntualizando que la educación, para serlo, debe ser moral; de lo contrario no es educación (Santos y Lorenzo, 2006); que su proceso tiene una naturaleza inherentemente moral (Barba, 2005). O como señala Schmelkes (1994) no puede brindarse educación de calidad si ésta no incluye la formación valoral.

Es cierto, ya no es posible plantearse la formación de un profesional al margen de una formación ética y conciencia ciudadana (Cortina, 1995), ni puede substraerse de la función transformadora de la sociedad a la que pertenece, (Ortega, 2006).

La Universidad no puede eludir la demanda ni ignorar los límites que dicha tarea implica, pues como señala Yurén (2006) la educación tiene su aporte, pero no es la panacea para resolver todos los problemas de la humanidad. ¿Cuál puede ser el aporte universitario en esta tarea?

En este momento varias son las Universidades que inician o profundizan su propuesta educativa en esta línea y otras más se preguntan por dónde construirla. La sistematización de dicha experiencia es aún incipiente y convendría avanzar para señalar los problemas con los que se está topando y las salidas que se van encontrando. En el diseño son muy variados los fundamentos, los modos de abordaje y

el tipo de contenidos que concretan los proyectos. Además, la diversidad de precisiones y matices que introducen los docentes viene a ampliar la gama de proyectos que se concretan y que en ocasiones difieren a los diseñados por la Universidad.

La presente investigación busca indagar las formas concretas con las que cada maestro configura la propuesta institucional al abordar la educación moral. Para conseguirlo, se realizará una observación de ocho profesores, adscritos al Centro de Formación Humana (CFH), del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, (ITESO), quienes tienen la tarea de concretar el diseño realizado por la Universidad para implementar la educación moral.

Al investigar las concreciones realizadas en el aula se buscará respetar la visión del docente, de tal forma que pueda rescatarse el matiz que él impone al proyecto y que en ocasiones podría derivar en un diseño enriquecedor para la propuesta institucional.

De cualquier forma hay en ese accionar cotidiano en el salón de clase, una manera propia de asumir un proyecto institucional y transformarlo en una propuesta personal de educación moral; la cual debe ser rescatada.

## 2 El contexto del ITESO.

Para comprender el modo en que una universidad incorpora la educación moral dentro de la formación profesional, es necesario primero conocer el contexto en el que una institución, como el ITESO, organiza su propuesta educativa. Por tal motivo, iniciaré con un breve recorrido histórico

### 2.1 Recorrido histórico.

En 1994 las autoridades del ITESO se plantean la necesidad de contar con un proyecto de carácter integrador que atienda la “formación valoral-humana”; para lo cual se importa, en medio de tensiones, la propuesta de la Universidad Iberoamericana (Bazdresch, sf). Ésta señala que es tarea de la Universidad colocar en el centro “la inquietud por el hombre”. El proceso de implementación en el ITESO corre a cargo del Área de Integración, hoy Centro de Formación Humana (CFH), quien se propone realizar la importación del modelo en un ambiente de flexibilidad; es decir, señalando que se aplicará respetando el “estilo del ITESO”.

Diez años después, en el 2004, se realiza otra revisión y se divide el currículo en tres tipos de saberes: **específicos**, donde se contemplan los objetos profesionales de las carreras, **comunes**, donde se atienden las competencias básicas que todo estudiante universitario debe tener, y los saberes **generales**, que están referidos a la formación integral y que abordan las cuestiones vitales en las que todo ser humano está implicado. Armada la división de saberes, al CFH se encarga el di-

seño de los “saberes generales”, buscando con ellos propiciar una “*formación para la vida en el ejercicio de una profesión socialmente relevante*”.

Dos son los elementos que se quieren interrelacionar: formación para la vida y formación profesional. Al vincularlos, se pretende que el universitario se responsabilice consigo mismo, con los otros y con la naturaleza. Dicha responsabilidad se fundamenta en la exigencia ética que se deriva del hecho de que la otra persona es para cada uno condición “fundadora”. La tarea educativa considerará la autonomía individual dentro de un contexto de interdependencia, donde la otra persona es la posibilidad de la autonomía.

Estos ‘saberes generales’ no están diseñados con base en contenidos concretos, sino que se piensan como “espacios abiertos”, donde es posible desarrollar diversas disciplinas y nuevas formas de encarar los problemas que impactan al ser humano. Por lo tanto se construye un programa en torno a cuatro ‘saberes generales’:

- El primero, dirigido a la construcción de una identidad personal que no se reduce a lo psicológico sino que también incorpora aspectos biológicos y societarios más amplios. Se liga también al desarrollo ético-moral, que busca una crítica permanente a las configuraciones culturales.
- El segundo saber, centrado en el análisis y comprensión del contexto histórico y social, visualizado como realidad permanente en cambio, cuya finalidad es orientar críticamente el sentido del trabajo y el contenido de la acción;

- El tercero, orientado a un aprendizaje enfocado en la diversidad, pues ésta es condición de viabilidad del futuro.
- El cuarto, dirigido a impulsar el pensamiento complejo y a recoger los modos como se ha construido culturalmente.

Se indica que el modelo tiene un carácter de provisionalidad permanente, pues al ser un recurso inspirador, las distintas problemáticas que se aborden serán sólo un punto de partida común para formular preguntas que pongan en marcha distintas situaciones educativas. “No cierran las interrogantes, sino que se incorporan a su devenir, enriqueciéndolas y agravándolas” (Centro de Formación Humana, 2003, p. 8).

Esta “flexibilidad” o “provisionalidad permanente”, se plasma también en la manera de diseñar el proyecto:

- a) Las problemáticas que se aborden se harán desde una situación donde el estudiante se sienta implicado, para que sus inquietudes y preguntas puedan ser inscritas en un contexto social. Se recurrirá a los aportes teóricos para fundamentar y contrastar la propia visión.
- b) El proceso se construirá junto con los maestros del CFH, pues sólo retomando sus inquietudes y proposiciones se pondrá en marcha un proceso de interrogación constante.
- c) La relación entre docentes y alumnos estará caracterizada por un trato cercano, con intercambios informales frecuentes y más horizontal que vertical, etc.

- d) Para interrelacionar el proyecto con la problemática del educando, el CFH confía en que la experiencia acumulada de los educadores permita llegar a propuestas adecuadas y pertinentes.

La presente investigación no pretende evaluar el trabajo del Centro, sino observar de cerca cómo se concreta su proyecto, durante el ejercicio docente, en una propuesta de educación moral.

Es importante destacar varios elementos de interés especial en el trabajo de investigación: se habla de un trabajo sobre la identidad personal y se enuncian los diversos elementos que están implicados: psicológicos, biológicos, sociales y éticos. La autonomía sólo es posible en la interdependencia; la formación profesional no puede considerarse al margen de la formación para la vida; la interrelación profesor – alumno es importante en la propuesta formativa.

## **2.2 La organización del Centro de Formación Humana.**

Los docentes del CFH, 63 aproximadamente, se organizan en torno a cuatro academias, cada una corresponde a uno de los Saberes Generales. Se reúnen con sus pares durante siete veces al semestre. En dichas academias presentan dificultades, avances, inquietudes, etc., y reciben comentarios de sus pares. Se discuten también algunas propuestas teóricas que ellos o los coordinadores docentes consideran pertinentes.

A lo largo del semestre cada maestro se entrevista tres veces con el coordinador docente. Una al inicio donde se discuten principalmente las dificultades que se presentan en el nuevo grupo, las características del mismo, etc. Una segunda hacia mediados del semestre para comentar cómo se han ido enfrentando las situaciones, el tipo de respuestas que se van encontrando, etc. Y por último una tercera, donde se hace la evaluación del trabajo, ahí se discute la autoevaluación, las evaluaciones de los alumnos, los trabajos presentados por ellos y cualquier otra evidencia que sea útil para la evaluación.

Cada una de las asignaturas contempla 16 semanas de trabajo, con dos sesiones por semana, de dos horas cada una. El maestro tiene la posibilidad de incorporar actividades fuera del aula o incluso en fin de semana, previo acuerdo con los estudiantes si las actividades externas, sustituyen alguna de las sesiones del semestre.

Cada profesor debe presentar al grupo, al inicio del semestre, tanto la guía de aprendizaje como el sistema de evaluación que considera adecuado y espera recibir retroalimentación durante la primera semana de trabajo, para realizar los ajustes necesarios.

Esta forma de trabajo presenta complejidades y variantes, pues no basta el diseño de una guía de aprendizaje para concretar una propuesta de educación moral, hace falta la puesta en práctica; de ahí la relevancia de plantear una investigación que recoja lo que sucede al interior del aula, en especial cuando las Universidades

no tienen instalados mecanismos para la recuperación de la práctica, ni para garantizar que su propuesta formativa está siendo llevada a cabo.

### **2.3 Saberes Generales.**

La revisión curricular del año 2006 llevó al ITESO a reformular su proyecto educativo. Describió la formación universitaria como “una empresa intrínsecamente intelectual” que no se agota en la pura elucubración ni en una actividad práctica, sino que implica “un movimiento que incluye ambos polos”.

Define la propuesta con base en tres tipos de saberes: los *específicos* (relativos a la carrera profesional), *comunes a toda profesión* (manejo de información y análisis estadístico, comunicación oral y escrita) y *generales* (formación integral). Los *Específicos* quedan a cargo de cada Departamento; los *Comunes* al Departamento de Estudios Socioculturales (DESO) y los *Generales* al Centro de Formación Humana (CFH). Los tres están interrelacionados, se influyen mutuamente y tiene igual valía, pues: “sólo en su articulación cobran sentido como saberes”

Los Saberes Generales son definidos como un conjunto de conocimientos, habilidades y/o valores, en los que se expresa una intención o propósito de formación (ITESO, 2002).

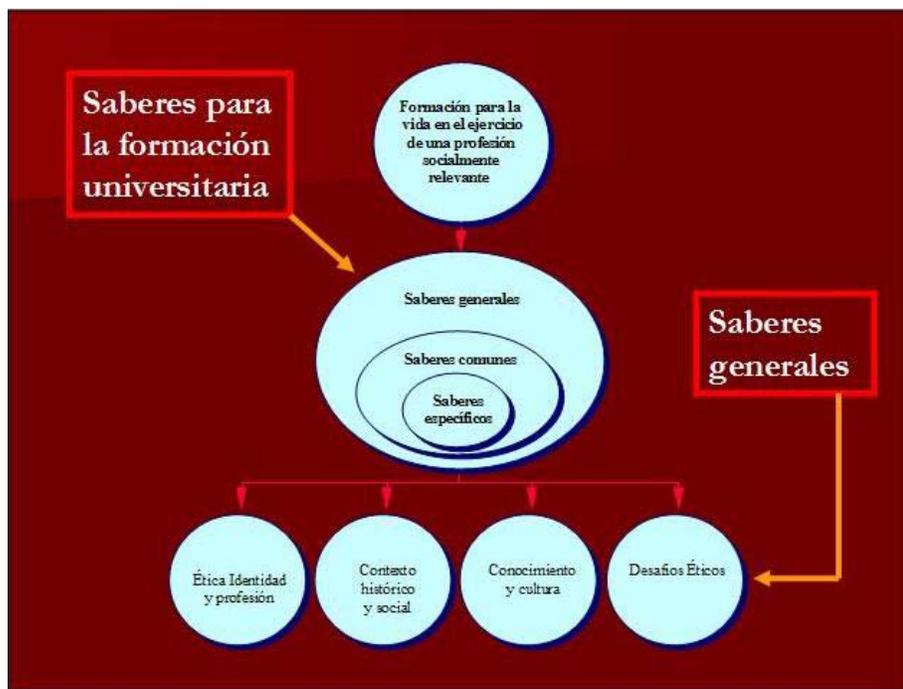
La presente investigación da seguimiento a la propuesta formativa elaborada a través de los *Saberes Generales*, sin interrogarse sobre la articulación con los *Específicos* y los *Comunes* a toda profesión.

Los Saberes Generales buscan concretar a través de la docencia, la concepción de la Universidad en torno a lo que es “una formación para la vida o integral”. Se dice que son elementos para reflexionar cómo se inscriben en la sociedad los saberes comunes y los específicos; es decir, son “recursos para pensar colectivamente, desde el campo del saber teórico-práctico que cada uno eligió, los problemas de la sociedad actual” (ITESO, 2003a). Su encargo es “alimentar una reflexión ética y moral que aliente en los universitarios una postura crítica frente a las nuevas desigualdades” y que les proporcione elementos “para enfrentar los dilemas que encontrarán en su vida y en el ejercicio profesional”. En ese sentido no son un ámbito de problemas específicos, “sino cuestiones vitales en las que estamos total y perdurablemente implicados” (ITESO, 2003a).

La propuesta se funda en la exigencia ética de que el otro es para cada persona condición *fundadora*.

A partir de esta renovación curricular el CFH definió su tarea como una colaboración “en la formación de personas con un horizonte amplio, que favorezca la construcción de su propia existencia en libertad creadora así como el cultivo de la iniciativa solidaria” .

Para convertir su objetivo en una situación problemática plausible de ser atendida académicamente, diseñó su **objeto de estudio**, a saber: el sentido moral, (esa dimensión de las relaciones y prácticas humanas en la que la valoración, en términos de un sentido de lo que es bueno o malo, o de lo que es justo o injusto, es algo implícito o explícito) de la vida humana con sus implicaciones socio-históricas y cognitivas, en el marco de lo que significa, para la universidad, la formación profesional. Subdivide los *Saberes Generales* en cuatro campos de conocimiento interrelacionados: Ética Identidad y Profesión, Contexto Histórico y Social, Conocimiento y Cultura y Desafíos Éticos Contemporáneos.



**Ética, identidad y profesión (EIP):** aborda la dimensión moral de la condición humana y sus implicaciones en la construcción de la identidad personal y profesional.

**Contexto histórico social (CHS):** se enfoca en las relaciones entre la sociedad (génesis y desarrollo, contradicciones y conflictos, gestación y reproducción del poder, actores sociales) y la construcción social del sujeto (culturas e identidades, derechos y obligaciones).

**Conocimiento y cultura (CyC):** trabaja el conocimiento como un proceso de elaboración y/o representación de la realidad; los modos en que se implica con la acción; los métodos para validarlo y los problemas inherentes a esta ratificación.

**Desafíos éticos contemporáneos (DEC):** atiende la pluralidad de formas de convivencia que se manifiestan a nuestro alrededor, señalando los planteamientos humanizantes y deshumanizantes que contribuyen a generar y mantener esos modos de convivir, para tomar una postura ética ante ellos.

Junto a estos cuatro objetos de conocimiento, el CFH también oferta el **área complementaria** donde aborda la misma problemática pero particularizándola en algunas temáticas: Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, Sensibilidad, Desarrollo de la Comunidad, Fe y Ateísmo, Análisis Escrito, Análisis Visual, etc.

Es pertinente aclarar que para tener una visión de conjunto, se seleccionaron a maestros de cada uno de los *saberes generales*, incluidos los del *área complementaria*.

### 3 Planteamiento de la investigación

#### 3.1 El problema de investigación.

La educación moral de los universitarios es una preocupación creciente en el campo educativo (Maggi, Alonso, Vidales, y Walker, 2003). En educación básica y media básica las propuestas parecen estar más desarrolladas y diversificadas, en cambio en la Universidad las propuestas son más incipientes. Desatender la inquietud corre el riesgo de reducir el proceso educativo sólo a sus aspectos más técnicos.

Hirsh (2001), señala cómo en los últimos años se ha presentado un mayor interés por la investigación en el campo de los valores vinculados a la educación. Sin embargo, es un campo de enorme diversidad y en construcción (Hirsh, 2006).

La mayoría de los estudios educación moral realizados en México han puesto su atención en los educandos. Así lo muestra el estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), 1993-2001, en donde se reportan 68 investigaciones, de las cuales 40 están agrupadas bajo el tema *La formación y el desarrollo moral en la escuela*. De éstas, 27 se avocan al estudiante y sólo 9 al docente: (Elizondo, 2001; Félix, 2000; Fierro, Carbajal, y Martínez, 2001; López, 1995; Mercado, 2001; Monroy y Díaz, 2001; Poujol, 2001; Ribeiro, 1998; Romeu, 1999).

Respecto al nivel educativo, casi todas ellas se ubican en el básico. De las 35 que hacen referencia al grado, 14, (40%) corresponde a primaria mientras que sólo seis (17.1%) al universitario.

Atendiendo el enfoque formativo, el COMIE refiere que de 23 documentos existentes, cinco se ubican en la línea de clarificación de valores, nueve en la perspectiva de construcción moral, cuatro se orientan a la socialización y uno a la formación del carácter. Los autores más citados fueron Lawrence Kohlberg, Jean Piaget, Pablo Latapí y Elliot Turiel.

A pesar de las críticas que se emiten a las instituciones educativas, se les reconoce como “un espacio formativo que puede contribuir a desarrollar y consolidar espacios de interacción, en los que se ejerciten situaciones pedagógicas favorables a la conformación de personas autónomas, críticas, solidarias, autorreguladoras y con profundos principios morales” (Maggi, et al., 2003, p. 975).

En el ITESO existen tres investigaciones en torno a la problemática moral. La primera, orientada a los estudiantes, (Morfín, 2001), compara la competencia moral de los alumnos de nuevo ingreso con los que están por egresar. Las otras dos están dirigidas a los maestros. Benítez (2004), indaga las acciones educativas puestas en juego por el docente para asegurar el desarrollo moral de los sujetos y cómo éstas acciones contribuyen a la cimentación de las condiciones necesarias, establecidas por la propia Universidad para conseguir dicho objetivo. Gómez (2005) cuyo propósito es describir los métodos pedagógicos universitarios utiliza-

dos en una muestra de cursos, para compararlos con los que la Universidad propone.

En instituciones semejantes al ITESO, como la IBERO, Muñoz (1994) revela cómo las actitudes y valores que los exalumnos muestran en su vida profesional y personal, son diferentes a los que persigue la Universidad.

A este conjunto de esfuerzos por describir lo que sucede en la educación moral, se suma esta investigación. La mirada estará puesta en los docentes, en su trabajo cotidiano dentro del aula y su empeño por favorecer la educación moral.

La tarea no es sencilla, la complejidad está en el mismo ser humano, éste no puede ser reducido a una determinada visión antropológica ni a una determinada meta de llegada. Desde la tradición griega cuando menos dos opciones se planteaban, Platón insistiendo en la búsqueda de la justicia y Aristóteles planteando la felicidad como objetivo terminal y colocando el trabajo educativo en la virtud, considerada como una disposición adquirida que se perfecciona con la práctica (hábitos).

A nivel internacional, por ejemplo la UNESCO (2001), a través de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, insiste en reorientar la educación en torno a cuatro aprendizajes: aprender a vivir juntos (comprensión del otro), aprender a ser, (capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad), respeto al pluralismo y percepción de la interdependencia.

La diversa manera de nombrar la educación moral: formación valoral, clarificación de valores, formación integral, formación humana, construcción de la personalidad moral, etc., es ya una muestra de que estamos ante un problema difícil de definir.

Por lo mismo, los caminos elaborados por las universidades para educar moralmente son diversos aun en su formalidad. Unos optan por caminos curriculares, otros por un abordaje transversal; unos insisten en temáticas específicas, otros en procesos más generales; unos procuran apoyos personales fuera del aula, otros crean espacios de convivencia. Las búsquedas son variadas y los resultados sin duda serán también diversos.

Recoger la experiencia universitaria no es tarea sencilla pero es urgente. Los caminos para la investigación se topan también con una amplia gama de posibilidades: abordar los diseños curriculares elaborados por los cuerpos académicos, ir mejor a la puesta en escena de dichas propuestas, o ver la adecuación o inadecuación de lo dicho con lo puesto en acción (Benítez, 2004; Gómez, 2005), o recoger mejor el impacto que los educandos tienen en la sociedad (Muñoz Izquierdo, 1994).

Todas las posibilidades sin duda ayudan a comprender una parte de ese proceso que llamamos educación moral, pero no todas se pueden abordar al mismo tiempo. Esta investigación recoge la experiencia en el aula que tienen los docentes cuando implementan una propuesta educativa nueva. Esta novedad pedirá un esfuerzo especial y una puesta en escena de recursos más creativos por parte del docente.

Además, en la universidad se conjugan dos procesos que impactan fuertemente la educación moral: por un lado, estamos en un ambiente donde se pide creatividad al docente y donde él mismo se esfuerza por mantener una libertad de cátedra; por otro, el universitario, por su nivel de desarrollo moral, también demanda una implicación más activa y creativa en su proceso educativo.

### **3.2 Caracterización de la investigación atendiendo la especificidad del ITESO.**

Esta investigación seguirá de cerca la propuesta implementada por el CFH, donde a partir de los Saberes Generales aborda el desarrollo moral no como la discusión de un contenido, sino como la construcción de una situación que permita la reflexión y el diseño de la propia postura ante los problemas que la vida profesional planteará al estudiante.

En estos Saberes Generales no hay contenidos explícitos que puedan ser catalogados como propuestas morales en un sentido específico, ni son propuestas de comportamiento normativo, son simplemente espacios abiertos donde “se reconoce un proceso del que todos son responsables, en el que cada uno pone en juego el todo del que es parte, por lo que el diálogo es la única posibilidad de construirlo juntos” (Centro de Formación Humana, 2003, p. 4). Es un espacio donde se con-

textualiza el problema, se analizan las interrelaciones y se cuestiona el supuesto que lo hace posible.

El ITESO se concibe “como una comunidad de personas en permanente crecimiento”, cuya misión es “formar profesionales competentes, libres y comprometidos, dispuestos a poner su ser y su quehacer al servicio de la sociedad” (ITESO, 2003b). Se basa en el supuesto señalado por Schmelkes (1994) de que todo maestro y todo currículum forma valoralmente; por lo tanto, ha planteado desde sus inicios la formación del alumno como una tarea integral.

A este tipo de instituciones, Bedoya (2006) las denomina ‘direccionadas por esencia’; es decir, son “sistemas o instituciones apoyados en un profundo sentido de valores, en una misión y en una visión... estos elementos clave constituyen el elemento que mantiene a la gente, a los equipos, a las organizaciones y a los sistemas reactivos e innovadores en situaciones nuevas” (pp. 266-267).

El ITESO no se posiciona particularmente en alguna de las opciones de educación moral que se discuten en el ámbito nacional e internacional como las presentadas por Puig (1996): socialización, clarificación de valores, desarrollo, formación de hábitos virtuosos o construcción de la personalidad moral. Aunque su propuesta se inscribe dentro de esta última línea referida a construir la persona moral.

El CFH formula su propia postura a partir de los diversos elementos de diversos paradigmas, incluido el modelo anterior heredado de la Universidad Iberoamericana-

na. Señala además, que su propuesta es provisional y abierta al enriquecimiento que, sin duda, aportarán los docentes a lo largo de su implementación.

Se trabaja reconociendo que en México la investigación de la forma como se aborda la educación moral es un campo nuevo y en gestación (Maggi, et al., 2003), y que por lo mismo, puede contribuir a señalar un camino de exploración.

### **3.3 Objetivos de la investigación.**

La Universidad señala que la formación integral no sólo se aborda por medio de un currículum especialmente diseñado para ello, sino que además se concreta transversalmente a través de todos los comportamientos de los docentes y de los modos administrativos como se trata al universitario.

Sin embargo, esta investigación sólo se avoca específicamente en uno de los aspectos: la propuesta curricular del CFH. Se observarán clases del conjunto de asignaturas que el Centro ofrece al alumno: *Contexto Histórico y Social, Ética, Identidad y Profesión, Conocimiento y Cultura, Desafíos Éticos* y el bloque de disciplinas que se describen como *optativas*.

El estudio no se agota en las actividades o momentos que pudieran ser considerados más adecuados para la educación moral, sino que toman la actividad docente en su globalidad: programa, contenidos, estrategias, actividades e interacciones, y se les ubica además en el contexto institucional y en la visión educativa del docente.

La propuesta de educación moral del maestro, recogida en las entrevistas, se confronta con su propia práctica educativa. Se observa, a través de la clase en el aula, la forma como se integra el planteamiento de la educación moral, su puesta en escena y su receptividad en los educandos.

Se contrasta la opinión del alumno y se hace una triangulación educador - educando – investigador, buscando con ello afinar el análisis realizado.

Esta investigación no pretende diseñar un modelo normativo al cual deban amoldarse los docentes. Busca, en un primer momento, describir la puesta en escena de la propuesta itesiana de educación moral y el tipo de interacción establecida; en un segundo momento, estructurar dicha propuesta y ubicarla en su contexto; y, por último, a partir de las constantes y variantes encontradas señalar cuál es la riqueza de la propuesta y en qué manera configura una alternativa propia de educación moral.

A continuación doy a conocer las preguntas que guiaron la investigación:

### **3.4 Preguntas.**

1. ¿Qué dispositivos de formación (contenidos, estrategias, actividades) utilizan los docentes del CFH para operacionalizar la propuesta de educación moral?
2. ¿Qué interacción consideran adecuada los maestros para llevar adelante la propuesta de educación moral?
3. ¿Qué relación se establece entre los dispositivos de formación, la interacción y la propuesta de educación moral?
4. ¿Cómo se incorpora la participación del alumno en dicha propuesta de educación moral?
5. ¿Cuáles serían las notas propias de esta propuesta educativa elaborada en el ITESO?

### **3.5 Justificación.**

La educación moral no es asunto que pueda reducirse a sólo incorporar una o varias materias al currículum. Es un proceso más amplio que integra la participación activa de los docentes, que se expresa transversalmente a nivel de la institución universitaria y que establece apoyos o conflictos con las instituciones sociales de las cuales la Universidad forma parte.

En esta etapa aún nueva de la investigación educativa en México, convendría recoger una experiencia universitaria que se va gestando en educación moral, de las cuales no hay muchas recuperadas, y que sería importante señalar en qué medida se concreta en una propuesta consistente.

Dicha práctica educativa se apoya fuertemente en el diseño creativo del docente y reclama también la intervención activa del alumnado; ambas participaciones son importantes en el diseño de una propuesta de educación moral, recuperarlas puede abrir pistas para futuros proyectos.

Al realizar la investigación una recuperación de la práctica puede abrir oportunidades para la capacitación de los docentes y señalar pistas sobre los mecanismos creativos que tiene el docente para resolver los problemas educativos.

La propia metodología de investigación hizo un esfuerzo por recuperar lo más posible la visión del docente sobre su propia propuesta de educación moral. Se establecieron mecanismos de intercambio que permitieran al docente nombrar y orde-

nar su propia experiencia: cada etapa de la investigación se sometió a la discusión, entregando un reporte de lo descrito y recuperando su punto de vista por medio de entrevistas o recogiendo sus anotaciones expresadas por escrito. Sus trabajos especiales para la clase o las tesis que habían elaborado con anterioridad, fueron aprovechados para construir de una manera más precisa su visión. Todos los materiales, filmaciones y grabaciones que se recabaron o se elaboraron fueron puestos a disposición de los propios docentes.

Se cree que este esfuerzo abre algunas pistas sobre cómo se puede realizar un trabajo conjunto entre investigador e investigado, donde ambos van impulsando y corrigiendo el proceso.

Por último se considera que al partir de la práctica es posible establecer un diálogo con los modelos de educación moral que actualmente se discuten e implementan, pues la investigación recuperará algunos elementos teóricos presentes en los maestros y que se articulan de muy diversa manera en la docencia.

### 3.6 Descripción de los semestres

La etapa de observación como ya se mencionó, se realizó durante dos periodos escolares: verano y otoño del 2007. El semestre de otoño se compone de 16 semanas de trabajo, con dos sesiones de dos horas cada una. En el verano aunque se trabajan sólo 8 semanas, se mantienen las 64 horas de intervención en el aula: cuatro días de clase por semana con la misma duración de 2 horas por clase.



El periodo del verano se inició el lunes 21 de mayo y terminó el sábado 14 de julio del 2007 ; el otoño comprendió del lunes 18 de agosto al sábado primero de diciembre del 2007 como se muestra en el calendario anterior.

Durante el Verano del 2007 el CFH ofreció 11 grupos para abordar los *Saberes Generales* y el *Área complementaria*; en otoño 120.

<b>Materias ofertadas por el CFH</b>					
<b>Verano 2007</b>			<b>Otoño 2007</b>		
<b>Grupos ofertados</b>	<b>Alumnos participantes</b>	<b>Promedio Alumnos por grupo</b>	<b>Grupos ofertados</b>	<b>Alumnos participantes</b>	<b>Promedio Alumnos por grupo</b>
11	272	24.7	120	3,734	31.1

## 4 Orientación teórica

En la propuesta de educación moral del ITESO no hay un referente teórico expreso que los docentes hayan formulado en el momento de las entrevistas o a lo largo de sus escritos. Sin embargo, una consideración amplia como la señalada por Puig (1996) al entender la educación moral como un camino para construir la personalidad moral, permite establecer un marco desde el cual pueden ser leídas las diversas propuestas de los docentes.

La educación moral no está dada de antemano, ni tampoco se descubre o elige casualmente, sino que surge de un trabajo de elaboración personal, social y cultural. Sucede dentro de un proceso indeterminado de adaptación crítica, donde no está decidida de antemano ni la dirección ni la forma como se llevará a cabo. Es a la vez toda individual y al mismo tiempo atravesada por la relación con los demás. En una tensión hacia lo que se considere el bien, o lo recto o lo valioso. Lo anterior desemboca en el reconocimiento de que lo moral se juega en medio de hechos conflictivos.

La tarea implica varios momentos: a) adquisición de las pautas sociales básicas de convivencia; b) transmisión de elementos culturales y valorativos de corte normativo que son la base de creencias y hábitos morales deseables; c) adquisición de procedimientos, que permiten formar la conciencia moral autónoma de cada sujeto; d) construcción concreta de la propia biografía.

a). **La adquisición de pautas sociales.** La educación moral aborda la socialización como un elemento del proceso educativo pero no la reduce a sólo un proceso de adaptación. Se insiste en la enseñanza y el aprendizaje para la convivencia en una sociedad democrática (Cortina, 1995; Escámez, 2002; Ortega y Mínguez, 2002).

En Durkheim (2001, p. 68) la educación moral es una **socialización**, ya que el individuo al nacer se encuentra con objetos culturales exteriores a él “dotados de un poder imperativo y coercitivo en virtud del cual se imponen a él, lo quiera o no” (Durkheim, 1998, p. 57). Desde este origen una moral subjetiva no existe, “sólo cabe entender una moral impersonal, objetiva: la de la sociedad” (Payá, 2000, p. 157). El proceso no sucede en forma pasiva y mecánica, sino formando el carácter y el autodomínio, pues la libertad se plasma en nuevas y mejores reglamentaciones (Rubio, 2000, p. 69). Así la cultura exterior se convierte en algo interior (González, 1998).

Puig (1995) reconoce el contenido socializador que siempre tiene la educación moral, pero considera imprescindible “subrayar la vertiente crítica, creativa y autónoma de la moralidad” (p. 104).

b) **Transmisión de guías culturales de valor.** Cortina (2001) define los **valores** como cualidades de las cosas, de las acciones y de las personas, que nos atraen porque nos ayudan a hacer un mundo habitable.

La dificultad de encontrar unos valores que pudieran abarcar a todas las culturas y que pudieran ser por tanto establecidos como normativos para todos ha llevado a buscar una salida por el lado de la clarificación: ayudar a la persona a descubrir sus valores y comprometerse con ellos (Howe y Howe, 1980; Kirschenbaum, 1992; Payá, 2000; Simon, Howe, y Kirschenbaum, 1972). Kirschenbaum (1973), insiste en elaborar una propuesta alejada de un enfoque moralizante. Este camino es desarrollado por Raths (1966) y según Glaser (1980) será utilizado en el *counseling*.

La clarificación parece el procedimiento más respetuoso para acompañar socráticamente al estudiante en el proceso de hacerse a sí mismo (Cortina, 2000), se espera que tal reconocimiento permita guiar a las personas a un modo más ajustado a sus propios deseos y valoraciones, sin embargo, el proceso por ser individual conduce a una aceptación poco crítica de los valores sociales imperantes. La educación moral no debe olvidar la tarea constructiva que de modo interpsicológico y dialógico deben llevar a cabo todos los afectados por los problemas o controversias morales” (Puig, Josep M, 1995, p. 106)

c) **Adquisición de procedimientos.** Puig (1995) define la conciencia como “la capacidad para darse cuenta y controlar a conducta y la actividad mental” (p. 27).

Con este *saber que se sabe*, el individuo regula y valora su actividad física y mental y se hace responsable de su comportamiento. Al abrir la posibilidad de juzgar la corrección o incorrección de sus juicios y acciones morales entra al terreno de la

conciencia moral. Y sólo se inicia la autonomía moral “cuando el fundamento y las razones de sus decisiones estén en sí mismo” (Puig, 1996, p. 78).

En Puig (1996) la autonomía de la conciencia no es considerada de una manera incondicionada ni como única fuente conductual, ni como una mirada que escruta el último fondo, ni como el órgano decisorio que sin condiciones orienta la acción, sino más bien como “la posibilidad de mediar dialógicamente con los demás la propia identidad biográfica y la justificación de criterios y comportamientos morales” (p. 86)

Según Puig (1996) la conciencia como entidad funcional está compuesta de tres medios procedimentales para enfrentar los problemas morales: El **juicio moral** prescriptivo, “que permite formarse opiniones razonadas sobre lo que debe ser” (p. 106). La **comprensión**, orientada a captar el sentido de la realidad singular e histórica a partir de la problematización que surge en el juicio moral (p. 110), y que se realiza dialógicamente. La **autorregulación** atiende la dimensión conductual y consigue fundamentalmente una coherencia entre el juicio y la acción, la adquisición de hábitos<sup>1</sup> queridos y la conformación del carácter moral<sup>2</sup>. De la Chaussée

---

<sup>1</sup> Hábitos: “disposiciones conductuales deseadas y acorde con los resultados de la reflexión moral que cada sujeto lleva a cabo” (Puig, 1996, p. 118)

<sup>2</sup> Carácter moral: “rasgos personales que predisponen al sujeto a cierto tipo de pensamientos, decisiones y acciones morales recurrentes” (Puig, 1996, p. 119).

(2004) describe estos procedimientos como un método humano interior que lleva a optar, decidir y actuar de modo libre y responsable.

El carácter de estos instrumentos es universal y dialógico y adquiere mayor fuerza de las emociones y los sentimientos, ya que no hay juicio sin capacidades empáticas, ni comprensión sin ponerse en el lugar del otro, ni autorregulación sin tendencias motivacionales basadas en sentimientos de vergüenza y autorrespeto.

Estos instrumentos actúan simultáneamente, su descripción no señala un orden y los tres operan simultáneamente.

d) **Construcción de la biografía.** La personalidad moral configura un *ethos* que se entrelaza con otras formas de vida que también se presentan como valiosas. “La identidad resulta de la historia que somos, del valor que le damos y de lo que deseamos llevar a ser” (Puig, 1996, p. 140). Es en este espacio de *ethos dialógico* se llevan a cabo las creaciones morales.

En síntesis, la **educación moral** implica tres tareas: a) formar la conciencia moral autónoma; b) desarrollar los procedimientos de reflexión y acción de la conciencia; y, c) trabajar la identidad moral de cada sujeto.

## 5 Metodología

### 5.1 Consideraciones previas.

Esta investigación asume el mecanismo del CFH que se caracteriza por una reformulación constante de su propuesta y recoge, por otro lado, el aporte del docente (buscando respetar lo más posible su punto de vista); el cual es importante valorar debido a que se ejerce en una institución universitaria donde cada sujeto pide ser tomado en cuenta, donde cada uno se sabe inscrito en un proyecto de país y está deseoso de contribuir a su construcción. Estamos en una institución “direccionada por esencia” como señala Bedoya (2006), donde la misión, el compromiso y la creatividad son importantes.

Por estos dos motivos, el modelo del CFH y la contribución del maestro, se consideró conveniente colocarse en el paradigma cualitativo, que favorece la recuperación de los puntos de vista de los entrevistados.

Cabe hacer notar que los profesores buscan distanciarse de un proyecto educativo que ignora la participación del alumno y la reduce a un acto pasivo: recibir tanto los contenidos de la enseñanza como la forma de comportamiento definida previamente por la sociedad. Ahora eligen nuevas alternativas, donde fungen como acompañantes en el proceso educativo del universitario. Es entonces imperioso para la investigación retomar las inquietudes del cuerpo docente, pues éstas son

el indicativo de cómo se han ido formulando los procesos de acompañamiento y cómo a través de ellos se ha redefinido el rol docente.

Sin embargo, no basta con retomar el punto de vista del maestro, es necesario también atender a los contextos, pues la acción educativa está ligada a ellos y cambia según las situaciones. El contexto ayuda a construir el sentido de la acción educativa.

“Lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 22), la naturaleza profunda de las cosas no es el objeto aislado sino el todo estructural. El sistema de relaciones y el contexto son los que permiten definir una situación; Lincoln y Guba (1985) insisten en que las construcciones de realidad no pueden darse separadas del mundo en el que son experimentadas y que “cualquier observación que se pueda hacer está inevitablemente ligada al tiempo y al contexto” (p. 189).

La perspectiva de Erickson (1986) quien visualiza el método cualitativo como un modelo que interpreta y está abierto a la posibilidad de incorporar la metodología cuantitativa; más los reportes de Mejía Arauz (2003) , Reese, Kroesen y Gallimore (1998), quienes señalan que la inclusión de ambas metodologías en diversas investigaciones ha resultado provechosa; aunado a la naturaleza misma de esta investigación, donde hay procesos de intersubjetividad y significados que pueden analizarse cualitativamente y también relaciones estables y patrones de acción que pueden ser cuantificados; llevaron a combinar en este estudio ambos paradigmas.

Es importante dar a conocer que el investigador es parte del cuerpo docente del CFH y no escapa a los límites de su propio contexto, por tanto, juzgó oportuno retomar la perspectiva de Breuer (2004) que señala la necesidad de llevar el constructivismo epistemológico al ámbito de la metodología, lo cual implica colocar al investigador en un punto aislado y autorreflexivo; es decir, en un sitio donde “intente asumir la posición de observador en su propia persona y de su propia acción e interacción en el contexto de investigación” (p. 26).

Eisner (1998) propone una distinción entre objetividad ontológica (ver las cosas tal como son) y objetividad del procedimiento (utilización de un método que aspire a eliminar la incumbencia del juicio personal en la descripción y valoración de un estado de hechos), para así concentrar el problema en el procedimiento.

Por ello se ha puesto especial atención a la metodología con la pretensión de que ésta permita abordar de manera consciente cuatro elementos del proceso:

- a) La participación activa del docente observado, de tal forma que pueda retroalimentar al investigador sobre la manera como organiza su experiencia;
- b) no bastará describir lo observado, será necesario reestructurar los elementos y ponerlos en diálogo con el marco interpretativo del profesor, por ello será importante reconstruir lo más posible su contexto inspirador, sus autores de referencia;
- c) la acción educativa implica una relación entre educador y educando, por ello la aportación de los alumnos permitirá ver en ellos un reflejo de lo que el maestro propone.;

d) El proceder del investigador exige un proceso autorreflexivo constante que esté atento a pensar constantemente en la visión del pedagogo.

## **5.2 Selección de los casos observados.**

Para recuperar en todo momento la visión del docente, era necesario contar con maestros dispuestos tanto a participar como a reflexionar e incluso cuestionar su propia experiencia educativa. El proceso de selección debía tomar en cuenta estos aspectos, así como favorecer mecanismos de participación activa.

Se pensó en un primer momento, para estructurar la investigación, seleccionar sólo cuatro docentes de los 63 que laboran en el CFH; pero las recomendaciones del comité de evaluación señalaron la conveniencia de ampliar la observación a ocho docentes. Por ello la primera etapa concluyó incorporando sólo a cuatro de ellos.

Esta primera fase se inició con un cuestionario (**Cuest**) dirigido a todos los docentes del CFH, con la intención de tener un primer acercamiento y documentar la percepción de su trabajo educativo así como de los elementos que a futuro servirían como criterios para orientar la selección. Se probó el instrumento en una reunión de academia donde participaron diez maestros, de los cuales sólo contestaron seis. Se ajustó el instrumento y se envió al conjunto de educadores del CFH.

Para favorecer desde el inicio una relación más personal, se aprovecharon los ocho grupos en los que se agrupaban los docentes para ahí darles a conocer la

investigación y pedir una colaboración activa: en concreto si podían contestar un cuestionario donde se buscaba recoger la visión educativa que ellos tenían y que sirviera como punto de inicio a la investigación. De los 63 sólo lo hicieron 32, a quienes se les solicitó una entrevista para ahondar y precisar su visión. Sólo ocho estuvieron dispuestos y con ellos se acordaron dos entrevistas abiertas, (**Entrev 01 y Entrev 02**).

Antes de iniciar la segunda, tres optaron por no continuar (una profesora pidió licencia para ausentarse durante el semestre, y los otros dos argumentaron que su carga laboral les complicaba participar en el proyecto). De modo que la segunda entrevista se llevó a cabo con cinco individuos. En esta etapa las interrogantes se direccionaron a la educación moral.

Para atender el requerimiento de ampliar la participación a ocho docentes, fue necesaria una segunda ronda, donde se exhortó a los coordinadores de los cuatro Saberes Generales indicaran quiénes consideraban representativos en su academia. Así surgió una nueva lista de ocho candidatos, de los cuales cinco manifestaron interés por participar en la investigación. Con ellos se realizó sólo una entrevista. Quedó formado un grupo de 10 personas, cinco de cada etapa.

Para la selección final se empleó un criterio de representatividad: incluir profesores de las diversas materias de una forma más equilibrada ya que había cinco maestros de Conocimiento y Cultura.

Finalmente la distribución quedó de la siguiente manera:

Maestros observados Verano 2007				Maestros observados Otoño 2007			
Maestro *	Contratación	Materia observada	Otra materia que imparte	Maestro	Contratación	Materia	Otra materia que imparte
Armando	Asignatura	CyC	CHS	Leonardo	Asignatura	CyC	EIP CHS
Laura	Asignatura	Área complementaria	EIP	Carlos	Fijo	CHS	
Ricardo	Asignatura	CyC		Primo Semprum	Fijo	EIP	DEC
Cristina	Asignatura	EIP	DEC	Diego	Fijo	CHS	DEC

\* Nombres ficticios por razones de anonimato.

Toca aclarar que durante el periodo de observación ningún maestro impartió alguna asignatura del Saber General *Desafíos Éticos Contemporáneos*, pues aunque tres de ellos la imparten, no lo hicieron en los semestres de la intervención.

### 5.3 Caracterización de los grupos de estudiantes.

El ITESO cuenta con 25 programas de licenciatura distribuidas en tres áreas:.

<b>Licenciaturas en el ITESO</b>		
	<b>Económico -Administrativas</b>	<b>Siglas</b>
1	Licenciatura en Administración de Empresas	<b>AE</b>
2	Licenciatura en Administración Financiera	<b>AF</b>
3	Licenciatura en Mercadotecnia	<b>AM</b>
4	Licenciatura en Comercio Internacional	<b>CI</b>
5	Licenciatura en Contaduría Pública	<b>CP</b>
6	Licenciatura en Tecnologías de Información	<b>TI</b>
7	Licenciatura en Relaciones Industriales	<b>RI</b>
<b>Ingenierías</b>		
8	Ingeniería de Alimentos	<b>AL</b>
9	Ingeniería Ambiental	<b>AB</b>
10	Ingeniería Civil	<b>IC</b>
11	Ingeniería Electrónica	<b>IE</b>
12	Ingeniería Industrial	<b>II</b>
13	Ingeniería en Sistemas Computacionales	<b>IS</b>
14	Ingeniería Mecánica	<b>IM</b>
15	Ingeniería Química	<b>IQ</b>
16	Ingeniería en Redes y Telecomunicaciones	<b>RT</b>
<b>Ciencias Sociales y Humanidades</b>		
17	Licenciatura en Arquitectura	<b>AR</b>
18	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	<b>CC</b>
19	Licenciatura en Ciencias de la Educación	<b>CE</b>
20	Licenciatura en Derecho	<b>DE</b>
21	Licenciatura en Diseño	<b>DN</b>
22	Licenciatura en Filosofía y Ciencias Sociales	<b>FS</b>
23	Licenciatura en Ciencias Políticas y Gestión Pública	<b>PG</b>
24	Licenciatura en Psicología	<b>PS</b>
25	Licenciatura en Relaciones Internacionales	<b>RN</b>

Se les permite a los estudiantes elegir el semestre y el orden en que desean cursar las materias del CFH, pero es obligatorio participar en todas las cátedras que el Centro ofrece.

El total de alumnos inscritos durante el verano y otoño del 2007, periodo en el que se realizó la investigación, fue de 208. Participaron alumnos de 23 licenciaturas, sólo faltaron de Relaciones Industriales y Filosofía y Ciencias Sociales. El siguiente cuadro muestra la distribución.

<b>Alumnos por licenciatura inscritos con alguno de los 8 maestros observados</b>									
<b>Licenciatura</b>	<b>Maestros</b>								<b>Tot alumnos</b>
	<b>Armando</b>	<b>Leonardo</b>	<b>Laura</b>	<b>Carlos</b>	<b>Ricardo</b>	<b>Primo</b>	<b>Diego</b>	<b>Cristina</b>	
AB	2	1	1						4
AE	1			2		5	5		13
AF	1		1			2			4
AL		1			1				2
AM		2	5	7	2	2	9	1	28
AR	5	4	4		2	1	5	2	23
CC	3	2		1		3	5		14
CE	2				1				3
CI	1	5	2	3	3	3		1	18
CP					1				1
DE			4		11	6			21
DN	3	5	3	3	1		3	1	19
IC		3		1	1				5
IE		4	1			1			6
II	1	1		5			1		8
IM	1			6					7
IQ	1	1	1			1	2		6
IS		2				1			3
PG								2	2
PS	5	1	1	3	1				11
RN	1		3	1			1	1	7
RT	2								2
TI								1	1
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>32</b>	<b>26</b>	<b>32</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>31</b>	<b>9</b>	<b>208</b>

Como se puede observar hay diversidad de profesiones al interior de cada uno de los grupos observados, aun en el grupo menos numeroso de Cristina, 9 estudiantes, aparecen 8 licenciaturas diferentes. El salón con mayor diversidad de ellas fue el de Armando con 14 y sólo el grupo de Ricardo mostró cierta concentración con 11 alumnos de Derecho.

En términos generales se aprecia un equilibrio respecto al género. La diferencia más significativa está en el salón de Armando, con un 62.1% de mujeres y 37.9% de hombres. En el grupo de Ricardo hay una distribución uniforme, 50% y 50%.

<b>Alumnos agrupados por género</b>					
<b>Maestro</b>	<b>Alumnas</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Total</b>	<b>Alumnas</b>	<b>Alumnos</b>
<b>Armando</b>	18	11	29	<b>62.1%</b>	37.9%
<b>Leonardo</b>	14	18	32	43.8%	<b>56.3%</b>
<b>Laura</b>	14	12	26	<b>53.8%</b>	46.2%
<b>Carlos</b>	13	19	32	40.6%	<b>59.4%</b>
<b>Ricardo</b>	12	12	24	<b>50.0%</b>	<b>50.0%</b>
<b>Primo</b>	10	15	25	40.0%	<b>60.0%</b>
<b>Diego</b>	18	13	31	<b>58.1%</b>	41.9%
<b>Cristina</b>	4	5	9	44.4%	<b>55.6%</b>
	<b>103</b>	<b>105</b>	<b>208</b>	<b>49.5%</b>	<b>50.5%</b>

## 5.4 Etapas del trabajo.

**Primera etapa:** Acercamiento.

El primer periodo se abocó a tener un acercamiento al CFH y su cuerpo docente. Respecto al CFH, la intención fue recuperar los documentos normativos y la historia de la propuesta de educación moral del ITESO desde su fundación. En torno a los maestros, explicarles la finalidad de la investigación, conocer su punto de vista sobre la misma y armar una base de datos con la información que proporcionaron.

Con la totalidad de ellos se trabajó un cuestionario, **Cuest**, (Anexo 1), y con aquellos que manifestaron deseos de participar en la investigación dos entrevistas **Entrev01** (Anexo 2) y **Entrev02** (Anexo 3). El objetivo fue entablar una relación más cercana y conocer cómo concebía cada uno su trabajo educativo así como la manera en que describía lo que el ITESO llamaba “formación integral”.

La etapa concluyó con la selección de los ocho participantes.

**Segunda etapa:** observación del trabajo en el aula.

Se establecieron tres sesiones de intervención: al inicio, el intermedio y el final del semestre, concertando con cada profesor las clases oportunas para realizar la filmación.

El día anterior a las observaciones se confirmaba la fecha con el maestro para verificar que no hubiera inconvenientes. En cinco ocasiones se pospusieron por las

siguientes razones: había un retraso en el programa y aún no se llegaba a la sesión acordada; tocaba la exposición de un alumno y al sentirse nervioso pidió que no hubiera observadores; en dos ocasiones hubo ausencia del profesor por enfermedad y en la quinta, fue el investigador quien se enfermó. Sólo una vez, y también debido a motivos de salud, no se realizó la intervención a posteriori, pues las condiciones físicas de la maestra lo impidieron y por tanto se efectuó una evaluación personal.

Se utilizaron tres apoyos durante las observaciones: cámara de video, grabadora digital y cuaderno de notas. Con la ausencia del docente se colocaba la grabadora en la bolsa de la camisa, o bien sobre el escritorio. La función de éste medio fue respaldar la filmación y captar los diálogos cuando el maestro trabajaba en equipos.

En el verano del 2007 la filmación corrió a cargo de una asistente que ubicó la cámara en la parte posterior del salón para interferir lo menos posible con el desarrollo de la clase. En todos los grupos el profesor siempre consultó al grupo si estaba de acuerdo con la intervención externa.

Momentos previos al inicio de la clase se dialogaba con el docente, no más de cinco minutos, para conocer el objetivo de la misma, y al final se recogían las impresiones generadas. Al instrumento se le llamó **IniFin**. En cinco ocasiones no se llevó a cabo esta charla ni al inicio ni al final, pues el espacio de tiempo entre clases era reducido.

En cuanto a la filmación, en la tercera sesión del maestro ARMANDO no se grabó por falla técnica mas se recuperó la información gracias a la grabación de audio y a las notas escritas. Con LEONARDO se pospuso la tercera observación por problemas de salud tanto de él como del investigador, y finalmente en la última semana, el docente solicitó no se filmara, pues correspondía a la clase dedicada a entrevistas personales con cada uno de los universitarios. Por tal motivo se documentaron (con grabadora) seis conversaciones, autorizadas por los mismos estudiantes.

El siguiente cuadro muestra el conjunto de instrumentos diseñados y la fecha de su realización:

<b>Instrumentos recolectores de información</b>								
Instrumento	Armando	Leonardo	Laura	Carlos	Ricardo	Primo	Diego	Cristina
Cuest	22/04/07	22/04/07	20/04/07	10/12/07	26/03/07	10/12/07	11/12/07	20/04/07
Entrev 01	27/03/07	29/03/07	30/07/07	09/08/07	27/03/07	09/08/07	10/08/07	29/03/07
Entrev 02	21/05/07	18/05/07			21/05/07			18/05/07
Entrev 03	03/11/08	21/10/08	19/11/08	10/12/08	04/10/08	21/11/08	09/12/08	04/11/08
Entrev 04			03/03/09	10/03/09	09/12/08		02/03/09	03/03/09
IniFin 01	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
IniFin 02		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
IniFin 03	✓			✓	✓		✓	
Ob 01	22/05/07	14/09/07	21/05/07	17/08/07	28/05/07	13/09/07	10/08/07	07/06/07
Ob 02	11/06/07	19/10/07	04/06/07	22/08/07	13/06/07	23/10/07	06/09/07	19/06/07
Ob 03	04/07/07	28/11/07	12/07/07	22/10/07	26/06/07	21/11/07	19/09/07	Enferma

**Tercera etapa:** análisis y ordenamiento de la información.

La totalidad de las entrevistas y observaciones fueron transcritas y entregadas a los maestros. El siguiente cuadro sintetiza el conjunto de materiales que ellos emplean para impartir la docencia y con los cuales se inició el análisis de cada profesor.

<b>Materiales diseñados por los docentes</b>								
	Armando	Leonardo	Laura	Carlos	Ricardo	Primo	Diego	Cristina
Guía de Aprendizaje	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Cronograma				✓	✓	✓	✓	
Controles trabajo			✓		✓	✓	✓	✓
Materiales usados.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Lista de Asistencia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

El primer paso fue dividir cada una de las clases en segmentos de actividad siguiendo la propuesta de Stodolsky (1991) y concretada también por Coll (1995).

Terminada la segmentación y descritos cada uno de sus elementos se presentó el trabajo a cada uno de los docentes para que lo retroalimentaran.

**Cuarta etapa:** Comprensión del trabajo en el aula a la luz de la propia visión educativa del docente.

Una vez concluido el cronograma del trabajo en el aula se procedió a buscar la intención educativa que explica y da sentido a tal organización de las actividades del maestro.

El siguiente cuadro sintetiza el conjunto de materiales utilizados para armar la visión del docente.

<b>Materiales relacionados con los docentes</b>								
	Armando	Leonardo	Laura	Carlos	Ricardo	Primo	Diego	Cristina
Autoevaluación	✓	✓	✓				✓	
Currículum	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Tesis o materiales propios	✓			✓	✓	✓		✓

**Quinta etapa:** se confronta la propuesta del docente con la apreciación del alumno. Para ello se recurre a un cuestionario **CuestAI** (Anexo 4), que se aplicó al final del semestre a todos los alumnos de los grupos observados. Se recogió también como material las evaluaciones institucionales **IAE** que ellos hacen al maestro, evaluaciones que hubiera realizado el profesor **EvPr** y algunos trabajos finales que se pudieron obtener a través del docente.

El siguiente cuadro presenta dicho material:

<b>Instrumentos donde se recoge el aporte de los alumnos</b>								
	Armando	Leonardo	Laura	Carlos	Ricardo	Primo	Diego	Cristina
<b>CuestAI</b>	28	29	21	29	18	24	28	9
<b>EvPr</b>					18		26	
<b>IAE</b>	5	18	7	21	7	15	10	6
<b>TrabFin</b>	28		23			28		

Con la percepción de los alumnos se reajustan la redacción de las dos etapas anteriores: la de descripción del trabajo en el aula y la visión educativa del docente.

El documento se entrega de nuevo a los docentes. No se organiza un evento especial para recoger su apreciación, sin embargo se señala que sería conveniente pudieran realizar sus comentarios. Cinco docentes devolvieron el escrito con anotaciones. Se abre una entrevista breve (Entrev 04) para verificar que se han entendido sus señalamientos.

**Sexta etapa:** se aborda la propuesta de educación moral.

Se recogen los tres documentos anteriores: descripción de la actividad, finalidades del docente y apreciación del alumno. Se comparan las diversas maneras de construir una propuesta de educación moral.

Es el momento de dialogar con el referente teórico.

## **5.5 Las unidades de análisis**

La unidad básica de análisis fueron los **segmentos de actividad** propuestos por Stodolsky (1991) se estructuran en un periodo de tiempo, tienen un escenario físico determinado, giran en torno a un tema, desarrollan una actividad ligada a materiales y participantes, éstos incorporan sus expectativas y asumen un determinado comportamiento. Coll (1995) los reagrupa en dos categorías: la unidad temática

sobre la que se habla y el patrón de comportamiento que indica cuándo y cómo se puede participar.

En estos segmentos Stodolsky sugiere atender el **ritmo** (quién decide la cantidad y el flujo de trabajo), la **participación** (la respuesta al escenario educativo) y el **nivel cognitivo** (la meta intelectual de las actividades).

## 5.6 Categorías iniciales de observación.

Para la segmentación de la clase se utilizaron fundamentalmente tres categorías:

- **Organización** del segmento:
  - Marcas que indican el inicio y fin del segmento.
  - Tiempo de duración.
  - Nombre bajo el cual se designa.
  - Actividades realizadas a través de precisar las palabras clave.
- **Actividad** que caracteriza el segmento:
  - Palabras clave que configuran dicho bloque.
  -
- **Interactividad** que se establece entre educador y educando:
  - Percepción del educador y del educando.
  - Relaciones.
  - Los roles.

Para el marco interpretativo de la acción se utilizaron cuatro categorías:

- **Problemática** social que impacta a la materia:
  - Descripción de la problemática.
  - Su efecto en el alumno.
- **Respuesta educativa** a la problemática social:
  - Ángulo desde el que se aborda la problemática.
  - Papel de la educación.
  - El aporte de la educación moral.
- **Interactividad** que se establece:
  - Percepción del educador y del educando.
  - Relaciones.
  - Los roles.
- **Organización** de la materia:
  - Método.
  - Estrategias.
  - La organización del semestre.
  - La organización de la clase.

Pasemos ahora al análisis de la actividad en el aula.

## 6 La observación en el aula.

Con el fin de simplificar la lectura de este capítulo explico brevemente el esquema bajo el cual construí la exposición de cada profesor, mismo que se repite en cada uno de los ocho docentes.

Comienzo con una presentación concisa de sus características personales y profesionales. Retomé aquellas que a mi parecer ayudarían a comprender a la persona en sí y a su razonamiento y posicionamiento en torno al tema en cuestión. Utilicé sobrenombres, que cada uno de ellos escogió según su criterio: ARMANDO, LEONARDO, LAURA, CARLOS, RICARDO, PRIMO, DIEGO y CRISTINA. A lo largo de la tesis, son mencionados con letras mayúsculas, de modo de diferenciarlos rápidamente.

Observé el proceder de los maestros en el aula durante tres sesiones, mismas que ubiqué acorde al tiempo y organización del programa: la primera al inicio del semestre, la segunda a mediados y la tercera al final del mismo. La autorización de ingreso al aula quedó siempre bajo la aprobación del docente. En algunas ocasiones se solicitó la postergación de la intervención.

Para facilitar el análisis dividí la clase en segmentos, que determiné atendiendo a las mismas palabras o indicaciones utilizadas por el profesor, para mostrar al grupo dónde iniciaba y dónde terminaba cada sección. Para precisar, capturé el tiempo de duración de cada bloque.

Buscando la especificidad, que ayudara a distinguir cada segmento y le diera características propias, rastree las palabras clave del preceptor. Estas **palabras clave** se marcan, a lo largo del documento, con tipografía cursiva y más oscura (negrita): **dar, entregar, acompañar**... La intención, repito, es recuperar la particularidad que el catedrático imprime a su propuesta educativa.

Dividí los bloques en dos grupos: aquellos donde el docente tuvo el papel preponderante y aquellos donde el alumno guió la actividad. Señalé cada grupo con una gama de colores distinto. Con tonalidades oscuras indico que la participación del docente o del estudiante se intensifica.

<b>Maestro</b>	Lista	Cierre	Asuntos	Ubicación	Exposición
	Llegada	Despedida	Instrucciones		

<b>Alumno</b>	Convivencia		Actividad	Comentario
	Preparación		Debate	Exposición

Armé el marco contextual utilizando diversos documentos que soportan la propuesta de los maestros y que a la vez ayudan a comprender y explicar su proceder; tales como: entrevistas, cuestionario, entrevistas breves al inicio y fin de la clase, autoevaluación, documentos elaborado, etc. A continuación presento la nomenclatura con la que se enunciarán en esta tesis.

Autoevaluación realizada en el sistema	<b>Autoeval</b>
Controles trabajo	<b>Control</b>
Cronograma	<b>Crono</b>
Cuestionarios aplicados a los docentes	<b>Cuest</b>

Entrevista	<b>Entrev</b>
Guía de aprendizaje	<b>Guía</b>
Entrevista al inicio o fin de la clase	<b>IniFin</b>
Lista de Asistencia	<b>Lista</b>
Materiales elaborados para la clase.	<b>Mat</b>
Observaciones de clase	<b>Ob</b>
Tesis del docente	<b>Tesis</b>

Para determinar el alcance de la propuesta educativa incorporé la voz del educando a través de cuestionarios que les apliqué. Aquí tomé en cuenta los siguientes documentos:

Cuestionario al alumno	<b>CuestAl</b>
Evaluaciones capturadas en el sistema escolar	<b>IAE</b>
Evaluaciones aplicadas en clase por el profesor	<b>EvPr</b>
Trabajos entregados por el alumno	<b>TrabFin</b>

Resumo para finalizar, y que sea aun más claro, los rubros mencionados con los que conformé el análisis de cada maestro:

- Presentación de las características del maestro
- División de la clase en segmentos acorde a las actividades, al tiempo y al peso destinado a cada una de ellas; así como al actor principal en cada bloque: educador o educando
- Palabras clave empleadas por cada preceptor que denotan tanto sus supuestos teóricos y metodológicos como su esquema para trabajar la educación moral
- Documentos que soportan el marco contextual del profesor

- Documentos que dan voz al estudiante

## 6.1 El maestro ARMANDO

Nace en Guadalajara en febrero de 1952. Realiza sus estudios, desde la primaria hasta la maestría, en instituciones jesuíticas: Instituto de Ciencias, ITESO, Universidad Iberoamericana. Su preocupación por el análisis social y político lo llevan a estudiar un diplomado en Economía impartido por profesores del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) y a participar en la reforma política en México ayudando en la construcción del Partido Socialista de los Trabajadores (PST), del cual se separa por desacuerdos políticos. En 1995 decide también incursionar en la psicoterapia.

Ha colaborado en varias revistas de investigación social: *Comunicación; Signos, Cultura y Sociedad* (UdG), y en el periódico *Siglo 21*. Como docente se ha desempeñado en el ITAM, en el filosofado de los religiosos del Espíritu Santo y en el ITESO

Inicia su labor en el ITESO en 1994, pero en el CFH lo hace hasta 1996. Ha impartido los cursos *Sistema Político Mexicano, Análisis de la Realidad Nacional, Introducción al Problema Social, El Hombre y el Diálogo Trascendente, Fe y Ateísmo Contemporáneo, Contexto Histórico y Social* y **Conocimiento y Cultura**.

Se observó su actividad como maestro en la materia de Conocimiento y Cultura. Era el quinto semestre que la impartía.

### 6.1.1 Las sesiones observadas

Las tres sesiones observadas en esta investigación de la materia *Conocimiento y Cultura* corresponden a la segunda, treceava y vigésimo séptima clase del semestre (22 de mayo, 11 de junio y 4 de julio del ciclo primavera 2007). Se inscriben en la primera y segunda situación de aprendizaje: “percatarse del contexto” y “percatarse de las diversas percepciones que se tienen de él” (Guía).

La actividad del maestro se desarrolla fundamentalmente en los segmentos donde ofrece la **ubicación** de lo dicho el día anterior, la cual le permite continuar con la **exposición**. Los estudiantes centran su participación en la realización de los **ejercicios** y **actividades** como en el **debate** y los **comentarios** que realizan.

### 6.1.1.1 Segmentación de las sesiones observadas

1ª Observación	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Lista	Ubicación	Exposición	Actividad	Exposición	Comentario	Asunto	Comentario	Asunto
Tiempo de inicio	0:00	1:12	5:25	1:02:03	1:10:50	1:12:54	1:20:00	1:23:00	1:31:00
Terminación	1:12	5:25	1:02:03	1:10:50	1:12:54	1:20:00	1:23:00	1:31:00	1:32:02
Duración	1:12	4:13	56:38	10:51	2:04	7:06	3:00	8:00	1:02
%	1.28%	4.48%	60.18%	9.33%	2.20%	9.74%	3.19%	8.50%	1.10%
Abre el segmento	(Tomar la lista e iniciar)	Bueno, vamos a <b>continuar</b> lo que estábamos <b>haciendo</b> ayer	Entonces, <b>¿cómo se podría traducir</b> todo esto?,	Para qué se distraigan un poquito,	<b>Pero fíjense</b> , aquí en este reconocimiento	¿Qué impresiones les dejó ese texto?, ¿cuáles serían sus <b>comentarios</b> ?	A ver, ayer se me olvidó pasarles una hoja	A ver, seguimos con el texto	Bueno para mañana hay una lectura
Palabras clave	Rubén Alonso Perla Aparicio	¿Qué vimos ayer? <b>Habíamos</b> fijado, <b>habíamos</b> dado <b>habíamos</b> dicho	Punto, asunto <b>fundamental</b> , aspecto <b>central</b> , lo que nos importa Ubicar, plantear, decir, distinguir, poner o dar <b>esquema</b> <b>Medios para ordenar</b> los sentidos, la voluntad, la intencionalidad ordenan	¿Qué otro sentimiento les produce?	cosas <b>importantes</b> <b>este ordenador de la realidad nos vamos preguntando</b>	En conclusión, no estarías segura Lo que decía Michel Ok, estaría bien <b>Comentarios</b> sobre el texto	Anoten nombre y correo Gracias	Nuevos datos que replantean la interpretación que ustedes tienen <b>Comentarios</b> La idea <b>fundamental</b>	Me hacen me lo entregan
Cierra el segmento	(Dejar la lista en el escritorio)				Bueno, voy a dejar sin proseguir el hilo	(Silencio de los alumnos)	¿Comentarios sobre el texto?	Ok	

2 <sup>a</sup> Observación	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Lista	Ubicación	Comentario	Exposición	Actividad: video	Actividad: foto	Exposición	Comentario	Asunto
Tiempo de inicio	0:00	8:48	15:38	20:12	30:47	54:03	1:34:00	1:41:33	1:52:14
Terminación	8:48	15:38	20:12	30:47	54:03	1:34:00	1:41:33	1:52:14	1:55:37
Duración	8:48	6:50	4:34	10:35	23:16	39:57	7:33	10:41	3:23
%	7.61%	5.91%	3.95%	9.15%	20.12%	34.55%	6.53%	9.24%	2.93%
Abre el segmento	(Tomar la lista e iniciar)	Bueno, comenzamos	Ubicados en este contexto vamos a ver	Bueno miren, me parece muy <b>importante</b> recordar	Vamos a ver un pequeño documental	Vamos a pasar a hacer el ejercicio	Bueno, comenzamos	A ver quién se apunta para comunicar esta experiencia	Bueno, me entregan
Palabras clave	Rubén Alonso Perla Aparicio	<b>Habíamos:</b> quedado Vamos a hacer una pequeña <b>ubicación</b> Vamos a empezar a ver Ésta es la parte <b>importante</b> estoy <b>poniendo</b> Si nos <b>ubicamos</b>	Llamó la atención qué te <b>quedó</b> qué te <b>dejó</b>	parte <b>fundamental</b> punto <b>fundamental</b> fíjense bien diferencia importante	Va a <b>reforzar</b> importante	Me interesa <b>describir</b> anotar  Aquí está una parte más sensorial	Una parte <b>importante</b>  Estamos viviendo en una época...	Qué sentido tiene no está siendo significativo qué <b>aprenderías</b>	Para mañana leen
Cierra el segmento	(Dejar la lista en el escritorio)	Ok	Ok	Preguntas	Esto sería como el hardware	(Regresan al salón los alumnos)	(Termina la exposición)	Ah, pues ya se terminó la clase	Nos vemos

3 <sup>a</sup> Observación	1	2	3	4	5	6	7
	Lista	Ubicación	Prepara debate	Actividad: lectura	Debate	Exposición	Asunto
Tiempo de inicio	0:00	2:52	6:06	14:35	35:40	1:22:13	1:32:40
Terminación	2:52	6:06	14:35	35:40	1:22:13	1:32:40	1:33:19
Duración	2:52	3:14	8:29	21:05	46:33	10:27	0:39
%	3.07%	3.46%	9.09%	22.59%	49.88%	11.20%	0.70%
Abre el segmento	(Tomar la lista e iniciar)	Miren vamos a ver	Lo que les voy a proponer	Bueno, miren vamos a leer en voz alta	El primer punto es	Bueno, miren, el <b>ejercicio</b> tenía como <b>finalidad</b>	Para la vez que entra
Palabras clave	Rubén Alonso Álvarez, Perla Aparicio	El punto importante <b>Para entender mejor...</b> vamos a hacer hoy un pequeño <b>debate</b>	<b>no se trata</b> de que lleguemos a una conclusión...sino qué argumentos tenía cada quien como para <b>entenderlos</b> más, Me gustaría que <b>participaran</b>	síguele	uno y uno Contesten los argumentos Simulación A ver espérense A ver para terminar	Parte importante Cuestión fundamental	entregan
Cierra el segmento	(Dejar la lista en el escritorio)	<b>Entonces</b> si retomamos las objeciones	Les voy a pasar el texto	Miren, no necesitan ponerse tanto de acuerdo	Nos acomodamos	No sé si quieran hacer alguna observación u objetar algún aspecto	

## 6.1.2 Análisis de cada uno de los segmentos

Segmento	lista
----------	-------

Es una actividad que dura aproximadamente tres minutos y que sólo va dirigida a cumplir la indicación institucional de anotar la asistencia. Sin embargo, va permitiendo que los alumnos se incorporen al salón de clase.

Segmento	ubicación
----------	-----------

La función de la **ubicación** es “*retomar* un poco de la clase pasada” (Ob 01), “hacer una pequeña **ubicación**” (Ob 02). Retomar y ubicar ofrecen al alumno un mapa de las clases y una articulación entre cada una de ellas, ya que en ocasiones ambas tienen “mucho que ver” (Ob 01). De esta forma el estudiante recuerda lo visto el día anterior, situación que le permite entender la temática que se va a iniciar.

Una manera de comenzar la ubicación del educando es emitir una pregunta: “¿qué vimos ayer?... ¿conceptos de qué?” La interrogante se orienta hacia los conceptos, y el estudiante los identifica: “*Conocer y realidad*”. El maestro los retoma y los repite, no con las mismas palabras, pero enfatizando que “el sentido es el mismo”. Otra forma de contextualizar es simplemente exponer lo que se trabajó la sesión anterior pero recordando sólo “la parte importante” (Ob 02).

El mecanismo que se utiliza para hacer referencia a las sesiones anteriores es pronunciar una frase en plural y agregando algo que se coloca, se fija o se queda: “habíamos fijado”, “habíamos puesto”, “hemos visto”, “habíamos dicho”, “habíamos quedado”.

En este segmento de contextualización también se manifiesta la relación de la clase con el objetivo del curso: “estamos... en este curso para conocer lo que es conocer” (Ob 02). Además, se recogen apreciaciones de los alumnos referentes a las lecturas que se realizaron el día anterior. Éstas servirán de igual manera para centrar la problemática del día. Para ello, el docente se sirve de interrogantes, preguntándole al educando qué es lo que le “quedó” o le “dejó” dicha lectura. ‘Quedar’ y ‘dejar’ tienen la connotación de algo que se guarda en la mente del alumno.

Segmento	exposición
----------	------------

Una vez que se ha situado al grupo en el contexto de la clase anterior y se ha recordado sintéticamente lo que se ha visto, se procede a la exposición propiamente dicha.

Para describir la actividad central de este segmento el maestro habla de ‘**traducir**’ o de ‘**recordar**’ la parte importante. Ambos procedimientos se entrelazan como se verá más adelante. **Traducir** tiene que ver con la forma en que el discurso teórico

se hace asequible al lenguaje cotidiano de los estudiantes; y **recordar** cumple con la función de explicar lo que se leyó en trabajos anteriores.

En su desarrollo cognitivo los alumnos aún no llegan al pensamiento abstracto señalado por Piaget. En muchas ocasiones son “demasiado concretos” (Entrev 01) y se les dificulta la visión de conjunto. Por eso la actividad en clase requiere de ir articulando, amarrando un concepto con otro.

Las preguntas que el maestro dirige al grupo van con la intención de ayudar a ordenar el pensamiento del sujeto y “superar esta cosa más disgregada” de modo que pueda, sobre todo, construir “algo unificado, algo que sea una totalidad” (Entrev 01).

En la misma línea, la lectura y los conceptos van a ser ‘**traducidos**’ a la vida del estudiante, para ello el profesor puntualiza cómo la teoría, que parece lejana, “nos está afectando”, no es algo que se puede ignorar, no es una “cosa secundaria sino de un aspecto central” (Ob 01).

Para ‘traducir’ la problemática al interés del alumno se utilizará un proceso de **concentración / extensión**.

a) Por ‘**concentración**’ se entiende el esfuerzo que hace el docente por indicar cuál es el “asunto **fundamental**”. En la primera clase observada se recurre, en esta parte expositiva, a señalar cinco veces lo fundamental: “el **punto fundamental** aquí sería...”, “aquí el **asunto fundamental** es...”, “después nos vamos a meter a este **punto fundamental...**”, “es un **elemento fundamental...**”

En la segunda clase, también elabora cinco señalamientos de lo que a su juicio es central: “me parece muy **importante** recordar...”, “aquí la **parte fundamental...**”, “la **parte fundamental** también es...”, “hay una diferencia **importante...**”, “aquí el **punto fundamental** es...”

Y lo mismo sucede en la exposición de la tercera clase donde cuatro veces lo señala: “la **parte importante** es...”, “entonces la **parte** que es **importante...**”, “pero sobre todo la **parte importante** es...”, “la **cuestión fundamental** es...”

Para ayudarse en este esfuerzo concentrador realiza otras dos actividades:

- Sintetizando la parte ‘fundamental’ en una pregunta: “¿cómo afecta el conocimiento a la persona y a la realidad?”.
- Acotando la interrogante anterior para orientar la respuesta y limitar su alcance, por ejemplo: “¿cómo puedo afectar... si soy ignorante?”

Este esfuerzo por ir a lo fundamental tiene que ver con lo que el maestro va expresando de diversas maneras. En su Autoevaluación dio a conocer que parte de su actividad era ofrecer “algunos **elementos** teóricos sobre cómo conocemos” (Autoeval); y ante la crisis de identidad de la sociedad: “proponer **elementos** que permitan superarla” (Cuest). Esos ‘elementos’ no son grandes discursos sino **categorías organizadoras** que permitan tener una visión ‘unificada’ y ‘organizada’. Lo que el profesor ha captado, en su trabajo de preparación del curso, es que en “esta historia de la realidad” es necesario ‘ubicarse’ desde una ‘perspectiva’ donde

“la realidad tiene tres dimensiones básicas: Dios, el mundo y los seres humanos” (Entrev 01).

Su tarea es descubrir en esa totalidad unas mojoneras, unas categorías, que permitan ‘ubicar’ el problema de la identidad y permitan caminar hacia su solución. Es un trabajo interpretativo donde se desechan los elementos secundarios y se seleccionan unas **categorías** fundamentales.

El mecanismo básico para presentar **lo fundamental** es elaborar **esquemas** que se anotan en el pizarrón: “lo podemos poner como un **esquema** que funciona para todo” (Ob 01). “En este **esquema** que les estoy **dando** de ‘vivo para mí, vivo para los demás, vivo para la totalidad’ estaría incluyendo todos los sentidos de la vida” (Ob 01). Como se puede observar son representaciones totalizadoras, funcionan “para todo”, incluyen “todo” y se le indica al estudiante que nada queda fuera: “díganme qué sentido de la vida no estaría incluido aquí” (Ob 01).

Los **esquemas** son “maneras de pensar” (Ob 01), que **ordenan** la realidad porque “están en razón de finalidades concretas de una búsqueda de satisfacción” (Ob 01); son una especie de **ventanas** a través de las cuales se observa la realidad y el propio proceso interior.

Sin embargo, el peligro de esta búsqueda de lo fundamental, de esta concentración es ofrecer al alumno una visión muy ‘densa’ donde él no se sienta reconocido. El profesor se da cuenta de la dificultad y lo señala: “me empecé a preocupar porque estaba ya muy **denso** esto” (Ob 01).

**b) Extensión.** Para resolver este problema de la densidad, el docente ofrece un segundo proceso que designa como ‘traducción’, es un movimiento que va en sentido contrario a la **concentración** y que consiste en **extender** la presentación y adelgazarla.

“La extensión” se consigue por medio de cinco recursos, el ejemplo, la definición, el diálogo con un estudiante imaginario, conectando los conceptos en el pizarrón y recogiendo el aporte de los estudiantes:

- Respondiendo el cuestionamiento por medio de un ejemplo construido para el caso concreto que se explica: “si yo voy a prender una estufa y tengo la intención, prendo un cerillo... si todo estaba lleno de gas voy a explotar... porque estoy actuando con ignorancia” (Ob 01).
- Estableciendo una definición para delimitar la pregunta: “Poder es la capacidad de afectar...”. Al precisar lo que entiende por poder, logra demarcar los márgenes de la interrogación: “¿Cuál sería el poder de los sentidos?” (Ob 01).
- Conectando los conceptos principales, anotados en el pizarrón, por medio de un subrayado, o circulando la idea en cuestión.
- Estableciendo diálogo con un estudiante imaginario a base de dudas y soluciones con la intención de orientar la explicación. Es un esquema normalmente de cuatro puntos:

- a. Pregunta: “a ver ¿cuál es tu objetivo en la vida?”
  - b. Respuesta del alumno imaginario: “bueno pues mi objetivo en la vida es ganar dinero, casarme, tener una casa, tener hijos, hacer una carrera
  - c. Nueva interrogante: “bueno, y todo eso ¿para qué?”
  - d. Pistas para que comprenda la limitante: “estos fines particulares se dirigen todavía hacia algo más”
- Recogiendo la parte central de la aportación de los estudiantes y orientándola en el mismo sentido de la explicación.

Para ello:

- a. Anota la palabra central en el pizarrón, “dar placer.”
  - b. Señala que la respuesta es adecuada: “Ok sí, tienen el poder de darte placer.”
  - c. Orienta la intervención del alumno hacia la explicación que está abordando, en este caso ‘los sentidos’: “Esto va ser algo muy importante... vamos a estar buscando lo que nos da placer y evitando lo que nos da dolor y eso es a partir de los sentidos.”
- Conectando los conceptos principales, anotados en el pizarrón, por medio de un subrayado, o circulando la idea en cuestión.

En este procedimiento de '**extender**' los conceptos primordiales se corre el peligro de estancarse en la verborrea, ya que esta actividad se aleja de lo fundamental. El profesor, consciente de ello señala: "estoy **extendiéndome** mucho en el rollo". Por lo tanto: "me voy a tratar de **concentrar** en un punto que me parece **importante**" (Ob 01).

Este ir y venir de la **concentración** a la **extensión** obedece a la preocupación de ligar los conceptos con la problemática de los educandos, de relacionar la teoría con el mundo cercano a ellos: "¿cuál es el poder que ustedes ven y constatan en su experiencia diaria de los sentidos?" (Ob 01).

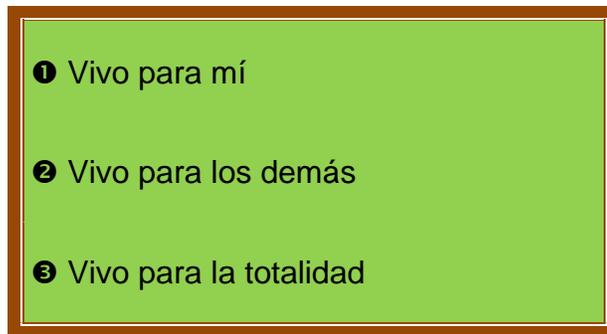
A lo largo de las sesiones va también aportando esquemas que ayuden al alumno a interpretar su mundo. Ejemplifica mediante un organizador el funcionamiento de la carencia: "constantemente estamos pasando de estas carencias que tenemos a satisfacciones... y lo podemos poner como un esquema que funciona para todo" (Ob 01):



También señala como un fin general organizar todos los fines particulares:



Y todos los fines particulares se pueden agrupar en el siguiente esquema



“Según yo, en este esquema que les estoy dando... estaría incluyendo todos los sentidos de la vida. Por ejemplo, díganme qué sentido de la vida no estaría incluido aquí” (Ob 01).

Proporcionar estos organizadores es parte de la tarea del docente.

<b>Segmento</b>	<b>ejercicio</b>
-----------------	------------------

Después de la exposición, especialmente cuando se ha caído en la cuenta de que el momento es 'denso', se introduce a un nuevo segmento denominado '**ejercicio** de sensibilización' o simplemente 'ejercicio'. Es una actividad ligada a los contenidos que se leyeron o se presentaron, pero que ahora se aborda como un 'ejercicio', como un modo más concreto de abordar la misma problemática. Y así lo expresa el maestro: "para que vean los problemas de la identidad" (Ob 01).

Una segunda finalidad de los 'ejercicios' es permitir cierto descanso y relajamiento: "para que se distraigan un poquito" (Ob 01) y favorecer mayor participación de los alumnos.

Los ejercicios que se presentaron durante las sesiones de observación fueron los siguientes:

1. Reconocer la imagen de una persona donde sólo se aprecian los ojos y boca y a la cual hay que identificar.
2. Caminar por la Universidad con los ojos vendados y distinguir los objetos durante el trayecto.
3. Realizar un debate (que se analizará como un segmento independiente).

La actividad consiste en reconocer el rostro de una persona conocida viendo únicamente los ojos y boca, "Yo supongo que todos lo conocen por que ha salido va-

rias veces en la televisión y en el periódico”. Antes de circular la imagen en el grupo, se expresa el objetivo: “para que vean los problemas de la identidad”.

Una vez que todos los alumnos han observado la imagen, el maestro articula una pregunta que aparentemente no tiene que ver con el reconocimiento de la fotografía: “A ver, díganme primero ¿qué sentimiento les produce?”. En ese momento no justifica su interrogante, simplemente la formula y los estudiantes responden: “*miedo*”, “*incertidumbre*”, “*ira*”. Luego regresa al punto de la identidad: “¿Alguien sabe quién es?”

Para cerrar, da a conocer tres elementos que están ayudando a descubrir la identidad, y que clarifican el tipo de preguntas que realizó, a saber: “sus **sentidos**... el **sentimiento** que les está produciendo y... se tuvieron que imaginar la **totalidad** del rostro”. Se recalca que en el conocimiento interviene también la “construcción de una totalidad”, y es ésta la que permite reconocer partes aisladas, como eran los ojos y la boca. Las partes necesitaron de una totalidad.

El segundo ejercicio es de parejas y uno de ellos tiene los ojos vendados: “la pareja va a llevar a su pareja a un objeto de interés”. El ejercicio no se reduce a la sola narración de su percepción, también se busca “una comprensión intelectual no sólo sensorial” (Ob 02).

Para favorecer el proceso de intelección se le pregunta al alumno: “¿qué estamos haciendo ese objeto y yo aquí?”, si ambos estamos en la Universidad, ¿cuál es la relación que se establece?

Los cuestionamientos están orientados a recordar lo percibido por los otros sentidos: “¿No oliste a nada?”, buscando con ello la intelección; por eso cuando se limitan a describir el objeto les advierte los límites de tal proceder, “se queda como algo irrelevante”. (Ob 02).

Podemos concluir que estas acciones descritas como “ejercicios” buscan en el educando una “experiencia” de lo que se está trabajando en clase, pero insistiendo en la importancia de la intelección.

<b>Segmento</b>	<b>actividades</b>
-----------------	--------------------

En este bloque se ejecutan dos actividades, proyectar un documental y leer un escrito. Ninguna de éstas recibe un nombre específico, simplemente se anuncia que se “verá un pequeño documental”, y que va a **reforzar y completar** la “parte técnica que estuvieron viendo en la lectura” (Ob 02).

Al final de la proyección no se solicita la participación de los alumnos, simplemente el maestro da la conclusión señalando que el ojo, el ‘hardware’, ha sido fruto de “interacciones que se han dado a través de miles de millones de años” (Ob 02).

De la lectura sólo se precisa que se hará en “voz alta” y se leerá dos veces, la primera para obtener una “idea general”, la segunda se irá segmentando “porque son muchas cosas” (Ob 02).

No hay interrogantes al grupo ni mecanismos de verificación que le permitan saber al docente cuál es la ‘impresión’, o con qué se ha ‘quedado’ su audiencia. El maestro, tras la lectura, sólo indica cuál es la parte importante: “aquí el **punto fundamental**... es”.

Este tipo de actividades no son de relajación como los ‘ejercicios’, sino que cumplen con la función de ‘reforzar’ lo que se leyó o de activar y preparar la siguiente labor, en este caso el debate. Quizá por ello el profesor no espera ningún tipo de intervención del grupo.

<b>Segmento</b>	<b>debate</b>
-----------------	---------------

Para proceder al debate el maestro presenta una lectura: *Celso. El discurso verdadero contra los cristianos*. La actividad es descrita como un “**ejercicio**”

En el debate se dice que “tienen que argumentar, tienen que oírse, que haya diálogo”. No se trata de responder “a lo que se les ocurra”, sino de estar “argumentando en contra, retomando lo que dice”. Si no se cumple esta regla básica “se les van quitando puntos”, los jueces actuarán como en una función de pelea donde a los “boxeadores” les irán “dando puntos” (Ob 03).

Sin embargo; es un “ejercicio”, y como tal, cumple la función de relajar el trabajo de la clase y favorecer la participación, y por lo mismo no se requiere mucha precisión, “no necesitan ponerse tanto de acuerdo” en la argumentación. Quizá por

ello el profesor describe la discusión como una “**simulación**” cuya finalidad es por ejemplo: “ver las dificultades que había de una conversión de los paganos a los cristianos”. Y de hecho aunque los jueces designarán a un ganador, esto no sucede al final, pues ni los jueces ni el maestro señalan quién fue el triunfador.

Para abrir la posibilidad del debate el docente se sirve de una lectura de cuatro páginas, tras la cual da un tiempo de cinco minutos para que los equipos se preparen. Se forman dos grupos de cuatro miembros cada uno, uno de ellos defenderá a los cristianos del siglo II y el otro a los paganos. Estos últimos aprovecharán la reciente lectura para tomar los argumentos que se hacen en contra de los cristianos, y el otro grupo, buscará defenderse. Para nombrar a los jueces, el maestro escoge a una alumna y los otros dos se auto propusieron. Su tarea es designar cuál es el equipo ganador “hacen como los luchadores, les van dando puntos”. El resto del grupo también podrá intervenir apoyando con declaraciones a alguno de los dos equipos: “Va a ser uno y uno y luego interviene el público... cuando quieran hablar levantan la mano y ya los apuntamos” (Ob 03).

A lo largo del debate las intervenciones del profesor son fundamentalmente de dos tipos: para regular la discusión en su inicio y final, y para ordenar las participaciones: “es uno y uno”, “nada más no se interrumpen y ya”. De hecho sólo en tres ocasiones tuvo que arbitrar: “a ver, estaba él”.

Esta segunda función, y la más importante y frecuente, es para centrar el debate pues los alumnos están discutiendo sin tomar en cuenta, en sus argumentos, las características ni el tiempo de la época, por ello el maestro tiene que recordar que

“estamos situados como en el año 200 después de Cristo”; “el asunto fundamental es que ellos son Romanos”. Además, las posturas de ambos equipos se empiezan a confundir y tiene que recordarles cuál es el papel de cada uno: “se trata de que contesten los argumentos de Celso”, “ustedes son los que están tratando de convencer acerca de las creencias cristianas” (Ob 03).

Terminado el debate los estudiantes preguntan sobre el ganador, pero el profesor no parece estar interesado en ello, aunque los alumnos reviran buscando un ganador: “ninguno gana”, “ganó el IFE”. Su atención se dirige a explicitar hacia dónde iba dirigida la actividad: “el **ejercicio** tenía como finalidad que vieran un poco de la dificultad de un tipo de transición, de un tipo de creencias a otro tipo de creencias” (Ob 03).

El maestro aunque se separa físicamente del jurado, sin embargo forma parte de él, no sólo porque habla como parte de él, “cuando quieran hablar levanta la mano y ya los apuntamos” (Ob 03), sino porque ejerce la función de regular las intervenciones.

Segmento	comentarios
----------	-------------

Terminada la dinámica señala que no continuará con la exposición, “voy a dejar sin proseguir el hilo”, y que el segmento que sigue es el de los ‘**comentarios**’ de los alumnos. Nunca se dice que el maestro emita ‘comentarios’, ésta es una actividad del estudiante.

En un primer nivel el docente busca recoger de la participación del alumno las 'preguntas' o 'aclaraciones' sobre el texto leído, y aprovecha este tiempo para verificar quién leyó y quién no: "No leíste, ok, Emilio". Al terminar cada intervención sintetiza dichas opiniones: "Se te hizo demasiado técnico", "Estuvo demasiado cargado". Simplemente escucha al alumno y le precisa que tan relacionado está su comentario con la lectura: "Porque lo que estás diciendo como que no se alcanza a ver algo distintivo de la propia lectura" (Ob 02).

En el segundo nivel lo que se pretende es recoger el impacto que la lectura tuvo sobre el lector: ¿qué te pareció?, ¿qué te quedó?, ¿qué llamó más la atención?, ¿qué impresiones les dejó? Como en apartados anteriores se vuelve a trabajar sobre un conocimiento que queda alojado en el alumno.

En el tercer nivel se va a la 'interpretación': "la **interpretación** que ustedes tienen del texto". La tarea que se deberá traer también deberá estar en la misma línea: "me hacen un comentario sobre una interpretación" (Ob 01).

Estos tres niveles, en su formato de pregunta y respuesta, no se separan ni se trabajan de manera distinta durante las sesiones, sino que se van mezclando unos con otros.

El interés por solicitar los comentarios de los alumnos responde a una doble intención:

- a) Preparar al oyente para la exposición del maestro. En la primera sesión observada encontramos que los comentarios permiten al docente ubicar cómo se

posesionó el lector ante el texto, qué impacto le produjo, pero sobre todo le interesa saber si se captó lo fundamental. Este sondeo le permite definir el punto de partida desde dónde iniciará su exposición. Con esta información da por terminadas las opiniones y pasa al siguiente segmento recordando dónde está lo fundamental de lo que leyeron: “Bueno miren, la parte que me parece muy importante recordar...” (Ob 01).

b) Recoger las opiniones personales para puntualizar en ese momento qué es lo fundamental e ir un poco más allá. Para conseguirlo formula otra interrogante que ayude a precisar la respuesta en cuatro direcciones:

1. Procurando que la descripción sea más detallada, evidenciando sus límites “falta como ampliarle”. Para ello ofrece otras preguntas “¿No oliste a nada?”
2. Buscando ir al sentido del objeto en cuestión, pues si se limita únicamente a la descripción sensorial “se queda como algo irrelevante”; el siguiente paso es “tratar de entenderlo”. Con la descripción se construye la realidad, pero también con la interpretación.
3. Favoreciendo con las interrogantes los logros conseguidos: “¿Habría algún aprendizaje en este ejercicio?”
4. Señalando lo que considera significativo: “Claro y esa es **la parte importante**, el estar cayendo en la cuenta cómo vemos y cómo estamos percibiendo” (Ob 02).

### 6.1.3 Conclusión

La tarea del docente es ofrecer mediante la **exposición** unas categorías organizadoras que permitan ordenar el pensamiento y así superar la crisis de no “saber vivir”. Otros segmentos como la **lista**, que se realiza prácticamente sólo para cumplir una indicación institucional permite que los alumnos se incorporen a la actividad del día. Normalmente la **ubicación** donde se ofrece un mapa de las clases y una articulación entre cada una de ellas sirve para introducir la exposición.

Su exposición centra en los elementos centrales de la temática, por lo que en ocasiones resulta densa, el docente se ayuda de **ejercicios** que faciliten la relajación. Además, diseña **actividades** que ayuden al alumno a vivir más de cerca la problemática. Los **comentarios** de los alumnos se recogen a través de preguntas de aclaración o buscando el impacto que causó la lectura o favoreciendo la interpretación que hicieron del texto. Con los **debates** se busca favorecer posturas más personales en la participación de los estudiantes.

Agrupando los diversos segmentos en dos apartados, docente y alumnos, podemos sacar algunas conclusiones:

Segmentos agrupados de las 3 sesiones				
<b>Docente</b>	<b>Lista</b>	12:52	4.28%	<b>9.76%</b>
	<b>Asuntos</b>	7:02	2.34%	
	<b>Despedida</b>	1:02	0.34%	
	<b>Prepara debate</b>	8:29	2.80%	
	<b>Ubicación</b>	14:17	4.75%	<b>4.75%</b>
	<b>Exposición</b>	1:27:17	28.80%	<b>28.80%</b>
<b>Alumnos</b>	<b>Actividades</b>	44:21	14.74%	<b>30.93%</b>
	<b>Ejercicios</b>	48:44	16.19%	
	<b>Debate</b>	46:33	15.36%	<b>26.06%</b>
	<b>Comentarios</b>	32:25	10.70%	
	<b>Total</b>	<b>5:00:08</b>	<b>100%</b>	

ARMANDO es un docente que privilegia la exposición, sin embargo sus esfuerzos por aligerar la exposición pueden explicar en parte esta similitud en tiempos de participación, el 57% se destina a actividades centradas en los alumnos. Hay también una distribución muy similar entre la **exposición** del maestro, 28.80%, y el dedicado a la participación del alumno mediante **actividades y ejercicio**, 30.93%, **debate y comentarios** con un 26.06%.

## **6.1.4 La problemática social donde se inscribe Conocimiento y Cultura.**

### **6.1.4.1 Descripción de la problemática**

El aumento de la violencia en la vida cotidiana y la destrucción ecológica en gran escala nos muestran que “estamos perdiendo un sentido de realidad acertado, que no estamos sabiendo vivir” (Guía). Esta pérdida es una locura pues implica un proceso “destrutivo y autodestructivo” (Entrev 01) que se manifiesta en diversas problemáticas:

- a) “Crisis en nuestra manera de conocer la realidad”, que se evidencia en una “creciente incapacidad social e individual para resolver problemas vitales y una tendencia a aumentarlos e intensificarlos” (Guía).
- b) “Crisis de identidad” pues “ya no estamos seguros de quiénes somos” ni cuál “es la realidad en la que vivimos” (Guía).

Uno de los orígenes de la crisis se encuentra en la organización social e individual del conocimiento ya que estamos dejando fuera “saberes esenciales para la buena vida y estamos incluyendo saberes que nos hacen extraviarnos de lo fundamental” (Guía).

Por ello, se ha privilegiado la especialización y fragmentación en detrimento de la visión de conjunto; la frialdad sobre la sensibilidad, la abstracción por encima de la

imaginación, la estandarización ignorando la creatividad y la repetición rutinaria sobre el afecto y el juego.

#### **6.1.4.2 Impacto en el alumno de esta problemática**

El alumno está atrapado en esta pérdida de sentido y en esta fragmentación de los saberes.

La propuesta que el docente elabora se enfrenta con varias limitaciones presentes en el universitario. Primera, la propuesta se construye a partir de categorías interpretadoras de la realidad y su grado de abstracción dificulta su apropiación cuando no se ha desarrollado el pensamiento abstracto como lo señala Piaget. Segundo, al moverse en el pensamiento concreto se complica también “agarrar la perspectiva del otro”. (IniFin 03).

## **6.1.5 El ángulo a partir del cual se aborda la problemática**

### **6.1.5.1 El enfoque global de la materia**

ARMANDO busca abordar la materia desde una perspectiva global: los problemas de la vida se responden a la luz de la cultura, de tal forma que “si cambias de cultura cambias de respuestas” (IniFin 03). Ante la crisis, descrita anteriormente, su intención es ubicarla, entenderla... proponer elementos que contribuyan a superarla” (Cuest), pero las soluciones “las vamos a buscar a nuestra escala” (Guía).

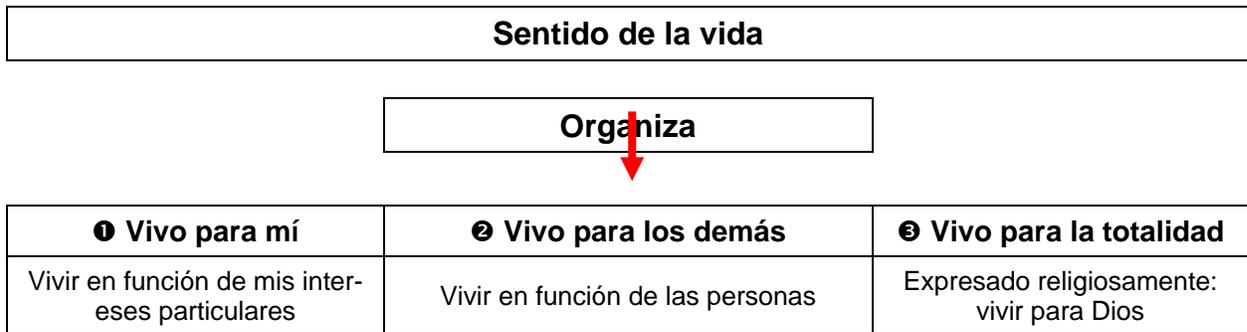
Esta propuesta se enmarca dentro de una visión de la existencia que contempla varias dimensiones: humana, divina y cósmica, y donde las tres siempre están presentes, “están conformando la realidad” (Ob 01), y no necesariamente se asumen de manera consciente, pero la eliminación de cualquiera de ellas “nos hace perder sentido de la realidad y trastorna nuestro modo de vida” (Apuntes)

Cada cultura combina de distinta manera cada una de las dimensiones, por ello tiene una concepción diferente del entorno y un estilo de vida propio: “nuestro sentido de realidad va a ser esta importancia que le vamos a dar a un poder u otro” (Ob 01).

Este entendimiento del contexto se describe en clase como el “ordenamiento de toda una serie de prácticas sociales que nos van llevando a una satisfacción, a un estar respondiendo problemas vitales” (Ob 01). Es decir, cuando cada ser humano

atiende sus intereses está actuando en conjunto con la naturaleza y con la divinidad, pues el ordenamiento es cultural.

Esta orientación se puede expresar como la razón de la vida, que a su vez es un organizador de todos los fines particulares:



“Según yo, en este esquema... estaría incluyendo todos los sentidos de la vida... díganme qué sentido de la vida no estaría incluido aquí” (Ob 01)

En la dinámica cultural, los ordenadores, (esquemas bajo los cuales se ve el mundo), no son algo estático, sino “algo que se va transformando y se va construyendo” (Ob 01), por ejemplo la vista de los seres humanos es “fruto de interacciones que se han dado a través de miles de millones de años y desembocan en este aparato tan complejo que es el ojo” (Ob 01).

Los ordenadores actúan juntos a través de la conciencia, están afectándose mutuamente, de tal forma que “esa conciencia va a ser el sentimiento, el sentido, el entendimiento, la voluntad. Están unificados” (Ob 01).

Lo que el docente **ofrece** son “**categorías** organizadoras del conocimiento”, (Ent 01), “elementos teóricos sobre cómo conocemos” (Autoeval), que le permitan al alumno tener una visión **unificada** y **organizada** de la existencia. Estas proposiciones no son creaciones individuales sino “respuestas culturales” decisivas “para la conformación del sentido de realidad” (Ent 01). Es una herencia que cada uno individualiza.

La mente organiza lo observado para ir más allá de la información recibida y producir inferencias a partir de la información recibida. Las **explicaciones** que elabora no son arbitrarias, sino que proporcionan un contexto que permite predecir un fenómeno y mantener el orden conocido de las cosas (Apuntes).

Brindar al alumno esquemas es colocarlo en una perspectiva adecuada para interpretar su mundo. En toda actuación el individuo afecta y es afectado por la realidad, actúa intencionalmente “en ella y con ella”. Pero esa “capacidad de afectar”, será diferente si se es “conocedor” o “ignorante”.

Lo que hace que nuestra mente sea inteligente no es una serie de definiciones enciclopédicas sobre objetos y animales, sino el hecho de que tiene sistemas muy especializados que funcionan selectivamente. Por eso, las **categorías** y los **conceptos** son más que habilidades, descripciones. La *categoría* ‘animal’ es la habilidad para reconocer animales reales y para hacer inferencias apropiadas sobre estos.

Las mentes inteligentes consideran no sólo lo que sucede sino también por qué sucede y lo que puede seguir sucediendo. Si hay cerebro que produce inferencias, también habrá **expectativas invariantes** que no son necesariamente conscientes.

Estos **patrones intuitivos** no siempre constituyen descripciones verdaderas o exactas de lo que pasa en el entorno. Son únicamente lo que esperamos y nada más.

#### **6.1.5.2 El enfoque de educación moral**

El objetivo que guía su labor pedagógica es una preocupación por aprender a “saber vivir”. Ante la pérdida del objeto de la existencia es necesario ubicarse e “identificar los puntos más destructivos” (Entrev 01). Se vive en un contexto histórico y la tarea constante es evaluar “la manera en que estamos viviendo y saber eso para ver qué podemos corregir dentro de nuestra responsabilidad” (Entrev 02).

Considera que la tarea del CFH es transmitir al universitario este saber vivir, “que tengas la buena vida –que abordes- la bondad y la ética de las cosas” (Entrev 02).

La existencia se visualiza con tres dimensiones: la humana, la divina y la cósmica. Las tres están presentes “conformando la realidad” (Ob 01) y cada cultura la combina de diversa manera, pero eliminar alguna de ellas “nos hace perder sentido de la realidad y trastorna nuestro modo de vida” (Apuntes).

La tarea consiste en integrar y respetar estas dimensiones, ayudar a que el alumno las descubra en sus procesos personales, pues no siempre están presentes conscientemente, y que las tome en cuenta en sus decisiones, sabiendo que hay diversas combinaciones de las tres dimensiones, y nunca son “respuestas acabadas” (Entrev 01).

El siguiente asunto fundamental es responder a la pregunta “¿yo de qué soy responsable?” En problemas tan amplios como la contaminación o la pobreza se debe delimitar de qué soy responsable, “no soy responsable de que México sea un país de pobres, pero sí soy responsable de los pobre con los que me estoy topan-do”, ahí sí es factible asumir la propia responsabilidad. (Entrev 02).

Este abordaje de la responsabilidad no es aún una actividad “significativa” dentro de su plan de estudios, sin embargo es una parte que “faltaría desarrollar” (Entrev 02).

### **6.1.5.3 El método utilizado**

Es un método que se desarrolla en de dos pasos: **presentación** y **aplicación** de la teoría puntualizando los elementos centrales por medio de diversas actividades; **ensayos** para verificar la vinculación de dicha teoría con la vida del estudiante: “les pongo las lecturas, las discutimos y después les hago una guía para que hagan el ejercicio” (Entrev 01).

a) **Presentación de la teoría.** Las exposiciones *traducen* al estudiante el pensamiento de los autores. La teoría se considera importante ya que es el *marco* que te permite ver las cosas, (Entrev 03). En su Autoevaluación el profesor dio a conocer que parte de su labor era ofrecer “algunos elementos teóricos sobre cómo conocemos” (Autoeval); y ante la crisis de identidad de la sociedad, “proponer elementos que permitan superarla” (Cuest). Esos *elementos* no son grandes discursos sino *categorías organizadoras* de la realidad que permiten tener una visión *unificada* y *organizada*.

Como las categorías suelen estar por un lado lejanas y desvinculadas de la vida de los alumnos, por otro, resultan demasiado abstractas, el docente hace un esfuerzo por *traducirlas* a su problemática e intereses, pues ellos no las “alcanzan a aterrizar tanto”, (Entrev 01), debido a que no han llegado al nivel de abstracción del pensamiento requerido según lo señalado por Piaget. Por lo mismo “no estructuran, no piensan en función de la totalidad”. El pensamiento formal, “les cuesta más trabajo” (Entrev 01).

Por tal motivo el trabajo de exposición del maestro tiene dos elementos: señalar lo importante, (las *categorías*), y *aplicarlas* a la vida del alumno. Es un trabajo a base de **concentración / extensión**: “Todo está organizado un poco entorno a eso, como decirles ‘órale vámonos rápido a lo esencial, y luego ya lo vamos aplicando más a la expansión” (Entrev 01).

La **concentración** precisa dónde está el “asunto fundamental” de la propuesta, con la intención de que el educando no se pierda en elementos secundarios. Por

ello, no se ofrecen contenidos teóricos amplios sino **categorías organizadoras** del entorno que le permitan tener de éste una visión **unificada** y **organizada**.

Lo *fundamental* se presenta por medio de **esquemas**, que se consideran una especie de **ventanas** por las cuales el sujeto “observa el mundo y su propio mundo interior” (Entrev 03).

La **extensión** consiste en ampliar la presentación y ejemplificarla. Los mecanismos para conseguirlo son variados: concretar la teoría por medio de personajes como Galileo, Julio César, que “servían de aterrizaje al ver otras maneras de vivir... que ponen en acción una determinada interpretación de la realidad” (Entrev 02); responder a las dudas por medio de ejemplos, definir los conceptos que se están utilizando, reformular la pregunta del estudiante en los términos que se está discutiendo, poner un alumno imaginario que pregunta y es atendido en sus dudas, etc.

#### **b) Las actividades**

A lo largo de las clases pone algunos **ejercicios** para completar la “parte técnica que estuvieron viendo en la lectura” (Ob 01). Se trata de ir en parejas y con los ojos vendados para tocar distintos objetos en los alrededores del salón. Es denominado de **sensibilización** ya que será un encuentro con las cosas, de paso se verá el contraste en la manera como hombres y mujeres observan los objetos.

**c) La verificación** se realiza mediante ensayos que elabora el universitario. Ahí el maestro le va señalando “dónde están los huecos” que manifiestan que aún no

ha captado la función de las categorías que ofrece, o qué haría falta para que expresaran “algo unificado, algo que sea una totalidad” (Entrev 01), o por ejemplo, si se ha captado “el papel de los sentidos en la comprensión de un objeto” (IniFin 02).

Con estos trabajos verifica si ya les empezó a “caer el veinte” y si debe de “insistir o dejar de lado” (Entrev 03).

#### **6.1.5.4 La relación establecida con el estudiante**

ARMANDO busca crear un “ambiente de diálogo y retroalimentación” (Entrev 02), donde el universitario pueda expresarse sin “ninguna reprimenda...hay confianza, hay apertura, sé que ellos pueden hablar, decir abiertamente” (Entrev 02).

Para conseguirlo utiliza dos estrategias: a) **escuchar** el punto de vista del alumno e **incorporarlo** al trabajo del aula, “retomo las cosas que dicen, no caen en el vacío” (Entrev 02), de tal forma que sea un trabajo donde ambos ofrecen elementos para la construcción del conocimiento. b) mantener un **ambiente de respeto** ante la diversidad de opiniones: “evitar cualquier tipo de burlas o de los otros a que puedan estar inhibiendo la participación de la gente” (Entrev 02).

A pesar de ese clima de apertura, está consciente de que la relación que establece con los educandos es “un poquito **cordial-distante**”. Cordial porque “la gente habla”, y distante porque no hay posibilidad de **convivencia**. Desearía “un poquito

más de comunicación” pero no hay tiempo, sale de una clase para entrar a otra. El semestre anterior buscó tener un diálogo de cinco minutos con cada alumno, pero en las 32 clases impartidas, apenas consiguió hablar una sola vez con cada uno. Sabe que al establecer más contacto la relación se convertirá en “algo personal” y lo ayudará a obtener mayor reconocimiento de su persona y de su labor docente.

#### **6.1.5.5 Las estrategias<sup>3</sup> usadas**

Como la metodología está centrada principalmente en la exposición del maestro, maneja tres estrategias que giran en torno a esta actividad: alivianar, visualizar y dialogar.

a) Se pretenden **alivianar** tres elementos:

- **El programa**, “mi técnica es concentrarme más al principio y aflojarle al final” para aprovechar que los otros maestros hacen el movimiento contrario;
- **la clase**, donde coloca la parte “difícil al principio y la más liviana al final” (Entrev 02);

---

<sup>3 3</sup> Estrategia: procedimientos flexibles y adaptativos (nunca algoritmos rígidos) que se emplean en distintas circunstancias de enseñanza (Díaz Barriga).

- **y la exposición**, “intercalando la cultura con cosas individuales”, pues en ocasiones se vuelve pesada “por exceso de rollo” y es necesario mezclar otras actividades.

No desea que la clase sea “divertida” sino ágil, pues le han comentado en otros semestres que había “cierta monotonía” (IniFin 01).

b) Hace uso constante del pizarrón para que los educando **visualicen** lo que va exponiendo. Es su punto de apoyo para ordenar la explicación y para señalar lo importante. Lo que se anota es fundamentalmente texto, acompañado de algunas flechas. A continuación se citan las tres primeras anotaciones de la primera observación:

Realidad → todo aquello que actúa y afecta los involucrados en la acción  
 Conocer → es ordenar la realidad para actuar intencionalmente en ella y con ella

Objetivo de CC → conocer lo que es conocer  
 ↑



Con estas indicaciones se aspira mantener la atención del oyente en su exposición, pues ante cada pregunta que el estudiante emite, ARMANDO refiere a lo anotado en el pizarrón.

c) Durante las *actividades* emplea lo que llama la estrategia del **diálogo**. Intenta que en cualquiera de ellas: exposiciones, debates, ensayos, el alumno pueda dar su punto de vista sin temor a represalias. En el apartado anterior de la relación con el estudiante señalamos cómo esta estrategia se subdivide en dos: **escuchar e incorporar** lo que el alumno dice y favorecer un **ambiente de respeto** para evitar las burlas que puedan existir entre los alumnos.

#### **6.1.5.6 El rol docente**

Dentro de la crisis de sentido que se mencionó anteriormente la tarea del docente busca precisamente “ubicarla, entenderla y proponer elementos que contribuyan a superarla” (Cuest). Pretende **ofrecer esquemas, dar elementos** que ayuden a organizar el pensamiento del alumno, “ese esquema sería como un medio o herramienta para la conciencia” (Entrev 03). Son también totalizadores, “en este esquema que les estoy dando... estaría incluyendo todos los sentidos de la vida” (Ob 01).

Aspira a que lo entregado no se reciba como algo “dado o permanente, sino como un proceso que se está creando”, más a título de “sugerencia”, para que puedan ver “otras maneras de vivir” (Entrev 03).

La entrega se realiza con la ayuda de varias lecturas y por medio de una exposición, “en este esquema que les estoy dando” (Ob 01), el docente **ofrece** “una **perspectiva** y después a ver qué **encuentran** dentro de su propio proceso” (Entrev 03). Los estudiantes son los que deben buscar a partir del esquema incorporado.

Otra manera de decirlo es mediante la metáfora de la ventana, donde se espera que, con las lecturas y con el trabajo en el aula, los alumnos puedan “abrir una ventana para que revisen su propio proceso interior” (Entrev 03).

Una vez que han recibido el esquema, inicia el proceso de búsqueda que irá más allá del ámbito académico, ya que resulta urgente ubicarse en el contexto de pérdida del sentido de realidad que estamos viviendo.

Con las **categorías** organizadoras el sujeto ya está en condiciones de “**identificar** los puntos más destructivos” de este contexto y dar paso a una “**revisión** con respecto a esa pérdida de sentido de realidad” (Entrev 01).

El maestro desconoce hasta dónde pueda llegar el alumno, pues su tarea se ciñe a dar las herramientas necesarias para este proceso de ubicación.

### 6.1.5.7 La organización del semestre

El conjunto de las actividades llevadas a cabo durante el semestre se denomina 'curso'. En él se abordan distintas problemáticas, todas ellas articuladas desde una visión integrada: en “**el sentido de realidad**”.

El punto de partida de este proceso es “la vida cognoscitiva” de los estudiantes, la manera específica que tienen “de interpretar su realidad”, lo cual se trabaja a partir de tres campos:

- a) **Las culturas** que contribuyeron de manera decisiva a conformar el pensamiento occidental (Guía) y conforman una visión de conjunto de vida en sociedad: Los educandos eligen los problemas que más les interesa trabajar y exponer (Entrev 02).
- b) Las etapas en el **desarrollo de la inteligencia** individual.
- c) El papel que juegan en el conocimiento los cinco **sentidos** y los **sentimientos** básicos: amor, coraje, enojo, miedo, culpa, tristeza y alegría.

Ahora, no se trata sólo de identificar la manera como se lleva a cabo el proceso de conocimiento, es necesario también incluir una valoración de “los resultados o consecuencias de esa manera de conocer” (Guía).

Todas las clases del semestre mantienen una **hilación**, el maestro, consciente de que este esfuerzo por la unidad puede resultar denso procura hacer cada sesión

“más aliviada” e intercala tanto “cosas de la cultura” como “cosas individuales” (Ent 02).

En el curso anterior esta visión unitaria había quedado “más suelta”, pero el profesor ha trabajado recientemente en su articulación y espera que con ello resulte “más estimulante” (Entrev 02), aunque señala que “apenas la capté... estoy ahí en la transición”

El desarrollo de la materia inicia con “una visión de conjunto” que se va desmenuzando y avanza siempre hacia el ‘objeto de estudio’: “conocer lo que es conocer... conocer cómo estamos conociendo” (Ob 01).

Para plasmar la visión de conjunto el docente establece conexiones hacia atrás y hacia adelante: “lo de hoy tiene mucho que ver con la lectura que hicieron y con la que van a entregar de reporte” (Ob 01) y explicita su intención de mantener todo articulado e hilvanado: “voy a dejar sin proseguir el hilo” (Ob 01).

#### **6.1.5.8 La organización de la clase**

Se llama “clase” a cada una de las sesiones. “En cada clase se formularán las preguntas que se quiere estudiar, pensar y responder” (Guía). En la Guía se señalan un conjunto de cuestionamientos, de los cuales sólo seleccionamos algunos para ejemplificar el trabajo que realiza el profesor, y que irán apareciendo durante el curso pues corresponden a los tres ámbitos arriba mencionados:

- a) ¿Cómo sé que una cultura está en crisis?, ¿qué significado tuvo el pensamiento mágico para el hombre cazador del paleolítico?, ¿qué significado tuvo para la época del Renacimiento que surgiera el pensamiento científico y qué sentido tiene para la sociedad actual?
- b) ¿Cómo se desarrolla el conocimiento desde que se nace hasta la adolescencia? ¿Cuáles son las principales etapas en el progreso de la inteligencia y en qué consiste cada una? (sensorio-motriz, simbólico, operativo concreto y operativo abstracto).
- c) ¿Cómo llegó la civilización occidental a devaluar los cinco sentidos, romper con el sentido común y extraviar el sentido de la vida?, ¿qué papel juegan los sentimientos básicos en el entendimiento y resolución de nuestros problemas de integridad-unidad, diferencia-adversidad, peligro-vulnerabilidad, falta-fracaso, pérdida-soledad?

#### **6.1.5.9 Conclusión**

La conciencia necesita herramientas para ubicarse en la realidad y más cuando ésta resulta destructiva. En atención a esta problemática el docente **ofrece esquemas, perspectivas** que ayuden al alumno a organizar su pensamiento y le permitan **ubicarse** en el contexto.

Como los esquemas resultan abstractos, el docente los **traduce** con ayuda de recursos imaginativos apropiados para el momento, los **extiende** mediante ejemplos y diálogos con un alumno imaginario y rescata la parte **fundamental** de lo que se lee o trabaja en clase.

No se **plantean** contenidos sino formas, **ventanas**, con las cuales el universitario puede indagar en su proceso interior. La **búsqueda** irá más allá del ámbito académico, pues es urgente identificar los puntos más destructivos de esta pérdida del sentido de realidad que se está viviendo.

La tarea es ahora **ubicarse** desde la perspectiva proporcionada para poder integrar una visión de conjunto de la realidad. El alumno ya tiene las categorías organizadoras, ya está en condiciones de poder **identificar** los puntos más destructivos e iniciar una **revisión** del contexto en el que vive.

El docente no sabe qué pueda encontrar el alumno, su tarea es sólo **dar** las herramientas.

## 6.1.6 Comentarios de los alumnos a la propuesta del docente

### 6.1.6.1 Relación con el docente

El maestro Armando es considerado un profesor “muy bueno con lo que dice”, “sabe mucho” y “algo distante”. Se le percibe “muy serio”, y sin “expresión facial al hablar (sonrisas, expresiones, etc.)” y con un tono de voz que no varía.

La relación con él la mayoría la describe como *distante*: “tenía una pared entre nosotros y él, aunque se notaba que él quería que no existiese esa barrera”. Por varios caminos se menciona que perciben este esfuerzo por mostrar acercamiento, y para alguno sólo lo percibe fuera de clase: “cuando salíamos y nos quedábamos platicando nos preguntaba de la clase”.

Se señala que en esa relación está ausente la relación personal: “falta un poco más de relación personal”, “fue impersonal”, “no le interesó crear una relación alumno-maestro”. En el párrafo anterior el alumno señala que el docente pregunta por la clase, pero no hay captación en él que pregunte por el alumno.

¿Qué características debería tener esa relación alumno-maestro? Le señalan cuál es su actividad y le indican las limitaciones “sólo se dedicó a exponer temas pero nunca se preocupó en crear un ambiente de participación, ni tampoco de crear interacción entre nosotros”, “se mostró distante con las tareas y preocupaciones personales”. Para ellos falta una **preocupación** por los asuntos personales.

La relación tiene un peso importante para el universitario pues aunque el maestro hacía un esfuerzo en dar la clase, la relación no le ayudaba, “en verdad quería dar clases, pero no era muy buena su relación”. La relación “un poco fría” parece estar determinando el rol del maestro: “la forma que se relacionaba hacía veces la clase tediosa”, “un poco aburrida”.

La seriedad percibida en él, se dice que “a veces no me permite una relación que vaya más allá de la relación maestro-alumno, enseñó-aprende”.

#### 6.1.6.2 Descripciones del rol docente.

Se percibe al maestro como alguien que **da clases**. Se ponen otras descripciones que ayudan a precisar este significado: mencionan que “**daba su discurso**”, “se dedica a **exponer temas**” y que la clase se convertía en “simplemente **escuchar** las cosas del profesor”.

El rol supone una actividad de explicar que “saca de dudas”

Daba	la clase		y la participación de los alumnos era regular
Daba	su discurso	sin	preocuparse por la opinión de los demás
Exponía	temas	pero	nunca se preocupó por crear ambiente de participación, interacción y relación alumno-maestro
Quería dar	clase	pero	no era muy buena su relación maestro-estudiante.

La exposición parece pedir una participación activa del alumno, pero con Armando no parece existir esa *preocupación*. Se reconoce que sí abre un espacio para la **participación**, “si querías podías participar”, “daba la confianza para expresarte”, pero parece no bastar y requerir de una motivación especial del docente. El esfuerzo de la participación es dejado en manos de él: “no trató de hacer que todos participáramos y entendiésemos”.

Se percibe un rol en una sola dirección, pero se propone otro donde el alumno incorpore su participación

Propuesta que perciben del docente	Dar	Escuchar
Propuesta que realizan los alumnos	Dar	Participar

La participación se señala porque ésta produce aprendizaje. Se piden más dinámicas porque se espera que éstas puedan “ayudar con la comprensión del texto”. Exponer el texto y luego explicarlo no parece bastar, se piden dinámicas donde se trabaje el aprendizaje.

Además, el alumno está solicitando de parte del docente un reconocimiento de lo que él ha dicho: “cuando alguien participaba hacía falta un poco de interacción por parte del profesor”, “la clase es muy pesada...y cada quien se va por su lado”.

Los **temas** que se exponen son percibidos como “largos y amplios” y se pide no lo sean tanto. Además, han sido expuestos con mucha repetición: “tanto hablar y explicar el tema produce cansancio”

No son problemáticas ni “actuales” ni de “interés común”: “¿por qué irnos a temas tan históricos?, si yo creo que la cultura no precisamente tiene que ir enfocada a esos temas”, “me hubiera gustado algo más actual”.

Y parecen estar desconectada de los intereses de los alumnos: “no sentí que se **preocupara** por las necesidades del grupo con respecto a temáticas”, “que el maestro cheque más nuestras necesidades en temáticas y tiempos”.

La **temática** construida a partir de las categorías que permiten entender la cultura, es calificada como “extremadamente teórica”. No es posible para el estudiante integrar en tan pocos elementos un esquema para abordar la problemática, le resulta “confuso y complicado conjuntar todo y retomarlo en una idea”.

### **6.1.6.3 Opiniones sobre las estrategias.**

Las estrategias del docente no son percibidas con claridad y por lo mismo no parecen ayudar al trabajo del profesor.

La estrategia de **aligeramiento** de la teoría que el docente busca no es percibida por el alumno. La clase es descrita como “pesada” y “poco dinámica”. Además, el

trabajo reiterativo en la exposición “produce cansancio”. La estrategia para abordar una temática “extremadamente abstracta” no parece estar funcionando.

Las anotaciones en el **pizarrón** a base de puro texto, aparecen como “desorganizadas para quien su aprendizaje es auditivo y visual”. Es interesante que lo señala un alumno que se considera a sí mismo *visual*. Poner en el pizarrón sólo texto no parece ser suficiente para un individuo visual, probablemente reclama imágenes. Además, el acomodo de las ideas que se expresa ahí no es el orden de este alumno.

El **diálogo** que el maestro busca suscitar en cada una de las actividades parece no ser suficiente, aunque se dice que “siempre estuvo dispuesto al diálogo”. Se pide como sugerencia “más diálogo y participación por parte de los alumnos”. El docente es percibido por algunos como “cerrado”, cuando el mismo está buscando la apertura.

La participación juega también en sentido negativo, algunos del grupo, con sus actitudes, tornan “mas difícil el aprendizaje”: un factor interviniente fue “la apatía o disgusto por la materia de algunos compañeros”

#### 6.1.6.4 Comentarios a la Metodología.

La exposición de los temas es percibida como una actividad **explicativa** que “saca de dudas” y ayuda a **aclarar** “las ideas que traes en la cabeza” o “**avanzar** en la respuesta de muchas dudas”.

Sin embargo, su carácter abstracto no permite que el alumno lo pueda seguir, pues en ocasiones señalan que “me enredaba con los temas, no le encontraba un hilo a la explicación” o a medio camino “ya me había perdido”.

Por ejemplo el docente presenta la historia de las culturas para señalar el papel que juegan en la conformación del pensamiento occidental, sin embargo, el estudiante ante eso se hace varias preguntas que muestran que la temática está presente, se le recuerda, pero algunos estudiantes no saben cómo integrarla: “¿por qué irnos a temas tan históricos?”, “¿qué tiene que ver Julio Cesar con el curso?”. Hay otros estudiantes que sí pueden hacer conexiones: “¿cómo fue que la sociedad llegó a ser como hoy?”, “Cultura son todas las tradiciones, costumbres, tendencias que traigo conmigo”.

**De las actividades** se dice que fueron pocas y están presentadas como contrapuestas a la actividad de exponer: “sólo tuvimos dos y las demás clases escuchar al profe”. La vinculación con la exposición no fue adecuada, pues cuando se llegaban a ellas “ya no daban ganas”, pues se habían “perdido a media explicación”.

Se percibieron ubicadas en un contexto de “datos históricos”, pero no el “contexto actual”. Aunque se abrieron a la participación, se pide que sean **más abiertas** a

“comentarios en general”, que se abran “temas de discusión”, que sean “más reflexivas”.

De la **verificación** por medio de trabajos se le recuerda y en general es vista de forma positiva, se dice que “ayudó mucho... me gustó mucho”, para alguno le permitió recordar “cosas que había olvidado y que en realidad son importantes”.

Hay un señalamiento donde se rechaza la sugerencia del docente, no se acepta que el maestro intervenga en aspectos personales como son “mi calidad de vida y de razonamiento”.

#### **6.1.6.5 Aprendizajes expresados**

En general los alumnos expresan aprendizajes en la línea de los señalados en las situaciones de aprendizaje, “realmente todos aprendimos, todos nos cuestionamos y tratamos de responder muchas dudas”. Y esto se consigue a pesar de los desacuerdos expresados solicitando temas “más actuales” o relacionados a “problemáticas actuales y más culturales” o pidiendo que los ejemplos estén “más relacionados con nosotros”.

En un primer nivel, algunos alumnos señalan lo que pudieron rescatar a pesar de su no conformidad: “algunos de los temas no fueron mucho de mi interés, pero de cada uno saqué algo”, “siempre es bueno tener más cultura y conocimientos”, o

indicando que lo adquirido se ubica como “cultura general” o “simple conocimiento general”.

Otros aprendizajes se expresan de forma genérica señalando cambios en la forma en que se venía pensando: “**me hizo cuestionarme** muchas de mis creencias, políticas, sociales y religiosas”, “**me hizo ver** la importancia que tiene el conocer a nosotros mismos, a nuestro entorno y la manera en que nos relacionamos con ello”. El docente había señalado que los cambios deben ser dentro de los ámbitos cercanos a cada uno, un estudiante así lo expresa: “puedo cambiar y ser una persona más ordenada, en el sentido de reciclar basura, hacer cosas por mejorar el medio en el que vivo”.

Y en un tercer nivel los aprendizajes están ubicados en cada una de las situaciones de aprendizaje diseñados por el docente. Veamos cada una de ellas.

**Primera:** Las culturas y su contribución a conformar el pensamiento occidental.

Los aprendizajes en esta situación fueron difíciles, varios de los alumnos no supieron hacia dónde iban encaminadas algunas lecturas, o por qué se recurría a temas históricos. Sin embargo de las preguntas que deja el curso algunas van en la línea diseñada por el maestro: “¿Cuál es el orden jerárquico con el que vivimos, en donde entra el orden divino (poder divino), ser humano, naturaleza?”. También los aprendizajes adquiridos van en la misma tónica: “se introdujeron temas de historia (Julio Cesar, los romanos, etc.) donde se pretendía conocer la mentalidad y formas de pensar de las culturas”.

También hay aprendizajes señalados de forma más amplia: “mostrarnos historia para saber comprender cómo hemos llegado hasta aquí”, “comprender el ‘porqué’ de las cosas que suceden en la actualidad”, “cómo llegamos a donde ahorita estamos”.

**Segunda:** Las etapas en el desarrollo de la inteligencia individual. Hay poca mención a esta situación, un alumno indica no saber su utilidad: “¿para qué me sirven las etapas de aprendizaje de los niños?” y otro establece vínculos entre las dos primeras situaciones y lo integra en la problemática del conocimiento: “puedo darme cuenta del porqué de las distintas concepciones y de las etapas del desarrollo que el hombre pasa para llegar al conocimiento”.

**Tercera:** el papel que juegan los sentidos y los sentimientos básicos en el conocimiento. Es la situación que generó más inquietudes y aprendizajes. La mayoría de las preguntas giran en torno a la posibilidad de conocer: “¿realmente conocemos?”, “¿realmente las cosas son como las percibo?”, “¿qué tan exacta es nuestra percepción de la realidad?”.

Hay también referencias al papel de los sentidos, “Nuestros sentidos nos hacen conocer de cierta forma la realidad, tal vez el sonido no es igual para otros organismos” y un alumno muestra desconcierto en relación a los sentimientos: “Si los sentidos son tan importantes ¿por qué los sentimientos no lo pueden ser como para ser tomados en cuenta dentro del curso?”

Es una situación que permite además integrar las diversas situaciones del curso: “el conocimiento llega a nosotros a partir de nuestra percepción de la realidad, que es la relación hombre-mundo-Dios”, “la forma de llegar al conocimiento es más antiguo e interesante de lo que yo imaginaba y que con todos nuestros sentidos llegamos de forma más precisa al conocimiento que ahora tenemos”.

En general, los aprendizajes están mencionados con cierta precisión en cada una de las situaciones, pero no aparecen referencias a la parte central de su propuesta que es la entrega de categorías, el maestro ya lo consideraba difícil por el nivel de abstracción que los alumnos. Un alumno hace un comentario que nos haría suponer que está haciendo referencia a este punto de los esquemas mentales para ordenar la realidad “es confuso y complicado conjuntar todo y retomararlo para una misma idea”.

#### **6.1.6.6 Manera de asumir la educación moral**

Es una actividad que el docente considera que aún está en un proceso inicial.

Además, hay un cierto ambiente no favorable al desarrollo de la propuesta. Uno de los alumnos, después de las discusiones que hubo en clase se lleva la impresión de que a los jóvenes nos les interesa “lo humanista que es el ITESO y el CFH”.

Hay algunos elementos que indican que la propuesta como es presentada no parece ser aprovechable por los universitarios. Uno señala que él se considera una persona “con ideas y creencias bien establecidas” y que por lo mismo la propuesta

que hace el maestro “no ayudó en mucho”. Otro, precisa que las preguntas “existencialistas” que surgieron no necesitan del apoyo del maestro, ya que “por mucho que alguien te explique, eso lo descubres personalmente”.

Los vínculos que establecen de la materia con su proceso personal están referidos más a la adquisición de una habilidad “argumentar mejor”, que permitirá “influir” a personas para que tomen conciencia de la vida, o para exponer los propios conocimientos.

#### **6.1.6.7 Conclusión**

El alumno lo percibe sólo como alguien que **da clases** y por lo mismo su papel queda reducido a sólo **escuchar** las cosas del profesor. Le reconocen el esfuerzo por abrir un espacio para la **participación** y por dar confianza para que se expresaran, sin embargo, esto no es suficiente, ya que faltó un poco de interacción de su parte.

## 6.2 El maestro LEONARDO

Nace en Guadalajara en octubre de 1980. Sus estudios básicos y de preparatoria los realiza con los Hermanos Maristas en los Colegios Cervantes de Guadalajara. Para sus estudios universitarios cursa la licenciatura en Administración Financiera, en el ITESO. Con el fin de concretar su proyecto de tesis visita y trabaja durante tres veranos y un semestre con las comunidades de cafecultores tzotziles del municipio de Chenalhó, Chiapas. A su regreso decide entrar a estudiar Filosofía y se inscribe en la Maestría en Filosofía Social, ITESO, con la tesis “El llanto en consideración fenomenológica”. Actualmente, en el ITESO, cursa el Doctorado en Filosofía de la Educación. Su actividad profesional se ha centrado en la docencia.

Actualmente también coordina el Diplomado en Filosofía que ofrece el Departamento de Filosofía y Humanidades del ITESO en la casa ITESO-Clavigero.

LEONARDO en otoño del 2003 se incorpora al ITESO en el departamento de Estudios Sociopolíticos y Jurídicos con las asignaturas de *Análisis de la Realidad Nacional* y *Ética Profesional* para la carrera de finanzas.

En el verano de 2004 se incorpora al CFH, y viene impartiendo varias materias: *Introducción al Problema del Hombre*, *Introducción al Problema Social*, *Ética Social*, *Contexto Histórico y Social*, *Ética*, *Identidad y Profesión* y **Conocimiento y Cultura**.

En el otoño de 2006 también participa en el Departamento de Estudios Socioculturales con la asignatura de *Estructuras de la Información*.

Es el quinto semestre que imparte *Conocimiento y Cultura*, materia en la que fue observado.

### **6.2.1 Las sesiones observadas**

Las tres sesiones observadas en esta investigación corresponden a la décima, vigésima y trigésima primera clase del semestre (14 de septiembre, 19 de octubre y 27 de noviembre del ciclo otoño 2007). Conviene aclarar que la tercera observación fue una sesión de entrevista individual donde sólo seis alumnos, de doce, autorizaron se grabara la sesión.

Las dos sesiones de clase se inscriben en la primera situación de aprendizaje “Conocimiento vital” (Guía).

## Segmentación de las sesiones observadas

1ª Observación	1 Asuntos	2 Lista	3 Ubicar	4 Comentarios	5 Actividad: Dinámica	6 Comentarios	7 Actividad: Leer	8 Comentarios	9 Asuntos
Tiempo de inicio	00:00	05:06	07:41	08:51	45:05	01:02:30	01:07:45	01:25:15	01:45:00
Terminación	05:06	07:41	08:51	45:05	01:02:30	01:07:45	01:25:15	01:45:00	01:50:00
Duración	05:06	02:35	01:10	36:14	17:25	05:15	17:30	19:45	5:00
%	4.64%	2.35%	1.06%	32.94%	15.83%	4.77%	15.91%	17.95%	4.55%
Abre el segmento	Les voy a entregar el viernes, calificados	Buenas tardes a todos	Muy bien, pendientes	Entonces si alguien quiere participar	Tengo preparada una actividad pequeña, una dinámica	A ver, alguien quiere participar	Voy a repartir una hoja	A ver comentarios ahora sí de ambas lecturas	Bueno la siguiente clase
Palabras clave	Abrí 5 <b>exposiciones</b> Después yo voy a <b>dar</b> algunas clases. Hoy hay <b>comentarios</b> de la exposición. Nunca los voy a <b>obligar</b> . seguir con los mismos <b>temas</b>	Pido silencio para nombrar lista	La clase de hoy la vamos a dedicar a <b>comentar</b> Hemos tenido 2 <b>exposiciones</b> El viernes habrá exposición doble Íbamos a empezar con <b>preguntas, inquietudes</b>	Participar Me gustaría hacer <b>reflexión</b> ¿comentarios? <b>Conectarlo</b> con primeros temas que vimos Me parece importante será cosa de <b>reflexión moral</b> Choper nos <b>platicaba</b>	Participar Complicaciones que salen	¿hay más comentarios? Participar	Me gustaría Compartir En equipo Lo importante	Comentarios Llamó la atención Concluir Superar la lectura	Exposición
Cierra el segmento	¿Quién expone el siguiente viernes?	Ya está	Muy bien		Muy bien, gracias por participar	¿Hay algún comentario más de esta dinámica?	¿Ya terminaron todos?	¿Hay más comentarios a la clase?	Chao

2ª Observación	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Lista	Ubicación	Exposición Comentarios	Cierre	Exposición Comentarios	Cierre	Ubicación	Actividad: Cortometraje	Exposición Comentarios
Tiempo de inicio	00:00	02:00	04:55	34:20	34:41	01:20:05	01:20:46	01:25:08	01:30:45
Terminación	02:00	04:55	34:20	34:41	01:20:05	01:20:46	01:25:08	01:30:45	01:31:53
Duración	02:00	02:55	29:25	00:21	45:24	00:41	04:22	05:37	1:08
%	2.18%	3.17%	32.02%	0.38%	49.41%	0.74%	4.75%	6.11%	1.23%
Abre el segmento		A ver silencio... comencemos la clase	A ver silencio. El rollo de...	¿Quedan claros los dos niveles	Con la lectura... ¿qué opiniones hay	A ver, ojalá que haya quedado claro	Vamos a abrir otro nivel más, ya lo anunciaba	A ver, este es el cortometraje	Si alguien quiere decir... como de bote pronto, impresiones, gustos
Palabras clave		Hemos visto Hemos venido diciendo Hemos puesto ejemplos Romper Preguntarse Vital	Les he <b>platicado</b> Ahora les sigo <b>platicando</b> Relato Profundidad Detenerse Vital	claro	Platicar Comentar Conclusiones que podemos sacar Niveles de profundidad	Claro Cuestionar Criticar  Niveles de reflexión	Preguntarnos Tarea	Vean los detalles Ver a luz de lo platicado	Comentario Pregunta
Cierra el segmento			Fin	Muy bien	Bien	Vamos a seguir por supuesto con estas mismas cosas	La siguiente clase va a ser película	Prendan la luz, ahí está el corto	Bueno,

## 6.2.2 Análisis de cada uno de los segmentos

<b>Segmento</b>	<b>asuntos</b>
-----------------	----------------

Es un bloque dedicado a establecer tiempos y obligaciones. Se indican las fechas en las que el maestro entregará los trabajos ya calificados; se recuerdan los días de exposición de cada uno de los equipos y las consecuencias que se derivan si no se realiza el trabajo: “es obligatorio, obligatorisísimo hacer una exposición... nunca los voy a obligar, pero... son 10 puntos menos al final” (Ob 01).

La interacción con el alumno se reduce a responderle las preguntas relativas a las fechas de entrega de los trabajos.

<b>Segmento</b>	<b>lista</b>
-----------------	--------------

Esta actividad es la que marca el inicio de la clase. Antes se trataron algunos asuntos o puntos varios, pero es hasta este momento cuando el facilitador, expresamente, se dirige a todo el grupo y lo saluda: “Buenas tardes a todos. Pido silencio para nombrar lista.” (Ob 01). El bloque tiene una duración de dos minutos aproximadamente.

Es también el tiempo de llevar a la clase a un ambiente de tranquilidad, “a ver silencio por favor” (Ob 02), “me interesa que el grupo se sienta en confianza” (En-

trev 03). Llama a cada estudiante por su nombre, pocas veces dice sus apellidos; las respuestas son diversas: *presente, aquí, acá, hola, yo, “no está”*.

Pero al mismo tiempo que se establece la confianza se necesita que el grupo esté atento al trabajo que se iniciará, para ello el maestro en ocasiones nombra lista con una voz “un poco más baja... ya saben que si no me contestan tienen falta” y entonces observa que el grupo cae en la cuenta “y se callan” (Entrev 03).

La obligación de nombrar lista se aprovecha para crear el ambiente necesario para el inicio de la clase: confianza y silencio.

<b>Segmento</b>	<b>ubicación</b>
-----------------	------------------

Es un bloque breve, de dos a cuatro minutos aproximadamente, donde no existe ningún tipo de interacción con los alumnos.

La finalidad es mostrar que las diversas temáticas del semestre forman un conjunto integrado “todo tiene una liga muy bien conectada” (Entrev 03), y para LEONARDO sería “una pena” que cada clase se asumiera de forma desconectada. Si al final de la misma quedan cosas pendientes, procura anotarlas e inicia con ellas la siguiente sesión: “acuérdense que habíamos visto esto y que quedaban pendientes otras cosas” (Entrev 03)

En esta ubicación se señalan tres tipos de contextos: temporal, temático y reflexivo:

- Temporal: se indica cómo se relaciona la presente sesión con las anteriores y con las posteriores: “hemos tenido dos exposiciones... el viernes habrá exposición doble” (Ob 01).
- Temático: se señala el tema general en el que se encuentra la clase, “la percepción” y cómo los contenidos se han desglosado en rubros más concisos: “los temas que hemos visto hasta ahora... una clase para cada sentido” (Ob 02).
- Reflexivo: se precisan los niveles de análisis en los que se trabajará, y cada uno de ellos se detalla en momentos de la clase: “Primero... tratar de romper lo más que se pueda esta visión...”; “Segundo... hay diferentes maneras de estar instalados” (Ob 02). Para el profesor es importante “hacer explícitas las tres líneas de reflexión a las que a mí me gustaría llegar” (Ob 02).

Si dentro de una sesión se comienza una nueva actividad, ésta se contextualiza en sus tres ubicaciones:

- Temporal: “ya lo anunciaba desde el principio”;
- Temático: “el mundo se nos puede hacer presente de diferentes maneras”;  
y
- Reflexivo: “vamos a abrir otro nivel más... las repercusiones que pueda tener esto” (Ob 02).

En la ubicación se persiguen dos objetivos: manejar como una unidad el conjunto de las clases y recoger los asuntos pendientes de la sesión anterior.

Segmento	exposición	comentarios
----------	------------	-------------

LEONARDO no destina un segmento especial para la exposición de sus aportaciones ni otro para la intervención de los alumnos; pues ambos se desarrollan durante una conversación que se establece en donde las dos partes intervienen, “no hay espacios para participaciones, toda la clase es clase para preguntar” (Entrev 03).

No toma la postura de quien va a enseñar sino de quien **platica** lo que le ha pasado y le parece problemático e importante, “por eso lo hago a la manera de plática” (Entrev 03), Como supone que el estudiante ha pasado por algo similar entonces lo invita a poner en común su experiencia, así “hacemos la clase juntos” (Entrev 03).

A continuación abordaremos la manera como él concibe su exposición, y enseguida la participación del universitario.

### **La exposición del maestro.**

El trabajo de exposición es designado, con preeminencia, como una **plática**: “les voy a platicar...”; un dato interesante es que la conversación que sostiene con los alumnos también se lleva fuera del aula: “me platicas saliendo de la clase” (Ob 01)

y ambos diálogos se nombra de la misma forma, **plática**, pues contienen elementos que van ligados o ayudan a la temática que se aborda.

Esta **plática** está llena de experiencias personales, “les platiqué el caso de Oscar, este chavo invidente...”, “les he platicado de otras culturas”, “de las pastillas de Matrix”, “de las llamadas telefónicas de mi abuela”, etc. Son vivencias que se cuentan como pretexto para vivenciar la temática que se analiza: “utilizo... ejemplos de cosas que me han pasado a mí” (Entrev 01).

En ocasiones a esta manera de exponer como **plática**, también la llama ‘**relato**’ o incluso **rollo**. Por ejemplo, cuando está narrando la experiencia de relación que vive con su abuela y quiere hacer un paréntesis para pasar a otro asunto, señala: “interrumpo un poco el relato” (Ob 02). Estos relatos son narraciones de la vida cotidiana. En cambio el **rollo** agrega otros elementos e incorpora un nuevo sentido: es un discurso que presenta una elaboración teórica o una problemática social, pero que es comentada ante el grupo de forma más coloquial: “el **rollo** de articulación del mundo”, “ya estamos en **rollos** epistemológicos serios” (Ob 02), “todo este **rollo** del problema zapatista” (Ob 03).

Por momentos los tres conceptos, **plática**, **relato** y **rollo**, tienen igual significado y le sirven al maestro para describir su actividad como expositor. La característica común a todos es la manera amistosa de dirigirse a los estudiantes cuyo trasfondo tiene que ver con su estrategia educativa: “generalmente hay muchísima empatía entre mis estudiantes y yo, y utilizo una apertura total con ejemplos de cosas que me han pasado a mí” (Entrev 02).

Estas narraciones no son, ni simples “anécdotas”, ni sólo “datos”, sino que están vinculadas a la experiencia *vital* del docente y buscan que el alumno también incorpore su propia vivencia, tienen dos características:

- a) Llevan la exposición a un nivel vital.
- b) Están orientadas por una finalidad educativa: la reflexión.
- c) Van a los niveles profundos

a) La primera característica es ubicar los problemas no racionalmente sino “a **nivel vital**, no teórico” (Entrev 01). Para conseguirlo, parte de experiencias personales ya sea de “temas que yo creo que a ellos les interesan mucho... o experiencias que me han pasado a mí” (Entrev 01). Y en esa vivencia tanto el maestro como los estudiantes expresan las emociones que se generan: “se me hace bastante desagradable”, “son preciosas”, “a él le encantaba”, “a mí se me hizo bien chida” (Ob 02), “el sentimiento, te tranquiliza, te relaja”, “realmente puedes gozar”, “así con todo cariño, tierno”, “hay una sensación de frescura”, “tú sientes conmoción” (Ob 02).

Esta estrategia la llama **apertura total** pues abre ante los alumnos su propia experiencia y al hacerlo, consigue muchísima **empatía**.

**b)** Como segunda característica nos encontramos con una exposición que busca impulsar la “**reflexión**” del auditorio, es entendida como un “**detenerse**”, ya que la vida “se vive muy de prisa” (Entrev 01) y no permite “penetrar” la realidad, por eso las personas se quedan en los estratos “superficiales”. Esta pausa permite retomar los “pequeños momentos” o las “cosas simples” y ponerlas en duda.

c) Al detenerse y cuestionar lo cotidiano, el análisis “penetra”, “desentraña”, “saca” los problemas que están inscritos en esa realidad. Este proceso de *penetración* permite plantear problemas desde “diferentes perspectivas” y posibilita un “diálogo interdisciplinario” (Guía).

En conclusión, esta manera de *platicar* la problemática, permite iniciar la reflexión desde un ámbito vital, poner en duda dicho ámbito y desentrañar los problemas ahí escondidos.

### **La participación de los alumnos**

Cada que finaliza una actividad se busca la respuesta de los estudiantes, a los que se invita a **comentar** “¿algún comentario que se quiera hacer?” (Ob 02); “A ver, comentarios ahora sí de ambas lecturas” (Ob 02). Esta retroalimentación se puede expresar en forma de preguntas, inquietudes o cosas que llaman la atención.

La actividad de **comentar**, encomendada al alumno, tiene tres niveles, y cada uno de ellos se subdivide en dos momentos. El primero, tiene que ver con expresar lo que se siente: “Si alguien quiere decir ahorita... no hay interpretación, así como de bote pronto, impresiones, gustos” (Ob 02). La finalidad es sólo compartir con el grupo la experiencia que se ha tenido. El segundo momento selecciona, de las impresiones, lo que es importante: “¿qué les llamó la atención?, ¿qué se les hizo interesante?” (Ob 02). Y siempre hablando desde la propia persona.

El segundo nivel busca ir más allá de la enunciación de lo sentido, se le describe como **superar**. Hay una *detención* que le permite al alumno dejarse afectar por esa realidad con la que se topa y poder así ir más allá: “¿se logró superar la lectura, no solamente hablar de lo que hubo en la lectura” (Ob 01). Al ir más allá de la vivencia se abre la posibilidad de poner en duda lo que se ha percibido, de “cuestionar” de “criticar un poco el mundo objetivo” (Ob 02).

Y se llega al tercer nivel, al “dejarse inquietar por las cosas”, al estar “como expuesto entre las cosas” (Ob 02), se toma postura ante esa realidad, se le acepta como una realidad dada o se construye el propio mundo. “¿Te quedas con esa realidad que te van dando, o también tú puedes ir construyendo?” (Ob 02).

Es un nivel donde además se abordan “las repercusiones o la pertinencia” del problema, es el momento de la ética, de “saber si eso es bueno o malo” (Ob 01), ya que no se trata de sólo construir sino de asumir una responsabilidad por el modo en el que se ha elaborado la respuesta.

Los niveles y momentos se pueden resumir en el siguiente cuadro:

<b>Niveles</b>	<b>Momentos</b>	<b>Actividad</b>	<b>Finalidad</b>
<b>1º</b>	a	Impresiones y gustos	Compartir
	b	Señalar lo importante	Personalizar la intervención
<b>2º</b>	a	Superar	Iniciar la reflexión
	b	Cuestionar	Poner en duda lo dado
<b>3º</b>	a	Aceptar o construir	Tomar postura
	b	Distinguir lo bueno de lo malo	Asumir una responsabilidad

El segmento se cierra indagando si hay más opiniones, “¿Hay algún comentario más de esta dinámica?” (Ob 01), o bien señalando que se está satisfecho con lo que se ha dicho: “bien” (Ob 02).

Los *comentarios* se organizan en torno a los tres niveles antes mencionados, ahora señalados como impresiones, superar, construir.

<b>Segmento</b>	<b>actividades</b>
-----------------	--------------------

Durante las intervenciones en el aula se observaron tres actividades distintas: una dinámica de reconocer objetos con los ojos cerrados, la lectura de un texto y la presentación de un cortometraje. Las dos primeras con una duración menor a dieciocho minutos y el cortometraje con poco menos de seis.

La finalidad es conectar la exposición con los aspectos personales de los alumnos; por lo tanto procura poner “ejemplos que son muy propios de ellos”, de modo que las actividades “van de la mano con eso” (Entrev 02).

El segmento se inicia precisando el tipo de acción que se realizará y bajo qué condiciones: “a los cuatro primeros participantes les voy a rolar el objeto, lo van a tocar así sin ver” (Ob 01). En la dinámica y el cortometraje no se explicita el objetivo de la actividad, simplemente se pide que se realice. Los estudiantes tampoco preguntan el para qué. Hay una confianza en lo propuesto por el docente.

En la lectura, los comentarios se deberán realizar sólo en el primer nivel de reflexión, señalado anteriormente: “mencionar lo que les resultó más importante” (Ob 01).

El bloque **se cierra** señalando simplemente que éste ha terminado, o agradeciendo la colaboración: “muy bien, gracias por participar” (Ob 01). Con ello se refuerza que el valor de la actividad radica en vivenciar la temática que se está trabajando, y por ello es importante la participación. El trabajo reflexivo estará en el siguiente segmento donde se pide a los alumnos que expresen sus *comentarios*.

### 6.2.3 Conclusión

La forma en que se estructura una clase lleva también esa misma intención: al nombrar **Lista** o tratar **Asuntos** se establece el ambiente bajo el cual se trabajará: confianza y silencio. Las **Actividades** y los ejemplos que se narran en la exposición van también orientados a conectar con los aspectos personales de los alumnos.

El segundo paso va dirigido a inquietar a los estudiantes para que se motiven a buscar soluciones.

La tercera situación de aprendizaje se ubica en este momento de la metodología: Para ello se siembra la duda auténtica, se rompe con las visiones sociales de que el conocimiento es objetivo, de que la instalación en el mundo puede y debe ser un trabajo personal. La **Exposición** va dirigida expresamente a poner en duda lo establecido y los **Comentarios** de los alumnos van expresando su propia respuesta.

Establecer la propia ubicación en el mundo, o cuando menos asumir las consecuencias de quedarse instalado en la propuesta cultural, es el tercer paso de la metodología.

No existe un segmento donde las funciones del maestro estén separadas de la participación de los alumnos. Incluso su exposición se entrelaza con los comenta-

rios de los estudiantes; y a la vez ellos, a través de sus opiniones, también incorporan la participación del docente.

<b>Segmentos agrupados de las 2 sesiones</b>				
<b>Docente</b>	<b>Lista</b>	4:35	2.27%	<b>7.78%</b>
	<b>Asuntos</b>	10:06	5.00%	
	<b>Cierre</b>	1:02	0.51%	
	<b>Ubicación</b>	08:27	4.19%	<b>4.19%</b>
<b>Alumnos</b>	<b>Exposición</b>	2:17:11	67.95%	<b>67.95%</b>
	<b>Comentarios</b>			
	<b>Actividades</b>	40:32	20.08%	<b>20.08%</b>
	<b>Total</b>	<b>03:21:53</b>	<b>100.00%</b>	

Atendiendo a la distribución del tiempo el segmento de exposición-comentarios es central en el trabajo docente, ya que se le dedica dos tercios de la clase.

En su metodología el primer paso es situar los problemas de manera vital. Para conseguirlo organiza la primera situación de aprendizaje desde el conocimiento vital, desde el primer momento donde el individuo entra en contacto con el mundo: el parto.

## 6.2.4 La problemática social donde se inscribe *Conocimiento y Cultura*.

### 6.2.4.1 Descripción de la problemática

LEONARDO parte de una **problemática**: “Las palabras, las cosas y el mundo parecen escaparse de nuestra comprensión en la medida en que reparamos en su presencia. Incluso los fenómenos más claros conservan un velo que nos impide penetrar a su núcleo” (Guía). Es una situación grave, ya que si el conocer es uno de los actos primordiales de todo ser humano, entonces la vida humana está en peligro.

La mirada cultural es por definición un proceder **superficial** que no le interesa ir al núcleo de las cosas y favorece, además, una **inercia** para que “la gente sea de cierto modo” (Entrev 03). Impulsa la creencia de que el “conocimiento es algo naturalmente dado” (Entrev 03), de tal forma que **ver** aquí y **ver** en China es exactamente lo mismo.

La problemática es descrita en términos filosóficos. Hay una *comprensión* que se escapa y un *velo* que impide penetrar y llegar al núcleo; y desde este planteamiento se elaborará una respuesta.

#### **6.2.4.2 Impacto en el alumno de esta problemática**

Los estudiantes se mueven dentro de esa visión “que parece muy cómoda, de que el mundo sea algo objetivo... igual para todos” (Ob 02). Bajo esta mirada cultural mantienen una “resistencia muy grave” a toda propuesta que señale que el conocimiento no es un proceso natural sino construido en el cual “entra en juego la cultura” (Entrev 03).

La *resistencia* del universitario se incrementa pues todo lo filtra bajo el esquema utilitario para su vida profesional, situación que dificulta una apertura a reconocer “los problemas epistemológicos” (Entrev 03) inscritos en la vida cotidiana.

## 6.2.5 El ángulo a partir del cual se aborda la problemática

### 6.2.5.1 El enfoque global de la materia

Conocer es el ángulo bajo el que se estudia la problemática. Este proceso tiene dos maneras filosóficas de expresarse: una descrita como la articulación que el ser humano tiene con el mundo y, la otra referida al proceso de conocimiento en sí.

La visión se describe como un procedimiento cuyo inicio es el **momento perceptivo**, donde el fenómeno se presenta a la conciencia como vivencia como algo ligado a la persona que se “lleva cargando”, se “lleva pegado” (Ob 03), no como un simple **dato**. Por eso conocer es complicado y difícil. El segundo momento es el de las **representaciones**, que pueden describirse como una especie de cajones culturales donde cada sociedad va indicando la forma de conocer el mundo, cómo validarlo científicamente y cuándo una experiencia pueden considerarse estética (Entrev 03). El individuo analiza estos cajones culturales y opta por colocarse en alguno de ellos. Si profundiza aún más, logra un tercer momento, “saber la repercusión que puede tener una u otra cosa, y preguntarse por eso” (Ob 02).

Para abordar la problemática respecto al acceso que tenemos al mundo a través del conocimiento, la materia de *Conocimiento y Cultura*, busca “no privilegiar de manera automática el ángulo racional-científico” e incorporar otras “maneras de conocer” (Guía), señalando las posibilidades que cada una de ellas ofrece. Para ampliar estas perspectivas es necesario “educar los sentidos y la sensibilidad”

(Guía), ya que sólo así se podrá “mirar” sabiendo que se trata de un proceso de construcción cultural.

En concreto, la tarea que se propone el maestro es “instalar el problema epistemológico a nivel vital, no teórico” (Entrev 01); es decir, ubicarlo desde los intereses cotidianos de los alumnos.

#### **6.2.5.2 El enfoque de educación moral**

Al observar el problema social desde el ángulo del conocimiento se aborda al mismo tiempo una propuesta de formación moral que suele estar concebida de una manera amplia: “Para mí lo máximo sería la **formación de la persona**... que la persona se haga cargo de su propia vida... que se haga cargo de su construcción personal”.

Lo **formativo** incluye una acumulación de conocimientos, pero lo fundamental está en el proceso de construcción personal, que se explicita cuando alguien puede decir “yo estoy haciendo mi vida, consciente de lo que estoy haciendo, porque así la quiero hacer” (Entrev 03).

LEONARDO señala que el ser humano vive “expuesto entre las cosas o puesto entre las cosas del mundo” (Ob 02), donde la instalación en él la van “diciendo los demás” (Ob 03) y por lo mismo es percibida como normal, pues hay en la cultura “una inercia” que busca “que la gente sea de cierto modo”. Este nivel corresponde

al descriptivo y se trabaja en clase. Sin embargo, llegar al segundo grado, que consiste en formar humanamente, exige atender lo que nos “hace ser humanos”. Se da un paso más, pues no sólo se observa que hay “diferentes instalaciones en el mundo”; sino también “niveles de profundidad del mundo” (Ob 03), y que por lo mismo se puede romper con la visión “normal” que se ha recibido, “cuestionar seriamente lo que nos hace humanos” (Entrev 02).

Lo **formativo** surge cuando alguien descubre que se puede “ir construyendo el nexo con el mundo” y se puede hacer “junto con los demás” (Ob 03), y al optar por dicho proceso se van penetrando los niveles del mundo que ya no son “los que a nosotros nos aparecen como normales”, sino aquellos que implican una **construcción personal**, por eso ir hacia ellos “es un rollo más de decisión” (Ob 03).

Con cada grupo escolar la construcción varía, cada uno señala un camino distinto de adentrarse en las “notas humanas”, unos eligen los “sentimientos” otros la “voluntad”, pero lo importante es profundizar a “lo que vaya llegando al grupo” (Entrev 02).

Tanto la propuesta de educación moral como la intencionalidad de la materia de *Conocimiento y Cultura*, consideran instalar el problema epistemológico. Ambos son un mismo proceso que se entrelaza en el desarrollo de la clase de tal forma que el conocimiento se trabaja a partir de lo humano y desde ahí se hacen las preguntas: “¿Qué tiene que ver conocimiento con voluntad o libertad, qué tiene que ver con la cultura, que tiene que ver con el cuerpo, etc.?” (Entrev 02). El siguiente cuadro lo sintetiza:

Proceso de formación del ser humano	Proceso del conocimiento
El ser humano vive expuesto entre las cosas, instalado según una propuesta de la cultura. Dejarse vivir	Se asume el conocimiento simplemente como <b>transmisión</b> : los otros señalan cómo se tiene que percibir
Se percata que la vida no es sólo vivir sino que hay diferentes instalaciones en el mundo y diversos niveles de profundidad del mundo.	El conocimiento como <b>crítica</b> : me doy cuenta que hay otras formas de ver.
Decide construir su nexos con el mundo.	El conocimiento como <b>construcción</b> : construyo mi propia manera de percibir.

El profesor reconoce que dicha intención formativa es “muy ambiciosa” para este corto periodo de educación universitaria, pero que se trabaja en dicha propuesta. Aquí no se puede ser dogmático, ni la tarea consiste en inculcar valores o formas de ser, la única posibilidad es cuestionar por qué esos valores y no otros, por qué es normal esa manera de comportarse.

### 6.2.5.3 El método utilizado

La metodología se define como fenomenológica<sup>4</sup>, pues parte de la percepción que se tiene del entorno, de “cómo yo estoy conectado visualmente con el mundo...” (Entrev 03). Se inicia a partir de la “vivencia primordial” que el ser humano tiene de

---

<sup>4</sup> La denomina fenomenológica en referencia a la corriente de pensamiento que lleva ese nombre y que busca “describir tal como se presentan en las vivencias los fenómenos que quieres analizar” (Entrev 03).

las cosas, buscando problematizarla, de modo que los aspectos, que “a primera instancia no parecen dignos de reflexión” se vuelvan inquietantes. Para lograrlo se recurre a las preguntas que el alumno formula. La primer tarea de la clase consiste en “saber plantear preguntas” (Cuest) que “partan de inquietudes reales” (Cuest).

La metodología se desarrolla en tres pasos:

**Primero:** abordar los problemas de una manera “**vital**”, de modo que los temas de discusión sean significativos “para la vida de los estudiantes” (Cuest). Se evita caer en cosas abstractas. Se inicia con un “ejercicio descriptivo del contacto con el mundo desde la propia vida” (Autoeval), y es en este ámbito vital desde donde se “analizará el conocimiento” (Entrev 03).

**Segundo:** descrito como “**sembrar la duda auténtica**” (Cuest). Es conseguir que los alumnos “se queden inquietos” y se movilicen en la búsqueda de soluciones. Las dudas que se *siembran* no son racionales pues ahí lo único que está en juego es “la intelección... o la acumulación de datos”, sino cuestionamientos que al no abordarse “no soluciono una parte de mi vida, estaría atorada por así decirlo” (Entrev 03).

Este paso analítico es un trabajo de **crítica** donde el alumno abandona los estratos superficiales de la descripción y cuestiona una dinámica social que sólo interesada en presentar “la tradición” como algo inamovible; dificultando así ir más allá de lo establecido e impidiendo construir la propia respuesta (Guía). A nivel del co-

nocimiento, la intención es “**romper** lo más que se pueda” la visión de que el mundo es “algo objetivo... que está puesto ahí... igual para todos” (Ob 02).

**Tercero** “tratar de ir a lo más **profundo** de cualquier cosa” (Entrev 01). Una vez *problematizadas* las situaciones “que de entrada no son duda para mí” y depuesta la visión natural del conocimiento, prosigue “ir a lo profundo de eso” (Entrev 03). Bajo una formulación filosófica, la estrategia se expresa como un favorecer que los educandos “se instalen de manera radical en la realidad” (Guía).

#### **6.2.5.4 La relación establecida con el estudiante**

La relación que establece con el estudiante está coloreada por los **tonos afectivos**, “yo no conozco igual el mundo si estoy sintiendo ciertos estados afectivos que sintiendo otros” (Entrev 03).

LEONARDO construye una cercanía con los universitarios a base de pequeños detalles, en la Guía de estudio coloca el número de su celular y su correo electrónico, para que ellos vayan comentando como se van sintiendo en la clase, “eso a mí me gusta y siempre pongo mucho cuidado en responder las cosas” (Entrev 02).

Es importante la cercanía, “hay muchísima empatía entre mis estudiantes y yo, cuando menos en un primer nivel, “que estén a gusto... tiene que haber por lo menos un sentimiento positivo de entrada” (Entrev 02).

Para conseguir la empatía busca una **apertura total** en su persona, narra cosas que le han pasado a él, “les empiezo a hablar de cosas mías, de experiencias vitales” (Entrev 01), no coloca la relación en un esquema vertical “el principio es nunca estar arriba” (Entrev 02), y, cuando ofrece las asesorías “nos echamos mucha carrilla” (Entrev 03). Sin esta aceptación la clase se tornaría aburridísima.

En ocasiones el tono afectivo pasa a un segundo nivel donde el alumno expone más personalmente sus experiencias, “se conmueve con temas, puede exponer cosas que han sido dolorosas en su vida y lo puede decir enfrente de treinta personas” (Entrev 03).

#### **6.2.5.5 Las estrategias usadas**

A lo largo de la intervención en las sesiones se observaron cuatro estrategias fundamentales que buscan concretar la propuesta formativa.

**La primera**, descrita por LEONARDO como una **seducción**, consiste en “emocionarme y contagiarlos” (Cuest) buscando no coaccionar el trabajo educativo. Se percató durante su experiencia laboral, de que esta acción operaba como buena estrategia, pues cuando hablaba “bien de un libro y con mucha emoción, los alumnos de repente me decían ‘oye si lo leí, está padre’, (Entrev 03), y esto sucedía sin que los “hubiera obligado” Eso lo motivó a no “ocultar” la emoción sino a “compartirla”.

**La segunda** estrategia incorpora los **sentimientos** en el proceso educativo como algo “fundamental e ineludible”. Éstos, no sólo son una forma de abordar los contenidos, sino que son también parte de los mismos, “yo no conozco igual el mundo si estoy sintiendo ciertos estados afectivos que sintiendo otros” (Entrev 03).

**La tercera**, es la cercanía a los alumnos, “generalmente hay muchísima empatía entre mis estudiantes y yo” (Entrev 01). Lo mínimo que busca establecer es una “**empatía** primaria” (Entrev 01), donde el educando se sienta a gusto; de hecho la clase “no se lograría si hay sentimiento de incomodidad” (Entrev 03), o incluso sin una “empatía previa” (Entrev 01). Su modo de exponer la clase se volvería “aburridísimo” (Entrev 01) ya que serían palabras sin referencias explícitas a una experiencia personal y que por lo mismo no interesarían a los alumnos. No habría de su parte una “aceptación” de la persona y propuesta del maestro (Entrev 01).

El docente procura sobrepasar este primer nivel donde el alumno se siente *a gusto* y favorecer el “trascender a otros planos afectivos” hasta llegar a momentos donde sea capaz de exponer situaciones “dolorosas en su vida y lo pueda decir enfrente de treinta personas”. Si lo consigue, LEONARDO lo experimenta “como un plus para la clase” (Entrev 03).

Esta cercanía se construye con base en “detalles muy pequeños”, por ejemplo: darles su correo electrónico, el número del celular, o durante las asesorías “nos echamos mucha carrilla” (Entrev 03).

**La cuarta** es exponer **ejemplos** “muy propios de ellos”, cosas que les “interesan mucho” (Entrev 01), como pueden ser las relaciones de pareja, la sexualidad, o la propia vivencia del maestro.

#### 6.2.5.6 El rol docente

Lo que él **transmite** a sus alumnos mediante sus conversaciones con los alumnos no son conceptos sino problemas personales que **reflexiona** y le inquietan, y ante las cuales no tiene respuestas.

Esa transmisión docente no se reduce a la emisión de un discurso conceptual donde nadie se implica, sino en **plantear, instalar** y **suscitar** “problemas vitales” (Entrev 01). No busca que el sujeto entienda racionalmente los planteamientos, sino que “logre ver el problema vital que eso implica” (Entrev 01).

El maestro también **cuestiona**, ya que instala dudas auténticas; es decir, aquellas que si no se solucionan “una parte de mi vida estaría atorada” (Entrev 03), pero que además permiten “ir a lo profundo de las cosas” (Entrev 03).

Para implicar al universitario realiza las exposiciones en clase como si fueran una **plática**, donde comenta experiencias problemáticas que le parecen importante para ellos, y los invita a que también ellos pongan en común su experiencia, así “hacemos la clase juntos” (Entrev 03).

El maestro abandona la centralidad del proceso educativo con el afán de que el alumno “se haga cargo de su propio proceso de aprendizaje” (Guía). Su rol se invierte de ser un “portador de conocimientos” a ser un **colaborador** en el proceso de aprendizaje del alumno (Entrev 03). El trabajo se describe también como “**facilitador**” o “**agente de apoyo**”.

Ante esta situación, la motivación para el aprendizaje se coloca en el propio alumno, es él quien decide: “si le quieres entrar le entras, si no le quieres entrar, me parece que te la pierdes” (Entrev 03).

#### **6.2.5.7 La organización del semestre**

Para instalar el problema epistemológico el docente busca que la totalidad del semestre sea “una especie de descripción fenomenológica del conocimiento” (Entrev 03). Lo organiza en torno a tres situaciones de aprendizaje que se corresponden a los tres pasos de la metodología:

**1ª situación: Conocimiento vital.** Este inicio coloca al estudiante en un “terreno” adecuado para que sea capaz de analizar el conocimiento desde el ámbito vital y pueda descubrir que al venir al mundo tiene un contacto con él; y a partir de esa **conexión** logre decir con tranquilidad si “siente algo o no”, a la vez que sus compañeros respeten su comentario.

Para facilitar esta ubicación el trabajo inicia con la descripción del nacimiento de un bebé en el momento del parto. Desde ahí el alumno puede “imaginar cómo es el primer contacto que hay en el mundo” (Entrev 03). Y durante la elucubración de respuestas, el docente busca establecer *ligas epistemológicas*; es decir, orienta la discusión hacia un enfoque “fenomenológico del conocimiento” (Entrev 03). Los temas que se atienden en esta situación de aprendizaje son los siguientes:

- Nacimiento, sensación y percepción.
- Dimensiones de apertura.
- Afectividad humana y conocimiento.
- Conocimiento corporal y cultura.

**2ª situación: Pensamiento y razón.** En la situación anterior se abordó cómo se presenta el mundo al individuo, pero es necesario proseguir con un análisis donde se estudien las “representaciones” de dicho entorno. Sin embargo, LEONARDO reconoce que durante este semestre no fue posible trabajar la segunda situación con los alumnos, se quedó como “intención” sin llegar a concretarse (Entrev 03).

Los temas anunciados fueron:

- Hermenéutica e interpretación.
- Construcción racional del mundo.

**3ª situación: Conocimiento y cultura.** Aquí se trabaja sobre las diferentes maneras que tiene cada cultura para estudiar el conocimiento, “estoy imaginando los ca-

jones que hay en cada cultura y en cada sociedad, que te van diciendo el mundo se conoce así” (Entrev 03). Para ello se reflexionan los siguientes temas:

- Conocimiento científico.
- Sabiduría popular.
- Conocimiento estético.
- El saber mítico-religioso.

Si durante el semestre se trabaja con esta perspectiva, al final del mismo el universitario sabrá “problematizar el acceso a la realidad y reconocerá la importancia que dicha problematización tiene” (Autoeval).

#### **6.2.5.8 La organización de la clase**

**Clase** es la única expresión que se usa para describir la actividad en el aula. Las clases se **dedican** a tratar un tema o son un espacio para que los alumnos **comenten** las exposiciones de sus compañeros.

Las clases están conectadas entre sí, “dedicamos un puño de clases al rollo de la percepción” (Ob 01), se busca que todas ellas “lleguen” a determinadas líneas de reflexión. No siempre se concluye la temática en una sesión y en la siguiente se retoma lo que faltó: “el viernes pasado quedaron cosas pendientes” (Ob 01).

Durante la clase el maestro **platica** o **habla** sobre diversos tópicos y los alumnos **comentan** sus reflexiones. Él considera que estas sesiones, a pesar de que “son

muy discursivas, “me la paso hablando mucho rato” (Entrev 02), funcionan cuando hay “empatía” con el auditorio; de lo contrario “éste modo es incluso aburridísimo” (Entrev 01).

Además como la postura del docente no es la de “yo vengo a enseñarte” sino a **comentar** las “cosas que a mí me parecen problemáticas... si las ponemos en común entonces hacemos la clase juntos”

Las participaciones del alumno están integradas a la exposición del docente debido a los lineamientos establecidos por LEONARDO “toda la clase es clase para preguntar... siempre pueden participar, siempre” (Entrev 03).

#### **6.2.5.9 Conclusión**

El rol docente es una **transmisión** de experiencias personales que se han **reflexionado**, que inquietan, y ante las cuales no se tiene respuestas.

La transmisión se realiza como una **plática** de aquellas vivencias problemáticas que pueden ser de interés para el grupo, se hace en esta modalidad para permitir que los alumnos manifiesten su propia experiencia, de tal manera que la clase se lleve a cabo de una manera conjunta.

Este diálogo no se reduce a la emisión de un discurso conceptual ajeno al oyente, sino que **plantea, instala** y **suscita** problemas y **dudas vitales**. No se busca una

intelección racional de los planteamientos, sino la captación del aspecto vital de la cuestión.

Si el cuestionamiento que se ha suscitado no se resuelve, una parte de la vida queda atorada y no se puede ir a lo profundo de las cosas.

El maestro no es el centro del proceso educativo, es sólo un **colaborador facilitador** o **agente de apoyo**.

El siguiente esquema sintetiza la propuesta del docente:

<b>Problema social</b>	El mundo escapa a nuestra comprensión, incluso los fenómenos más claros conservan un velo que nos impide penetrar a su núcleo
<b>Modo de abordar el problema</b>	A través del proceso del conocimiento.
<b>Objetivo de la materia</b>	Instalar el problema epistemológico
<b>Propuesta de educación moral</b>	Que la persona se haga cargo de su construcción personal
<b>Roles</b>	<u>Docente</u> : facilitador del proceso. <u>Universitario</u> : se hace cargo del proceso.
<b>Método</b>	Fenomenológico: partir de la vivencia y problematizarla. 1. Abordar los problemas de manera vital 2. Sembrar la duda auténtica 3. Ir a lo profundo de las cosas
<b>Estrategias</b>	1. Seducción: emocionar y contagiar. 2. Incorporar sentimientos. 3. Empatía. 4. Ejemplos propios de ellos.

## 6.2.6 Comentarios de los alumnos a la propuesta docente.

### 6.2.6.1 Relación con el docente

La percepción del profesor es positiva, se le califica como una persona sensible, empática, excelente, serena, agradable, tranquila, analítica, inteligente y madura.

La **relación** que establece con los alumnos se describe como “amigable”, “cordial”, “estrecha”, “abierta”, “agradable”, “de respeto”; en la cual “se rompieron los estándares comunes de relación profesor-alumno para llegar a una trato de más confianza. El 50% del grupo define la relación en términos de amistad: LEONARDO se presentó “no como maestro sino como un amigo más”, “desde el principio fue y ha sido como un amigo”, pero a pesar de ello se le reconocía como maestro: “mantuvo una excelente relación sin que se le saliera de las manos”, “se daba a respetar como nuestro profesor”, “al mismo tiempo estricto en la manera de calificar, así como un maestro que le gusta tener una clase en la que participamos todos (Cuest alum).

La amistad favoreció la creación de un **ambiente** “amigable y de confianza” que “hacía sentir al grupo muy tranquilo”, donde se podía “hablar con seguridad, sin temor a la burla” y por lo tanto con “ganas de participar” y “expresar nuestros puntos de vista”.

El rasgo del profesor que más llama la atención a los estudiantes es su apertura, la cual está relacionada a la empatía con el alumno. De él se dice que es “un ma-

estro muy abierto”, que “siempre se puso en nuestro lugar”, siempre “tomando en cuenta el punto de vista de todos”, “con mucha retroalimentación”, “dentro de un mismo nivel de aprendizaje” y con un trato “siempre con respeto”

### 6.2.6.2 Descripciones del rol docente.

Como se mencionó, LEONARDO rompe “los estándares comunes de relación profesor-alumno”, de diversos modos: “es más que un simple maestro”, “tiene un toque de alumno”, no se presenta “como un gran catedrático”, ni se comporta como “el maestro superior que lo sabe todo”, ni es un maestro que solamente “viene a dar su clase y se va” y que tampoco se limita a “atender los asuntos de su clase”.

El siguiente cuadro clarifica como percibe el universitario esta nueva forma de ser maestro:

Comportamiento docente		Causa
Hay un trato de más confianza	<b>Ya que</b>	Rompe los estándares
Es más que un simple maestro		Trata de estar unido con el grupo
Tiene un toque de alumno		Mantiene una excelente relación
No como maestro	<b>Sino como</b>	Un amigo más
No maestro superior que lo sabe todo		Con actitud humilde y abierta
No como quien sabe más que todos		Entra al cotorreo
No como un gran catedrático		Un joven como los alumnos pero con un poco de más experiencia en el tema
No viene a dar su clase y se va		Un integrante más que viene a aprender y dar su opinión.
No sólo atiende asuntos de su clase		Entiende a los alumnos
Hay comunicación sólo en clase		También fuera de clase

La nueva relación está planteada en términos horizontales donde el concepto “maestro” se reviste bajo la forma de amigo. Lo expresa así un alumno: “estar en su lugar de maestro, pero a la vez de joven”. Esta horizontalidad también se muestra en la similitud con el lenguaje de los universitarios “utiliza el mismo lenguaje que nosotros”. El conocimiento no lo utiliza para establecer diferencias, pues, como dice el grupo, LEONARDO sólo tiene “un poco más de experiencia en el tema” y se muestra con actitud humilde; y, sobre todo, es un integrante que también “viene a aprender y dar su opinión”. Si el maestro tradicional establece distancia con el alumno, el maestro-amigo brinda cercanía: “trata de estar unido con el grupo” y conserva la comunicación aun fuera de clase como lo hacen los amigos.

### 6.2.6.3 Opiniones sobre las Estrategias

La estrategia básica que algunos universitarios perciben en el maestro, está referida a esa experiencia de cercanía: “yo creo que fue el hecho de plantearse no como maestro sino como un amigo más”, “la verdad no sabría decir qué estrategia uso, pero nos llevamos bien con él.”

La estrategia de la **seducción**. Los alumnos se muestran entusiasmados con el aprendizaje, expresan en sus respuestas “ganas de participar”, pues se dice que la clase es una “estimulación al intelecto y a la curiosidad”. Algunos se distancian de la posible nota que el maestro pueda ponerles: “nunca nos preocupamos por un número de calificación”

El manejo de los **sentimientos** como estrategia. En general las expresiones de los alumnos están cargadas de afecto, reconocen la estrategia del maestro y la aprueban: “exponer sentimientos frente al grupo... eso funcionó muy bien”; les llama la atención “La forma tan seria y profunda con las que contaba sus experiencias, principalmente las de tristeza, que mínimo te dejaban pensativo”. También recuerdan su intención de que cada uno “expresara lo que sentía”.

Agrupando las opiniones de los 29 alumnos encuestados encontramos las siguientes respuestas (éstas se acomodan en dos columnas para facilitar su lectura):

<b>Diálogo</b>	Cotorrear Seguir en comunicación con los alumnos	Dialogar con el grupo
<b>Temática adecuada y sencillas</b>	Ponernos temas, experiencias y situaciones de nuestro interés Poner ejemplos de nosotros Tener contacto usando ejemplos cotidianos y adaptables Explicaciones fáciles de entender Explicarnos las cosas de manera comprensible ubicándolas nuestro contexto	Utilizar el mismo lenguaje que nosotros. Un lenguaje del cual la mayoría de los alumnos lo usan Un lenguaje común, es decir no sofisticado Temas sin restricción Sus experiencias personales acerca de un tema
<b>Empatía</b>	Presentarse de forma como si nos conociéramos de hace mucho tiempo Pudo saber cómo pensábamos y lo que sentíamos Sencillez, calma, paciencia y empatía Escucharnos	Quería escuchar nuestras opiniones Hacernos sentir confianza Cree en la gente y en lo que los jóvenes pueden lograr, le apuesta a algo en lo que muchos maestros han perdido la esperanza
<b>Apertura</b>	Abrirse y ser él mismo Actitud humilde y abierta.	Abierto a las ideas
<b>Amistad</b>	Bromear con el grupo, llevar la relación como amigos y no como alumnos-profesor Ser como un compañero más del grupo Entrar en el cotorreo de todos y no presentarse como alguien que sabe más que nosotros Ser parte del grupo y hacerse un amigo más en el grupo	No se mostró como el maestro superior que lo sabe todo No presentarse como un gran catedrático más Plantarse no como maestro sino como un amigo como un joven Ser nuestro amigo Amistad, confianzas, respeto
<b>Trabajo</b>	No sólo hizo él la clase sino nosotros también	La participación del grupo en general. Integración del grupo

<b>grupal</b>	Hacía que todo el grupo se uniera en una plática Dejar que solitos nos abriéramos poco a poco, nos forzó a nada	Reflexiones colectivas Hacer un ambiente de profunda reflexión Pláticas hondas
<b>Actividades</b>	Preguntas Muchas dinámicas Dinámicas de integración	Películas con mucho mensaje Juegos para interacción de los integrantes del grupo

#### 6.2.6.4 Comentarios a la Metodología.

La metodología precisa tres pasos: 1) Abordar los problemas de manera vital. 2) Sembrar la duda auténtica y 3) Ir a lo profundo de las cosas. No aparece en todos los alumnos la percepción de los tres pasos en su conjunto, sino que entre unos y otros van aportando ideas a los tres momentos señalados, hay comentarios que lo formulan de una manera amplia: “**Despertó** más la forma de analizar el mundo y sus componentes... de **pensar crítica**, ver la vida o las cosas con seriedad y más **profundidad**”.

Veamos cada uno de los pasos del método. **Abordar desde lo vital**, ya ha sido comentado en los apartados anteriores, sólo cabe señalar la apropiación que se hace a partir de este momento de las cosas más triviales: “son cosas de la vida diaria que igual te pueden sonar tontas al preguntártelas, pero no son tan comunes ni mensas como pensabas”. Al retomar las cosas más cotidianas “como reír, sentir, llorar” se inicia un proceso donde el alumno puede “poner más atención y realmente detenerse a vivir”. Se ha pasado de un estado donde el estudiante señala que “antes no me daba cuenta de muchas cosas o simplemente vivía por vivir sin hacerme muchas preguntas.”

Al poner atención a la cotidianidad se genera la posibilidad de hacerse preguntas, lo que nos conecta con el segundo paso de la metodología que es **Sembrar la duda auténtica**. Los alumnos perciben que el sistema del maestro es mantenerlos cuestionados desde el principio. Él hace “preguntas claves” que en realidad nos hace pensar”, motiva a “realizar pensamientos críticos”, que ayudan a “cuestionarme cosas que yo veía como normal”.

El tercer paso, **ir a lo profundo**, también lo identifican, pues refieren que el proceso de la clase los indujo a “pensar de modo distinto, a pensar un poco más **profundas** las cosas”. Señalan cuando menos tres pasos previos que los llevaron a ese punto final de profundidad: “una visión mucho más amplia”, el “análisis” y “la forma de pensar crítica”.

Este último paso se describe como un “despertar”, un “meterse” una capacidad de reflexión que permite “pensar más profundo”. Lo profundo tiene que ver con “el significado”

Si atendemos el objetivo de *Conocimiento y Cultura* que es apropiarse de la pregunta epistemológica, observamos, por el tipo de preguntas que les gustaría abordar una vez terminado el curso que se logró. Las interrogantes son las siguientes: ¿La realidad ¿existe tal cual yo la conozco?, ¿Por qué creo lo que creo?, ¿Qué es realidad? ¿Qué es estar en el mundo? ¿Cómo estoy en el mundo?, ¿Cómo tenemos los seres humanos acceso a la realidad? ¿Cómo es posible que establezcamos verdades universales a partir de apreciaciones personales?, ¿Cómo percibimos las cosas y cómo las aprendemos?

Los aprendizajes asumidos en esta materia les permiten a los universitarios “ver de otra manera su carrera”. Pues al desarrollar su “lado humano” sé “analizarme como persona” y “llevar una vida satisfactoria” que va más allá de de un dominio de la profesión. Amplía su horizonte al darse cuenta no sólo de “todo lo que sucede a mi alrededor” sino también a “tener la capacidad de reflexión y cuestionamiento”. Esto modifica el “acceso al mundo” pues reconoce “cómo y para qué conocemos”, tiene así “un punto de vista más humano” de la profesión.

Reconoce que “todos tiene diferentes puntos de vista y que tenemos que aprender a respetarlos”; que “todo lo que hacemos afecta a nuestro alrededor y para eso hay que ser conscientes”. Estudiando el conocimiento “se comprende la naturaleza de los fenómenos del mundo”.

El impacto que estos razonamientos tendrán al momento que ejerzan su profesión, nos conecta con la manera como está abordándose la formación moral.

#### **6.2.6.5 Aprendizajes expresados**

Cuando a los universitarios se les preguntó sobre sus aprendizajes varios de ellos hicieron referencia a la finalidad expresada por el docente de ir a lo profundo de las cosas. Ellos lo formulaban que la ayuda recibida se dirige principalmente a tener un pensamiento que capta significados más profundos y en algunos casos se señala que es mediante el análisis: “ahora ya soy más analítico y le doy más **profundidad** a las cosas”, ayudó “a pensar en un poco más **profundas** las cosas”, a

descubrir en las palabras de uso común “un significado mucho más **profundo** de lo que aparentan”.

Hablan de que se **despertó** en ellos una forma de pensar “más crítica”, “de analizar el mundo y sus componente”, de “reflexionar más las cosas que se plantean”.

A través de las preguntas que generó el curso se puede observar distintos niveles de aprendizajes, unos referidos expresamente a los contenidos de la materia:

¿cómo es posible que establezcamos verdades universales a partir de apreciaciones personales?, ¿realmente conozco la realidad de las cosas?, ¿cómo llegar a la verdad?, ¿qué es estar en el mundo?, ¿cómo estoy en el mundo?; y otros referidos más al sentido y orientación de la vida: ¿Qué es la vida para mí?, ¿Cuál es el significado de la vida?, ¿Cuál es nuestro propósito?, ¿Puedo ser y vivir diferente de como soy?

Es interesante ver como vinculan su carrera con los aprendizajes trabajados en la clase de Conocimiento y Cultura, por ejemplo para un arquitecto la conexión está en “darle un **punto de vista más humano** a la construcción”, el diseñador necesita “saber el **comportamiento del hombre** para poder crear e imaginar”; en Ciencias de la Comunicación para estar informado “de todo lo que me rodea y tener la capacidad de **reflexión y cuestionamiento**”, en Comercio Internacional, porque “**el estudio, análisis y toma de decisiones**” son actos fundamentales para las estrategias; o para cualquier carrera ya que “es una **parte ética** de cualquier persona saber cómo y para qué conocemos”.

Hay referencias constantes a la vinculación entre la parte humana y la actividad profesional.

#### **6.2.6.6 Manera de asumir la educación moral**

La educación moral está comprendida por los estudiantes como una **apertura**: “abrirme más a todo lo demás”, “abrir mi mente y no cerrarme en lo que pienso que está bien”, lo que permite “pensar de otra manera que no lo hacemos tan seguido”, “a ver las cosas desde otros puntos de vista”, a abrir los horizontes “a nuevas formas de pensamiento”.

También como la adquisición de unas capacidades: “ver más analíticamente”, al análisis de cosas que parecían “básicas” y no lo son, a cuestionarse cosas que se “veían como normales”. Se abandona una situación de cierto acomodo donde el alumno vivía sin hacerse “muchas preguntas” para llegar a otra donde la inquietud y el movimiento están presentes “a un nivel en que te preguntas de todas las cosas”, porque se ha instalado una “espinita para seguir buscando más y más respuestas a lo que me inquieta”.

Esa capacidad de análisis le permite situarse de otra manera en su situación personal y puede dar cuenta de “la manera de entender mi vida y cómo he vivido a través de ella para llegar a donde estoy, y el porqué haber vivido todo esto y cómo he llegado a crear mi realidad”. El estudiante retoma los procesos reflexivos y los

dirige a la vinculación entre él y su entorno: “reflexioné mucho sobre mi vida y lo que pasa en mi contexto.”

Indican que el proceso de formación moral afecta su decisión, pues llegan a un nivel donde “sabemos más sobre lo que queremos”, donde se puede “reflexionar y actuar respecto a sus decisiones”.

**Apropiación del aprendizaje.** La capacidad de saber lo que se quiere implica de alguna manera asumir el propio proceso de aprendizaje. Ya habíamos señalado cómo el dinamismo en el aula había generado “ganas de participar”, se había conseguido que el alumno “pusiera atención”, gestándose un ambiente donde “nos podíamos expresar con mayor libertad”, “me desenvolví más, di mis puntos de vista”; lo cual repercute en que la clase no fuera “una simple exposición de conocimientos del maestro, sino estimulación al intelecto y a la curiosidad.”

La participación es activa, “todos aportamos nuestros aprendizajes”, de tal forma que la clase se convierte en una serie de “reflexiones colectivas” donde se trabaja sobre las “experiencias propias” lo cual resulta muy útil “ya que las experiencias de los demás enriquecen a uno.” Se crea una comunidad de aprendizaje donde se puede concluir: “no sólo hizo él la clase sino nosotros también.”

Este ambiente de grupo permite que la clase se perciba “como platicar con tus amigos sobre temas de interés que la verdad eso siempre se queda más en tu memoria”. Así “aprendes a escuchar a los demás y respetar puntos de vista”,

LEONARDO ha permitido que los universitarios se apropien del proceso de aprendizaje, creando una comunidad donde él conserva su lugar como docente y ellos asumen un papel activo en el proceso educativo.

#### **6.2.6.7 Conclusión**

Para el alumno el maestro rompe los estándares comunes de relación profesor-alumno, ya que es más que un simple maestro: no se presenta como un gran catedrático, ni se comporta como alguien superior que lo sabe todo y no reduce su actividad a la sola asistencia ni a sólo atender los asuntos de clase.

La nueva relación es horizontal: el lenguaje es similar, los conocimientos no establecen diferencias y la edad sólo significa más experiencia. Ambos opinan y aprenden. La función de maestro adquiere ahora el carácter de amigo pues hay cercanía y comunicación al estilo de los amigos.

### 6.3 La maestra LAURA

Nace en Ocotlán, Jalisco, en Diciembre de 1954. Es Licenciada en Letras Hispánicas por la Sociedad Dante Alighieri. Ha trabajado desde 1985 tanto en el área académica como en talleres de creación literaria en diversas instituciones: Sociedad General de Escritores de México (SOGEM), Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), Instituto Tecnológico de Monterrey (TEC), el ITESO, el Centro de Arte Audiovisual, las escuelas: Montessori Guadalajara, Signos y Quasar. Esta última para niños con Déficit de Atención e Hiperactividad. Obtuvo el Premio Nacional de cuento en Puerto Vallarta, 1988. Tiene diversas publicaciones literarias y ensayos en diversos periódicos.

En el ITESO es profesora de tiempo variable del Centro de Formación Humana, desde 1995. Las asignaturas con las que colabora son **Comunicación Escrita** y *Análisis Literario y Ética, Identidad, Profesión*. Desde 2006 también colabora en Promoción Cultural con la materia *Literatura Latinoamericana Contemporánea*. Ha colaborado en repetidas ocasiones en el Diplomado de Literatura Universal y en los Cursos de Literatura coordinados por Educación Continua del ITESO

**Comunicación Escrita** fue la materia observada y la ha impartido en 12 semestres.

### 6.3.1 Las sesiones observadas

Las tres sesiones observadas de *Comunicación Escrita* fueron la primera, novena y treintaidosava, (21 de mayo, 4 de junio y 12 de julio del ciclo verano 2007), corresponden a las temáticas: Presentación de la guía - Reconocimiento de las palabras; La gramática como vivencia; y entrega del trabajo final - convivencia.

La labor de la profesora se encuentra ubicada fundamentalmente en los segmentos donde ofrece las **instrucciones** para el trabajo escrito o para la lectura, en la coordinación de los **comentarios** de los alumnos y en una breve **exposición** de aspectos gramaticales. La actividad del estudiante está en los bloques dedicados a **escribir, leer y comentar**.

### 6.3.1.1 Segmentación de las sesiones observadas

1ª Observación	1	2	3	4	5	5	6	7	8	9
	Ubicación	Instrucciones	Instrucciones	Actividad Escribir	Comentar	Instrucciones	Actividad Leer	Comentar	Instrucciones	Despedida
Tiempo de inicio	9:50	13:20	1:02:03	1:05:00	1:30:00	1:36:54	1:38:29	1:42:09	1:50:00	1:53:00
Terminación	13:20	1:02:03	1:05:00	1:30:00	1:36:54	1:38:29	1:42:09	1:50:00	1:53:00	1:56:40
Duración	3:30	48:43	2:57	25:00	6:54	1:35	3:40	7:51	3:00	3:40
%	3.28%	45.60%	2.76%	23.40%	7.29%	1:48%%	3.43%	7.51%	2.81%	3.43%
Abre el segmento	Vamos empezando, buenos días	<b>Entonces</b> , para dinamizar esto un poquito	Bueno chicos los tiempos	El tiempo ya está corriendo	¿Alguna experiencia que quieran comentar	Vamos a pasar a este texto	Bueno, me voy a permitir leer este texto	¿Qué <b>emoción</b> movió en ustedes este texto?	Bueno, les voy a dar su lista,	Mucho gusto
Palabras clave	En esta primera <b>sesión</b> vamos a dar lectura a la guía, vamos a escribir	¿Quisieras <b>parfrasear</b> un poquito lo que tú <b>entendiste</b> ?	<b>Se trata</b> de que ustedes <b>exploren</b> lo que son	Lo que soy, lo que no soy También están los adverbios de negación	Es una auto observación, contrastar los puntos con los de afuera	¿algo más que sepan de Neruda?	¿Sabe alguien quien fue Pablo Neruda...	La <b>impresión</b> es el sentimiento que el texto te mueve... antes de un juicio viene una impresión	este <b>ejercicio</b> es un ejercicio tan noble	cuando lo completes... me lo entregas
Cierra el segmento		¿ <b>Alguna duda</b> ?		¿Alguien sí pudo terminarlo?	no quiero <b>pasar...</b> sin antes estar segura de que no quedaron más <b>dudas</b>	¿ <b>Alguna pregunta</b> ?		<b>Bueno...</b> no quiero <b>pasarme</b> del límite de tiempo	mañana les explico más	Hasta luego

2ª Observación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Ubicación	Exposición	Instrucciones	Actividad: Leer	Comentar	Instrucciones	Actividad: Escribir	Comentar	Instrucciones	Actividad: Escribir
Tiempo de inicio	0:00	4:18	7:01	10:05	23:04	39:15	40:48	51:55	1:16:57	1:20:46
Terminación	4:18	7:01	10:05	23:04	39:15	40:48	51:55	1:16:57	1:20:46	1:45:00
Duración	4:18	2:43	3:04	12:59	16:11	1:33	11:07	25:02	3:49	24:14
%	4.10%	2.59%	2.92%	12.37%	15.41%	1.48%	10.59%	23.84%	3.63%	23.08%
Abre el segmento	Buenos días. Hoy tenemos la presencia de	Bueno, entonces el <b>tema</b> que nos <b>toca</b> hoy es	Escogí un texto para leer	Las ruinas circulares, de Jorge Luis Borges.	¿Cómo se <b>quedaron</b> ?	<b>Entonces</b> ahora, espacio de trabajo		Voy a borrar este pizarrón para que vayan poniendo s...	En la página 17 tienen ustedes un texto	Tú concébelo sin adjetivos
Palabras clave	ahorita vamos en la sesión no.9 y casi ya se cierra el primer parcial	<b>dudas</b>	<b>Entonces</b> aquí lo que <b>se trata</b> es...		<b>impresión</b> ¿Cómo lo <b>sentiste</b> ?,	<b>les va a tomar unos 20 minutos</b>	Ale no vino, Miriam no vino ¿Has oído 'dilapidada' en algún otro contexto?	¿Qué <b>sensación</b> les da?	hacer con un compañero Ustedes sabrán si quieren hacer su iglesia...	Ese comentario que hiciste me gusta... les pegó el texto de
Cierra el segmento	¿Alguna duda chavos hasta aquí?	<b>Entonces</b> son las únicas dos funciones	¿Quién quiere ayudar con la lectura? Lectores ya saben	<b>Gracias</b> a los lectores	¿Alguien más?	<b>Entonces</b> , si necesitan ayuda		Pues aquí tienen ustedes un montón de adjetivos	¿ok?, ¿de acuerdo?	Hasta luego

3 <sup>a</sup> Observación	1	2	3
	Instrucciones	Leer lo escrito	Convivencia
Tiempo de inicio	2:44	6:05	56:00
Terminación	6:05	56:00	1:28:46
Duración	3:21	49:55	32:46
%	3.89%	58.02%	38.09%
Abre el segmento	ahora sí nos vamos a comenzar el <b>cierre</b>	Entonces empiezas tú	Y bueno gracias a todos los que trajeron cosas para el refrigerio
Palabras clave	el procedimiento cerrar	Felicidades Cómo cada uno hizo cosas tan distintas	Va a ser poeta esta niña Paco tiene dos profesiones Emanuel descubrió su faceta de poeta
Cierra el segmento	Bueno entonces ¿Quién quiere comenzar?	Oigan, pues yo creo que sí nos damos un aplausote	Mucho gusto, haberte conocido Convivido y leído, y suerte en tu carrera

### 6.3.2 Análisis de cada uno de los segmentos

<b>Segmento</b>	<b>Ubicación</b>
-----------------	------------------

Con este segmento se abre la sesión del día. Se inicia con un saludo “buenos días”, breve, de 3 a 4 minutos que acompaña con una descripción de los “datos” de las actividades por realizar.

<b>Anotaciones en el pizarrón</b>	
<b>Sesión 1</b>	<b>Sesión 2</b>

<p><b>Mayo 21/07 comunicación escrita = creatividad y lenguaje</b></p> <p><b>Del Centro de Formación Humana</b></p> <p><b>Docente: LAURA</b></p> <p><b>Sesión -01</b></p> <p><b>Tema: Lectura de la guía. Presentación del proyecto</b></p> <p><b>Consigna: AUTORRETRATO</b></p> <p><b>Lectura: “La Palabra” - Pablo Neruda</b></p> <p><b>Tarea: “Lista de palabras”</b></p>	<p><b>Sesión No. 9 Creatividad y lenguaje</b></p> <p><b>Asuntos varios referidos a las carpetas, correcciones, etc.</b></p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;"><b>Adjetivación</b></td> <td style="width: 50%; text-align: right;"><b>Indicativo</b></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: right;"><b>Subjuntivo</b></td> </tr> </table>	<b>Adjetivación</b>	<b>Indicativo</b>		<b>Subjuntivo</b>
<b>Adjetivación</b>	<b>Indicativo</b>				
	<b>Subjuntivo</b>				

La finalidad del bloque es generar en el alumno “el hábito de **ubicarse**” y con ello evitar que se sienta “perdido”. (Entrev 01), que sepa “por dónde andamos” (Ob 01).

Para ella, es importante “un orden”, por eso procura la disciplina en la realización de las actividades, ya que “lo contrario nos genera caos a todos” (Entrev 01). Por eso, desde el inicio de clase busca “presentarles” la materia.

El segmento **se cierra** con una pregunta para clarificar lo que se trabajará durante la clase: “¿Alguna duda chavos hasta aquí?” (Ob 02)

Segmento	Instrucciones
----------	---------------

Es un segmento frecuente, que no toma más de cuatro minutos y que por lo regular antecede al bloque principal que son los ejercicios del alumno: escribir o leer.

La **finalidad** de éste es levantar el telón para que se inicie la labor del estudiante, designada como “espacio de trabajo”. Se explica la actividad a realizar: “hay que hacer 20 palabras”; se brindan ejemplos para ayudar a la comprensión: “aquí está un ejemplo”; se establecen los tiempos del trabajo: “tienen 10 minutos”; se indica con quién se va a realizar: “es en parejas el ejercicio” y se ofrece la cooperación de parte de la maestra en caso de que lo necesite el alumno: “entonces, si necesitan ayuda.” (Ob 02).

Igualmente especifica la finalidad de la actividad: “consiste en lo siguiente...”, “se trata de que ustedes exploren...” (Ob 02). Se aprovecha para repetir, de forma sintética, los elementos centrales de la exposición, ya que éstos servirán de orien-

tación al trabajo que va a realizar el alumno: “el adjetivo es la única función que tiene, califica y determina” (Ob 02).

En la primera sesión se presenta la Guía de trabajo siguiendo el formato del bloque “Instrucciones”, pero aquí con la pretensión de aclarar la tarea del semestre. Es un segmento atípico de “instrucción” pues introduce algunas modificaciones: su duración es más larga, (casi 50 minutos), se solicita participación a los estudiantes: leer la guía y parafrasearla, se aprovecha el momento para intercalar una dinámica de presentación del nombre de cada alumno. A pesar de estos cambios considero que se mantiene la finalidad de un segmento de instrucción.

Se **cierra** el bloque verificando que las dudas se hayan resuelto: “¿alguna pregunta?”, “¿no quedaron más dudas del trabajo?” (Ob 02).

<b>Segmento</b>	<b>exposición</b>
-----------------	-------------------

Sólo en la segunda observación, de las observadas, la maestra expone una temática. Es breve, dura menos de tres minutos y está ligada al **tema** de la clase.

La profesora señala que los contenidos a trabajar serán “pocos” y “breves”, pues su objetivo no es el aprendizaje de nuevos conocimientos sino la recuperación de la información que se adquirió desde la primaria y sobre todo, el desarrollo en la habilidad de la escritura y la imaginación propia de los alumnos.

Igualmente especifica que el discurso filosófico se trabajará de un modo “más práctico”, como “jugando”. Y la gramática se abordará como “vivencia”, por la “vía de la creatividad y el juego” (Guía).

Esta manera “más práctica” tiene que ver con un esfuerzo para que el alumno participe en la construcción teórica que cada persona hace a partir de su “propia experiencia”. “El chiste es que ahora nosotros podamos hacer nuestra propia gramática” (Ob 01). Después de varios ejercicios sobre el adjetivo les pide que “elaboren juntos una pequeña teoría del adjetivo” (Ob 02).

Los contenidos que expone están dirigidos a un “**saber pensar**” que no privilegia “el ángulo racional y científico” ya que éste sólo produce “elaboraciones conceptuales” (Guía); sino que favorece la “contemplación”, que se contrapone a las prisas de la vida moderna y permite “detenerse a reflexionar”.

Al trabajar desde la “contemplación” la maestra persigue al menos dos objetivos, “que las cosas te hablen antes de que tú proyectes tu pensamiento”, y abrir la posibilidad de que el alumno “se explore y se conozca” (Ob 01).

Esta concepción del “**saber pensar**” permite comprender más fácilmente la manera como ella aborda el proceso de escritura con los educandos, como veremos más adelante.

La exposición que realiza parte de “la información previa” que ya poseen los alumnos: “¿Qué saben del adjetivo?”. Y a lo largo de las sesiones insiste en reconocer

y rescatar sus conocimientos previos: “¡lo que sabemos, lo sabemos entre todos!” (Ob 01).

La función de la exposición es ‘**ofrecer**’ (Guía) elementos para la escritura, ‘**provocar**’ (IniFin 02) en el individuo la conciencia del uso que hace de determinadas categorías (sustantivo, adjetivo, verbo...). Por este motivo la exposición es un segmento que dura muy poco en el esquema de LAURA.

Este bloque **se cierra** sintetizando los elementos que ya se han ofrecido, “Entonces son las únicas dos funciones del adjetivo” (Ob 02). Utiliza con constancia la palabra ‘entonces’ y generalmente busca con ella anticipar que a continuación sigue una síntesis.

<b>Segmento</b>	<b>Actividad: Escribir</b>
-----------------	----------------------------

Este segmento de trabajo del alumno denominado “**ejercicio**”, consiste en una especie de “**juego**” con el lenguaje, donde se busca conectar **creatividad** y lenguaje “cuando uno está jugando no se da cuenta que está escribiendo, y sale la verdadera estructura lingüística que uno tiene porque uno habla” (Ob 01). Si algún alumno refiere durante la presentación del curso que no se considera hábil para la gramática, de inmediato sugiere LAURA: “¿eres buena para el juego?...Entonces vas a ser buena para esto” (Ob 01)

Para concretar cómo se interrelacionan teoría y juego, ya que como ella señala la clase “no siempre es rollo, a veces es juego” citaré algunos ejemplos que se presentaron en la sesiones observadas.

a) El alumno recibe un texto de Ramón Valle Inclán, al que se le han borrado los adjetivos y debe, con creatividad, escribir los que él crea conveniente, dependiendo de “la atmósfera y el ambiente que le quiera dar al lugar” (Ob 02).

b) Se pide a cada estudiante presente 20 palabras según la “consigna” recibida, que para cada uno es distinta. Estas palabras pueden ser: metálicas, incendiadas, sombreadas, nocturnas, rebeldes, aéreas, antiguas, etc.

A pesar de ser una misma actividad para todos los estudiantes, se espera que surja la creatividad y que en cada uno de ellos se puedan producir “cosas tan distintas” (Ob 02).

La finalidad del “**ejercicio**” va más allá de la simple ejecución pues se elabora como un “ejercicio de inducción” que prepara para un siguiente paso, por ejemplo, facilitar el trabajo de un autor como Borges, o favorecer la producción personal del alumno en la elaboración de “una pequeña teoría del adjetivo” (Ob 02).

Este segmento orientado a **escribir** “es una constante en la materia” (Ob 01). Se trabaja a base de “consignas”, es decir, de una “fórmula breve que incita a la producción de un texto” (Guía). Pero en el fondo la ‘consigna’ es la búsqueda de “pre-textos para la creatividad” (Guía).

La acción de escribir está pensada por LAURA como el desarrollo de una “habilidad”, que ya “**se trae**” pero que no se ha tenido la oportunidad “de explotar”. El curso pretende lograr cuando menos dos competencias: mayor seguridad en el uso “de la lengua escrita” y en las “diversas técnicas de escritura”, y aunado a ello un mayor conocimiento de “uno mismo y del entorno”. Conocimiento de uno mismo porque la escritura es una “contemplación” que se contrapone “a la prisa de la vida moderna” (Guía), que brota desde “un espacio interno de silencio, de calma” y posibilita así “el autoconocimiento” (Ob 01). A partir de este espacio interno los procesos se exteriorizan, se expresan, se explicitan: “a veces el chico o la chica no ha querido verlo, tocarlo, pero cuando escribimos no queda más remedio, viene, sale... regresa, es otra manera de explorarte, comunicarlo hacia el exterior” (Ob 01). El alumno realiza así un “contacto” con él mismo que le permitirá “comprender” a los demás humanos.

Al ir construyendo ese modo de “exploración y autoconocimiento” el estudiante deberá “**nombrar**” esa experiencia y para ello tiene que recurrir a diversas “categorías gramaticales” (IniFin 02), que ha ido adquiriendo desde los primeros grados escolares y se procura que ahora afloren. Estos conocimientos gramaticales le permitirán emplear una diversidad de abordajes a dicha experiencia, ya que no es lo mismo “sustantivarnos que adjetivarnos, o ponernos en acción” (Ob 01).

Hacia afuera, la palabra es “un modo de captar, aprehender y transformar la realidad” (Guía), es una creación pues al “nombrar una realidad... explota en muchos significados posibles” (Ob 01). Pero igual sucede en los procesos internos de re-

flexión que al poner nombre a una experiencia se suscita “un modo de autoconocimiento” (Guía).

Las técnicas y los **ejercicios** del curso, están diseñadas para ir precisando esas categorías gramaticales que le permitirán nombrar la realidad.

Al unir las “categorías gramaticales” con la experiencia de autoconocimiento, se consigue un “aprendizaje significativo” pues con ello el alumno “puede reconocer en su experiencia los referentes del conocimiento” (Guía).

La maestra LAURA aprovecha los momentos de trabajo del educando para verificar la asistencia: “Ale no vino, Miriam no vino” (Ob 02), ya que no destinó en ninguna de las sesiones un segmento específico para nombrar lista.

Cuando el estudiante no tiene la claridad teórica necesaria para realizar el ejercicio, la maestra va recordando y apuntando en el pizarrón, “el adjetivo es la única función que tiene” (Ob 02).

Este segmento concluye una vez que el educando ha terminado su ejercicio, normalmente la frase de cierre es también la que abre el siguiente apartado: “Voy a borrar este pizarrón para que vayan poniendo...” (Ob 02).

En **conclusión**, la escritura se orienta al desarrollo de la competencia comunicativa que se ejercita mediante la introspección y como una manera de nombrar el entorno.

En el siguiente segmento, veremos cómo la lectura sirve de apoyo a la escritura.

Pasemos ahora a la acción de **leer** que LAURA denomina como una **actividad**: “es una actividad que les va a tomar unos 20 minutos” (Ob 02). Los textos que se leen son breves, de autores “que han escrito en nuestro idioma como Juan José Arreola, como Julio Cortázar, como Mario Benedetti, Cristina Pacheco, Octavio Paz” (Ob 01). Estos se eligen siguiendo dos criterios: que posibiliten “la vivencia de la lectura” y que favorezcan “el desarrollo de un lenguaje expresivo, creativo”. Con el primero, el autor literario se convierte en un “generador de experiencias”, con el segundo, en un “modelo” (Ob 01). En un ejercicio se escoge a Borges pues es uno de los escritores “que mejor utilizan el adjetivo en la lengua castellana” (Ob 02).

Con la lectura también se da ese “movimiento interno” en el lector, es la **impresión** que antecede al juicio y que en definitiva “es la que cuenta”. Esta **impresión** es definida como “el sentimiento que el texto te mueve en cuanto lo terminas de leer... tiene que ver con el significado que el autor trató de plasmar” (Ob 01).

Esta “impresión” implica diversos niveles de **comprensión**, uno, que se describe como “una primera aproximación” y que aunque no permite precisar el significado que el autor “trató de plasmar”, si posibilita una “captación” básica: “probablemente sean las únicas de difícil comprensión, pero todos captaron” (Ob 02).

Ese “sentimiento interno” establece un “**vínculo**” entre el lector y el texto. Por ello después de la lectura se le pide al alumno que exprese “algún comentario o im-

presión” (Ob 02). Y en la misma pregunta se vuelve a señalar esta relación:

“¿Cómo lo sentiste?, ¿hay alguna impresión general que tengas? (Ob 02).

Las “impresiones” se pueden completar una vez que se escuchó la de los otros compañeros, o cuando se pide que precise su experiencia: “¿quiere alguien ampliar su impresión? Como Ale... que habló del positivismo y el porqué” (Ob 01).

La lectura, al “generar experiencias”, se conecta con la escritura y se convierte en un detonador o en un “modelo” que orienta el trabajo del alumno.

El segmento se **cierra** al finalizar la lectura, que da pie a preguntar al alumno sobre la “sentimiento” que la lectura ha **suscitado**.

<b>Segmento</b>	<b>Comentarios</b>
-----------------	--------------------

En este bloque presento dos tipos de **comentarios**: aquellos que el alumno emite ante la propuesta del Programa de la maestra y los que surgen a partir de lectura de los textos literarios.

En la primer opción, los comentarios vienen después de que se han leído uno o dos párrafos de la guía: “Hasta aquí ¿hay algo que quieras comentar?” (Ob 01). La profesora LAURA espera que el estudiante pueda “parafrasear” lo que ha leído, que lo diga sin hacer una repetición mecánica de lo que está plasmado en el escrito, sino agregando aspectos personales, algo de su “cosecha”, “algo de ti” (Ob 01).

La facilitadora no espera una comprensión acabada de su propuesta, tan sólo “lo que tú captas” (Ob 01); ni tampoco una paráfrasis precisa y definitiva, sólo pide una primera reacción, “una aproximación”; pero insistiendo en que el sujeto ponga algo de sí mismo.

En la segunda opción, cuando los estudiantes reaccionan ante los textos literarios la maestra espera que expresen sus sentimientos. Describe este tipo de comentarios como **impresiones**, que define como “el sentimiento que el texto te mueve en cuanto lo terminas de leer” (Ob 01).

Ante un relato literario el oyente queda afectado por el escrito, hay “movimientos” en el interior del lector que quedan plasmados en su “espacio interno” y deja al sujeto en un nuevo estado de ánimo “¿cómo se quedaron?”. Para responder al cuestionamiento la persona debe recurrir a las categorías personales que le permitan “**nombrar**” ese movimiento.

Cuando la maestra LAURA pide al alumno su impresión sobre el texto, le solicita nombre la experiencia que se suscita y que vive como un “movimiento interno”. Y por ser una primera etapa, anterior “al juicio” es de alguna manera la **vivencia** que sustenta todo lo que sigue, es la “que cuenta” (Ob 01).

Este movimiento primigenio es “el primer vínculo con el texto” y tiene que ver “con el significado que el autor trató de plasmar”. Por ello la “**impresión**” es otra manera de abordar la comprensión: “¿Qué tal la comprensión del texto Laura?, ¿Cómo lo sentiste?, ¿Hay alguna impresión general que tengas?” (Ob 02).

Una vez que los alumnos han realizado sus comentarios, el segmento se **cierra**. Normalmente la profesora verifica si queda alguna opinión pendiente, “¿Alguien más?”

<b>Segmento</b>	<b>Despedida</b>
-----------------	------------------

Es un segmento muy breve donde LAURA agradece y se despide del grupo. Es un momento donde los alumnos también se acercan para precisar algunas dudas sobre la fecha de entrega del ejercicio.

### 6.3.3 Conclusión

Es difícil considerar cada uno de los segmentos como una actividad separada y distinta de las demás, ya que la profesora, aunque esté en un bloque dedicado al **ejercicio** de la escritura, puede considerar oportuno hacer una breve **exposición**, o pedir un **comentario** sobre lo que escribe. Es una manera de trabajar particular que ella manifestó al grupo desde la primera sesión: “todo va a acontecer simultáneamente, no secuencialmente” (Ob 01).

Dado que la clase fue diseñada como una “disciplina esencialmente práctica” (Guía), los segmentos son concebidos como **actividades** o ‘dinámicas’ y las **instrucciones** son necesarias para señalar la dirección del **ejercicio** considerado como un espacio de silencio que posibilita el autoconocimiento. A partir de las **lecturas** se espera que en el oyente se genere un movimiento interior que después **comentará** con sus compañeros.

Para crear un ambiente afectuoso se recalcan los momentos de recepción y **despedida** de los alumnos y se diseña una **convivencia** al final del semestre.

Segmentos agrupados de las 3 sesiones				
<b>Docente</b>	<b>Instrucciones</b>	4:41	21.72%	<b>26.69%</b>
	<b>Despedida</b>	3:40	1.23%	
	<b>Ubicación</b>	11:09	3.74%	
	<b>Exposición</b>	2:43	0.91%	<b>0.91%</b>
<b>Alumnos</b>	<b>Convivencia</b>	32:46	11.00%	<b>11.00%</b>
	<b>Actividad: leer</b>	16:39	5.59%	<b>25.85%</b>
	<b>Actividad: escribir</b>	1:00:21	20.26%	
	<b>Comentarios</b>	55:58	18.79%	<b>35.55%</b>
	<b>Trabajos</b>	49:55	16.76%	
	<b>Total</b>	<b>04:57:52</b>	<b>100.00%</b>	

Atendiendo a la distribución del tiempo encontramos que la exposición de la maestra ocupa menos del 1%. Su labor principal está en preparar el escenario para que el alumno participe mediante actividades o al realizar los comentarios a dichos ejercicios. La actividad del estudiante ocupa el 72.40% del tiempo. Estos porcentajes son consistentes con la estructura que la maestra ha planeado para sus clases: trabajo práctico en un ambiente afectuoso.

Pasemos ahora a ver las tres sesiones de forma agrupada, para distinguir más fácilmente a qué actividades se les dedica mayor tiempo.

### **6.3.4 La problemática social donde se inscribe *Comunicación Escrita*.**

#### **6.3.4.1 Descripción de la problemática**

Para la maestra LAURA la educación universitaria no se reduce a los aspectos técnicos de una profesión, sino que va más allá, prioriza “lo formativo”, atiende “la necesidad vital de nuestro siglo... que el sujeto, donde esté, tome conocimiento y conciencia de su identidad compleja y de su identidad común a los demás hombres y mujeres”. (Guía)

Para ella, atender lo formativo es abordar la “la identidad” del estudiante, que es calificada como ‘compleja’ y ‘común’ a otros hombres y mujeres, es “reforzar su identidad múltiple con otros latinoamericanos” (Cuest 01).

En su visión la noción de “desarrollo” está presente. El curso tiene un “desarrollo”, las habilidades y las actitudes del alumno se “desarrollan”; lo mismo sucede con la inteligencia crítica, la sensibilidad, la imaginación, la intuición y la creatividad.

El crecimiento no sólo supone el paso de una situación inicial a otra calificada como mejor, sino también que dicho proceso sea observable tanto por la educadora como por los educandos: “Estoy contenta de ver ese cambio medible en su proceso de comunicación escrita y en el desarrollo de su creatividad. Y estoy contenta de que ellos también lo puedan percibir” (Entrev 01).

Al inicio quien está en el curso “patina”, al final debe generar trabajos “*impeccables*”, “inmejorables”, de tal forma que todo quede “claro y en su lugar” (Ob 02).

#### **6.3.4.2 Impacto en el alumno de esta problemática**

La escritura permite que el alumno se coloque frente a sí mismo y pueda “enterarse de sus movimientos conscientes e inconscientes”, pues cuando otra persona lo lee y lo retroalimenta, “él va dándose cuenta de cómo siente, de cómo ve, de cómo percibe su entorno y a sí mismo” (Entrev 03).

Al escribir refleja que aunque él es “único e irrepetible” tiene “una identidad común a todos los demás seres humanos” (Entrev 03). Por ello LAURA apuesta a que “puede formar a través de la escritura un autoconocimiento y por ende un vínculo fuerte con quién soy, con la identidad, con la construcción de ese que yo soy” (Entrev 03).

#### **6.3.5 El ángulo a partir del cual se aborda la problemática**

##### **6.3.5.1 El enfoque global de la materia**

La profesora busca desarrollar la “competencia comunicativa” y la entiende como “todo aquello que tiene que ver con habilidades de lectura y escritura”. Por eso di-

seña la materia de *Comunicación Escrita* como una “disciplina esencialmente práctica... un taller de escritura y análisis de textos” (Guía).

Esta *competencia comunicativa* se trabaja a través de tres tipos de saberes:

- a) Un **saber pensar** que aborda “lo inefable” de la experiencia humana a través de la ‘contemplación’, ya que lo *inefable* de dicha experiencia “sólo puede ‘nombrarse’ mediante la expresión artística” (Guía).
- b) Un **saber hacer** que se concretiza en el “manejo del idioma” especialmente de la escritura realizada “sin prisa, pero sin pausa”; buscando con ello “despertar una actitud de sensibilidad y libre expresión, así como construir un modo de exploración y autoconocimiento” (Guía).

Aunado a esta habilidad de escritura se trabaja también el desarrollo de la actividad lectora retomando algunos textos literarios de Juan José Arreola, Jorge Luis Borges, Julio Cortazar, Mario Benedetti, Octavio Paz, etc.

- c) Un **saber ser** con base en el “juego del afecto y del placer”, del desarrollo de la ‘sensibilidad’, especialmente la ‘**imaginación**’; ya que ésta les “otorga la posibilidad de explorar tanto su dimensión personal como social, formarse humanamente y desempeñarse de una manera autónoma” (Guía).

De forma esquemática el curso se estructura en torno a cuatro momentos:

- a) un desarrollo de habilidades de escritura  b) a una estructura y ordenamiento de ideas  c) a la expresión libre de pensamientos, sentimientos

y vivencias  d) a la escritura como un modo de desempeñarse autónomamente.

### 6.3.5.2 El enfoque de educación moral

Con ambas acciones, escribir y leer, se pretende llegar a un **saber ser** pues al explorar imaginativamente la dimensión personal y social se posibilita una práctica autónoma. Con la competencia comunicativa no sólo “somos usuarios de la escritura –sino que además- tenemos la capacidad para reflexionar y llegar a consensos” (Guía), así como de reconocer las “implicaciones éticas y estéticas que la literatura expresa” (Guía).

A lo largo de este procedimiento el estudiante se irá **adueñando** no sólo de una serie de conocimientos y habilidades para leer y escribir, sino que también se desarrollará un proceso de “toma de conciencia” tanto de “sus actitudes” (Cuest), con respecto a sí mismo y con los demás; como de “su identidad” (Guía) que es múltiple y que comparte con toda una serie de hombres y mujeres latinoamericanos.

Al aprender que el adjetivo no sólo determina sino también califica al sustantivo se podría preguntar “si en nuestra vida ¿sustantivamos o adjetivamos?” (IniFin 02). Las clases se encaminan hacia ese objetivo, a favorecer la reflexión al respecto.

La escritura es un medio que rompe la inercia de la vida cotidiana y “hace que te metas un poco más en ti mismo” (Entrev 03). “Saber quién eres para saber qué quieres” (Entrev 03).

### 6.3.5.3 El método utilizado

Es un curso diseñado como taller de prácticas de escritura y análisis de textos, donde la metodología no está centrada “en la exposición de informaciones fragmentadas” sino en la creación de un “contexto de construcción de significados comunes” (Guía). En la **elaboración de un texto** propio por parte del alumno. Para ello la docente trabaja a base de **consignas** o instrucciones: “fórmula breve que incita a la producción de un texto” (Guía). Éstas son mecanismos para facilitar el desarrollo de la imaginación, son “pretextos para la creatividad” (Ob 01).

La redacción del discurso necesita en ocasiones la **exposición** de breves contenidos teóricos que permitan hacer los ejercicios indicados. En otras lo que ella formula son **explicaciones** sobre cómo se deben realizar las actividades. Si son dentro del aula, la maestra **recoge y ordena** las aportaciones y las preguntas de los alumnos.

Ante las interrogantes del grupo procura, en primera instancia, “averiguar qué es lo que sabe de eso que está preguntando”. No emite una respuesta sino espera que sea el mismo sujeto quien vaya indicando las posibles soluciones, ya que lo que

se busca es que “piense por sí mismo o que se cuestione más profundamente.”

(Entrev 01).

Las actividades principales son **escribir y leer**, “esto es una constante en la materia” (Ob 01). De aquí se siguen tres ejercicios complementarios: a) **revisar** lo que se ha escrito, “corregirlo... volverlo a corregir” (Ob 01); b) **comentar** lo leído y c) **leer** ante los compañeros la producción escrita, “casi todos los días o leemos y escribimos o comentamos lo que leímos, o leemos lo que escribimos en clase” (Ob 01).

La metodología se cierra con la **retroalimentación** al trabajo elaborado: “leo absolutamente todo lo que me entregan, a conciencia y retroalimento de modo claro cada corrección” (Entrev 01), y, como les señala el primer día de clase “me voy a volver en su lectora minuciosa... en su correctora de estilo” (Ob 01).

#### **6.3.5.4 La relación establecida con el estudiante**

La cercanía afectiva es parte importante de la relación establecida con los alumnos: “trato de que siempre esté presente el lado afectivo entre nosotros” (Entrev 01). Desde el inicio se aprende los nombres de los miembros del grupo y arma una “dinámica para que también ellos se detengan a pensar en cómo se llaman los compañeros con los que van a cursar la materia” (Entrev 01).

La dinámica resulta provechosa para generar también un ambiente más personal, pues siempre surgen cosas significativas “con las que algunos se dan a notar y con lo que otros los identifican”, (Entrev 01).

Para favorecer este acercamiento afectivo procura que “siempre haya paciencia, amabilidad, calidez de mi parte hacia ellos”. Aun después de que el curso termina, disfruta encontrar a sus alumnos y se los hace saber, y este hecho “constituye un elemento más de acercamiento afectivo” (Entrev 01).

#### **6.3.5.5 Las estrategias usadas**

Primera: se favorece un **clima de trabajo ordenado**, “procuro la disciplina... lo contrario nos genera caos a todos” (Entrev 01).

Este **clima** se construye desde el inicio:

- Mediante una Guía, comentada desde la primera clase, donde se especifica el objetivo;
- un Cronograma que indica las actividades para cada sesión y las fechas de entrega de los trabajos;
- puntualidad para iniciar y terminar las clases;
- anotaciones en el pizarrón, al inicio de cada sesión, donde se plasma el número de ésta, su objetivo, las lecturas y actividades para ese día;

- un esquema que ordena las intervenciones de los alumnos;
- trabajos entregados en la fecha señalada, en computadora, a doble espacio y en folder personalizado.

Segunda: un trato que siempre tiene presente el “**lado afectivo**”. Se procura que todos sepan los nombres de sus compañeros y que ubiquen la carrera que cada uno cursa. Hay en LAURA un esfuerzo constante por romper el hielo incorporando “un poco de sentido de humor” (Entrev 01)

Para ampliar la relación afectuosa, comparte cosas de su “vida personal” e incorpora, “sin ser indiscreta”, asuntos relacionados “con los textos que han escrito... y que me asombran” (Entrev 01). Se comenta por ejemplo que alguna chica comienza su maternidad, o que otra se dedica al moto-cross, o que aquel está armando una campaña política, “son detalles que nos dan identidad” (Entrev 01).

Tercera: realiza un esfuerzo para brindarles atención **personalizada** y revestida de “paciencia, amabilidad, calidez de mi parte” (Entrev 01).

Cuarta: el trabajo basado en competencias comunicativas la obliga a establecer **parámetros observables** que le permitan evaluar si un trabajo es “inmejorable” o no:

- Sintaxis correcta (evitar pobreza léxica, repeticiones).
- Ortografía impecable.

- Adecuado manejo de los verbos (modo- tiempo).
- Requisitos solicitados en la "consigna".
- Claridad en la exposición de ideas.
- Intención comunicativa localizable para el lector.

Las correcciones que realiza con base en estos puntos le permiten darse cuenta si el desarrollo se ha logrado: “Al final del curso, estoy contenta de ver los trabajos finales, un libro escrito por ellos y en su mayoría impecable en tanto a redacción, ortografía, ritmo de ideas, etc.” (Entrev 01), “ya no hubo faltas de coherencia, faltas de sintaxis, confusiones, todo estaba claro y en su lugar” (Ob 02).

#### **6.3.5.6 El rol docente**

Dentro de este proceso educativo la maestra visualiza su rol como una **facilitadora** (Entrev 01) o acompañante” (Cuest). Esto supone que la práctica educativa no se centra “en la exposición de informaciones fragmentadas” sino en la creación de “un contexto de comprensión para la construcción de significados comunes”, y en el “seguimiento permanente del trabajo de los estudiantes” (Guía).

Este *contexto de comprensión* se describe como un **clima** o un **ambiente** propicio no sólo para **generar** conocimientos o habilidades sino también “un sentido de pertenencia” (Entrev 01).

Para **facilitar** el aprendizaje la docente hace, previo al inicio del curso, una **selección** de las lecturas y un **diseño** de los ejercicios para el trabajo diario. Ya en el quehacer cotidiano, **expone** breves contenidos teóricos, aunque como ella lo señala, la prioridad no es un trabajo con **contenidos** sino un desarrollo de **habilidades**: “desarrollar una habilidad como la escritura y poner en juego una competencia como es la imaginación que todos ustedes traen” (Ob 01).

De igual forma **ofrece** elementos para que el sujeto **reconozca** las implicaciones éticas y estéticas que la literatura expresa.

El rol implica también **recoger** y **ordenar** los comentarios de los universitarios. La actividad se cierra con una **retroalimentación**, “leo absolutamente todo lo que me entregan, a conciencia y retroalimento de modo claro cada corrección” (Entrev 01) y como les señala el primer día de clase “me voy a volver en su lectora minuciosa... en su correctora de estilo” (Ob 01).

El alumno por su parte debe **hacerse cargo** del desarrollo de una habilidad como la imaginación. Es responsable de su propio crecimiento, ya que el centro de la actividad no son exposiciones fragmentadas sino contextos de comprensión diseñados para la construcción de significados comunes.

Esos espacios convierten al salón en una pequeña sociedad “donde se **generan** ideas desde distintas ópticas” (Guía).

Se establece así entre la profesora y el estudiante una **corresponsabilidad** entre la profesora y el estudiante de seguir los avances del proceso semana tras semana.

### 6.3.5.7 La organización del semestre

El semestre se organiza en torno a cinco actividades:

1. Una reflexión sobre el **lenguaje**, “¿por qué el lenguaje es un modo de autoconocimiento?” (Ob 01);
2. La **gramática** como vivencia, “reconocimiento de las palabras vía la creatividad y el juego” (Guía);
3. **Consignas** o instrucciones para escribir, “fórmula breve que incita a la producción de un texto... pretextos para la creatividad” (Guía);
4. **Lectura** de autores contemporáneos con la intención de “posibilitar la vivencia de la lectura... -y- pueda servir a veces como modelo, a veces como generador de otras experiencias” (Ob 01);
5. Diversas técnicas de **escritura**, ya que no es lo mismo “describir que narrar, que argumentar, que exponer, que expresar” (Ob 01).

Estas cinco temáticas se desglosan en la Guía para claridad del estudiante, pero no se realizan de forma estrictamente secuencial, ya que se irán entremezclando a

lo largo del semestre y en ocasiones podrán “acontecer simultáneamente” (Ob 01). De hecho ya en la primera clase hay una modificación. Suprime de la sección inicial la reflexión alrededor del lenguaje e inicia con “el reconocimiento de las palabras” pues esa actividad le pareció “muy pesada” (Ob 01) para abrir el curso.

El semestre contempla una apertura y un cierre. La actividad del “reconocimiento de las palabras”, que es una presentación de alumnos, está pensada para “**abrir** el curso” (Ob 01); y, para clausurarlo, la convivencia final. Al llegar al convivencia señala “vamos a comenzar el **cierre**” (Ob 03).

#### **6.3.5.8 La organización de la clase**

La actividad escolar se denomina fundamentalmente ‘clase’ y se procura que no sea “aburrida” sino “dinámica”. Los educandos opinan que lo ‘aburrido’ acontece cuando la maestra sólo emite un “rollo” que dura “todo el tiempo”, (Ob 01), y que como consecuencia trae su ‘pasividad’ al centrar su labor en la ‘escucha’. No dicen que el rollo por sí mismo sea aburrido, sino el problema está en que dura “todo el tiempo”.

Como contra-propuesta LAURA ofrece una clase “dinámica” que “no siempre es rollo, a veces es juego”, donde también se puede “interactuar, participar” y donde la maestra “da chance de levantarnos un ratito” (Ob 01). Para facilitar el dinamismo la clase se diseña como taller de práctica de escritura y análisis de textos” (Ob 01) y el salón, es como una “pequeña sociedad donde se generan ideas desde

distintas ópticas” (Guía), aprovechando que en los grupos participan alumnos de diferentes carreras.

#### **6.3.5.9 Conclusión.**

La maestra se visualiza como **facilitadora** del proceso de aprendizaje de los alumnos. Su práctica no se centra en exposiciones informativas sino en la creación de un **clima de comprensión** que favorezca la construcción de significados comunes y brinde un sentido de pertenencia. Se ve también como **acompañante** del trabajo permanente de los estudiantes.

Para **facilitar** el aprendizaje **selecciona** lecturas y **diseña** ejercicios con anterioridad. En el quehacer cotidiano **expone** breves contenidos teóricos y formula **consignas** para favorecer un trabajo creativo. En las participaciones **recoge** y **ordena** los comentarios de los alumnos. La **retroalimentación** es cotidiana y minuciosa

El alumno por su parte se **hace cargo** de su propio crecimiento: **genera** con imaginación y creatividad sus propios escritos aprovechando el **ambiente de comprensión** y siguiendo las **consignas** y acuerdos establecidos en tiempo y forma.

Se establece así una **corresponsabilidad** entre la profesora y el estudiante de seguir los avances del proceso semana tras semana.

## 6.3.6 Comentarios de los alumnos a la propuesta del docente

### 6.3.6.1 Relación con el docente

La valoración general que hace el grupo de la maestra es positiva. La describen como “una mujer muy inteligente y sensible”, “una mujer congruente”, “responsable”, “humana”, “muy amable”, “muy linda y cariñosa”, “cálida”, “sincera”, “una persona muy ‘interior’”, en fin “un gran ser humano que me gustaría tomar como ejemplo en muchos aspectos”.

Es además una persona “culta y respetable”, “con gran conocimiento literario”, “amante de la escritura”, “dedicada a su trabajo”, “preparada para dar su clase y la paciencia para hacerlo”, “siempre preocupada porque sus alumnos destaquen sus habilidades”, porque “desarrollen la escritura”.

En conclusión, la consideran “una maestra muy completa”, “excelente maestra, al más puro sueño de un niño de primaria”.

La relación que tienen con ella la califican como “excelente”, “cercana, cálida”, “muy cordial, de ayuda”, “muy amigable con el grupo”, “se identificó mucho con nosotros”. De “permanente interacción” donde ella “siempre buscó la forma más empática para comunicarse con el grupo” y a quienes algunos consideraron “muy amiga” o “más que una maestra, una amiga”.

### 6.3.6.2 Descripciones del rol docente.

Describen el rol de LAURA en términos de una persona que se acerca de una forma provechosa e indica la ruta: “nos **guió** por buen camino”. Es necesario “saber escribir correctamente y expresar bien las ideas”; por lo tanto, es muy importante la **labor correctiva** de la profesora, que gracias a su buen modo, todos aceptan sin repelar: “existía la cordialidad de parte de la maestra para corregir cada uno de los errores que en los textos teníamos”.

Es un rol que está “**al pendiente** de todos”, **al tanto** “de nuestros aprendizajes”, ya que se **preocupa** “porque nuestro desarrollo como alumnos fuese bueno”.

El siguiente cuadro rescata estas preocupaciones:

<b>Frecuencia</b>	<b>Acción</b>	<b>Finalidad</b>
siempre	estuvo muy <b>al pendiente</b>	de todos
	estuvo al pendiente	de todos nosotros
	estuvo al pendiente	para <b>ayudarnos</b>
siempre	estuvo <b>al tanto</b>	de nuestro <b>aprendizaje</b>
siempre	<b>preocupándose</b>	porque nuestro <b>desarrollo</b> como alumnos fuese bueno
siempre	preocupada	porque sus alumnos <b>destaquen</b> sus habilidades
siempre	se preocupó	por el <b>desempeño</b> de los estudiantes

El 52% de los alumnos percibe que la función principal de la maestra es **ayudar**, “siempre estuvo pendiente para ayudarnos”, en “las dudas que teníamos”, a “desarrollar la escritura”, a “expresarme mejor”, a “tener más confianza”, a “tener seguridad”, a “desenvolverte más fácilmente”, a “perder el miedo”.

Dicho **acercamiento** favorece un ambiente de **confianza** con la maestra, donde el estudiante puede “hacerle preguntas y pedirle consejo”, donde consigue expresarse “sin miedo, siendo nosotros, sin censuras”, y donde se puede trabajar buscando “crear buenos textos y corregir errores”.

Esa manera de proceder genera un ambiente donde “todos participamos y nos integramos como grupo”.

Para cerrar este apartado conviene precisar que el 52% de los alumnos utilizan el adverbio de cantidad “**siempre**” para indicar la frecuencia con la que LAURA realiza su actividad:

Alumno		Actividad
1	<b>Siempre</b>	<b>enfocada</b> a la clase resolvió <b>dudas</b> fue muy <b>clara</b>
2		trataba de contextualizarnos
4		al tanto de nuestro <b>aprendizaje</b> pregunta <b>nuestras inquietudes</b> nos invita siempre a ser <b>participativos</b> .
5		muy <b>accesible</b> y esto ayuda al aprendizaje
6		preocupándose porque nuestro <b>desarrollo</b> como alumnos fuese bueno <b>corrigiéndome</b> mi forma de escribir preocupada porque sus alumnos <b>destaquen</b> sus habilidades
8		dispuesta a ayudarnos en todas las <b>dudas</b> que teníamos trató de que el grupo <b>opinara</b> sobre cualquier texto que se leyó
10		llegaba de buen <b>humor</b>

11		muy <b>al pendiente</b> de todos
12		se preocupó por el <b>desempeño</b> de los estudiantes. nos llamó por <b>nuestro nombre</b>
19		la <b>convivencia</b> resultó amena buscó la forma más empática para <b>comunicarse</b> con el grupo Busca impregnarle a su forma de <b>expresarse</b> , un sutil, incluso irónico tinte de acidez... termina resultando delicioso.
20		me <b>retroalimentaba</b> personalmente, esto sirvió para mejorar pidió la <b>opinión personal</b> de cada actividad y... retroalimentó
21		<b>al pendiente</b> para ayudarnos

El adverbio “**siempre**” se refiere en distintos ámbitos y en todos ellos se mantiene constante. Tiene que ver con el carácter de LAURA: de buen humor, sutilmente irónica. Con la manera como establece las vinculaciones: convivencia amena, comunicación empática, los llama por su nombre. Con una disposición para el trabajo: enfocada a la clase, accesible, al pendiente de todos, preocupada por el aprendizaje y el desempeño. Interesada en la participación del alumno, en su opinión personal. Y con una actividad centrada en corregir, retroalimentar y resolver dudas.

### 6.3.6.3 Opiniones sobre las Estrategias.

La **relación afectuosa** es la estrategia que más distinguen de LAURA: “busca ser empática”, “ser amable en todo momento”, situación que genera un ambiente de

aprendizaje y de “más confianza”, lo que permite: “expresarme mejor, sentirme escuchada y por lo tanto poder opinar con mucha mayor facilidad”.

Este ambiente afectuoso puede incluso revertir una disposición negativa hacia ciertos conocimientos en una experiencia positiva de aprendizaje: para una materia tan fea como ésta la relación fue fundamental, ya que gracias a ella encontré el lado bonito de las letras”.

El **aprendizaje personalizado** es otra estrategia donde el curso “se enfoca en cada alumno -y donde la maestra- va junto a él en el proceso”, de tal forma que “puede prestar atención al 100% en cada persona” y cada individuo se siente atendido en sus necesidades: “cada vez que solicité ayuda, la recibí”. Se gestó un “lazo personal”, pues desde el principio “siempre nos llamó por nuestro nombre”, preguntaba “siempre nuestras inquietudes”, sabía “escucharnos” y para ella “todas las opiniones eran básicas”.

Estas dos estrategias, modo afectuoso y trato personal, permiten que la corrección de los trabajos se acepte de buen grado. En LAURA “existía cordialidad”, lo cual resultó un aliciente para “mejorar mis errores”, “te hace ver tus errores de una forma muy diplomática, de tal manera que no te hace sentir mal, al contrario te ríes”.

#### 6.3.6.4 Comentarios a la Metodología.

La parte de la metodología más presente en el alumno es la **retroalimentación**, “me retroalimentaba personalmente” la cual servía para “hacer los ejercicios de mejor manera”.

La táctica de devolver y devolver el texto hasta que estuviera impecable, parece que fue adecuado para el estudiante: “me sirvió que me regresara muchas veces los textos hasta que lo hiciera bien”. Era de gran ayuda tener “un lector a quien ofrecer el trabajo” y de quien se obtenía una retroalimentación “sobre la cual crecer y mejorar”.

La **exposición** es la actividad menos mencionada, sólo un estudiante la describe como un ejercicio de ubicación: “trataba de **contextualizarnos**”. Otros tres alumnos lo que recuerdan es su forma de exponer, “platicar sobre cosas de la vida cotidiana”, “nos **platicaba** sus vivencias”.

De las **actividades** comentan: “había confianza de participar”, “siempre trató de que el grupo opinara sobre cualquier texto que se leyó”, “siempre pidió la opinión personal de cada actividad”.

Había en la maestra una “mayéutica” que invitaba a que cada uno fuera “preguntándose” para así encontrar “las respuestas en sí mismo”, pero confrontando lo hallado con el grupo: “apoyados en el compartir con los demás”.

### **6.3.6.5 Aprendizajes expresados**

Los aprendizajes se pueden agrupar en tres grandes rubros, uno que habla de una mejora en el ejercicio de la escritura, otro de la creatividad, y finalmente el que se refiere a un mayor conocimiento de sí mismo.

Señalan que hubo en ellos un desarrollo en la “comunicación escrita y oral”, que los condujo a “expresar bien las ideas” y hacerlo de una manera clara, “saber escribir para poder expresar las ideas claramente”.

Junto a este “desarrollo del lenguaje” aparece vinculado un avance en “la creatividad en el diseño” que a su vez retroalimentó la creatividad en la escritura. Los constantes y variados ejercicios ayudaron a “desarrollar la creatividad”. Cierta alumno expresa que tuvo que usar “mucho la imaginación”.

Relacionan los conocimientos adquiridos con un proceso de introspección: “me fue útil el estar en contacto conmigo mismo”. Dicha interiorización se traduce en un cambio en la propia percepción: “me conocí mucho más como persona”. Estos aprendizajes se comentarán en el siguiente apartado.

### 6.3.6.6 Manera de asumir la educación moral

La maestra parte del supuesto de que la escritura rompe la inercia de la vida cotidiana y permite entrar en lo que cada uno es y quiere. Los alumnos corroboran tal supuesto: “me fue útil el estar en contacto conmigo mismo”.

El material de trabajo para “saber escribir correctamente” fue la propia vida: logré “analizar aspectos de mi vida”. La docente diseñó los ejercicios para llevar a cabo una introspección donde cada uno pudo “sacar cosas del pasado”. Ese “acercamiento” que no se hubiera realizado “por voluntad propia”, se hizo porque LAURA lo favoreció.

En el ir y venir de las correcciones se vuelve una y otra vez sobre lo que se ha colocado en el exterior y lleva a un trabajo reiterativo sobre lo que cada uno es, “me ha dado tiempo para reflexionar”.

Ese “pensar e ir a lo más profundo de mi ser” ha permitido que varios logren “sacar” su “parte más emocional” y su “ser más **sensible**”, de tal forma que esa acción suscita personas diferentes: “me volví una persona más sensible”. Para algunos no fue fácil, pues como una alumna señala: “no soy muy buena para imaginar y desarrollar mi sentir”.

Esa “introspección” lleva también un cambio en la **expresividad** de cada uno, el curso ha ayudado a “saberte expresar”, a realizarlo “sin miedo”, a “desenvolverte más fácilmente”.

Ya se había señalado que la cercanía con la maestra permitía que se hablara **sin miedo**, “siendo nosotros, sin censuras”; ahora se quita el miedo que cada uno parece llevar dentro y no permite “tener seguridad”.

Escribir ya no es sólo un simple narrar, ahora alguno puede señalar que hubo un cambio: “descubrí en el escribir el desahogo de mis palabras”.

Por último, este ejercicio constante de leer y escribir ayudó a “formar” un pensamiento “más **crítico**”, aunque no se menciona por dónde podría ir esta criticidad.

### 6.3.6.7 Conclusión

Los alumnos perciben a la maestra como alguien que **guía** y **corrige** el buen camino. Gracias a su buen modo todos aceptan sus indicaciones como una persona que siempre estuvo pendiente para ayudar. La describen de forma muy afectuosa humana, muy linda y cariñosa, cálida, una persona muy 'interior.

Su cercanía favoreció un ambiente de **confianza** para **expresarse** y **crear** buenos textos sin miedo y sin censuras donde todos participan y se integran como grupo.

El adverbio **siempre** que acompaña muchas de las frases de los estudiantes muestra esa constancia en el trabajo de acompañamiento. Siempre está **al pendiente** de todos y **al tanto** de sus aprendizajes.

## 6.4 El maestro Carlos

Nace en la ciudad de Guadalajara en Noviembre de 1965. La mayoría de sus estudios los realiza en instituciones jesuíticas y es en ellas donde ejerce su profesión docente a través de cursos referidos a la Historia y al Análisis Social; durante once años, 1990-2000, labora en la secundaria y bachillerato del Instituto de Ciencias.

De 1996 a 1997 Estudia parcialmente la Especialidad en Educación Cognoscitiva en el ITESO. De 1997 al 2001 es maestro de asignatura en el ITESO, trabajo que interrumpe por 4 años para hacerse cargo a nivel bachillerato del “Centro Educativo Regional de Atotonilco”. A la par estudia la maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos por el ITESO con la tesis: *Las preguntas en el aula, un medio para la enseñanza y el aprendizaje*.

En 2003 toma un diplomado de dos años en Gestión directiva de Instituciones educativas de la Compañía de Jesús.

En el 2005 se reincorpora a al ITESO como maestro de tiempo fijo con las materias *Desafíos de la Globalización* y **Contexto Histórico y Social**, materia que fue observada en esta investigación. Fue el quinto semestre impartíendola.

### 6.4.1 Las sesiones observadas de Contexto Histórico y Social

Las tres sesiones observadas en esta investigación corresponden a la segunda, tercera y vigésimo primera clase del semestre (15 de agosto, 20 de agosto y 22 de octubre del 2007). Se inscriben en la primera y segunda situación de aprendizaje: “percatarse del contexto” y “percatarse de las diversas percepciones que se tienen de él” (Guía).

La actividad del maestro se desarrolla fundamentalmente en los segmentos donde ofrece las **instrucciones** para el trabajo escrito, individual o grupal, en la coordinación de los **comentarios** para la puesta en común y en la **presentación** de datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). La labor del alumno está en los segmentos dedicados al **trabajo individual y grupal**, y en las **exposiciones de sus trabajos**.

### 6.4.1.1 Segmentación de las sesiones observadas

1ª Observación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Asuntos	Lista	Ubicación	Instrucciones	Trabajo personal	Instrucciones	Trabajo en equipo	Instrucciones	Comentarios	Asuntos
Tiempo de inicio	0:00	2:14	4:08	5:02	6:42	20:26	27:00	1:01:39	1:07:00	1:32:27
Terminación	2:14	4:08	5:02	6:42	20:26	27:00	1:01:39	1:07:00	1:32:27	1:37:17
Duración	2:14	1:54	:54	1:40	13:44	6:34	34:39	5:21	25:27	4:50
%	2.30%	1.95%	0.93%	1.71%	14.12%	6.75%	35.62%	5.50%	26.16%	4.97%
Abre el segmento	Buenos días	Voy a nombrar lista	Bueno. Muy bien.	¿Alguien recuerda lo que les pedí que revisarían?	Es personal el trabajo	Miren lo que... van a hacer ustedes a continuación...	Ocho y jerarquizadas, no se les olvide	A ver, miren algunas, algunas anotaciones antes de empezar	A ver, ahora sí, comentarios	A ver, la próxima sesión
Palabras clave	Va a estar aquí de visita	Estar Nombrar	Pues miren, la sesión de hoy Objetivo percatarse tema	entregar les voy a <b>dar</b> una clave de clasificación les voy a <b>pedir</b> piensen hagan	Pedir Intentar ubicar ver chequear dudar	Hacer encontrar jerarquizar anotar error regalar Preguntas	Cuestionar Hacer ¿todo bien? Van atrasados ¿qué diferencia hay	Expone Acuerdo Árbitro		Entregar No se vale Discusión
Cierra el segmento		¿Alguien está y no lo nombre o no la nombre?	Bien	Ok	Bueno ya se terminó el tiempo	Correcto. Bueno entonces ya están.	Bueno, el tiempo ya se acabó	¿De acuerdo?	¿Ya?	Nos vemos el lunes

2ª Observación	1	2	3	4	5	6
	Lista	Ubicación	Exposición grupal	Comentarios	Conclusiones	Instrucciones
Tiempo de inicio	00:00	2:42	4:40	51:38	53:21	1:00:50
Terminación	2:42	4:40	51:38	53:21	1:00:50	1:08:22
Duración	2:42	1:58	46:58	1:43	7:29	7:32
%	3.95%	2.88%	68.70%	2.51%	10.95%	11.02%
Abre el segmento	¿Qué horas tienen por favor?	Bueno, como habíamos quedado... hoy vamos a continuar con la discusión	¿Pasamos a otro equipo?	A ver, ahora sí, <b>comentarios</b> del grupo	A ver, tenemos varios datos	Bueno. Les voy a plantear
Palabras clave	Esmeralda, Mario...	Hoy continuar recapitulando ubiquen revisa estabamos	Lo van a exponer Están omitiendo decir ¿cuáles de estas características aparecieron ya ¿Por qué según tú? Mi pregunta Tú dices que no ¿por qué? Yo les pregunto A lo que quiero llegar	¿Qué pasa si yo no les hubiera ofrecido la tarea extra? <b>La discusión no se apasiona</b> Hemos aprendido a que con premios	¿Qué <b>conclusión</b> podríamos sacar? Para cerrar la <b>discusión</b> , ¿Qué podríamos <b>concluir</b> a partir de estos <b>datos</b> ? para <b>cerrar la discusión</b>	Pedir Plantear Dar Ojo
Cierra el segmento	Y ¿quién llegó después?	Ok	Bien, Ok	Vamos a tratar de pasar a conclusiones		Nos vemos

3 <sup>a</sup> Observación	1	2	3	4	5	6	7
	Lista	Ubicación	Instrucciones	Exposición grupal	Exposición	Comentar	Instrucciones
Tiempo de inicio	4:29	07:10	12:30	13:16	56:00	1:11:20	1:17:40
Terminación	7:10	12:30	13:16	56:00	1:11:20	1:17:40	1:20:46
Duración	2:41	5:20	0:46	42:44	15:20	6:20	3:06
%	3.52%	6.99%	1.01%	56.02%	20.10%	8.30%	4.06%
Abre el segmento	¿Qué horas son? Buenos días.	Antes de empezar	Ahora sí ¿quiénes pudieron hacer...?	¿Cuál era la cantidad que ustedes tenían...?	Vamos a tratar de contrastar estos contra los datos del INEGI	Ok. Bueno ¿Qué comentarios tendrían a estos datos? ¿Los imaginaban?	A ver, quiero que hagamos ahora
Palabras clave	repartes	Me gustaría Revisáramos Chequen sus datos ¿Queda duda?	Pedir Proceder		Hicieron el ejercicio y se <b>dieron cuenta</b> Tabla que muestra Vamos a contrastar los datos a <b>presentar</b>	¿Les dice algo de las cifras anteriores del ingreso?	Invitar Pedir Plantear Dar
Cierra el segmento	¿Falto alguien que lo nombra?	Vamos A ver, en la <b>práctica</b> qué sucede	¿De acuerdo? Eso es lo que haríamos				alguna pregunta o algún comentario

## 6.4.2 Análisis de cada uno de los segmentos

Segmento	Lista
----------	-------

La clase comienza al nombrar lista, excepto en la primer sesión observada donde se presentó al investigador. Dura un poco menos de tres minutos y normalmente se **inicia** cuando el profesor externa al grupo que ya es el tiempo de comenzar. De tal forma que cuando los estudiantes dicen ‘ya es hora’, se consigue con ello el “traspaso de la responsabilidad” (Entrev 03), de empezar la actividad, a los educandos.

Sólo en una ocasión, durante la observación, se utiliza el momento de nombrar lista para realizar otra función, en este caso fue pedirle a una alumna repartir entre sus compañeros los trabajos revisados por el profesor: “Jimena, **repartes** estos por favor” (Ob 03).

La actividad se mueve en un contexto de cumplimiento de la reglamentación establecida por la Universidad, ya que se realizan múltiples referencias en este sentido: se llama la atención sobre el tiempo de inicio, se establece quién está legalmente inscrito: “a quienes nombre son los que están oficialmente en lista”, se realiza como primer acción ya que así lo indica el reglamento, se le da su carácter de ocupación principal, “es un ejercicio meramente disciplinario” (Entrev 03).

El profesor dictamina cuándo se reconoce la asistencia y cuándo no: “te voy a poner asistencia hoy, en la clase pasada tienes falta” (Ob 01).

Cumple también la función de establecer un “marco de trabajo que se debe respetar” (Entrev 03). Con ella se marca el inicio oficial de la clase.

Se **cierra** el segmento constatando si algún alumno no está considerado en la lista: “¿Alguien está y no lo nombré o no la nombré?” (Ob 01).

<b>Segmento</b>	<b>Ubicación</b>
-----------------	------------------

Es una labor que siempre viene después de nombrar lista. Se inicia con un “**bueno**” y pretende llamar la atención para proceder a una nueva actividad: “Bueno, muy bien, pues miren” (Ob 02).

La función principal de este segmento es “**ubicar**” lo que se va trabajar. Para ello se recurre a la “**recapitulación**”, donde se recoge lo acontecido en los días anteriores, “habíamos dicho...” (Ob 02); se explicita la **finalidad** de la sesión, “el objetivo de la sesión” (Ob 01); se establece el **orden** de las actividades, “primero va a ser” (Ob 01); se ubica en el **tiempo** la sesión del día, de dónde viene y a dónde va: “vamos a continuar con la discusión” (Ob 02).

La fundamentación de tal proceder la encuentra el docente en Ausubel cuando habla del aprendizaje situado, “yo tengo garantía de que el aprendizaje va a quedar instalado o se va a construir mejor si hay un previo... de dónde venimos o que es lo que se trabajó antes y hacia donde se va a ir” (Entrev 03).

Se presentan las diversas actividades del día que el maestro denomina como “**momentos** de la clase” y son: discusión, trabajo individual, trabajo en equipo, plenario, tarea.

Se realiza una ubicación teórica de la temática que se va a discutir y que incluye una “revisión” del “concepto”, su origen y la manera cómo opera en situaciones concretas: “vamos a ver, en la práctica qué sucede” (Ob 03).

El segmento se **cierra** con un “bien”, que indica que se ha explicado la actividad y que el grupo ha expresado su aceptación: “Bien. ¿Pasamos a otro equipo?” (Ob 02)

Segmento	Instrucciones
----------	---------------

Es el segmento más frecuente en las clases observadas, (siete veces en total), que prepara y ordena la participación de los alumnos. Aquí el maestro indica cómo se va a “proceder” en la siguiente actividad: “algunas **anotaciones** antes de empezar” (Ob 02), “digo cómo se van a organizar” (Ob 01). Tiene la forma de breves “anotaciones” dirigidas a los alumnos: “les voy a...”. Lo hace con inflexión de petición buscando la aceptación del grupo, “les voy a pedir, “les quiero pedir” (Ob 02), “¿de acuerdo?” (Ob 01).

Señala los **tiempos**: “inicialmente vamos a dar media hora” (Ob 01) y los **lugares** de trabajo: “si alguien quiere irse a trabajar allá abajo” (Ob 01); precisa la actividad

a realizar: “la idea es que jerarquicen” (Ob 01) y cómo se debe reportar: “van anotando”; y proporciona pistas para facilitar el trabajo: “para que no se hagan bolas” (Ob 01). Considera que las instrucciones deben ser muy claras y precisas para que “se puedan llevar mejor” (Entrev 03).

Define su propia **participación**: “si no se llegara a algún acuerdo en el grupo, entonces el árbitro soy yo” (Ob 02), “yo voy a estar dándome vueltas con los equipos a ver cómo van” (Ob 01). También precisa la actividad de los alumnos, “pueden decir si están o no de acuerdo” (Ob 02). Y por último, indica cuál será la **recompensa** al grupo que cometa “menos errores”, “le voy a regalar una tarea extra, o le voy a regalar un punto extra” (Ob 01).

El segmento se **cierra** comprobando si hay intelección y aceptación por parte del grupo “¿De acuerdo?” (Ob 02).

Segmento	Trabajo personal
----------	------------------

La participación de los alumnos tiene tres formatos: “trabajo personal, un trabajo en equipo y un plenario” (Ob 01). Pasemos sólo al primero de ellos.

En el **trabajo personal** se busca que la experiencia sea el punto de arranque, debido a la metodología establecida: partir de “experiencias propias o generadas para el efecto” (Guía). En las sesiones observadas siempre se inició a partir de vivencias generadas por el docente. Para conseguir las le ‘pide’ al alumno realice

una actividad señalada previamente en el segmento de instrucciones: “Yo les voy a pedir que ahorita hagan un listado personal...” (Ob 01).

El trabajo comienza con una solicitud del maestro: “hagan un listado personal de todas las características que ustedes ubiquen que son características únicas, esenciales, de nosotros como seres humanos... me la van a entregar al final” (Ob 01).

Para que el estudiante pueda **entregar** este encargo le configura un ambiente de trabajo: será ‘individual’, por lo mismo no se vale ‘copiar’ y le acota el tiempo: “tres o cuatro minutos”, (en la práctica duró 13’44”).

Durante este lapso el universitario debe **pensar, detectar** las características esenciales del ser humano. Es una actividad acumulativa, pues debe ‘ubicar’ todas las que pueda sin mayor precisión, simplemente “anotarlas tal cual”. Por su parte el docente va haciendo observaciones a los trabajos, señala por ejemplo que la mayoría sólo ha escrito dos o tres características, o dirige preguntas para generar desconcierto y promover la intelección: “¿Somos tan parecidos a los animales?”, o para indicarle a un alumno que su letra no es clara: “¿Y le voy a entender a eso?”

A lo largo de la ejecución continúa repitiendo las instrucciones, “traten de ubicar todas las que puedan”. Enseguida viene un segundo momento donde se trabaja el listado y pide ‘jerarquizar’ las ocho características principales para que se clasifiquen en el siguiente esquema:

a) afectiva social,

- b) biológica o instintiva y
- c) cognitiva o intelectual,

y al final 'intente ver' si ese rasgo clasificado es innato o aprendido.

El maestro sabe que los estudiantes “van a dudar” si la característica es de un tipo o de otra, por ello les pide que sólo “traten de señalar... la principal”. Las observaciones que va apuntando empujan a lograr mayor precisión: “tiene que predominar una” (Ob 01). Cuando el tiempo para concluir el “momento” se ha agotado anuncia: “un minuto más para terminar”.

La interacción del alumno con el profesor es reducida, sólo tres de ellos formulan preguntas solicitando aclaración “¿Instintiva y adquirida?” o para esclarecer hasta dónde se presenta dicho trabajo, “¿Le entregamos la tabla?”. Se les suele responder con otra interrogación, “¿Cuál es la que le da origen a esa?” (Ob 01).

El segmento se **cierra** especificando que el tiempo se acabó.

<b>Segmento</b>	<b>Trabajo en equipos</b>
-----------------	---------------------------

Sólo en una de las sesiones se trabajó en equipo. Es una actividad organizada en su totalidad por el maestro:

- Señala cómo se integran los grupos,
- Indica la tarea, que consiste en anotar las características del ser humano, clasificarlas y jerarquizar las ocho principales,

- Proporciona una tabla para organizar la información y les asigna un tiempo estimado, media hora, que se ajustará según el avance de los equipos, (de hecho el trabajo duró 34' 39"),
- El maestro va de grupo en grupo supervisando el avance.

El trabajo en equipos tiene dos momentos: primero leer lo que cada alumno escribió para encontrar similitudes; segundo vaciar el listado a una tabla, proporcionada por el maestro, donde se debe de “empezar por las más importantes”. La clasificación de las características en “innata o aprendida” no puede quedar sin definirse, deberá existir consenso; además, la tabla debe estar jerarquizada.

Al equipo que tenga “menos errores a la hora de presentar”, que tenga “la tabla más acertada” se le va a regalar una tarea o un punto extra. Si no hay este ofrecimiento “la discusión no se apasiona tanto”, pues el maestro tiene el supuesto de que “hemos aprendido a que con premios... hacemos las cosas con más pasión” (Ob 02).

Durante el trabajo en equipos el docente va presentando cuestionamientos, como una especie de entrenamiento, con la intención de que encuentren mejores argumentos ya que en la sesión plenaria “los van a cuestionar”. Las preguntas que utiliza van en la línea de mostrar que la clasificación que están realizando no es muy precisa: “¿Cuál es la diferencia entre creencias y cultura?”, “Y esos ¿no son valores?”. Cuando el estudiante no parece atender al cuestionamiento del profesor le recuerda que viene el plenario y ahí “a ver qué dice el grupo” (Ob 01).

La exposición sucede en la tercera observación. Es presentada como un “**contraste**” entre dos tipos de datos, los investigados por los alumnos y los enunciados por el maestro. En el trabajo ejecutado los estudiantes construyeron diversos presupuestos buscando alternativas para lograr alimentar y educar a una familia con dos salarios mínimos; también investigaron los sueldos de siete grupos sociales: vendedores de gasolina, prostitutas, vendedores del centro de la ciudad, tianguistas, etc. Ahora, con la exposición del docente, van a comparar unos datos contra otros: “vamos a tratar de **contrastar** éstos contra los datos del INEGI” (Ob 03).

Conviene precisar qué se entiende por “**datos**” ya que la presentación del profesor está basada precisamente en “datos”. Por ellos se entienden “datos estadísticos del país”, obtenidos de la “página Web del INEGI”, del 2005 porque “no hay datos actualizados”. Éstos presentan varias características, una importante es su vinculación con la realidad. Se dice que son “reales, no son suposiciones”, “yo no estoy inventado los datos, son datos del INEGI... se pueden comprobar” (Ob 03).

Sin embargo, éstos no son idénticos a la realidad, ya que son “oficiales” y los “reales pueden ser peores”, “la situación puede ser más difícil”; pero a pesar de ello son útiles para explicar lo que pasa “allá afuera” (Ob 03).

Es información que habla e interpela al alumno: “es una tabla que **muestra**”, son “datos **relevantes**”, “**llaman la atención**” (Ob 03).

Tenemos así tres tipos de datos:

de los alumnos	oficiales	reales
----------------	-----------	--------

La información del maestro se ofrece como contraste a la obtenida por el estudiante. Sin embargo, con base en los datos que éste recogió puede darse una puesta en común o comentarios por ambas partes.

El docente supone que estos “datos” oficiales no son “imaginados” por los alumnos. No se los presenta para “ventanearlos” sino para que los usen para “explicar qué es lo que está pasando allá afuera” (Ob 03).

La exposición cumple también la función de “uniformar conceptos”, debido a que en el trabajo por grupos, quizá cada sujeto entendió el concepto de diversas maneras o quizá algunos no comprendieron nada, pero con la exposición de cierre se garantiza que “la información se dio” (Entrev 03).

<b>Segmento</b>	<b>Comentarios</b>
-----------------	--------------------

El bloque inicia solicitando la participación de los alumnos, pidiendo sus **comentarios**. Es un segmento que viene después de actividades que se han realizado frente al grupo: por parte de los alumnos la clasificación y exposición de la información y, por parte del profesor, la presentación de una información estadística del INEGI.

El maestro organiza un **plenario** para orientar los comentarios de los alumnos hacia la toma de decisión. Los equipos **presentan** sus trabajos (Ob 01) y se busca un acuerdo grupal sobre la temática que se aborda, “vamos a tratar de pasar a conclusiones” (Ob 02).

El plenario se organiza atendiendo ocho puntos:

1. Organiza la participación de los alumnos: “A ver, estaba Esmeralda, luego Comber, luego Paola...”
2. Lleva la discusión a donde considera que es el camino correcto, “se están centrando en la actividad, céntrense en la característica”.
3. Pone orden en las participaciones, “terminamos primero con esta característica” (Ob 01).
4. Sintetiza la postura de los equipos: “precisando, el equipo dice que...” para con ello facilitar una futura decisión.
5. En ocasiones aporta su propia visión y no sólo sintetiza y centra las opiniones: “En realidad no nacemos siendo creativos e inventivos, nacemos, y tú lo dijiste, con la capacidad de hacerlo. ¿Cierto o no?”
6. Cierra la puesta en común buscando un consenso en la decisión: “si ustedes están de acuerdo con eso, entonces esa característica la quitaríamos” (Ob 01).

7. Si el grupo no logra concordar entonces el maestro toma la decisión, “yo decido, me impongo”. En una de las votaciones el grupo discute si se nace con capacidades o si las habilidades se desarrollan. En un sufragio dividido, 13 contra 12, el plenario concluye que se nace con habilidades. El docente acepta el resultado pero manifiesta su opinión en contra: “yo no estoy de acuerdo, pero se queda”. (Ob 01).
8. La precisión se construye también a base de preguntas que el profesor formula: “¿Los animales tendrían personalidad según ustedes?”, “¿cómo definen ustedes esa personalidad?” (Ob 01). Las interrogantes que presenta no llevan la intención de hacerla de “abogado del diablo”, ni de “simplemente ponerle peros”, sino que “trato de seguir ahondando” (Ob 02).

### **El contraste de la propia opinión.**

El maestro prefiere emplear el concepto de **contrastar**, y en una ocasión el de **re-valorar**, para referirse a la actividad de reflexionar.

Al presentar los datos del INEGI espera que éstos por sí solos hablen, “¿Les dice algo...?” (Ob 03). Cuando termina su presentación cierra con una doble pregunta: “¿Qué comentarios tendrían a estos datos? ¿Los imaginaban?”

Ahora las intervenciones no son para llevar a una decisión, como en el plenario, sino que se dirigen a la “imaginación”, a la comparación entre lo que cada individuo conoce y los datos que él presentó, “esto contrástenlo contra lo que ustedes planearon en su gasto” (Ob 03).

El contraste busca que el estudiante **revalore** la concepción que tiene, “los invito y las invito a revalorar cuando decimos que la gente es pobre porque quiere estar pobre... porque no quiere salir adelante” (Ob 03). Esta acción busca que el alumno ponga en duda su concepción, que se pregunte si “¿realmente es así?, ¿realmente la gente no quiere salir adelante?” (Ob 03)

El maestro considera que para esta etapa el educando ya entró en ese proceso de comparación que él formula como “caerles el veinte”. Lo observó al ver que los estudiantes se reían ante la imposibilidad de poder hacer un presupuesto con tan solo dos salarios mínimos, ante lo cual les comenta: “en cierto modo es natural que nos cause hilaridad, que nos cause risa... porque por ahí alguna o alguno de ustedes dijo: ‘es que no se puede’” (Ob 03).

En la entrevista, al final de la clase, el profesor precisa que el supuesto que le ayuda a interpretar el suceso es el siguiente: “cuando ellos empiezan en clase a jugar con las situaciones, es una manera de evadir la realidad. Si la realidad los rebasa, entonces una manera de no enfrentarla es reírse de la realidad, entonces cuando ellos empiezan a reírse y a jugar con los datos, para mí es un indicador de que les está cayendo el veinte de que la situación está mal y no la pueden enfrentar” (InFi\_03).

La invitación a revalorar no espera una respuesta, “no me contesten”, más bien busca que sean los alumnos los que realicen el proceso con ellos mismos, “contéstense ustedes mismos”, porque “no se trata aquí de ventanear a nadie, no

es para eso”. Y señala cuál era el objetivo al ‘contrastar’ los datos: “es simplemente para que se ubique cada quien” (Ob 03).

### 6.4.3 Conclusión

La clase se inicia estableciendo un marco normativo, la **lista** recuerda que ya se está en un contexto de trabajo y la **ubicación** recuerda de dónde se viene y cuál es la actividad del día.

El **trabajo personal** o en **equipos** es una parte importante en la actividad del día, con ellos se busca situar al alumno en un contexto que le permita construir una opinión, se establece una experiencia que sirva de punto de arranque; las **instrucciones** establecen el cómo de esa actividad.

Las **exposiciones** del docente sirven para contrastar la información que se presenta con el punto de vista del alumno; también ayudan a uniformar conceptos.

La **opinión** del alumno se expresa a través de plenarios o de intervenciones particulares donde se pretende que al contrastar la información pueda revalorar su postura, es probable que ya le haya caído el veinte. No se les pide que den una respuesta, basta con que se ubique cada uno.

Si en los **plenarios** no hubiera acuerdo, el maestro toma la decisión.

<b>Segmentos agrupados de las 3 sesiones</b>					
<b>Docente</b>	<b>Lista</b>	7:17	3.00%	<b>16.25%</b>	<b>25.98%</b>
	<b>Instrucciones</b>	21:53	9.05%		
	<b>Asuntos</b>	10:10	4.20%		
	<b>Ubicación</b>	8:12	3.39%	<b>3.39%</b>	
	<b>Exposición</b>	15:20	6.34%	<b>6.34%</b>	
<b>Alumnos</b>	<b>Trabajo personal</b>	13:44	5.68%	<b>20.00%</b>	<b>74.02%</b>
	<b>Trabajo equipo</b>	34:39	14.32%		
	<b>Exposición alumnos</b>	1:29:42	37.08%	<b>54.02%</b>	
	<b>Comentarios</b>	40:59	16.94%		
	<b>Total</b>	<b>4:01:56</b>	<b>100%</b>		

En cuanto a la distribución del tiempo las actividades centradas en el alumno ocupan un 74.02% que contrasta con las llevadas a cabo por el maestro en un 25.98%. El porcentaje es consistente con la postura del docente de favorecer los trabajos personales o en equipo.

## 6.4.4 La problemática social donde se inscribe *Contexto Histórico y Social*.

### 6.4.4.1 Descripción de la problemática

*Contexto Histórico y Social*, se aborda a partir de la problemática que el docente percibe en el alumno. Se ha dado cuenta de que los universitarios de la institución donde él labora, se mueven y construyen sus propuestas siendo “ellos el centro” sin observar a otros grupos sociales ni incluir en su horizonte la posibilidad de **descentrarse**. Además, suponen que sólo hay una manera de ver las cosas y que “todo mundo comparte esa forma”; quizá porque no han tenido la oportunidad de posicionarse desde “diferentes ópticas” (Entrev 03).

Esa visión centrada en sí mismos les dificulta comprender las **causas estructurales**, ya que consideran que los fenómenos sólo se explican por medio de causalidades individuales, e imaginan, por ejemplo, que el pobre es pobre “porque es flojo o porque es un borracho” (Entrev 03).

De cualquier forma no bastaría analizar con ellos las cuestiones estructurales, pues en el proceso va implicada la persona y es ella quien toma sus decisiones; además no es sólo un asunto intelectual la posibilidad de entender la dinámica social, es también “un asunto de voluntad” (Entrev 03).

Por eso el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere la participación activa del aprendiz, sólo con su decisión se puede llegar a “la construcción de los conocimientos y competencias que se pretenden lograr” (Guía).

#### **6.4.4.2 Impacto en el alumno de esta problemática**

El alumno no se está asumiendo como **sujeto social**, no entiende que sus decisiones “afectan el destino del género humano y del entorno” (Guía). En su actuar cotidiano sus decisiones sólo parecen afectar a sus seres más cercanos.

Desde esa postura individualista se le dificulta una aproximación a la realidad, no es “capaz de contextualizarla ni de pensarla articuladamente” (Guía). Cada hecho parece tener sólo una causalidad individual.

Por ello sus horizontes de referencia son muy limitados y no están en condiciones de reconocer al otro como interlocutor capaz de expresar y defender sus intereses. Les es difícil “asumir una actitud de diálogo, tolerancia y apertura a la diversidad” (Guía).

#### **6.4.5 El ángulo a partir del cual se aborda la problemática**

##### **6.4.5.1 Enfoque global de la materia**

*Contexto Histórico y Social* tiene como objetivo “desarrollar la competencia de contextualizar” (Guía), dicho de otro modo “aprender a construir el análisis de la situación social” (Entrev 03). Con ello el estudiante podrá tener “una nueva visión de su entorno”, un cambio en la manera de “ver su alrededor” (Crono). Pero la intención

no se queda sólo en el mirar, va más allá, busca conseguir que la interacción con el entorno “sea más congruente con lo que tú deseas de fondo” (Crono).

Contextualizar	permite	nueva visión del entorno		la interacción será más congruente con el entorno
----------------	---------	--------------------------	--	---

Se busca durante el desarrollo de la materia el cambio de perspectiva que se tiene de la realidad, hay una intención constante de que los universitarios tengan una visión “más amplia” y descubran que al no tener otras maneras de ver la realidad “los problemas se enquistan” (Entrev 03) y se problematiza su solución.

#### 6.4.5.2 El enfoque de educación moral

Educación lleva implícita una intención formativa, pues en toda propuesta se busca que “los alumnos sean mejores” (Entrev 03); lo cual supone la incorporación de **herramientas** que proporcionen una **ubicación** diferente en la realidad. La **visión diferente y más amplia** impulsa a un cambio en la actuación, pues se es más consciente de las **consecuencias**: “me interesa que los alumnos se sitúen en la sociedad de una mejor manera, más responsable” (Entrev 03); y sean capaces “de reconocer lo que están haciendo los otros” (Entrev 03).

El aprendizaje lo llevará a un cambio: a) Desaparecerá **desconocimiento** de la realidad, quedó atrás el momento inicial donde se le podía decir “no conoces la realidad que te rodea” (Entrev 03); b) habrá una **modificación** en la creencia que

orienta su vida, se espera “una visión diferente de lo que ellos creen que son las cosas” (Entrev 03), c) **ampliará** los caminos para resolver los problemas: “los conflictos se causan porque uno se enquistaba en su manera de ver las cosas” (Entrev 03).

### 6.4.5.3 El método utilizado

La metodología va ligada a la concepción del maestro sobre el proceso que se sigue para conocer: “les **llega** información nueva, ellos la **comparan** con la anterior y entonces, **reformulan** sus conocimientos” (Entrev 03). Éstos no se adquieren como “una entidad que entra por los sentidos”, ni lo que está *fuera* se incorpora como una “copia exacta”, sino que hay un trabajo de construcción mediante un proceso de ida y vuelta que está *guiado* por la experiencia previa del alumno y favorecido por la pregunta del docente. Se puede esquematizar el proceso en tres pasos:

- a. Primero hay una parte vivencial donde “el alumno **experimenta** los conceptos” (Entrev 03).
- b. Después viene un proceso de **comparación** entre “lo que está recibiendo con lo que ya sabía antes”. Hay una especie de **anclaje** de lo nuevo con lo anterior. La pregunta del profesor juega un papel central, pues orienta la búsqueda y envía al estudiante a que establezca las relaciones;

- c. Y por último, deviene la **asimilación** del conocimiento, el cual puede ser **reformulado**, partiendo de uno previo, o **construido**. De cualquier modo se trata de un conocimiento propio, elaborado por el estudiante: “de repente ellos generaban las polémicas para poder luego construir a partir de lo que ellos mismos estaban diciendo” (IniFin 01).

Este procedimiento orienta hacia un aprendizaje significativo, pues si el estudiante “vive ese proceso y lo verbaliza –entonces- le queda más grabado... es una manera de construir su propio conocimiento” (Entrev 03).

La **experiencia inicial** puede ser generada por el docente o aportada por el alumno. No importa si el contexto de dicha vivencia es inmediato o lejano al alumno, ni si se trata de casos de la vida real o hipotéticos; lo fundamental es que la situación experimentada le permita establecer una relación con su experiencia previa.

El grupo vive la **experimentación** a través de diversos **ejercicios** cuyas características ayudan a la reflexión y a realizar las conexiones. Por ejemplo:

- a) Se ofrece el caso de personas privadas del contacto social ordinario que presentan “daños y perjuicios en su desarrollo y en su inserción social” (Guía).
- b) o se envía a los alumnos a entrevistar a personas de otro grupo social, con la intención de conozcan “cómo ven estas personas toda la problemática social, cómo resuelven sus necesidades, por qué lo hacen así y no de otra manera” (Entrev 03). Proceso que puede también ayudar a los alumnos en su propia vida.

En seguida se hace la **comparación** de ambas experiencias con la situación personal:

- a) Ante las personas privadas del contacto social: que se dé cuenta que sólo en sociedad el individuo “se hace humano, esa es su naturaleza” (Entrev 03);
- b) ante los diferentes grupos sociales: que capte que “los problemas sociales no poseen soluciones univocas, sino que pueden surgir de procesos dialógicos de mutuo entendimiento” (Entrev 03). Aquí las preguntas del maestro ayudan a **verbalizar** las relaciones que se van estableciendo.

El proceso se cierra con la **asimilación** y para cada una de las dos experiencias se espera una conclusión:

- a) Ante las personas privadas de contacto social: llegar a una “descripción ideal de relación social” (Entrev 03), Y la conclusión final de este ejercicio... el hombre para hacerse humano tiene que aprender a ser humano” (Inifin 01);
- b) Ante los diferentes grupos sociales: “interesa que los alumnos cambien su visión, es decir, se descentren” (Entrev 03).

Pero esta reformulación dependerá de la voluntad del universitario, “si él no quiere cambiar su concepto anterior, no lo va a cambiar” (Entrev 03).

#### **6.4.5.4 La relación establecida con el estudiante**

CARLOS considera que tiene un “estilo seco”, ya que se circunscribe a “estructuras de trabajo muy definidas... que se limitan a la parte de la intención educativa”

(Entrev 03). Considera que debido a su historia, se le complican las relaciones interpersonales con los alumnos, pues no cuenta con “muchas herramientas afectivas” para vincularse en una experiencia de corto plazo como son los cuatro meses que dura el curso.

Imagina que al final del semestre su imagen será la de “alguien que trabajó como de manera honesta con ellos, y que trató de ayudarles en ciertas cosas y que eso da pie para que pueda haber alguna otra cosa” (Entrev 03).

#### **6.4.5.5 Las estrategias<sup>5</sup> usadas**

El docente utiliza dos estrategias fundamentales para producir conocimiento: actividades grupales y preguntas.

Prefiere las **actividades grupales** a la exposición pues supone que el alumno necesita **experimentar** los conceptos, ya que con el rollo sólo “aprendería el 5%”. En ellas se pueden ir atendiendo de una manera más particular las necesidades que surgen en el grupo: “oye te faltó esto, esto no quedó” (Entrev 03).

---

<sup>5</sup> Estrategia: procedimientos flexibles y adaptativos (nunca algoritmos rígidos) que se emplean en distintas circunstancias de enseñanza (Díaz Barriga).

Además, en la interacción entre los alumnos es donde principalmente “los nuevos conocimientos son construidos” (Tesis p.29).

La **pregunta** es una “forma de orientar” los procesos de enseñanza - aprendizaje, pues llevan al estudiante a que enfrente elementos que no tenía considerados. Funge también como una mediación para establecer distintas interacciones en el aula, en especial cuando el maestro intenta “reducir su rol preponderantemente ante los alumnos... acortar la distancia entre las personas” (Tesis 36). Además, brinda al universitario la oportunidad de convertirse en el *interrogante* y el profesor en el *respondiente*.

Carlos clasificó en seis categorías su forma de emplear la pregunta:

<b>Clasificación de las preguntas que utiliza el maestro Carlos</b>	
<b>Categorías</b>	<b>Tipos</b>
<b>1 Información contextual</b>	1 Información contextual
<b>2 Procesos y operaciones mentales</b>	1 Activar un proceso mental
	2 Ampliar información
	3 Ejemplificar, refinar y precisar información
	4 Pedir razón, fundamentar
	5 Teoría aplicada (deducir)
	6 Definición
	7 Abstracción
	8 Opinar
	9 Análisis de texto
	10 Comparación
	11 Evaluar
<b>3 Andamiajes o instrucciones (sobre información o sobre procesos)</b>	1 Exponen la intención de la sesión
	2 Enlazar anteriores clases con la presente
	3 Provee información, contextualizan, recuperar información
	4 Guía y orienta el trabajo.
	5 Reiniciar un proceso
	6 Metacognición
	7 Diagnosticar procesos internos, conocimientos y dudas
<b>4 Disciplina</b>	Control de grupo
<b>5 Monitoreo del maestro y/o muletillas</b>	1 Monitorear / muletilla
	2 Dar la palabra o designar
<b>6 Regresar pregunta al grupo o al alumno.</b>	1 Rebotar una pregunta

#### 6.4.5.6 El rol docente

El profesor es una especie de tramoyista cuya tarea central es “**facilitar** escenarios” para que el universitario pueda desarrollarse (Guía).

El proceso se inicia con la perspectiva del docente, “lo que **quiero** es que el alumno aprenda a”, entonces propone unos pasos, una **acción intencionada** “diseñada de tal manera para que el alumno **aprenda** a hacer eso que yo quiero”.

Su **querer**, configura un rol, una manera de ejecutar su deseo, que en este caso se expresa como un **dotar** de **herramientas** conceptuales (información) y materiales y un **ayudar** para que encuentre maneras de hacer las cosas. Una de las ayudas es descrita como “hacer ver” o como “proponer una visión”

La acción intencionada, “planificación y organización didáctica” se enmarca dentro de un **escenario**, o situación de aprendizaje que tiene una “temática definida y una lógica que la articula”, donde se dota de herramientas y donde el alumno consigue la meta deseada.

Lo medular está en los “procesos de aprendizaje que el propio alumno desarrolla”. El docente espera una participación activa en “la construcción de los conocimientos y las competencias que se pretenden lograr”. El punto crucial es su voluntad, “si él no quiere cambiar su concepto anterior, no lo va a cambiar” (Entrev 03). El educador sólo se encarga del diseño del escenario.

Ahora viene la posible acción del alumno. Las herramientas intelectuales, dentro de las cuales se incluye la “información” (Entrev 03), le permitirán llegar a tres modos de desarrollo: un **situarse** en la sociedad “de una mejor manera, más responsable”; un **posicionarse** incluyendo **diferentes ópticas**, es decir, “se dé cuenta de que su óptica no es la única y que es posible ver un mismo fenómeno desde diferentes ópticas, y ser conocido desde diferentes” (Entrev 03); **asumirse** como sujeto social, (las decisiones individuales afectan el destino del género humano), de una manera crítica, y con una actitud de diálogo, tolerancia y apertura a la diversidad.

Si una de las tareas es **ofrecer**, la contraparte es **tomar** lo que se ofrezca, pero para ello debe hacer una **comparación** de “lo que está recibiendo con lo que ya sabe antes”, para así poderlo “anclar con lo anterior” y así “construir su propio conocimiento”.

Ese trabajo de comparación lo hace a través de las actividades propuestas por el docente, partiendo de cosas concretas llega a la abstracción: por ejemplo con los ejercicios en clase “**se da cuenta** cuál es la naturaleza del ser humano”. O “sale a conocer” otros actores sociales y por medio de entrevistas “se posiciona desde esa visión”. Los ejercicios también le permiten **ubicarse** que “hay otras maneras de hacer las cosas y que los conflictos se causan porque uno se enquistó en su manera de ver las cosas”. (Entrev 03).

A la presentación que hace el docente también le aplica el mismo proceso de comparación: al “**hacer ver**” o “**proponerles** una visión diferente de lo que es la

política” entonces ellos ya están en posibilidad de “**asumir** la política como una forma intencionada de participación en lo social”. Y con las actividades diseñadas de participación se “**percatan** de que sus acciones tienen repercusiones en donde estén” (Entrev 03).

En este proceso el alumno “gestiona un resultado abstracto de una acción concreta, está construyendo en ese momento su conocimiento” (Entrev 03).

#### **6.4.5.7 La organización del semestre**

En *Contexto Histórico y Social* cada “situación de aprendizaje” inicia a partir de “experiencias propias o generadas”, buscando que el alumno reúna los elementos necesarios para “la reflexión y el análisis” (Guía). Es necesaria una participación activa, pues son escenarios que lo implican “de una manera personal y participativa”. Si el estudiante trabaja sus aprendizajes éstos serán “significativos y situados” (Guía).

El semestre se organiza en torno a tres situaciones de aprendizaje:

**1ª El Contexto: El ser humano como ser social.** Se parte de experiencias donde ciertos individuos están privados del contacto social ordinario.

**2ª Las diferentes visiones de la realidad.** Se inicia a partir de la observación y catalogación de personas en la cafetería. Se espera que el alumno se posicione desde diferentes ópticas para concebir el mundo y se dé cuenta de que

su forma de ver las cosas “no es la única”, (aunque muchas veces así lo supone) y que sí es posible verlo “desde diferentes ópticas, y ser conocido desde diferentes perspectivas” (Entrev 03).

**3ª La política como ejercicio del poder y de la búsqueda de los intereses individuales, grupales y colectivos.** Toma en cuenta una aversión que el estudiante tiene de la política, pues la considera “algo sucio, desprestigiado, malo” para llevarlo a que “asuma la política como una forma intencionada de participación social” (Entrev 03). Comienza con un análisis básico de los medios de comunicación local.

Lo que articula estas tres situaciones es el deseo de que el universitario “esté contextualizado”, de modo que tenga una mejor actuación y reconozca los intereses políticos de otros actores con los cuales interactúa.

Las intenciones para cada una de las situaciones, expresadas en la guía de estudios, ayudan a entender el proceso articulador:

<b>Que el alumno</b>	1ª <b>Reconozca</b> su contexto particular y		Se <b>percate</b> de los factores sociales que lo hacen ser humano.
	2ª. Se <b>implique</b> en las diversas maneras de abordar la percepción de la realidad y		Se <b>percate</b> de que los problemas sociales no poseen soluciones unívocas
	3ª. Sea <b>consciente</b> , identifique, los intereses políticos individuales y sociales y		Ubique discursos, acciones y descubra el valor de su <b>participación</b> en los procesos políticos cotidianos.

El proceso puede esquematizarse así:

**Punto de inicio:** **Reconocer** el contexto,  
**Observar** las visiones de la realidad,  
**Descubrir** los intereses políticos.

**Punto de llegada:** **Percatarse** de los factores que humanizan,  
**Darse cuenta** que las soluciones no son unívocas,  
**Concientizarse** del valor de su participación política.

La tarea de CARLOS es generar una situación que coloque a los estudiantes en el PUNTO de inicio para que a través del proceso lleguen al destino señalado.

#### **6.4.5.8 La organización de la clase**

La clase se designa '**sesión**' y cada una de ellas se compone de "**momentos**", que tienen un inicio y un cierre, y cuyo fin determina la intención del docente: "yo por mi parte **cerraría** aquí el ejercicio" (Ob 03). En cada uno de los momentos hay un **ejercicio** que responde al sentido. En el trabajo personal, por ejemplo, se hace un listado de las características esenciales de los seres humanos.

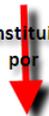
El objetivo de la sesión se nombra con diversos vocablos: "se den cuenta", "se percaten", "lleguen", "abran los ojos". "Yo lo que pretendía tal cual, era que ellos tuvieran un **acercamiento** a eso y abrieran un poco más los ojos" (InFi 03). El objetivo está al alcance del estudiante y el profesor busca que éste lo reconozca claramente.

Las expresiones con las que se designa el objetivo dan la idea de una meta que puede ser alcanzada, que está colocada frente al alumno, sólo falta que “abra los ojos”, y consiga así, “percatarse de que los problemas sociales no poseen soluciones unívocas” (Guía).

Las **sesiones** se integran dentro de un **bloque** en donde se trabajan **temas**, cuya función es comentar una problemática por ejemplo: “El hombre como ser social”.

**Bloque** es otra manera de nombrar “situaciones de aprendizaje”.

El esquema con el que se estructura el semestre, y se presenta a continuación, se desarrolla en forma lineal con una apertura y un cierre. En una clase se abre una temática y en otra se concluye, un momento se inicia y un poco después se termina. Siempre atendiendo al objetivo:

Semestre	Situación de aprendizaje o bloques	Clases	Momentos
constituido por 	constituido por 	constituido por 	constituido por 
Objetivos	Temas	Momentos	Ejercicios

#### 6.4.5.9 Conclusión

Su rol es “**facilitar** escenarios” para que el universitario aprenda lo que ha diseñado. Lo ayudará para que encuentre los modos para hacer las cosas: lo **dotará** de herramientas conceptuales y materiales. Espera una participación activa del alumno pues sin su participación no habrá construcción del conocimiento. Al docente sólo le toca el diseño del escenario.

Con esas herramientas el alumno podrá **situarse** en la sociedad de una manera más responsable, verá los fenómenos desde **diferentes ópticas** y podrá **asumirse** como sujeto social.

Con las herramientas entregadas el universitario debe comparar lo que recibe con el conocimiento que ya tiene, si realiza las actividades propuestas se dará cuenta de que hay otras maneras de resolver los conflictos, se percatará de la repercusión de sus acción y asumirá la política como una forma intencionada de participación en lo social. En la gestión de este proceso construye su conocimiento.

## **6.4.6 Opinión de los alumnos a la propuesta del docente**

### **6.4.6.1 Relación con el docente**

Perciben a CARLOS como un “buen maestro”, “sencillo”, “cooperativo”, “atento”, “serio y estricto”, “responsable”, “dedicado”, “tiene buenos valores”, “recto”. Una persona que “toma muy en serio su trabajo”.

A nivel de preparación señalan que “sabe su materia”, “tiene fundamento” y está “preparado para dar la clase”.

Lo advierten además muy circunscrito a su papel docente: “cumple con lo básico que se requiere”, “hace lo que tiene que hacer”. Lo juzgan como una persona que no abandona en ningún momento el papel que le toca jugar en el aula, ni en exceso ni en carencia. La siguiente descripción de uno de los estudiantes, puede ayudar a precisar este acotamiento de su papel: “no me hice ni buena o mala imagen de él, simplemente es el maestro Carlos”.

Hay un anhelo en los estudiantes de que el docente se mueva más allá de este círculo prediseñado. El siguiente cuadro recoge dichos deseos.

Imagen del docente		
Valoración		Razones
Buen maestro		Cumple con lo básico
Buen profesor		Le falta <b>convivir</b> más con los alumnos.
Buen maestro	Aunque	Le falta un poco de <b>tacto</b>
Buen profesor		Le falta paciencia
Buen maestro		No le interesa <b>relacionarse</b> con los alumnos
Trabaja de buena manera	Sólo que	Tiene que ser más flexible
Sabe escuchar		Persona un poco <b>lejana</b> a los jóvenes

Relación entre maestro y alumno:		
Valoración		Razones
		Dio su clase sin relacionarse
Buena	Sin embargo	Era muy frío al dar sus <b>comentarios</b>
Buena	Aunque	Me hubiera gustado que se <b>acercara</b> más a nosotros
Tenía sus momentos de coteo	Pero	Se sentía cómo mantenía la <b>postura</b> de 'el jefe', por así decirlo.
Hubo respeto		No fue más allá... no hubo <b>interacción</b> de amistad
Respetuosa	Pero	Sin llegar nunca a tratar al maestro fuera de clase
Buena	Pero	No la pasaría excelente
Sincera	Pero	No creo que haya sido excelente
Exactamente así: maestro-alumno		Nunca hizo lo posible por vernos de otra manera
Pobre		Nunca intentó ser más que un maestro el cual venía, daba su clase y se iba
Mala		El grupo se molestaba con las críticas que hacía.
No fue del todo agradable		Ponía impotencia hacia nosotros como alumnos

La relación con los educandos se circunscribe estrictamente a un vínculo maestro alumno, y por ello se califica de “pobre” o un poco lejana a los jóvenes, o de *buen*, “sí sabe escuchar”, pero *no excelente*, ya que “**nunca intentó** ser más que un maestro, el cual venía daba su clase y se iba”. Una lejanía que escucha, pero se mantiene “muy frío”. Está perfectamente delimitada, es “**exactamente así**: maestro-alumno, **nunca hizo lo posible** por vernos de otra manera”. Hay un respeto que delimita y no permite ir **más allá**: “realmente **no hubo** una interacción de amistad ni mucho menos”.

Distinguen su actividad docente como seria y responsable, pero sin dar el paso siguiente: “nunca se salió de su plan de estudios”. En el horizonte del universitario está un “más allá”, un requerimiento para ser visto “de otra manera”, espera un cambio en la interacción, pero no encuentra disposición en el profesor y lo interpreta como una falta de atención: “no le interesa relacionarse con los alumnos”.

De las afirmaciones se entresacan algunas solicitudes. “le falta un poco de tacto”, “tiene que ser más flexible”. Hay un cierto ambiente agradable, de “cotorreo a gusto” pero no se abandona “la postura de ‘el jefe’”. Se añora mayor cercanía: “me **hubiera gustado** que se acercara más a nosotros”, aunque no hay una lejanía total. Es claro el deseo del educando de tener un vínculo más agradable.

Sin embargo, esa postura “firme” de CARLOS tiene algunas ventajas: no se deja “llevar por favoritismos” y además ofrece una seguridad en la dirección hacia donde se camina: “siempre puso en claro lo que él quería lograr”, “dejaba dar las opi-

niones que fueran, pero siempre hacía notar su inclinación”; los aprendizajes parecen ya estar prefigurados: “logró que aprendiera los objetivos que él quería”. Pero al parecer, dada la mayoría de los comentarios, esto no es suficiente, y se interpreta como una postura “cuadrada” y con “poca tolerancia”, un profesor “cerrado a las diferencias”. Pareciera que los comentarios de los alumnos no tienen una salida adecuada: “existieron varias discusiones en aspectos que no estábamos de acuerdo”.

#### **6.4.6.2 Descripción del rol docente.**

Descubren en él “facilidad de enseñar” y dominio de la materia: “sabe lo que enseña”, “le interesa su clase”. Sólo en una ocasión aparece una referencia a su rol como **expositor** cuando señalan que fue más fácil la “**explicación** de los temas” cuando existía buena relación. De los estudiantes sí se dice que **exponen** temas.

Los que tienen más presente de él es su organización de **actividades** y de ellas se dice que “supo **explicarse** bien **en** sus actividades”. Y es en este ambiente de trabajo grupal cuando observan que el maestro expresa “su punto de vista” y normalmente lo hace como respuesta a sus comentarios.

Probablemente este trabajo enfocado más en actividades que en exposiciones explica que se le visualice como “**tutor**”.

Conseguir los objetivos trazados es una preocupación constante en CARLOS: “nunca se salió del plan de estudios que pensó desde el principio”, está “empeñado en lograr los objetivos del curso”. Quiere que los alumnos “se queden con algo” y se emociona “cuando el alumno aprende”.

#### **6.4.6.3 Opiniones sobre las estrategias**

La estrategia que tienen más clara es la de **hacer equipos**. Señalan que reúne “sólo al equipo y ahí es cuando da las asesorías, y acompaña a cada uno de los grupos. Está receptivo a las actividades que van desarrollando, y atento a los “trabajos en grupo”. Los “retroalimenta”.

Mencionan muy poco la estrategia de trabajar a base de **preguntas**, sólo un estudiante dice que el docente “siempre preguntaba y fomentaba la participación”. Refieren más un ambiente en donde *sienten confianza* para preguntar las dudas que le surgen.

#### **6.4.6.4 Comentarios a la Metodología.**

Comentan que “no utilizó teorías sino práctica”, hablan del “análisis de la clase” o de que se tuvo oportunidad de “analizar, indagar, opinar” y en una ocasión se des-

cribe el objeto de análisis: “situaciones del entorno”. Es un método de experimentación que facilita que a ellos se les “queden más las cosas”

Advierten un trabajo docente a base de actividades grupales: dinámicas, exposiciones, participación en general y “muchos trabajos en equipo”. El maestro se reúne con cada equipo, “pide la opinión de cada uno” y toma en cuenta “dudas y comentarios”. En él hay buena disposición para “ofrecer ayuda en todo momento” y está “atento al desarrollo de los trabajos de los alumnos”.

Esta cercanía es valorada, pero aquí no está implicada la opinión del alumno.

En las actividades grupales, como por ejemplo los debates, señalan: “nos dejaba expresarnos”.

#### **6.4.6.5 Aprendizajes expresados**

Los aprendizajes se pueden agrupar en dos campos: a) los referidos a una forma diferente de mirar y colocarse en la realidad; b) los vinculados a la finalidad de contextualizar.

a) Dentro de los primeros, los educandos señalan que el curso les ayudó a “abrir la mente”, a “ver a los demás con diferentes ojos”, a “ver los diferentes grupos sociales y no tener estereotipos”, mejoraron su capacidad “de observación y análisis”.

b) Dentro de los segundos, se dieron cuenta que como profesionales tendrán que relacionarse con diferentes personas y la materia les ayudó a **saber** “cómo llegar a ellos” y cómo tratarlos. Una alumna indicó que las ideas personales “se basan en sus distintos contextos de realidad” y que **entendió** que las opiniones “dependen de la historia de la persona”. Incorporan ahora el contexto como un elemento de comprensión.

Para algunos estudiantes ambos aprendizajes están relacionados, pues “contextualizar y ver más allá de las apariencias” son básicos para un “desarrollo profesional”.

Si atendemos a las preguntas que les generó el curso y las organizamos en torno a las tres situaciones de aprendizaje diseñadas a lo largo del semestre, encontraremos también este doble tipo de aprendizajes. Veamos:

**1ª El Contexto: El ser humano como ser social.** a) ¿Para qué existe el ser humano?; b) ¿qué tanto influye la sociedad en mi persona?

**2ª Las diferentes visiones de la realidad.** a) ¿Es posible conocer la realidad?; b) ¿cómo es mi entorno y cómo veo los demás entornos?

**3ª La política como ejercicio del poder.** ¿Por qué los grupos sociales hacen lo que ejercen?

#### 6.4.6.6 Manera de asumir la educación moral

El trabajo sobre el contexto permite que el alumno tome conciencia de una realidad que antes no era percibida. Esta nueva conciencia se expresa también como **darse cuenta, hacer ver, tomar en cuenta**. El movimiento que se genera en él, lo lleva a un cambio de actitud: hay muchos problemas pero hay formas de solucionarlos que van más allá de “sólo quejarme”; y a darse cuenta que la renovación no es tarea de uno solo sino “esfuerzo de todos”.

El trabajo en equipos suscitó varios aprendizajes que no están vinculados con la temática de la materia, sino con la dinámica que se genera en los grupos; y que algunos señalan diciendo que ahora pueden “tomar en cuenta y respetar las distintas opiniones”. Además, los intercambios entre ellos producen una ganancia: “me relacioné con las demás personas”.

El mismo rol docente visualizado como *frío*, produjo a la vez un movimiento positivo en algunos sujetos, pues los llevo a asumir personalmente el proceso de aprendizaje: “la clase fue fría, por lo que el aprendizaje era una responsabilidad personal”. No es un maestro que se deja influenciar, sino que es justo, por ello “pude aprender sabiendo que si no hacía algo en clase no se iba a dejar llevar por si le caía bien o mal”;

Por último, un estudiante consideró que las reacciones que presentaron algunos de sus compañeros, no se dieron, pues “a esta edad ya estamos formados en el sentido de los valores”.

#### **6.4.6.7 Conclusión**

Los alumnos descubrieron en él facilidad para enseñar y dominio de la materia.

Hablaron de él más como un organizador de actividades que como expositor, y en ese sentido lo describen más como tutor.

Lo advirtieron muy circunscrito a su papel docente, y esa relación la califican de un poco lejano, y hubieran deseado que una relación más allá del vínculo maestro alumno, su rol no le permite una interacción de amistad.

## 6.5 El maestro RICARDO.

Nace en Guadalajara en Agosto de 1970. Desde su educación básica se interesa por las cuestiones técnicas y manuales: se diploma como electricista y recibe una habilitación técnica para el dibujo. Realiza retratos a mano y en plastilina. Colabora en un laboratorio dental, trabaja en varias agencias de publicidad y teleproductoras haciendo diseños, logos, dibujos, jingles, guiones y animaciones (en plastilina o en dibujo ya fuera a mano o en computadora 2 ó 3D). En 1996 ingresa al ITESO como maestro en Ciencias de la Comunicación, aprovecha la oportunidad y estudia historia de la filosofía.

Cursa también los dos primeros semestres de la Maestría en Educación e Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE) de la SEP, y finalmente estudia la Maestría en Comunicación en ITESO teniendo como objetivo elaborar una propuesta educativa que contemple la multidisciplinariedad.

Al CFH se incorpora como docente en Otoño 1998 e imparte por primera vez la materia de **Conocimiento y Cultura** en Otoño de 2005. Al momento de la observación era su quinta vez que la impartía.

### 6.5.1 Las sesiones observadas

Las tres sesiones observadas corresponden a la quinta, quinceava y vigésima segunda sesión del ciclo verano 2007, (28 de mayo, 13 de junio y 26 de junio) de la

materia de *Conocimiento y Cultura*. Se inscriben en la primera y segunda situación de aprendizaje: ¿Cómo conocemos el mundo exterior? y ¿Cómo conocemos el mundo social?

Antes de la observación ya había impartido esta materia en los tres semestres previos.

La participación del docente está concentrada en el segmento de **exposición** del que se ayuda con videos y dibujos en el pizarrón. La participación del alumno se concentra en el **debate**.

Los siguientes cuadros exponen la segmentación de cada una de las sesiones.

Los tres primeros se presentan en forma desglosada para mantener un esquema similar al de los anteriores profesores; los tres restantes muestran con mayor claridad el proceder del maestro cuya segmentación es más sencilla.

1ª Observación forma desagregada	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Instrucciones	Exposición	Video	Exposición	Video	Exposición	Video	Exposición	Instrucciones
Tiempo de inicio	00:00	3:33	6:36	14:36	45:08	45:40	59:30	1:01:50	1:16:24
Terminación	3:33	6:36	14:36	45:08	45:40	59:30	1:01:50	1:16:24	1:17:40
Duración	3:33	3:03	8:00	30:32	0:32	13:50	2:20	14:34	4:32
%	4.39%	3.77%	9.88%	37.73%	0.66%	17.09%	2.88%	18.00%	5.60%

1ª Observación forma agrupada	1	2	9
	Instrucciones	Exposición con video	Instrucciones
Tiempo de inicio	00:00	3:33	1:16:24
Terminación	3:33	1:16:24	1:17:40
Duración	3:33		4:32
%	4.39%	90.01%	5.60%
Abre segmento	(Escribe en el pizarrón)	Bueno jóvenes vamos a empezar hoy	Miren, me metí a la página web
Palabras clave	La primera tarea es como de calentamiento vienen a grabarme... ustedes no se achicopalen, no es con ustedes	Vamos a hablar, vamos a ver Voy a poner, voy a mostrar Comprender. Si voy muy rápido Bueno, vamos a usar metáforas gráficas	hay que ponerle clic primero al tema
Cierra el segmento	(Deja de escribir)	¿Alguna pregunta, comentario como duda, chascarrillo, o inconformidad?	Que estén muy bien

2ª Observación	1	2	3	4	5	6
	Lista	Instrucciones	Exposición con video	Lista	Exposición con dibujos	Instrucciones
Tiempo de inicio	4:19	6:48	10:38	1:00:39	1:01:43	1:38:00
Terminación	6:48	10:38	1:00:39	1:01:43	1:38:00	1:38:40
Duración	2:29	3:50	50:01	01:04	36:17	0:40
%	2.63%	4.06%	53.01%	1.13%	38.46%	0.71%
Abre el segmento	Claudia sí llegó	Voy a repetir	Bueno, sin más empezamos con la clase de hoy	A ver, quién si llegó	Bueno, ahora si ustedes ven, la socio-biología	Bueno les pido que empiecen a subir su trabajo
Palabras clave		Un aviso Ahí está el formato ya lo había explicado No hagan Habíamos quedado	Se acuerdan Decíamos Ya lo habíamos visto Les recuerdo ¿Alguien conoce a? Ahora les voy a poner Demostración de sí mismo, no hace falta más Entender	Claudia sí llegó	Decía Desmon Morris Les decía yo ¿se acuerdan? ¿están familiarizados? Dice la Dra Anne Moir Comprender De acuerdo con Humberto Maturana	Mañana les voy a poner Nos vemos
Cierra el segmento			¿Hasta aquí alguna duda, queja, inconformidad, comentario o chascarrillo?			

3ª Observación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	Instrucciones	Preparan debate	Lista	Debate	Conteo jueces	Debate 2a ronda	Conteo jueces	Debate 3a ronda	Conteo jueces	Debate 4a ronda	Conteo jueces	Debate 5a ronda	Conteo jueces	Comentarios	Instrucciones
Tiempo de inicio	0:00	14:00	18:16	18:50	22:40	25:03	31:10	35:04	42:44	45:54	52:38	56:34	1:03:04	1:06:27	1:31:44
Terminación	14:00	18:16	18:50	22:40	25:03	31:10	35:04	42:44	45:54	52:38	56:34	1:03:04	1:06:27	1:31:44	1:32:40
Duración	14:00	4:16	0:34	3:50	2:23	6:07	3:54	7:40	3:10	6:44	3:56	6:30	3:23	25:17	0:56
%	15.11%	4.60%	0.61%	4.14%	2.57%	6.60%	4.21%	8.27%	3.42%	7.27%	4.24%	7.01%	3.65%	27.28%	1.01%
Abre el segmento	Apunta reglas	Bueno va a dar un tiempcito la juez	Paso lista	Orden	Pongan atención	Se abre 2ª ronda	No pierdan oportunidad soltar preguntas	Se inicia 3ª ronda	Ahora sí hablen	Iniciamos 4ª ronda	Preparen sus mejores argumentos	Iniciamos última ronda	Un aplauso para todos	Bueno jóvenes yo espero ejercicio	Y les puse una lectura
Palabras clave	Preparar Hablar argumento			Párate ¿Ya va a ser todo?	Usar en su contra Deliberen Poner puntos	Hablar Dar la palabra	Pregunta Defecto postura		Desaprovecharon el turno grueso		Avienten batería de preguntas			Propuesta que yo pongo Conclusión	Lean contesten Estoy calificando
Cierra el segmento	¿No hay ninguna duda?														Que estén bien

3ª Observación forma agrupada	1	2	3	4	5		6
	Instrucciones	Preparan debate	Lista	Debate	Comentarios	Exposición con video	Instrucciones
Tiempo de inicio	0:00	14:00	18:16	18:16	1:06:27	1:24:45	1:31:44
Terminación	14:00	18:16	18:50	1:06:27	1:24:45	1:31:44	1:32:40
Duración	14:00	4:16	0:34		18:18	6:59	0:56
%	15.11%	4.60%	0.61%	51.39%	18:36%	7.54%	1.01%
Abre el segmento	Apunta estas reglas porque vas a ser jurado	Bueno va a dar un tiempcito la juez	Paso lista	A ver orden en la sala	Bueno jóvenes yo espero que el ejercicio		Y les puse una lectura
Palabras clave	Van a seguir esas normas les explico la dinámica Las reglas están pensadas para favorecer la interacción entre equipos piensen en clave de qué les da puntos	Pueden empezar a ponerse de acuerdo el que habla, párese		Párate ¿Ya va a ser todo? Pongan atención a lo que dijeron los otros equipos porque lo pueden <b>usar en su contra</b> No pierdan la oportunidad de soltar preguntas, da <b>puntos</b> Desaprovecharon el turno grueso Sigue la ronda final, preparen sus mejores argumentos, Avienten batería de preguntas	voy a pedir que primero me hagan <b>comentarios</b> ¿qué <b>postura</b> tendrías... Palanca de velocidades quería que primero hicieran como las enzimas digestivas <b>la propuesta</b> que yo pongo es más <b>exigente</b> Ahora está en ustedes <b>juzgar</b>		Lean contesten Estoy calificando
Cierra el segmento	¿No hay ninguna duda?		Ya	La próxima clase les traigo su premio			Que estén bien

## 6.5.2 Análisis de cada uno de los segmentos

Segmento	instrucciones
----------	---------------

Las clases normalmente comienzan y concluyen aclarando algunos pendientes relacionados con las tareas. Sólo en la última sesión, donde se organiza un debate, el inicio se dedica a elaborar las instrucciones que regirán a dicho debate, que en el fondo es también el arreglo de un asunto práctico.

El maestro suele llamar “**aviso**” a esta actividad, “déjenme empezar con un aviso” (Ob 02), y su duración es de unos cuatro minutos.

El tipo de instrucciones tienen que ver con la ejecución de las tareas. Al alumno se le señalan tres **condiciones** que deben cubrir: el formato, el tiempo y los indicadores. Mediante los indicadores **demostrará** que leyó, entendió y sacó conclusiones, para que así se valore su trabajo. Con la introducción demuestra que leyó, con el desarrollo, lo que pensó, y con la conclusión, que supo aplicar el conocimiento.

Las tres partes tienen que ver con los tres tipos de aprendizaje: *instrucción*, *educación* y *formación*. Y se hace una última aclaración: “si retrasan la entrega tiene costo en la nota” (Ob 02).

Las instrucciones también se exponen cuando se va a iniciar una actividad en la clase, como el debate, que se realizó en la tercera sesión observada, donde el

maestro anota en el pizarrón los lineamientos que regirán la discusión: “apunta estas **reglas** porque vas a ser jurado” (Ob 03).

Las intervenciones de los equipos están normadas en tiempo y orden y el juez será encargado de que se respeten. Las precisiones se escriben en el pizarrón:

Ronda	Actividad	Minutos	Orden de las posturas
1ª	Presentación	2	V – E – F
2ª	Debate	3	E – V – F
3ª	Debate	3	E – F – V
4ª	Debate	3	F – V – E
5ª	Conclusión	4	V – E – F

Se indica también cómo se calificará la participación: “van a seguir esas normas para **puntuar** las intervenciones”. Al puntuar, se lleva al grupo a una “competencia”, a una preocupación por cuál equipo “va ganando”. A pesar de esta lucha, el profesor intenta que las reglas favorezcan la “interacción entre los equipos y que no llegue esa interacción a pleito” (Inifin 03).

En la concepción de RICARDO, lo que se genera en los alumnos con esta competencia es “un conflicto que internalizan”; lo introducen como “problema” y se “lo apropian”, y al hacerlo se ven obligados a preguntarse, “bueno, y yo ¿cuál postura tengo?” (Inifin 03).

La siguiente tabla muestra los puntos que se entregan por la participación:

Otorga puntos		Quita puntos	
+1	Dar argumentos a favor de la propia postura	-1	Hablar en el propio equipo durante el tiempo de otro equipo
+1	Señalar defectos e inconsistencias en la postura ajena	-1	Interrumpir
+2	Hacer preguntas o cuestionamientos a otras posturas	-2	Contradecirse
+2	Contestar las preguntas o señalamientos de otro equipo	-2	Exceder el tiempo asignado
+3	Usar argumentos ajenos a favor de la propia postura o contra otra	-3	Faltar al respeto a otro

La intención que guía dicha tabla es favorecer el intercambio de posturas por medio de argumentos precisos: “Si tú expones un rollo te vale un punto, si contestas pregunta o rebates argumento te vale dos, pero si pones un ejemplo concreto vale tres, entonces los hago que intenten pensar más concreto y tengan diálogo” (Entrev 01).

Premiar las participaciones es un mecanismo de estilo conductista, es similar a colocarles una “zanahoria” con la finalidad de “que les echen ganas” (Entrev 01).

En síntesis, la función del bloque es establecer el “sistema de monitorio” a base de “**controles**” con la intención de que el proceso en el aula sea “transparente”. Aquí se entregan los **instrumentos** bajo los cuales se medirá la actividad

Segmento	lista
----------	-------

Este bloque es muy breve. La lista de asistencia se proyecta en pantalla en varios momentos a lo largo de la sesión y el alumno está visualizando si se marcó su presencia. El maestro no espera respuesta, simplemente va anotando quién asistió: “Claudia sí **llegó**”, de este modo se muestra al estudiante, en qué medida está cumpliendo la normatividad, con ello se busca evitar reclamos.

Segmento	videos
----------	--------

La proyección del video es una herramienta puesta al servicio del maestro para aclarar lo que se quiere decir en la exposición. El formato es breve en general. El más extenso tiene una duración de ocho minutos y el más corto de 30 segundos. Son de la época de los ochenta y presentan el riesgo de no ser valorados por los alumnos que están acostumbrados “a las gráficas en computadora”; sin embargo el docente los proyecta pues los recuerda con agrado: “en mis tiempos cuando esto salía en la tele, nos maravillaba” (Ob 01). El maestro debe recurrir a la broma para contrarrestar esta limitación del video.

La exposición es la actividad central de la clase. Es impartida por el maestro, que la considera una “sesión es muy magisterial, -donde- nada más yo hablo” (InFi 02). Va acompañada de un medio audiovisual. En la primera sesión se ejemplifica con videos lo que se dice, en la segunda con videos o con dibujos de rostros realizados en el pizarrón.

En cuanto terminan los *asuntos*, el profesor, “sin más”, inicia la exposición. Su estrategia es “sacar plática” a los alumnos e irlos introduciendo poco a poco en el tema para que cuando menos acuerden “ya los **enganché** y estamos en clase” (Entrev 02). Hay ocasiones en que algunos estudiantes no perciben la diferencia entre “dar clase” y “platicar” un rollo, y llegan incluso a cuestionarle: “a qué horas vas a dar clase, nada más vienes a platicar tu rollo” (Entrev 02).

La exposición inicia con una pequeña contextualización, que dura menos de un minuto, donde se piensa que hay continuidad con la clase anterior, “vamos a continuar en donde nos quedamos”, y se indica lo que se agrega “pero vamos a ver primero un concepto de teoría de sistemas” (Ob 01). La intención del maestro es mostrar “qué van a saber o qué van a poder con la clase que les voy a dar” (Entrev 03). Es una actividad que no siempre se intenciona conscientemente, pero que busca “evocar el desempeño” siguiendo la propuesta de Gagne.

La expresión medular de la exposición es un 'decir' del docente: "les **decía yo**", que a su vez recoge el **decir** de otros pensadores: "**decía** Desmon Morris", "**dice** la Dra. Anne Moir", (Ob 01). "Walter Benajamin tiene escritos donde **dice**" (Ob 02).

Al exponer lo que otros pensadores *dicen*, también dan a conocer las conclusiones de sus estudios: "pararon el experimento porque los sujetos experimentales empezaron a tener neurosis, de que no podían adaptarse. Entonces hay cosas que no se pueden" (Ob 02).

RICARDO refiere que el pensamiento humano siempre está en busca de explicaciones, y avanza en forma de espiral "ascendente y creciente", donde en cada vuelta los sujetos "empiezan a avanzar y empiezan a **explicar** cada vez más, y más, y más, y más, y da la impresión de ¡un día lo **explicaremos** todo!", hasta que llega el momento en que la espiral cae por su propio peso. Cuando se tenía la impresión de llegar a la totalidad, apareció "la pifia" (Ob 01).

A partir de este momento, el pensamiento debe iniciar una nueva espiral, los pensadores "retoman el punto de origen" y precisan cuál fue la "frontera de la disciplina: a que sí se puede aplicar y a qué no" (Ob 01). A base de 'decir' lo que ellos han experimentado, el maestro pretende mostrar cómo es el proceso de desarrollo del pensamiento.

"**Decir**" es el verbo prioritario en esta actividad docente, y su característica principal es la de **explicar**. **Explicar** algo no es sólo describirlo, sino ir un poco más allá, es vincularlo con su origen, con las "**estructuras**" que lo generan, con el "**patrón**"

que da cuenta de las cosas, con las “**causas** orgánicas”, con las “**reglas**” que dan razón de los comportamientos animales o que permiten entender las “conductas sociales”.

El ‘**decir**’ del maestro se construye a base de varios mecanismos. El primero, precisar **conceptos**: “vamos a ver primero un concepto de teoría de sistemas (Ob 01)” y son varios los que recoge y explicita: multidisciplinariedad, clausura operativa, esquemas, tipos de cognición, sociobiología, etc.

La **explicación** conduce a la **intelección** y por lo mismo lleva a la “alegría y el descanso” que provoca el “...ya le entendí” (Ob 01). El movimiento se detiene en la intelección.

Estos conceptos se ‘ejemplifican’ con pequeños videos o con ejercicios, pues se busca que los alumnos los incorporen: “Les aconsejo que tomen nota... Acuérdense lo que dice el refrán chino: ‘más vale la más pálida tinta que la más brillante **memoria**’” (Ob 01).

La idea de acompañar con pequeñas filmaciones o con presentaciones en Power Point el concepto es para dejarlo ‘mostrado’ y ‘demostrado’: “ahorita **les voy a mostrar** algo que **demuestra** eso” (Ob 02), “**demuestra** cómo podemos proyectar los patrones” (Ob 02).

El trabajo de las ciencias es irle dando “vueltas a la idea”, se organiza a partir de las estructuras de la realidad, donde sobre lo físico “emerge el nivel de lo biológico” y sobre éste “emerge la conciencia” (Ob 02). Emerger nos habla de que:

- El nuevo nivel que surge es “posterior y diferente”, “ya no está incluido ahí adentro, se sale, se desborda, ya no cabe ahí” (Ob 02).
- El nivel previo “explica las capacidades y los requisitos” del que surge.
- El nuevo está “montado” sobre el anterior y “obedece” esas “leyes”.
- Y al mismo tiempo se rige por sus propias reglas, que no “se reducen ni se deducen” del nivel anterior.

De tal forma, que por ejemplo, “lo que posibilita nuestra cultura es que somos seres vivos con capacidades biológicas de estructuración y reconocimiento de patrones” como cualquier ser biológico, donde el nivel anterior sólo indica que los patrones son posibles, “pero no nos dice cómo van a ser”. “A partir del ladrillo tú no puedes ni siquiera sospechar la catedral” (Ob 02).

El segundo mecanismo, que es central en su propuesta educativa, consiste en presentar el aporte de las ciencias. Éstas se organizan a partir de este “descubrimiento”, de este “emerger”, y lo hacen en las ciencias naturales que tratan de explicar “cómo funciona la realidad física” (tesis p 127); en ciencias sociales dirigidas a “cómo se desarrollan las relaciones sociales” (tesis 128); y en humanidades encaminadas hacia “qué sentido tiene el conjunto del cosmos” (tesis 134).

Este esquema se subdivide siempre en tres apartados, donde cada tercio conserva las peculiaridades del conjunto: “en cada parte está el todo... -si parto- cada una de las manzanas- voy a encontrar las tres manzanas” (Ob 02). Y así “todos los productos de la mente humana traen esa impronta... adentro de la ética existe

la moral, la ética, y la deontología; adentro de la deontología, hay tres escuelas, y así ad infinitum y ad nauseam” (Ob 02).

El siguiente cuadro muestra ese constante movimiento de subdividirse en tres, ejemplificado aquí sólo en las **humanidades**:

Ciencias naturales	Ciencias Sociales	Humanidades		
		<b>Estética</b>	<b>Ética</b>	<b>Religión</b>
		<b>percepción</b> <b>cánones</b> <b>esencia</b>	<b>moral,</b> <b>deontología</b> <b>ética</b>	<b>cósmica</b> <b>mística</b> <b>histórica</b>
			<b>deontología</b>	
			↓	
		<b>vitalismo</b>	<b>eudemonismo</b>	<b>formalismo</b>

Estas tres grandes disciplinas se pueden separar por “fines pedagógicos”, pero esta “abstracción”, lo que hay en el mundo, “es solamente el área donde se cruzan las tres” (Ob 02). Para explicarlo utiliza el ejemplo del cañón que tiene en clase y que proyecta tres imágenes, una en rojo, otra en verde y otra en azul, pero sólo “donde se cruzan los tres patrones es donde vemos a todo color” (Ob 02).

Al presentar la interrelación de cada una de las ciencias pretende ofrecer a los alumnos una visión integrada del proceso del conocimiento, donde cada aporte es “complementario”, y el funcionamiento de cada una de las ciencias no es en “contraposición”, “en vez de”, sino de “complemento”, colocarse “aparte de” la otra ciencia. Bajo esta visión el profesor expresa: “yo lo que quiero es que estén abier-

tos a todas las miradas para que entiendan que estas miradas son complementarias, no se contraponen” (Ob 02).

Las exposiciones se cierran con una interrogante: “¿Alguna pregunta, comentario como duda, chascarrillo, o inconformidad?” (Ob 01), ¿Hasta aquí alguna duda, queja, inconformidad, comentario o chascarrillo?” (Ob 02). La cantidad de información proporcionada, no permitiría retomar los puntos iniciales, ya que en la primera observación la pregunta se dirige después de una hora y 16 minutos, y en la segunda después de 58 minutos. La pregunta cumple más bien la función de indicarle al grupo que la exposición ha terminado. De hecho los alumnos no expresaron ningún tipo de comentario.

<b>Segmento</b>	<b>debate</b>
-----------------	---------------

El debate es una actividad totalmente estructurada: el maestro elige la temática, determina quién será juez, cómo se colocarán los equipos, la secuencia de las participaciones y cuánto puntuará cada una de ellas.

Se debaten tres posturas, todas manifiestan escuelas de pensamiento que corresponden a las tres subdivisiones de la deontología: vitalismo, eudemonismo y formalismo.

Las intervenciones de los equipos están normadas en tiempo y orden y el juez será encargado de que se respeten como se indicó en el segmento instrucciones.

En el debate prevalece la forma estructurada y se privilegian los aspectos formales:

- a) Lo primordial es argumentar sobre escuelas de pensamiento, que sin duda, hacen referencia a las maneras como se abordan los problemas morales, pero lo importante es el debate académico de las escuelas.
- b) Los argumentos adquieren su peso no en razón de su fuerza, sino con base en una tabla que privilegia el hacer preguntas sobre el dar opiniones propias o ajenas sobre todo lo demás.
- c) Lo importante es ganar la discusión, lo cual se logra evitando los aspectos negativos que se aclaran en la tabla: hablar cuando no toca, interrumpir, contradecirse, pasarse del tiempo estipulado, faltar al respeto.

A lo largo del debate, especialmente en los momentos donde los jueces deliberan los puntos ganados de cada equipo, el profesor va señalando, en cada uno de los cuatro conteos, los aspectos formales que se deben seguir para ganar:

- a. “Pongan atención a lo que dijeron los otros equipos porque lo pueden usar en su contra.”
- b. “No pierdan la oportunidad de soltar preguntas, da puntos.”
- c. “Si tienen un argumento díganlo como tal, señálenlo como defecto de la otra postura y luego fórmúlenlo como pregunta.”
- d. “Muy bien, la que sigue es la ronda final, es el cierre, preparen sus mejores argumentos, avienten una batería de preguntas al cabo ya no va a haber quién se las conteste” (Ob 03).

Su insistencia es en los “puntos”, ya que les muestra cómo el mismo argumento puede ser dicho bajo tres formas distintas (argumento, defecto, pregunta) y con ello obtener más puntuación.

<b>Segmento</b>	<b>comentarios</b>
-----------------	--------------------

Después del debate vienen los comentarios de los alumnos. Se inicia con una petición explícita del docente: “voy a pedir que primero me hagan **comentarios**” (Ob 03).

Para él la finalidad de este bloque es doble, “es como un sistema de apropiación para ellos y un sistema de monitoreo para mí”. Busca “amarrar más ese decir... si dijo de modo que se entendiera, o qué más se puede decir a partir de lo que ellos dicen” (Entrev 03).

Se han debatido las tres posturas en las que el maestro divide a la deontología: formalismo, vitalismo y eudemonismo. En su tesis de maestría detalla estas posturas que en el siguiente cuadro se sintetizan:

	<b>EUDEMONISMO</b>	<b>FORMALISMO</b>	<b>VITALISMO</b>
<b>Representante</b>	Spinoza	Kant	Nietzsche
<b>Propuesta</b>	Teleológica	Deontológica	Inmanentista
<b>Define el bien</b>	Aquello que nos da felicidad	Descubrir o acordar la norma y cumplirla	Obrar conforme a la voluntad que es la fuerza de la vida.
<b>Principio ético</b>	La <b>honestidad</b>	El <b>conocimiento</b> del deber	La <b>voluntad</b>
<b>Se vive como si</b>	Sólo contara el <b>presente</b> .	Construyéramos el <b>futuro</b> .	Reviviéramos el <b>pasado</b> .
<b>Indicador</b>	La felicidad resultante.	La reflexión y el acuerdo racional y consciente.	Vida acorde a la voluntad y a la fuerza de voluntad desarrollada.
<b>Tipo de hombre</b>	Benéfico	Benigno	Benévolo
<b>Se centra en</b>	Materia	Conocimiento	Intención

En clase menciona que: “el **formalismo** nos habla de la conciencia, el **vitalismo** de la voluntad y el **eudemonismo** de lo que finalmente obtienes, la materia” (Ob 03).

Él propone integrar las tres posturas deontológicas, ya que cada una sólo considera un aspecto y se olvida de los otros: o mira la **intención**, o el **conocimiento**, o la **materia**. Al fusionarlas se logra “una mirada ética más completa... y más exigente” (Tesis p. 202).

Para poder *comentar* estas posturas el maestro establece un proceso que contempla cuatro pasos:

- 1) **Realizar una autocrítica** al debate realizado: “¿qué notaron que estuviera bien en los otros equipos o que fallaran en la propia postura?” (Ob 03).

En respuesta a la pregunta señalan cuando un compañero sí estuvo “bien preparado para fundamentar”, o el equipo supo especializarse en su tema; o cuando se dedicaron a ganar puntos, pero señalando que “no buscaban el debate con los otros equipos”, sino simplemente obtener puntos para ganar; y, por último, le indican al maestro que el debate debería ser “más concreto” en especial hablar de esas corrientes pero a partir de lo dicho en “los últimos cinco años”.

La autocrítica sólo se dirige a la parte formal del debate.

- 2) **Avanzar en la definición personal** integrando las diversas posturas y opiniones de los compañeros: “¿qué postura tendrías después de lo que leíste, después de lo que escuchaste?” (Ob 03).

En la discusión los alumnos señalan cómo en su actuar hay elementos de las tres posturas, “yo creo que todos tenemos de todo”. El docente recurre a ciertas imágenes para agrupar dichas respuestas:

- **Desarrollo Darwinista:** “empieza uno formalista, luego pasa a vitalista...”
- **Moda:** “lo que a ti te acomoda”.
- **Palanca de velocidades:** “según te convenga metes una o metes la otra”.

Estas integraciones facilitarán la presentación de la propuesta del docente que también ofrece una integración.

Estos dos primeros pasos: realizar una autocrítica y avanzar en la definición personal, sirven de preparación para escuchar al maestro, y así se lo señala al grupo: “quería que primero hicieran como las enzimas digestivas para que no se tragaran completo lo que digo, sino que pudiera ser una opinión más” (Ob 03).

3) **Escuchar** la postura del profesor que se distancia de los modelos discutidos, el que propone “no es ‘el modelo’, es uno de muchos” (Ob 03).

Su modelo vincula las tres propuestas y para conseguirlo recurre a la definición de pecado que se recibía en el catecismo: “¿quién se acuerda qué se necesita para pecar?” (Ob 03). Son necesarios tres componentes: **voluntad**, “que decidas tú”, la **materia**, “que lo que haces sí sea pecado” y la **conciencia** “sabes que es malo”. No hay pecado “si no querías matarlo”, o “si no lo mataste” o “si no sabías que era malo”, entonces no es pecado.

Cuando uno quiere el mal (voluntad), uno es “malévolo”; cuando uno lo hace (facto) es “maléfico” y cuando lo quiere es “maligno”. Pero para ser malo se necesitan los tres: “al mismo tiempo ser **malévolo**, **maléfico** y **maligno**. O para ser bueno se necesita “ser al mismo tiempo **benévolo**, **benéfico** y **benigno**” (Ob 03).

“Entonces la propuesta que yo pongo es más exigente, tienen que estar los tres al mismo tiempo, a fuerzas” (Ob 03).

4) Viene ahora la **elección final del alumno**: “Ahora está en ustedes juzgar si la conclusión a la que tú llegaste está mejor que la que yo te pongo” (Ob 03), que no se realiza en el momento.

Enseguida, se pasa al segmento final de la clase, asuntos, donde se dan las indicaciones del trabajo a realizar en casa.

Como conclusión podemos señalar que en los comentarios se da una discusión que no es abierta sino pensada en función del maestro, orientada a preparar la presentación de “otro modelo” que deberá ser sometido a comparación por el alumno.

### 6.5.3 Conclusión:

En su metodología la intención es ir mezclando los tres tipos de aprendizaje, aunque dentro del aula sólo se trabaja la *instrucción* y la *educación*.

En el desarrollo de la clase se observa cómo hay una concentración del trabajo en la instrucción. El segmento de **Instrucciones** abre y cierra cada una de las sesiones y ahí se maneja el primer nivel de aprendizaje, donde se busca que el alumno se adapte al entorno. Nombrar **Lista** cumple la misma función de ajuste al medio escolar. Para ambos bloques se dedica el 11.81% del tiempo.

La parte educativa se aborda en la **Exposición** del docente, que toma el 62.00% del tiempo. Ahí se *hace ver* al estudiante la situación en la que se encuentra y al mismo tiempo se le *ofrece* una alternativa: una matriz que le permita integrar los diversos conocimientos.

Las **Actividades**, en este caso el debate, están normadas por mecanismos de ajuste correspondientes al primer grado de aprendizaje, ya que lo central es debatir de acuerdo con la normatividad establecida. La materialidad de la discusión se convierte por momentos en una exposición de temáticas por parte de los universitarios y se espera que con ello se acceda a un tipo de aprendizaje considerado *educativo*. A la preparación y ejecución del debate se le asigna el 19.36% del tiempo.

De los 18 minutos dedicados a los **Comentarios** de los alumnos, sólo 12 estarían en el nivel educativo, lo que equivale a un 4.48% del tiempo utilizado en las tres sesiones observadas. Este sería el espacio dedicado a la formación humana, además de la retroalimentación que se da a los trabajos personales de los estudiantes.

<b>Segmentos agrupados de las 3 sesiones</b>				
<b>Docente</b>	<b>Lista</b>	4:07	1.54%	<b>11.81%</b>
	<b>Instrucciones</b>	27:31	10.27%	
	<b>Video</b>	10:52	4.06%	<b>62.00%</b>
	<b>Exposición</b>	2:28:17	57.95%	
<b>Alumnos</b>	<b>Preparar debate</b>	04:16	1.59%	<b>7.85%</b>
	<b>Conteo jueces</b>	16:46	6.26%	
	<b>Debate</b>	30:51	11.51%	<b>18.34%</b>
	<b>Comentarios</b>	18:18	6.83%	
	<b>Totales</b>	<b>4:27:57</b>	<b>100%</b>	

A las actividades donde el docente juega un papel primordial se le dedica la mayoría del tiempo 73.81%. Si miramos sólo los espacios donde el alumno emite sus comentarios encontramos solo un 6.83%.

## 6.5.4 El ángulo a partir del cual se aborda la problemática

### 6.5.4.1 Enfoque global de la materia

La asignatura está orientada hacia la búsqueda de unos conocimientos que nos encaminen a “la superación de la crisis”, para ello se seguirán los lineamientos de toda universidad jesuita que siempre se ha preocupado no sólo por la formación de profesionistas sino también de “personas que ejercen como profesionistas” (Guía).

Para lograr dicha integridad se buscará un equilibrio entre la **formación intelectual**, racional y profesionalizante; la **formación social** que considera el contexto y la convivencia; y la **formación humana** que toma en cuenta elementos trascendentes, intuitivos y no racionales. Siendo estos últimos en quienes descansa la integración del conjunto de la formación (Guía).

Por ello, la tarea central de articular lo “**racional científico**, lo **social**, y lo **humanístico**” será a partir de un problema concreto: “conocer lo que es conocer”. Este propósito se trabajará “reticularmente”; es decir, cada nivel del mundo (exterior, social e interior), será mirado desde cada una de las tres ciencias (naturales, sociales y humanidades), con la intención de favorecer así el pensamiento interdisciplinar.

En la base de estas articulaciones está el concepto de “sistemas emergentes” desarrollado por Maturana y Varela, donde señalan que de un sistema surge otro y

el que surge tiene “nuevas reglas... que no se deducen del anterior, pero tampoco puede dejar de obedecer las reglas anteriores” (Entrev 03): así de la física nace la biología y ésta tiene nuevas reglas, pero no deja de ser un ser orgánico basado en el carbono.

Siguiendo esta línea de pensamiento desarrolla una propuesta que denomina *Las tres manzanas*, donde la manzana verde representa las ciencias naturales, la dorada las ciencias sociales y la roja las humanidades, y las tres serán abordadas relacionamente. Se ejemplifica por medio del siguiente dibujo,  donde el **cuadro** está por encima del **círculo** y el **triángulo** por encima del **cuadro**:

Para lograr la propuesta buscará generar en los alumnos diversos aprendizajes. Unos se orientan a **hacer ver** una problemática presente en el estudiante, otros a **poner en duda** ciertos elementos de la vida y otros a generar una **matriz** que les posibilite el trabajo interdisciplinario.

En el **hacer ver** la problemática de los estudiantes se inscriben los prejuicios que el alumno vive negativamente, pero que en el fondo muchos de ellos le “resuelven la mayor parte de la vida” (entrv.03). “La moral es el conjunto de soluciones para evitar dificultades y que heredamos por imitación”, y dentro de ese conjunto de soluciones se encuentran los prejuicios.

En cada sujeto hay tres esferas: “lo que dices, lo que haces y lo que piensas”. El alumno busca igualarlas y al no conseguirlo entra en “esquizofrenia”. No se da

cuenta que “por necesidad son distintas”, por ello hay que *hacerles ver* que esa no identidad es lo que **dinamiza** el proceso de cambio del ser humano.

El **hacer ver** se dirige en el fondo a lograr una integración entre “los saberes científico, social y humanístico” y entre la “profesión y la vida” (Guía).

Los aprendizajes que tiene que ver con **poner en duda** ciertos elementos de la vida, se concretan por ejemplo, en los prejuicios propios de cada profesión, invisibles para la mayoría, pero que esos sí “te los debes cuestionar” (entrv.03)

Finalmente busca generar “una **matriz** que les posibilite el trabajo interdisciplinario”, o en el caso de que no fuera posible llegar a dicha construcción, cuando menos, favorecer un “pensamiento interdisciplinario” (Entrv 03), que equivale a diseñar “una metodología de aprendizaje que opere transversalmente en cualquier asignatura (Guía).

#### **6.5.4.2 El enfoque de educación moral**

Para abordar la propuesta de educación moral es necesario considerar primero la concepción de aprendizaje que tiene el docente, el cual lo concibe como un proceso de “adaptación y desarrollo al entorno” que se concreta en tres niveles diferentes de educación y que se corresponden “a los niveles de emergencia de Maturana y Varela” (Entrev 01):

- En el nivel más amplio y básico el **aprendizaje** es una **adaptación al entorno**, y consiste en generar, incorporar y adaptar conocimientos, habilidades y

actitudes. Aquí se ubican “todos los tipos de aprendizajes, incluido aquel que alcanzamos a compartir en cierta medida con los animales” (Tesis 182). En este estadio el aprendizaje puede ser comprendido como “**instrucción**”, “**adiestramiento**” o “**acondicionamiento**”.

Aquí la educación es conductista, “se aprende por exposición; aquí Skinner rifa” (Entrev 01); en el aula se consigue a través de los medios de control establecidos por el docente: “vienes porque si no te pongo falta, me entregas el trabajo para tal fecha porque si no te bajo puntos”, pero aunque este grado es muy básico es “necesario para que se den los otros dos niveles” (Entrev 03).

En este nivel la **moral** es entendida como costumbres, “como reconocimiento de un conjunto de actos con consecuencias o sanciones” (Entrev 03), donde incluso el animal tiene “un sentido del bien y del mal” pero no como anhelo de perfección que sería en el humano, sino simplemente como reconocimiento de sanciones.

□ En el nivel intermedio, el **aprendizaje** ya no es sólo *adaptación* sino **adecuación cultural** (Tesis 182), y puede ser descrito como “**inculturación**”. Corresponde a la “**educación**” propiamente dicha. Aquí el conocimiento no sólo se incorpora sino que se torna en **significación**; las habilidades se vuelven **actuación** y las actitudes se miran como **valoraciones** (Entrev 01).

En esta categoría el aprendizaje sólo se puede volver significativo en forma de “diálogo”, e “interacción” ((Entrev 02). La *significación* se trabaja principalmente a través de la exposición del maestro: “es todo el asunto de los rollos que yo les

hecho y los contenidos que alcanzan ellos a reconstruir” (Entrev 03). Ese es el eje sobre el cual trabajará el maestro Ricardo.

Se pasa de moral a **deontología**, no entendida como códigos de ética profesionales, sino como “todo el asunto de **lo que se dice**, lo que se puede socializar lingüísticamente sobre el asunto del bien y del mal” (Entrev 03).

△ En el último, el aprendizaje ya no es sólo *educación o adecuación* sino *interacción* con la **Condición humana**, y está vinculado directamente “a las potencias y capacidades que llamaríamos humanas o humanizantes”. Es designado por el docente como “**formación humana**”. Aquí el conocimiento se torna autonomía, responsabilidad y solidaridad, que no pueden ser trabajadas en directo sino a través de “escenarios, relaciones y procesos”.

La intención es “rescatar los **escenarios** que ellos traen”, es decir es un esfuerzo por vincular, a base de preguntas, “el texto” trabajado en clase con la vida del estudiante: “a ver, ¿a alguien le ha pasado que... se parece, se acerca?” (Entrev 03). Es una “mayéutica medio a fuerzas” (Entrev 03).

Las **relaciones** tienen que ver con los lazos que establecen entre los alumnos, para lo cual diseña algunos instrumentos que sirvan de “guía” para entablar relaciones, o con puntuaciones que “premián las cortesías y las escuchas” (Entrev 03).

Los **procesos** se refieren a los “modos en que ellos piensan y en hábitos que ellos incorporan”. La materia está “más centrada en el asunto de los procesos”, aunque

el punto de los hábitos es el más difícil, pues “no tengo cómo seguir a los alumnos” (Entrev 03).

Esta *formación* ya no es “materia transferible, la tiene que generar el individuo y tú sólo puedes acompañar el proceso” (Entrev 01). De deontología se pasa a la **ética**, la cual tiene que ver con “la voluntad del sujeto y el arbitrio”. Por ello la tarea del docente es poner al estudiante en situación y “soltarle la responsabilidad y acompañarlo pero no se lo puedes transferir” (Entrev 01).

La actividad del maestro en este proceso formativo sólo es de *acompañamiento*, “yo nada más les hago de sparring, pero el que entrena es él”, es un momento donde “yo no doy clase... ellos comparten sus experiencias”, son ellos los “dueños del proceso” y deciden “hasta dónde quieren llegar” (Entrev 03).

Para llevar a cabo este proceso denominado *formación humana* se requiere que el alumno asista a clase “por su cuenta” ya que es una asunto de la voluntad, y si éste no quiere, “uno no puede hacer nada”, la única posibilidad es “arrimar elementos para que el que quiera lo haga” (Entrev 02). Por ello Ricardo hace optativa la asistencia a estas sesiones, sólo participa quien así lo desea, y por lo regular sólo va la mitad del grupo.

Para favorecer su labor de *sparring*, deja de tarea una lectura con interrogantes provocadoras y una guía de discusión. Ya en clase su intervención se reduce a preguntar “qué les pareció la lectura, qué quieren platicar” y no utiliza más de diez minutos, la única intención es “darle cuerda” a la primera intervención y de ahí en

adelante Ricardo sólo observa lo que pasa, los alumnos “se hablan y se aconsejan”. Si él interviene, lo hace como “una opinión más del montón” (Entrev 03).

Estos tres modos de adecuación al entorno, la cultura y la condición humana, no transcurren en forma lineal ni son excluyentes uno del otro; es decir, no es necesario agotar las posibilidades del nivel **instrucción** para comenzar con el proceso de **inculturación**, ni adquirir completamente éste para desarrollar la **formación humana**. Cada grado puede entenderse como una pre-estructura (Tesis 187) o “proto-estructura” (Entrev 03) del siguiente escalón, de tal forma que todo proceso de *inculturación* es además un proceso de *instrucción* y todo proceso de *formación humana* debe considerarse también un proceso de *inculturación* (Tesis 182).

#### **6.5.4.3 El método utilizado**

La parte formal del método es un esfuerzo por integrar constantemente los tres mundos (exterior, social e interior), de verlos desde las tres ciencias (naturales, sociales y humanidades) y trabajando con los tres aprendizajes (instrucción, educación y formación), de tal forma que a lo largo del semestre se van entremezclando cada uno de ellos.

Dos son las preguntas que guían todo el procedimiento, “¿qué hay que conocer de estos tres mundos, y cómo los conocemos desde estas tres miradas?” (Entrev 03).

En cada una de las clases se busca mantener el triple momento de aprendizaje: “hay una **lectura y exposición**... luego **discusión** en clase...y luego la **reflexión individual** en los trabajos que yo acompaño personalmente con comentarios... intento que sean los tres niveles” (Entrev 01). En clase se llega hasta la discusión y el tercer plano se aborda con los trabajos de los alumnos.

El primer elemento básico del método es el establecimiento de un “sistema de monitorio” a base de “**controles**”, con la intención de que el desarrollo en el aula se vuelva “transparente”. Así, “todo mundo sabe” qué faltas tiene y de qué día, conoce su nota porque está publicada, tiene a la mano los criterios de evaluación debido a que se le entregan por escrito, puede realizar sus trabajos pues para cada uno existen controles de lectura, etc. Con ello se evita que el alumno diga “oiga profe quítame una falta”, o que se empobrezca la discusión pues se sabe “quién sí leyó y quién no” (Entrev 02).

El segundo elemento de la metodología, es el diseño de un conjunto de “**instrumentos**” con la finalidad de mantener orden en el salón, “que la fiesta transcurra lo más en paz”, y que a su vez se consiga la participación: “que los muchachos colaboren y se metan en los temas” (Entrev 03). Los instrumentos son mecanismos de incorporación. Se busca atender con ellos los diversos niveles de aprendizaje, ya que unos son de control y corresponden a la instrucción, otros atienden lo propiamente *educativo* al proponer una “matriz” integradora, y otros son dirigidos a lo *formativo* al establecer clase libres donde los alumnos llevan el proceso de discusión.

Cada instrumento incluye un sistema de **puntuación** que ayuda tanto a la parte de *instrucción y condicionamiento*, como a la parte *educativa*. Por ejemplo, en las discusiones, la puntuación está hecha para que “las cortesías y las escuchas den puntos y las descortesías los restan; entonces van haciendo que ellos se acostumbren a que en este grupo, a estas personas las trato de este modo” (Entrev 03). O en los debates que se llevan a cabo para favorecer la “lucha por los puntos”. Es como ponerles “la zanahoria para que le echen ganas”, pero con la intención de no quedarse sólo en la *instrucción* sino proseguir al siguiente nivel “que intenten pensar más concreto y tengan diálogo” (Entrev 01).

Por ejemplo, cuando el alumno entrega un trabajo puede saber qué nota obtendrá, ya que se guiará por el siguiente control, (ver cuadro). La realización de cada uno de los rubros le otorga un punto. La calificación se obtiene sumando los elementos presentes en su trabajo.

<b>Introducción del trabajo</b>		
<b>1</b>	Ideas principales de las lecturas.	Sí / No
<b>2</b>	Propuesta Central de cada autor.	Sí / No
<b>3</b>	Referencias bibliográficas.	Sí / No
<b>Desarrollo del trabajo</b>		
<b>4</b>	Comentario, opinión sobre los textos.	Sí / No
<b>5</b>	Fundamentación de los comentarios.	Sí / No
<b>6</b>	Confrontar o relacionar las fuentes.	Sí / No
<b>Conclusión</b>		
<b>7</b>	Aplicaciones de lo expuesto.	Sí / No
<b>8</b>	Conclusiones a las que se llegan.	Sí / No
<b>9</b>	Aportaciones del bloque.	Sí / No
<b>Formato</b>		
<b>10</b>	Cumple con el formato solicitado.	Sí / No
<b>Total</b>		<b>10</b>

Todos los instrumentos deberían apuntar hacia el tercer nivel, la *formación humana*, que se traduce como “desarrollar responsabilidad, solidaridad y autonomía”, pero el maestro Ricardo reconoce que en este momento dar ese paso es apenas “un poco intuitivo, medio disuelto” (Entrev 03).

Un tercer elemento de la metodología es poner como centro del trabajo la **exposición** del docente, donde a base de recursos gráficos y de bromas se busca anclar la temática en el alumno. Esta actividad expositiva se analizará más en detalle en el siguiente apartado referente al rol docente.

En síntesis, podemos decir que la metodología atiende principalmente el primero y segundo nivel, que se han formulado como *instructivo* y *educativo*, pero que aún

no pasa a la construcción del conocimiento que es donde sucede la **formación humana**, “la verdad es que todavía no doy para tanto, más bien es para que ellos se apropien mejor y yo monitoree” (Entrev 03).

#### **6.5.4.4 La relación establecida con el estudiante**

RICARDO busca que la relación sean “como de iguales, de cuates”, pero cada vez se puede menos. Antes conseguía que le llamaran por su nombre, hoy le hablan de usted y le dicen “profe”. Procura que “el trato sea amable” (Entrev 02), para favorecerlo se aprende los nombres desde la segunda clase.

Para favorecer esta igualdad recurre a tres estrategias: a) procurar que no se tensionen por la calificación, ya que los criterios de evaluación están publicados y ellos saben que nota les corresponde; b) procura que la exposición sea en tono de **plática**, de hecho antes de iniciar la clase procura sacarles plática y “cuando menos acuerdan ya los enganché y estamos en clase (Entrev 02); c) permite que se salgan del tema para que poco a poco se incorporen a la dinámica; d) en los trabajos en equipo da tiempo sobrado para que al final se pongan a platicar, y ese ambiente ayuda para que se asista con gusto a la siguiente clase, “es el momento de estar con mis cuates” (Entrev 02).

#### 6.5.4.5 Las estrategias usadas

La actividad principal del maestro es la exposición y ahí se encuentran la mayoría de sus estrategias.

La primera consiste en “**sacarles plática**” a los alumnos e irlos introduciendo poco a poco en el tema para que cuando menos acuerden “ya los **enganché** y estamos en clase” (Entrev 02).

La segunda es “**anclarse**” en las intervenciones que van realizando los estudiantes porque “se me figura que se ancla mejor cuando parte de un comentario de ellos” (Entrev 03).

La tercera es convertir la exposición como parte del “Show”. Para ello se enriquece con diversos elementos visuales como son los **videos**, “les traigo aquí un video muy cortito” (Ob 01) o se agregan dibujos en el pizarrón.

A nivel verbal se cuentan **refranes**: “Acuérdense lo que dice el refrán chino: ‘más vale la más pálida tinta que la más brillante memoria’” (Ob 01); **leyendas** que se narran en forma de chiste, por ejemplo un diálogo entre Atenea, Afrodita y Era es narrado de la siguiente manera: “Las tres dicen, ‘¡ah! Entonces es para mí’, ‘¡no qué te pasa chuchis es mía!’, ‘Estás hasta la calzada de piojos, es mía’ (Ob 01).

#### 6.5.4.6 El rol docente

La metáfora que se usa para describir el rol del profesor es la de “montar un Show”, donde el docente simula diversos personajes, prepara varios escenarios, imita sonidos, modula la voz se apoya con el dibujo, el audio, el video, etc. Es el conductor que pone el énfasis en su hablar: “soy más del rollo que del de la dinámica... el gran peso de mis clases sigue siendo el rollo, el logos” (Entrev 03).

La primera tarea es “**poner**” los diversos elementos y situaciones que ayudarán a la puesta en escena: “programas, sistemas de evaluación y materiales de apoyo... en clase estar atento a los muchachos y sus procesos” (Cuest):

- **Programa:** armado en torno a tres mundos y tres diferentes miradas.
- **Sistemas de evaluación** que regulan la conducta del alumno: puntos, faltas, reglas muy sencillas, controles de lectura, trabajos.
- **Materiales** que ayudan a la exposición: lecturas, películas, ejemplos.
- **Escenarios**, relaciones y procesos generales donde el alumno desarrolle su responsabilidad
- **Estructura de la exposición**, imágenes y sonidos que le indicarán el desarrollo de su hablar.

La segunda tarea, es ya la exposición, donde busca **hacer ver** una realidad por medio de su discurso: “yo les hago ver que la moral...” (Entrev 03), o “hacerles ver

que son tres esferas distintas...” (Entrev 03). En clase este **hacer ver** se concreta mediante un **decir**, “Les **decía**, ahora que estos programas instintivos nos permiten...” (Ob 02).

Dentro de su triple esquema (**instrucción**, **educación**, **formación humana**), la exposición, al igual que las lecturas que pide a los alumnos, están colocadas en el primer nivel de aprendizaje denominado la **instrucción**: “hay una lectura y exposición que serían **verdes**” (Entrev 01), donde se incorporan y adaptan los conocimientos y las habilidades.

Se espera que con la participación de los alumnos se llegue a la segunda categoría, donde “la discusión en clase sería **dorado**” (Entrev 01) y que es el sitio donde se trabaja la significación y las valoraciones. Hasta este nivel se accede normalmente en clase.

La tercera, es “**ofrecer**” una matriz integradora que posibilite a los universitarios realizar un “trabajo interdisciplinario”, les permita ser “más íntegros en lo que piensan” y los libere de la esquizofrenia de sentirse incoherentes al no tener integrado lo que piensan y lo que hacen.

La última es servir de **sparring** para que entrene el alumno, **darles cuerda** para que discutan sus opiniones. Su tarea es sólo provocar el arranque, de ahí en adelante son ellos los “dueños del proceso”, la guía del maestro “es menor”, si interviene no la hace “dando línea” sino como “uno más del montón” (Entrev 03).

Este dejar en ellos el control les permite acceder al nivel educativo de **formación humana**, ya que avanzan “hasta donde quieren llegar”, la discusión no es sobre ideas sino sobre “sus experiencias”. A este nivel, el docente sólo puede acompañar.

#### 6.5.4.7 La organización del semestre

A partir del esquema de *Las tres manzanas* se estructura el semestre. Éste se divide en tres mundos que se abordan desde tres miradas o perspectivas distintas:

- ¿Cómo Conocemos el **Mundo Exterior**?
  - **Ciencias Naturales**: por los sentidos.
  - **Ciencias Sociales**: mediante las construcciones lógicas
  - **Humanidades**: mediante una disposición interior.
- ¿Cómo Conocemos el **Mundo Social**?
  - **Ciencias Naturales**: a través de predisposiciones genéticas de la conducta.
  - **Ciencias Sociales**: a través de los constructos simbólicos.
  - **Humanidades**: a través de tu noción de lo que es bueno o malo.
- ¿Cómo Conocemos el **Mundo Interior**?
  - **Ciencias Naturales**: por los cambios fisicoquímicos del cerebro.
  - **Ciencias Sociales**: por la construcción del sentido para la vida.

- **Humanidades:** a través de los místicos.

El siguiente cuadro resume la propuesta del maestro Ricardo:

	<b>Instrucción</b> 	<b>Inculturación</b> 	<b>Formación Humana</b> 
<b>El aprendizaje es</b>	<b>Adaptación al entorno</b>	<b>Adecuación a la cultura</b>	<b>Interrelación con la Condición humana</b>
<b>Que incorpora</b>	<b>Conocimientos Habilidades Actitudes</b>	<b>Significado Actuación Valoración</b>	<b>Autonomía Responsabilidad Solidaridad</b>
<b>Trabaja con conocimientos de</b>	<b>Ciencias Naturales</b>	<b>Ciencias Sociales</b>	<b>Ciencias Humanas</b>
<b>Cada disciplina explica</b>	<b>Cómo funciona la realidad física</b>	<b>Cómo se desarrollan las relaciones sociales</b>	<b>Cómo se construye el sentido de la vida</b>
<b>Esferas</b>	<b>De la acción</b>	<b>De lo que se socializa lingüísticamente</b>	<b>De la reflexión interna</b>
<b>Organiza la sociedad</b>	<b>Moral</b>	<b>Deontología</b>	<b>Ética</b>

#### 6.5.4.8 La organización de la clase

Clase es la palabra con la cual se designa cada una de las sesiones. Siempre hace referencia al tiempo, “la próxima clase”, “la clase pasada”.

La clase es una unidad cerrada de tiempo a la que se le asigna una temática: “este cuadro que sigue le vamos a **dedicar** una clase entera”

#### 6.5.4.9 Conclusión

Montar un show es la metáfora que mejor describe su rol. El centro de la actuación es su hablar y las actividades son secundarias.

Previo al evento diseña todo el script: programa, sistemas de evaluación, materiales, escenario y las imágenes y sonidos que guiarán la exposición. Ya en clase su tarea es **hacer ver** una realidad por medio de su **instrucción**, primer nivel de su esquema de aprendizaje. La discusión entre ellos generará propiamente el segundo nivel de aprendizaje la **educación**.

Una tarea similar es **ofrecer** una matriz integradora que posibilite un “trabajo interdisciplinario”, y permita ser más íntegros en lo que piensan y coherentes con lo que hacen y que permitirá un acceso al aprendizaje a nivel de **educación**.

La última tarea es servir de **sparring**, **darles cuerda** para que sean los dueños del proceso y compartan sus experiencias, y pueda acceder al nivel educativo de **formación humana**, donde un docente sólo puede acompañar.

## 6.5.5 Comentarios de los alumnos a la propuesta del docente

### 6.5.5.1 Relación con el docente

RICARDO es visualizado por el alumno como un buen maestro. La característica que más se valora de él son sus conocimientos. Se dice que está: preparado, con muchísimo conocimiento, muy inteligente; que es “accesible”, “amigable” y “genera confianza”. Un estudiante lo consideró “cómicó”.

La relación que establece con ellos es vista principalmente como respetuosa, amena, abierta al diálogo y amistosa: con un “trato entre amigos o compañeros más que de maestro”.

### 6.5.5.2 Descripciones del rol docente.

De RICARDO se dice que es un maestro que “sabe dar clase”. Este saber se relaciona con recibir “ayuda” graduada que permite “entender poco a poco cada tema”, o posibilita “ver el mundo o mi vida cotidiana de una manera más atenta”. La función del docente se describe como un trabajo sobre temáticas, “hablamos de religión”, “de la naturaleza”, “de ciertas posturas filosóficas”.

No hay referencias al nivel de **formación humana** que el docente señalaba como una intención apenas en ciernes.

### 6.5.5.3 Opiniones sobre las Estrategias.

Los estudiantes observan a un maestro cuya estrategia global pretende su **participación**. Para ello crea “un buen ambiente”, respetuoso, “abierto al diálogo”, con “trato amistoso”, y donde se dirige “a cada uno de los alumnos por su nombre”, lo que “permite un mayor intercambio de opiniones e ideas” y un “aprendizaje significativo”.

Una segunda estrategia tiene ver con su manera de exponer la clase: les parece que tanto el **tema** como el **lenguaje** se acercan al nivel y estilo de ellos: “lleva el tema a la realidad de nuestra edad”; “habla un lenguaje coloquial para el universitario sin dejar de usar términos técnicos propios de la clase”. Además la **forma de narrarla** les parece “interesante”:

Consideran que los **recursos** que utiliza son adecuados: “muchas **anécdotas**”, “**ejemplos** de la vida cotidiana”, “hace **bromas**”, “cuenta **experiencias** personales”, “dice **chistes**”, “hace cosas graciosas”, “**videos** interesantes”

### 6.5.5.4 Comentarios a la Metodología.

Los alumnos no mencionan el elemento principal de la metodología: observar los tres mundos desde tres miradas distintas. Hay pequeñas referencias sobre conocer más “el mundo exterior” o aprender más “sobre el mundo social”, pero no se concretiza en que cada uno de los mundos deba ser visto bajo tres ópticas distin-

tas. El estudiante que más que se aproxima menciona esos tres mundos, aunque utiliza palabras diversas: “aprendí cosas sobre mí mismo, la sociedad y el mundo”.

#### **6.5.5.5 Los Aprendizajes expresados**

Expresan, en general, que es un curso que genera aprendizajes y que la actitud del profesor los facilita. Refieren dos tipos de enseñanzas, aquellas que tienen que ver con aprendizajes concretos y las que cuestionan lo ya conocido.

Los aprendizajes concretos los mencionan genéricamente como **cosas**: “conocí más **cosas** sobre los seres humanos”, aprendí muchas cosas muy interesantes”, “fue una pincelada de los **temas** que vimos”. Algunos de esos tópicos versan sobre religión, naturaleza, seres humanos. No hablan de cuestionar, ni de interrelación o mirar bajo enfoques distintos, sólo comentan que fue “una pincelada”, o que se “adquirió **más**” o se recordaron cosas aprendidas en “otra etapa escolar.”

El segundo tipo de aprendizajes habla de poner en duda lo conocido: “reflexioné en varios temas que antes no me creaban conflicto”, “si de verdad sé lo que creo conocer y creo saber”, “¿de dónde fundamento que Dios existe?”. Las bases, lo que parecía obvio se cuestiona y en algunos crea conflicto.

Sobre los aprendizajes relativos a crear una matriz que genere un pensamiento interdisciplinar hay pocas referencias. Un alumno se pregunta si debe definirse por una sola corriente de pensamiento (vitalismo) o “entrelazar las tres”. Otro agrega

que “vio” una “nueva manera de ver y entender las cosas”, y la concreción que hace se relaciona a “una manera más atenta y valorativa” de observar al mundo o la vida cotidiana.

#### **6.5.5.6 Manera de asumir la educación moral**

El maestro RICARDO nombra a este tipo de educación, *formación humana*, y menciona que su aproximación a ella es difícil, pues es un proceso que sólo se puede **acompañar**. Dedicó solamente una o dos sesiones, hacia el final del semestre donde “ya no me ponen atención” (Entrev 03), para favorecer una discusión donde los alumnos manejan la temática. En estas sesiones ingresan al aula únicamente los interesados. En las sesiones observadas, los comentarios que los alumnos expresan después del debate, se ubican en esta *formación*. Este momento sólo dura 12 minutos.

Los conocimientos interiorizados que mencionan los universitarios, no se sitúan en este nivel. Sólo un estudiante indica el lugar donde ubica el trabajo del maestro: “yo siento que para que afecte plenamente a mi formación humana no hay que centrarse tanto en temas científicos sino más bien en sociales”. Él supone, siguiendo el lenguaje del profesor, que es necesario pasar del nivel del *mundo exterior* al *mundo social*.

Al cuestionarles en torno al vínculo de los aprendizajes de esta materia con los de la **carrera**, una tercera parte dudó en la existencia de tal relación: “**tal vez no ten-**

ga relación directa”, “en realidad **no mucha**”, “a lo mejor sí tiene relación pero **no la identifico**”. Después de la duda ofrecieron posibles relaciones de la materia:

La materia no tiene relación con la carrera pero sí da “una idea de que las cosas no son lo que aparentan”, o no se vincula “pero incrementó mi acervo”, o no se establece, pero pudo “abrir la mente a otras cosas”, o simplemente es “cultura general”.

Algunos encuentran conexión con psicología, ya que en clase se habló mucho “de ciencia”. Otro establece el enlace porque entendió que “la cultura encierra misterios enormes”.

Si observamos el vínculo entre las enseñanzas de la clase con su formación personal, vuelve a aparecer el aprendizaje como un “adquirir más conocimientos”, “discutimos ciertas **posturas filosóficas**”, “aprendí cosas nuevas de **cultura general**”.

Los instrumentos para favorecer las **relaciones** generaron un “ambiente de confianza y participación” de libertad para realizar preguntas, dialogar y expresar el pensamiento “aunque fueran de cosas estúpidas”. Las formulaciones de los alumnos no indican la creación de un grupo, todas sus referencias son a título personal: “aprendí”, “me sirvió”, “conocí”, “me recordó”, “te das cuenta”.

En los **procesos**, modo de pensar y hábitos, el maestro mencionó la dificultad en dar seguimiento a estos últimos. Sobre los modos de pensar sólo consta la refe-

rencia de un estudiante que habla de una “nueva manera de ver... más atenta y valorativa”

En ninguna de estas apreciaciones los alumnos reportan haber interiorizado la triple mirada que busca el programa. Sus aprendizajes se expresan en el nivel de la ***instrucción***, donde se logra una adecuación al entorno escolar y donde se incorporan *conocimientos*. El siguiente nivel del proceso educativo, donde se da la *socialización lingüística* y se incorporan *significados* está trabajado por momentos.

#### **6.5.5.7 Conclusión.**

Los alumnos señalan que el maestro “da clases”, “habla de temas”. Ayuda en forma graduada y eso permite entender poco a poco el tema. No hay referencias a un trabajo en torno al nivel de **formación humana** que el docente señalaba como una tarea apenas en ciernes.

## 6.6 El maestro PRIMO SEMPRÚM

Nace en Guanajuato, Gto., en septiembre de 1947. Estudia la Licenciatura en Psicología en el ITESO y continúa su formación como psicoanalista en el Círculo Psicoanalítico Mexicano. Cursa la Maestría en Psicología Clínica en el Círculo de Estudios de Psicología Profunda, León, Guanajuato.

Su labor docente en el ITESO ha tenido diversas etapas, ésta última se inicia hace seis años y está centrada en la reflexión sobre la problemática social. Aborda la reflexión psicológica en el Instituto de formación Dr. Armando Suárez Gómez del Círculo Psicoanalítico Mexicano y en los seminarios sobre la obra de Sigmund Freud.

Ha participado con trabajos en numerosos congresos, simposios y reuniones académicas; publicado artículos en distintas revistas especializadas, órganos de difusión de universidades y publicaciones periódicas.

Miembro activo y fundador del Círculo Psicoanalítico Mexicano A. C. (México, D. F.), del Círculo de Estudios de Psicología Profunda A. C. (León, Gto.) y del Círculo de Estudios Psicoanalíticos de Jalisco A. C. (Guadalajara, Jal.). Su práctica privada en consultorio tiene más de 30 años.

Se incorpora de nuevo al ITESO en el 2001. En el 2004 forma parte del CFH con las materias de *Conocimiento y Cultura* y ***Ética, Identidad y Profesión***, que en el momento de la observación era la tercera vez que la impartía.

### **6.6.1 Las sesiones observadas de Ética, Identidad y Profesión**

Fueron tres las sesiones observadas: 13 de septiembre, 23 de octubre y 20 de noviembre del ciclo Otoño 2007. Se ubican en los dos últimos pasos del proceso: debatir y presentación del trabajo final. Corresponden a:

- La décima clase del semestre, *Debate sobre el derecho a elegir la muerte y sobre la Homosexualidad*;
- La vigésimo primera, *Exposición del maestro: ¿Qué vemos cuando vemos un objeto?*;
- Y la vigésimo novena, *Presentación de trabajos finales*.

### 6.6.1.1 Segmentación de las sesiones observadas

1ª Observación	1	2	3	4	5	6	7	8
	Lista	Asuntos	Preparar	Debate	Preparar	Debate	Exposición	Asuntos
Tiempo de inicio	0:00	5:10	9:30	18:46	51:05	54:56	1:27:04	1:39:17
Terminación	5:10	9:30	18:46	51:05	54:56	1:27:04	1:39:17	1:41:23
Duración	5:10	4:20	9:16	32:19	3:51	32:08	12:13	2:06
%	5.37%	4.50%	9.63%	33.59%	4.00%	33.40%	12.70%	2.18%
Abre el segmento	Miguel, LAURA	Tienen una decisión que tomar...	Shh. Silencio. Escuchen aquí	Silencio, pongan atención... una recomendación	Vamos a la segunda parte	Adelante	Debo <b>señalar</b> una cosa	Espérenme, una última reflexión
Tiempo de inicio		Decisión, objeción	Pónganse de acuerdo, apunten pedir la palabra	Levante la mano, espérame, dense cuenta, ejercitar puntos de vista	Hagan 291olita, debatir 35 minutos... después reflexión	Espérame, tú tienes que estar en contra, pongan atención, gracias, muy bien	Otro <b>señalamiento</b> que me gustaría hacer me gustaría como <b>reflexión</b> , hablar <b>fíjense</b> qué interesante <b>atención</b> , dense cuenta	reflexionar
Terminación		Ok, muy bien	Ya, colóquense por favor	Muy bien	Está la lista de oradores	Yo les agradezco la participación	Vamos a seguir reflexionando... hoy le vamos a parar	Ya váyanse

2ª Observación	1	2	3	4	5	6
	Asuntos	Lista	Ubicación	Exposición	Comentarios	Asuntos
Tiempo de inicio	0:00	3:45	7:05	15:05	1:24:56	1:27:45
Terminación	3:45	7:05	15:05	1:24:56	1:27:45	1:31:39
Duración	3:45	3:20	8:00	1:09:51	2:49	3:54
%	4.09%	3.64%	8.73%	76.21%	3.07%	4.26%
Abre el segmento	Los trabajos de ustedes	Oigan pongan atención	Jóvenes... ¿a qué pregunta responde la ética?	Les quiero <b>proponer</b> un ejercicio	Silencio, pongan atención... comentarios sobre la exposición	Mañana va a estar en Moodle
Palabras clave	Trabajos, cuestionario	Miguel, Miguel, LAURA	Preguntas Fijense	Les voy a presentar... sirven para reflexionar, fijense ¿se dan cuenta? la reflexión que hace Mundo,	<b>Comentarios</b> sobre la experiencia de la clase en relación con su vida	Trabajos, me interesa reflexión
Cierra el segmento	Mañana habrá un cuestionario	Yoli ya tiene 7 faltas	Siempre hay dos jugando en el asunto	Ya se acabó	Lo que me importa no es que sea divertida la <b>intención</b> no se agota ahí	No vuelvas a llegar tarde

En esta tercera observación se repite tres veces la secuencia: Trabajo – Evaluar – Comentarios – Exposición.

3ª Observación	1	2	3	4	5	6	7
	Lista	Asuntos	Exposición	Evaluar	Comentarios	Exposición	Asuntos
Tiempo de inicio	0:27	3:25	10:15	24:50	27:39	29:00	1:05:05
Terminación	3:25	10:15	24:50	27:39	29:00	30:53	1:07:15
Duración	2:58	6:50	14:35	2:49	1:21	1:53	2:10
%	4.44%	10.23%	21.83%	4.22%	2.02%	2.82%	3.24%
Abre el segmento	Miguel, LAURA, LAURA	Ya está subida	Empezamos ya, guarden silencio	¿Prendes la luz?	Comentarios sobre la actividad	Tengo dos comentarios	Muchas gracias por su evaluación
Palabras clave		Lo que tienen que hacer	¿quién falta? ¿qué estudias?	¿ya acabaron? califiquen	Comentarios	Darse cuenta es interesante comentario atención, aguas	Comentarios trabajos
Cierra el segmento			Aplausos	¿Quién falta?	Muy bien, ¿alguien más?	Bueno, muy bien	Bueno, nos vemos la próxima clase, adiós, suerte, que estén bien
			<b>Exposición</b>	<b>Evaluar</b>	<b>Comentarios</b>	<b>Exposición</b>	
			30:53	39:37	42:50	44:44	
			39:37	42:50	44:44	46:46	
			08:44	03:13	01:54	02:02	
			13.07%	4.82%	2.84%	3.04%	
			<b>Exposición</b>	<b>Evaluar</b>	<b>Comentarios</b>	<b>Exposición</b>	
			46:46	56:45	59:58	1:01:50	
			56:45	59:58	1:01:50	1:05:05	
			09:59	03:13	01:52	03:15	
			14.95%	4.82%	2.79%	4.87%	

## 6.6.2 Análisis de cada uno de los segmentos

Segmento	lista
----------	-------

Se nombra lista sin ninguna indicación en especial. Al mencionar los nombres va introduciendo algunas bromas, “¿nada más vas a sonreír cuando te hayas divorciado?” (Ob 03), y se dan notificaciones: “ya revisé, me mandaron un mail...” (Ob 03).

Aprovecha esta reglamentación escolar para ir creando con las bromas un ambiente de cercanía.

Segmento	asuntos
----------	---------

En este segmento se tratan asuntos relativos a las tareas, por ejemplo qué se debe hacer, “hay una lectura... y un cuestionario para resolver” (Ob 02) y cómo se debe realizar la tarea: “no es nada más que relates el dilema, sino que a partir del dilema te pongas tú a hacer la reflexión” (Ob 02).

También se delibera sobre diversos asuntos prácticos, por ejemplo si se permite al investigador filmar la sesión de clase, “ustedes tienen una decisión que tomar...” (Ob 01); o si se permitirá la ingesta de alimentos en clase, “el chiste es tratar de reflexionar en las normas éticas, jurídicas que nos atraviesan” (Ob 01).

El bloque *asuntos* está presente en las tres observaciones, tanto al inicio como al final de la clase y emplea un 8.88% del tiempo de las sesiones.

Cualquier momento se utiliza para impulsar la reflexión del alumno.

Segmento	ubicación
----------	-----------

Contextualizar es una actividad muy breve en las sesiones observadas. Sucedió en la segunda y con un tiempo menor a los tres minutos, aquí se pide al educando recuerde, con base en las clases anteriores, a qué pregunta responde la ética, la moral y la política.

Una vez señaladas las respuestas el maestro continúa trabajando la problemática a partir de interrogantes que ponen en cuestión lo que el alumno responde, por ejemplo si en un conflicto dialogan dos personas, él les pregunta: “¿por qué necesitan comunicarse la percepción de sus problemas?”; si el estudiante continúa su intervención diciendo que para “discutir”, entonces el profesor revira “¿por qué necesitamos discutir?”, a lo que de nuevo contesta el alumno: “para saber diferenciar y tomar otros puntos de vista”. Al llegar a un punto donde el docente está de acuerdo, arma la conclusión, se discute para “poder llegar a un punto intermedio”, y pide la aprobación del grupo: “¿voy bien o me regreso?”, “va bien”, responden.

Aceptada la conclusión anterior, introduce una nueva situación: “vamos a suponer ahora...”, que dos del grupo están interesados en una misma compañera y que

uno de ellos tiene el poder. Ante este escenario viene de nuevo la pregunta, se requiere “una actitud básica... ¿cuál?” Llega la opinión del alumno: “la tolerancia”.

Al llegar a esta respuesta se cierra el contexto, pues se ha conseguido el objetivo, señalar los “aspectos que hemos recorrido a lo largo del curso”. Se establece la conexión con lo que se discutirá en la clase: “¿cómo sé que el otro ha captado lo que yo quiero decir?” (Ob 02).

Dos son las finalidades de este segmento: indicar que se inicia la clase, “ahora estamos en la clase de Ética, Identidad y Profesión” (Entrev 03); y preparar la exposición del profesor, “me ordeno yo mismo el pensamiento, es mi propio estímulo desencadenador de mi reflexión” (Entrev 03).

Segmento	exposición
----------	------------

Una *exposición* comienza siempre a partir de una intervención expresa del docente: “debo señalar” (Ob 01), “quiero proponer” (Ob 02), “tengo dos comentarios que hacerles” (Ob 03). Estos inicios muestran un deseo por intervenir, ya que ha dicho al grupo que le gusta hablar y que quedarse callado es para él “una experiencia terrible” (Ob 01).

La *exposición* presenta dos formatos básicos: a) el primero, que llamamos de **apertura**, es donde el profesor aporta nuevos elementos para que el participante reaccione. Esto sucede en la segunda clase donde “**presenta**” a base de imágenes en Power Point diversas ilusiones ópticas, con el objeto de favorecer la “re-

flexión”. **b)** El segundo, bajo la forma de **cierre**, donde el maestro comenta lo que el alumno ha dicho, hace “**señalamientos**” a los argumentos utilizados por él en el debate o en sus trabajos presentados, (los ejemplos están en la primera y tercera sesión observada).

Cuando el maestro expone, en el formato de **apertura**, hace la *presentación* a base de llamadas de **atención**: “*fíjense cómo, problemas de orden fisiológico como el daltonismo pueden...*”; o **indicando** el sitio desde donde conviene mirar, “todo depende del punto de vista en el que uno se coloque”. Las **preguntas** son también utilizadas y van en la misma dirección de mantener la atención: “matemáticamente está complicado, ¿no les parece?”.

Del participante espera que esté atento a lo que se va presentando, “*vean esto, es el mismo efecto que el anterior*”, y cuando el estudiante participa, reaccionando a un ejemplo del docente, “*depende del ángulo de donde se tome la imagen*”, él lo retoma y señala al grupo que esa reflexión debe tomarse en cuneta, “no la pierdan de vista”, pero la reflexión vendrá al final de la exposición. Así como PRIMO SEMPRÚM da tiempo para que los alumnos expongan sus puntos de vista, ahora es su tiempo, después vendrán los ‘comentarios’ de ellos.

En el formato de **cierre**, donde reacciona a las intervenciones de los alumnos, su tarea es hacer *señalamiento*, también lo expresa con una llamada de atención a una intencionalidad que los universitarios están pasando por alto: “**ojo** con las afirmaciones”, “**aguas** con las generalizaciones” (Ob 03). Precisa que al interior de una participación del universitario hay afirmaciones que se vinculan a procesos de

verdad o falsedad y que por lo mismo deben ser ‘matizadas’ ya que un discurso que se expresa bajo *generalizaciones*, “pierde su valor” y las aseveraciones que hay en su interior son miradas como “afirmaciones falsas” (Ob 03).

En el formato de cierre, el profesor tampoco espera que el estudiante participe, éste ya lo ha hecho en un bloque anterior, ahora le corresponde a él reaccionar a lo que los alumnos dijeron y ante los cuales retuvo su opinión, “es una penitencia terrible el haberme **callado**, porque ustedes dijeron cosas que son muy sugerentes” (Ob 01).

En conclusión, el segmento exposición no realiza una presentación de contenidos sino que está centrado en recoger elementos para que el educando pueda armar su reflexión y en hacer señalamientos sobre los argumentos que el universitario ha esbozado para que los incorpore y matice dicha respuesta. Las intervenciones docentes son como una especie de foco preventivo.

<b>Segmento</b>	<b>preparar</b>
-----------------	-----------------

Es un bloque donde se les permite a los alumnos preparar el debate. El maestro desde la entrada al salón dividió en dos grupos a los alumnos. Dos problemáticas se van a debatir: si puede o no una persona darse muerte por propia mano y si se está a favor o en contra de la homosexualidad. A cada uno de los equipos se le señala qué postura tomar: “Ustedes tienen que defender a rajatabla que no se vale” (Ob 01).

Se pone el contexto del debate: será “ordenado”, se debe pedir la palabra, no se debe exceder el minuto y medio al participar: yo la voy a ir dando, alternativamente a uno de un grupo” (Ob 01).

El docente da también dos *recomendaciones*: primera, “ser tremendamente respetuoso de lo que digan los demás”, lo que se traduce en escuchar con atención sin hacer comentarios mientras el otro esté hablando. Segunda, anotar los argumentos que quieren *rebatir* o *exponer*.

Se puso un reloj para que indicara el fin del tiempo de preparación. Cuando este timbró se les indicó a los alumnos: “ya jóvenes, ya colóquense por favor” (Ob 01).

<b>Segmento</b>	<b>debate</b>
-----------------	---------------

Inicia con la problemática de estar a favor o en contra de darse muerte por propia mano, “no uso el término suicidio porque tiene otras connotaciones morales” (Inifin 01).

El maestro va dando la palabra: “Juan Carlos”, “Aldo”... Por momentos hace llamadas al orden: “Shhh, shhh, pida la palabra”, “Yoli, pongan atención”. También hay indicaciones para resaltar la importancia de lo que se debate: “escuchen, escuchen”, “fíjense lo interesante del argumento...”, o para mostrar la inconsistencia del argumento: “dense cuenta que su compañero les está anotando gol”. Busca

que los alumnos sean consistentes con la postura que les tocó defender y en ocasiones los obliga a retomarla: “tú tienes que estar en contra a ver cómo le haces”

Cuando considera necesario activar la discusión, introduce una variante, cambia el contexto y coloca a dos sujetos imaginarios que quieren por propia mano darse muerte, uno es una persona “enferma, muy grave, es el sustento de la familia y gana el salario mínimo”, la otra se encuentra en condiciones similares excepto su situación económica, es “dueño de la mitad de los hoteles de Guadalajara”.

La segunda parte del debate, versa sobre la homosexualidad y continúa con la misma organización: se da tiempo a cada equipo para que prepare sus argumentos y luego viene una discusión *ordenada*.

Termina con un agradecimiento por la participación: “todos participaron, algunos los apunté casi a fuerzas, sin embargo las participaciones fueron, creo, bastante libres y espontáneas” (Ob 01).

El siguiente segmento es una exposición del docente donde hace señalamientos sobre la manera de argumentar.

<b>Segmento</b>	<b>exposición de los alumnos</b>
-----------------	----------------------------------

Es un bloque que se ubica hacia el final del semestre y donde el grupo sabe cuál es la dinámica de trabajo: exposición – evaluación por escrito – comentarios de los educandos – observaciones del maestro.

En el cronograma colocado en la página Web, el estudiante también encuentra otras indicaciones sobre la presentación del trabajo final: “se puede enriquecer con materiales audiovisuales, carteles, trípticos, actuaciones, etc.” (Crono). Pueden traer “lo que sea”, “siempre y cuando transmitan la idea que quieren exponer” (Ob 03).

Al exponer, los alumnos señalan que van a “*hablar de*” determinado “*tema*” y que lo harán desde el punto de vista “*de cada una de nuestras carreras*”. Siguen la instrucción del maestro de “enriquecer con materiales”, por eso dividen su trabajo en dos partes: a) recoger los “planteamientos” de la clase y b) ejemplificar con materiales audiovisuales: “*para empezar quisiéramos hacer una dinámica*”, “*para cerrar un poquito el tema... vamos a ver otros dos videos*” (Ob 03).

Terminada la actividad, el segmento se **cierra** con los aplausos de los compañeros. El profesor solicita que se encienda la luz y pide al grupo evalúe la exposición.

<b>Segmento</b>	<b>Evaluación</b>
-----------------	-------------------

Tras la exposición cada alumno, de manera individual, evalúa con una calificación la presentación de sus compañeros, con base en los tres tipos de relaciones que los expositores establecieron con la vida, la profesión y los temas vistos en clase (moral, ética, política, amor, conocimiento y tolerancia). También se le cuestiona qué aprendió con dicha presentación.

Las evaluaciones son breves, duran aproximadamente tres minutos. Y en ellas la única actividad del maestro es preguntar si ya terminaron. Se cierra cuando percibe que ya todos han respondido.

Segmento	Comentarios
----------	-------------

El segmento se inicia siempre con una invitación del profesor: "Comentarios sobre la actividad" y una solicitud a los educandos para que sus opiniones no se reduzcan a "me gustó o no me gustó" (Ob 03).

Las aportaciones de los estudiantes a las exposiciones de sus compañeros son breves ya que cada bloque de comentarios dura menos de dos minutos y siguen la indicación de ir más allá de un simple "me gustó" externando razones que avalan su punto de vista. En cada uno de ellos participaron de cinco a seis alumnos.

PRIMO se limitaba a escuchar las valoraciones y a señalar su aprobación: "Muy bien, ¿alguien más?". Sólo en una ocasión puntualizó que no siempre se "tiene que inventar el hilo negro", ya que se pueden traer videos de Youtube, pero siempre y cuando "transmitan la idea que quieren exponer" (Ob 03).

Finaliza el comentario cuando ya nadie levanta la mano para opinar. Después vienen aportaciones de PRIMO SEMPRÚM que ya analizamos en páginas anteriores.

Cuando al estudiante se le pide que externe su reacción ante lo que se le ha presentado, en otros momentos de la clase, ya sea por el facilitador o por sus compa-

ñeros, lo que se le solicita es que dé su opinión: “comentarios sobre la experiencia de la clase” (Ob 02). No se pretenden observaciones vagas, “no me digan ‘muy buena’ ya saben que me chocan esos comentarios”, sino una consideración que recoja su propia experiencia, que tenga relación “con su propia vida” (Ob 03).

Cuando se está en una **discusión** o en un **debate** se le pide que argumente. El docente señala que un argumento se usa para ‘exponer’ o para ‘rebatir’ un punto de vista y por lo mismo expresa una posición ‘a favor o en contra’ de los temas tratados. Supone externar la propia postura, ante una distinta, en forma *dilemática*, pues nunca se llega a “la” solución, ni a un consenso que convenga y convenza a todos.

En una discusión se usan normalmente argumentos “trillados... que aparecen siempre... en los debates en la televisión” y que buscan erigirse en ‘incontrovertibles’ al usar la vestimenta de “científicamente comprobados” (Ob 01). El maestro le señala al alumno este proceder: “la ciencia para muchas cosas en nuestra vida se convierte en una religión” y con ello se busca generar “creencias” y no “saberes” (Ob 01).

El ejercicio de debate que se realiza en clase no tiene como objetivo que el educando dé argumentos “verdaderos”, sino que descubra que en todos “hay de alguna manera riqueza y de alguna manera trampa” y que por lo mismo no puede haber ningún argumento “cien por ciento verdadero” (Ob 01). Es un ejercicio para aprender a mirar desde los zapatos del otro, entender su perspectiva ya que “no

pensamos de la misma manera, ni vemos el problema desde los mismos ángulos”  
(Ob 01)

### 6.6.3 Conclusión

La sesión transcurre con un formato más parecido a una discusión fuera de un ambiente de clase, al que se le imponen algunos esquemas escolares como nombrar lista, guardar silencio, no usar el celular y no comer alimentos sólidos.

La intervención del profesor tiene dos segmentos de preparación: el **nombrar lista** que crea, con las bromas, un ambiente de cercanía; y el **contexto**, que permite al docente no sólo indicar al grupo que la clase ha iniciado, sino también desencadenar en él las pautas de por dónde dirigir la **exposición**.

Una vez que se llega a la **exposición**, ésta sucede en un doble formato: *presentando* nuevos elementos o *comentando* lo que se ha dicho por los alumnos. En ambos, hay una insistencia del docente por hacer llamadas de atención: *fíjense, ojo, aguas*. Su discurso es una especie de foco preventivo. Este segmento es exclusivo del profesor y pretende una escucha atenta del estudiante.

La participación del alumno se prepara en segmentos anteriores: en el bloque **asuntos** se aprovecha para que el universitario tome decisiones; en el **debate** se insiste en *exponer, rebatir*, desde su punto de vista pues no todos ven el problema

de la misma manera. En los **comentarios** debe expresar una consideración que recoja su experiencia personal y no frases trilladas.

<b>Segmentos agrupados de las 3 sesiones</b>				
<b>Docente</b>	<b>Lista</b>	11:28	4.41%	<b>13.29%</b>
	<b>Asuntos</b>	23:05	8.88%	
	<b>Ubicación</b>	8:00	3.08%	<b>37.42%</b>
	<b>Exposición</b>	1:29:14	34.34%	
<b>Alumnos</b>	<b>Preparar</b>	13:07	5.05%	<b>5.05%</b>
	<b>Trabajo</b>	33:18	12.82%	<b>37.62%</b>
	<b>Debate</b>	1:04:27	24.80%	
	<b>Evaluar</b>	9:15	3.56%	<b>6.61%</b>
	<b>Comentarios</b>	7:56	3.05%	
	<b>Total</b>	<b>04:19:50</b>	<b>100.00%</b>	

Atendiendo a la distribución del tiempo, dos son los bloques prioritarios: la **exposición** que el maestro realiza, ocupa un 34.34% del tiempo, y las diversas **actividades** que llevan a cabo los alumnos que sumadas equivalen al 44.23%. En la entrevista el docente señaló que para él era importante que los alumnos debatieran y discutieran con él (Entrev 01), y como se observa en la tabla, los tiempos representan esta intención.

## **6.6.4 La problemática social donde se inscribe *Ética, Identidad y Profesión.***

### **6.6.4.1 Descripción de la problemática**

El maestro **PRIMO** parte de una visión preocupado por el origen: “desde el inicio de nuestra vida estamos partidos por el eje... entre satisfacer demandas y deseos de otros distintos... y acomodarme en ese rompecabezas y elegir”. Y así sucede durante la vida, ya que la mayor parte de los problemas que vivimos en la profesión o en la vida cotidiana son “dilemáticos”, no tiene una solución perfecta, “todas las soluciones tienen algo bueno y algo malo y uno tiene que optar” y al hacerlo se elige “algo bueno, pero también algo malo”. (Entrev 01).

Cuando los alumnos eran chicos, sus elecciones se realizaban “casi en forma automática sin darse mucha cuenta, un poco como estímulo-respuesta” sin embargo, el conflicto les muestra que esa manera de proceder ya no es suficiente. Su búsqueda la realizan esperando “verdades eternas” o “soluciones perfectas” pero éstas no existen y deben aprender a “discernir y encontrar dónde está el conflicto y que después opten por lo que quieran” (Entrev 01).

Además encuentra problemático dos procederes de los sistemas universitarios, uno se recurre a lo memorístico: “la retención de una información, de trabajos o investigaciones producidas anteriormente y en muchas ocasiones por autores consagrados” (Entrev 03), ya que los universitarios cuando se enfrentan a los conflictos éticos no recurren a las frases de “tales o cuales autores... sino con base a los

elementos que están reflexionando” (Entrev 03). Y cuando además, esas respuestas memorísticas son “respuestas hechas, producto de los usos y costumbres de la comunidad donde se ha desarrollado” (Entrev 01).

También se convierte en problema un sistema universitario que enseña permanentemente las respuestas correctas, como si hubiera respuestas correctas o incorrectas y uno tuviera que optar por una o por otra, cuando los problemas que vivimos “no tiene ninguna solución perfecta, todas las soluciones tienen algo bueno y algo malo, y uno tiene que optar por algo bueno, pero también por algo malo en cualquier respuesta” (Entrev 01).

Por ello, la tarea universitaria debe favorecer que el estudiante “sepa responder a los conflictos, a las realidades éticas que enfrenta en su vida” (Entrev 03), y propiciar en él “posturas personales propias” (Entrev 01).

#### **6.6.4.2 Impacto en el alumno de esta problemática**

Al reducir las alternativas para enfrentar los retos sociales en base sólo a lecturas deshistorizadas, se dificultan las soluciones; pues “una visión así pierde no sólo la perspectiva de futuro, sino también la memoria”.

Los rasgos deshumanizantes de la sociedad se expresan en una “búsqueda de la satisfacción de las propias necesidades y deseos por encima de cualquier otra cosa” (Docto. Declarac. Saberes Grales).

Los saberes *compartamentalizados* están provocando en el estudiante la alternativa de una educación técnica separada de “la función totalizadora de la universidad”. Nos encontramos con un “ciudadano instruido positivamente pero adoctrinado ideológicamente”.

## 6.6.5 El ángulo a partir del cual se aborda la problemática

### 6.6.5.1 El enfoque global de la materia

La materia tiene como tarea primordial generar “procesos de pensamiento que den cuenta de lo complejo de la realidad” (Guía) y fundamentalmente a través de un **debate** constante. Para ello se atenderán diversas tareas.

La primera, radica en darse cuenta que para comprender la realidad es necesario tener en cuenta “su complejidad y la interrelación de los factores que la componen” (Guía).

La segunda, establece que se debe asumir “la incertidumbre como fuente para nuevas preguntas; su dinamismo como referente que funda la convicción del carácter inacabado e inacabable de las respuestas”. No se buscan las “respuestas totales”, por ello la alternativa es vivir en “apertura permanente a las preguntas que descentran en cada momento el punto de equilibrio de las certezas, las convicciones, los amores” (Guía).

La tercera, señala la necesidad de reconocer que el hombre es al mismo tiempo sujeto y objeto de conocimiento, de tal forma que la meta de la investigación “no es ya el conocimiento de la cosa *en sí*, prescindiendo de la problemática suscitada por las formas como el sujeto conoce” (Guía).

La cuarta, indica la conveniencia de separarse de un sistema educativo que centra su tarea en lo memorístico, en la retención de información, pues hoy ya no se trata

de enseñar “permanentemente las respuestas correctas” (Entrev 01), ni la actividad del alumno es “completar una serie de tareas y contenidos preestablecidos”, para con ello medir su aprendizaje. En la vida no se procede así, pues en la cotidianidad la mayor parte de los problemas que enfrentamos son dilemáticos y las respuestas se dan “con base a los elementos que tú estás reflexionando” (Entrev 03) y no a partir de lo que determinado autor formule.

Por estos motivos el docente pone empeño para que el alumno caiga en la cuenta de que lo interiorizado memorísticamente a lo largo de su formación “son respuestas hechas, producto de los usos y costumbres de la comunidad donde se ha desarrollado” (Entrev 03) y que probablemente no le permitirán enfrentar nuevas problemáticas; por lo tanto será importante promover que el estudiante “se lleve preguntas no respuestas” (IniFin 02).

#### **6.6.5.2 El enfoque de educación moral**

El maestro Primo entiende que educación es “un proceso por el que la persona humana se supera a sí misma y se autotrasciende cada vez más, con los otros” (Guía).

Donde los demás forman parte sustancial en la construcción de la identidad personal, de tal forma que ésta no se reduce a un asunto de “procesos internos”, no puede definirse con base a lo que suele denominarse “lo más hondo de sí mismo” (Guía); pues el hombre, es un “ser siendo”, y los otros, son para cada individuo y

a lo largo de toda la vida “fuente de satisfacción”. Sin ellos es incapaz de alcanzar el cumplimiento de sus necesidades y deseos. Y en esta necesidad del otro, la educación encuentra su justificación.

El desarrollo ético-moral, se encuentra totalmente vinculado a la identidad, ya que ésta “impone una crítica permanente de los troquelados culturales”; de modo que una formación profesional, desvinculada del esfuerzo por entender las determinaciones que la cruzan y las que provoca en la relación con los otros, “renuncia a la meta educativa” (Guía).

Por tal motivo la educación ético-moral tiene, entre otros fines, impedir que un egresado del ITESO, con el pretexto de poseer las competencias que lo hacen un buen profesionista, eluda la responsabilidad para consigo mismo y los otros, y termine ‘siendo hablado’ por los conocimientos, los valores, las convicciones y el lenguaje de otros” (Guía).

Además, el universitario, a la par de formarse como profesionista, tiene que “aprender a construir respuestas a preguntas fundamentales como: ¿Quién soy?, ¿Cómo puedo vivir de modo humano?, ¿Cómo y para quién habré de ejercer hoy mi profesión?” (Guía).

El maestro distingue los conceptos de moral y ética. **Moral** es el conjunto de nuestros deberes que resultan de la confrontación entre el Bien y el Mal, considerados como valores absolutos, y responde a la pregunta: ‘¿Qué debo hacer?’. En cambio la **ética** es un discurso normativo pero no imperativo, que resulta de la

oposición entre lo bueno y lo malo, considerados como valores relativos; y responde a la pregunta ‘¿cómo vivir?’, que siempre es relativa a un individuo o a un grupo. De tal forma que la moral obliga y la ética aconseja (Mat\_Ética y moral).

### 6.6.5.3 El método utilizado

El maestro considera necesario partir de la **experiencia** de los alumnos, iniciar con un “referente cercano para los muchachos... algo que desencadene la discusión o que capture la atención” (Entrev 03), que se convierta “en el elemento generador de una reflexión posterior”. Lo central es plantear la pregunta o el problema a discutir.

El profesor se deja guiar “por la reacción de los muchachos... por problemas que ellos plantean”, sin embargo, llega a la clase “más o menos con una guía... tengo una serie de asuntos que voy a tocar” (Entrev 03).

En el segundo momento, lo que busca es *circular la experiencia*, hablarla, “afirmar lo que ella es, lo que significa y lo que vale” (Entrev 01). Para ello utiliza “la provocación” como estrategia.

El último paso del método son las conclusiones a las que llegan los universitarios, donde se busca que ellos “decidan las propias opciones valorales.” (Guía). Es el punto donde cada uno “se compromete consigo mismo y con los otros” (Guía).

De los puntos anteriores se deriva que el método empleado por el maestro es un proceso que se desarrolla en tres momentos y parte de la experiencia de los alumnos.

Este proceso se describe con dos lenguajes que al compararse ayudan a entender la dinámica interna:

Arranca de la <b>percepción</b>	Parte de la <b>experiencia</b>
<b>Pregunta</b> por el significado de la percepción	<b>Entiende</b> lo que la experiencia encierra
<b>Confronta</b> el significado con un conjunto de valores	<b>Comparte</b> significados y valores
Se <b>compromete</b> consigo y con los otros	<b>Decide</b> las propias opciones valorales

El método parte de los siguientes supuestos:

- a) No existe consenso sobre los temas nucleares del ser humano.
- b) No hay un conocimiento de la cosa en sí que prescinda de la problemática suscitada por las formas como el sujeto conoce.
- c) La sabiduría está basada en la fusión de lo teórico con lo práctico. Comprender y discernir los significados, supone un paciente trabajo personal y colectivo para contextualizar y ubicar los problemas de la sociedad actual.
- d) El trabajo se mueve en el terreno de las preguntas, de la crítica, del análisis y no de las opciones pragmáticas.

Los contenidos académicos son considerados “**temas**”: “han destacado **temas** como la tolerancia, el respeto a la diferencia, la necesidad de respetar las opiniones de los otros” (Ob 01), que como se observa son más bien situaciones problemáticas a las que se les encuadra como *tema* para señalar que se abordan en un ámbito académico. Versan sobre tópicos “complejos” que atraviesan a la sociedad y la mantienen atenta por un extenso periodo de tiempo, “a lo largo de los últimos años han estado presentes” (Ob 01) y se observan “en las discusiones públicas” (Ob 01); y cuando se abordan se pueden mirar desde distintos “enfoques”, ya que están configurados por “una gran cantidad de posturas morales, éticas, políticas” (Ob 01).

Estas temáticas se abordan en clase por medio de lecturas que el estudiante debe realizar como parte de un “trabajo académico, digamos, en sentido tradicional”, pero sin considerarlas como “verdades eternas” sino como “conclusiones” a las que ha llegado ese autor.

#### **6.6.5.4 La relación establecida con el estudiante**

El centro del trabajo en el aula es discutir. PRIMO los **provoca** “les digo cosas absurdas y brincan” y si hay desconciertos con humor les dice: “no se asusten”, su intención es señalar cuál es el clima de trabajo apropiada en esa clase: que no les dé miedo **debatir** conmigo... peléense conmigo” (Entrev 03)

Como él señala es un proceso “largo, difícil, doloroso” (Entrev 03), pero ayuda para el objetivo del curso: favorecer que tomen una postura personal.

En este clima las relaciones se vuelven tensas con facilidad. Sin embargo, el docente busca impulsar un trato entre personas, para conseguirlo busca que desde la segunda clase todos se aprendan los nombres de sus compañeros, “esto crea un clima de trabajo diferente”. No es necesario que el compañero le caiga bien pero da oportunidad por lo menos de saber “a quién le debo qué, quién me debe qué en este proceso de aprendizaje”, que es uno de los objetivos éticos de un sistema presencial escolarizado.

#### **6.6.5.5 Las estrategias usadas**

Para el desarrollo de la metodología el maestro Primo utiliza varias estrategias:

a) El **referente cercano**: Para trabajar las temáticas es necesario que éstas hayan sido colocadas previamente en la vida del universitario. Lo que él reflexiona deriva en las respuestas que da ante la vida, en su actuar. Por tal motivo se llevan sus vivencias a la clase, de modo de confrontarlo.

El referente puede establecerse mediante diversos caminos: retomar eventos que sucedan en el salón o que han acontecido en la ciudad (como fue el asunto de la intervención de la policía de Tlajomulco en mayo del 2002, a propósito de las fiestas Rave, o la Cumbre Iberoamericana). En ocasiones también utiliza hechos de

su propia vida, “les platico cosas que me han pasado en la vida, siempre vinculadas a algún tema” (Entrev 03); o lleva a cabo actividades ex profeso, como puede ser un debate. Todos estos inicios están seleccionados procurando se conviertan en elementos *generadores* de la discusión.

b) La **provocación**: es incitada por el profesor. “Yo los provoco, los provoco”, “los provoco mucho”. Lo hace de un modo graduado: en la primera clase “livianito, medio en broma”, en la segunda “un poco más fuerte”, pero conforme avanza el semestre “los voy cuestionando más y más y más” (Entrev 01). En ocasiones “se violentan” o “se asustan”, pero si eso llega a suceder, “con humor” les indica que la intención no es violentar o asustar, sino mostrar un modo de proceder en el salón de clase, mostrar cuál sería el “clima de trabajo que a mí me gustaría que hubiera en esta clase... debatan, peléense conmigo... entre más debatamos más vamos a enriquecer los trabajos” (Entrev 01).

Una vez que el alumno ha reaccionado retoma el asunto: “ah muy bien ya brincaste..., pero dime por qué y por qué resulta importante para ti, por qué brincas; es decir, dime de qué te has apropiado en esta reflexión”. Considera la discusión como una ganancia no sólo para quienes se implican en ella sino también para quienes sólo observan, pues se dan cuenta de que “hay personas con las que pueden discutir...” (Entrev 03) sin que vaya en juego la calificación”.

En la discusión no se trata de ganar o perder, la finalidad es saber “dar razón de por qué llegan a esa conclusión” (Entrev 01). Y este dar cuenta se realiza a través

de un proceso constructivo “aprender a construir, por sí mismo, respuestas a preguntas fundamentales” (Guía).

#### 6.6.5.6 El rol docente

Su tarea la describe como **favorecer**, “que los alumnos hagan el esfuerzo de adoptar posturas personales propias” (Entrev 01), o dicho con otras palabras, **promover** que el alumno “se enfrente al hecho de que muchas de las respuestas que da son respuestas hechas, producto de los usos y costumbres de la comunidad” (Entrev 03).

Su estrategia de la **provocación** busca “desencadenar la discusión” para que pueda realizar una segunda tarea: **cuestionar**, para que sepan “dar razón de por qué llegan a esa conclusión”. La clase es una arena de entrenamiento donde se **debate** y se **pelean** con el maestro, con la intención de que “sepan discernir donde está el conflicto y que después opten por lo que quieran” (Entrev 01).

La tarea principal no son las formulaciones de los autores, éstas son necesarias ya que sirven “para ubicar histórica y culturalmente” (Entrev 03). La ética debe pensarse como un proyecto donde se ve qué hicieron los autores, pero no para llegar a las conclusiones que ellos llegaron, sino “para poner la moral en juego”, para saber “responder a los conflictos y las realidades éticas que el sujeto enfrenta en su vida” (Entrev 01).

Por ello en clase basta con **dejar** claras cinco o seis definiciones: “: qué es la moral, qué es la ética, qué es la política, cuál es su lugar social, qué es la libertad, qué es la tolerancia” (Entrev 01).

Su forma de trabajo no busca que los estudiantes interioricen un esquema teórico bien armado, sino que apuesta por un trabajo vivenciado, “que les llegue por la piel, que vivan una experiencia donde yo pueda ir introduciendo preguntas que los hagan reflexionar un poco, no mucho, nada más un poco...” (IniFin 02).

En clase la actividad es descrita por el educador, en un primer nivel, como un **comentar** o un “decir”; al cual le antecede una petición: “déjenme comentarles rápidamente”, “déjenme decirles una cosa”. *Comentar* no es una actividad exclusiva del docente, pues también a los alumnos les pide “comentarios sobre la experiencia de la clase” (Ob 02).

Una vez que se ha expresado la opinión, los comentarios pueden pasar a un segundo nivel, se retoma el pensamiento del alumno y entonces la actividad toma otro giro: “a mí me gustaría... retomar algunos de esos argumentos para que ustedes **vean**...” (Ob 01). Busca que el estudiante observe algo que no ha considerado, y para conseguirlo hace constantes llamadas de atención a lo largo de la clase: “debo **señalar** una cosa” (Ob 01), “**fíjense**, fíjense lo interesante del argumento”, “**ojo**, se sentaron en la eutanasia”.

Por medio de estas puntualizaciones sugiere “dónde puede estar la riqueza o el bache” en su comentario. Aquí ya no fue suficiente el favorecer la reflexión, sino

que viene una segunda tarea, de “alguna manera, le estoy **enseñando** un camino por el cual la reflexión puede enriquecer su argumento” (Entrev 03).

La tarea del alumno es **debatir, discutir**, y no le debe dar miedo, pues el maestro no le bajará puntos, “al contrario entre más debatamos más vamos a enriquecer los trabajos” (Entrev 01). Eso sí, debe estar **abierto al cuestionamiento**.

La clase es un ejercicio de calentamiento para que **descubra** dónde está la fundamentación de sus argumentos y pueda **adoptar** una postura personal.

A nivel de contenidos basta que se **quede** con las cinco o seis definiciones básicas para realizar el trabajo de discusión.

#### **6.6.5.7 La organización del semestre**

La prioridad en el semestre es discutir situaciones dilemáticas: guiadas por una “serie de asuntos que voy a tratar a lo largo del curso” (Entrev 03). La guía no precisa qué sucederá en cada sesión de clase, sólo indica que los contenidos a trabajar serán: a) **conceptuales**: Hombre (visión antropológica); moral, ética y política; derechos humanos (ética de mínimos); amor; muerte; conocimiento; libertad...; b) **actitudinales**: Responsabilidad; solidaridad y generosidad; reflexión y espíritu crítico; apertura y tolerancia...; c) **procedimentales**: Desempeño autónomo (autogestivo); planteamiento de preguntas; formulación de necesidades, ideas y proyectos; discernimiento y valoración; toma de decisiones...

Del Cronograma, que recoge el trabajo del semestre, se pueden rescatar las temáticas conceptuales trabajadas:

- Presentación biográfica de cada uno de los estudiantes mediante un cartel gráfico. Se expresa también la visión que tienen del profesor.
- Exposición del conjunto Moral, Política, Ética: se debaten diversas problemáticas: muerte, homosexualidad, tolerancia; se revisan dilemas morales relacionados con la profesión.
- Contexto: la moral, la ética, el amor y la tolerancia están influidos por “cómo conocemos, qué conocemos, a qué horas conocemos, para qué conocemos... todo eso determina de alguna manera nuestra posibilidad de construcción de un proyecto ético” (IniFin 02).
- Presentación de trabajos finales: donde desarrollan los principales problemas del curso alrededor de la integración de profesión y vida.
- Cierre del curso. Evaluación del trabajo realizado, comentarios, críticas, sugerencias.

#### **6.6.5.8 La organización de la clase**

Cada una de las reuniones se le denomina **clase**, y ésta hace referencia a su ubicación en el tiempo: “la clase de hoy”, “la próxima clase”. En cada una hay un ‘te-

ma' por “**abordar**” o “**tratar**”: “la tolerancia es un tema complejo, ya lo vamos a tratar con detalle (Ob 01).

Cuando se usa la palabra *tratar* se hace referencia al primer paso de la metodología: suscitar una *experiencia*, a partir de la cual se realizarán las participaciones. La clase misma se convierte así en una *experiencia* que permitirá ir al segundo paso de la metodología, abrirla a su intelección: “Comentarios sobre la experiencia de la clase” (Ob 02).

#### **6.6.5.9 Conclusión**

La tarea del maestro PRIMO consiste en **favorecer** o **promover**, en el alumno la adopción de posturas personales. La estrategia de la **provocación** le permite desencadenar una discusión donde realizará una segunda tarea: cuestionar, para que sepan dar razón de sus conclusiones. La clase es una arena de entrenamiento donde se **debate** y se **pelea** con el maestro

Las formulaciones de los autores son necesarias para ubicar histórica y culturalmente la discusión, pero el trabajo central es poner en juego la moral, responder a los conflictos y las realidades éticas que el sujeto enfrenta en su vida.

## 6.6.6 Comentarios de los alumnos a la propuesta del docente

### 6.6.6.1 Relación con el docente

Los alumnos perciben a PRIMO como una persona “muy inteligente, culta y ordenada”, “persona agradable, culta, inteligente”, “sumamente preparada, culta, abierta”; que disfruta su trabajo: “le gusta lo que hace, le apasiona su trabajo y disfruta de él”, “trata por gusto transmitirnos sus conocimientos”, hay una “pasión por enseñar y ayudar a los demás”.

La relación con él se califica como buena, muy buena, acertada, abierta. Las razones que los educandos encuentran para ello, tienen que ver fundamentalmente con permitir la expresión del alumno: “nos permite dar nuestros puntos de vista”, “abierto a las opiniones”; también se menciona una buena relación con el grupo: “se lleva bien con los alumnos y a la vez es respetuoso” y a nivel grupal “creó un grupo donde hay confianza”.

Sin embargo, algunas referencias parecen contradictorias: pues no trataba igual a todos los alumnos, “buena la relación... pero... no para todos”; o en ocasiones se comportaba con “extrema tolerancia... pero muchas otras fue muy intolerante”; o a lo largo del tiempo se modificó su apertura, “comenzó siendo una buena relación y al final...se cerraba mucho y no nos escuchaba”.

La relación parece no llegar a “una relación de amigos más que de maestros” debido a esos cambios que perciben: “de repente se portó prepotente”, “Era intimidante con algunos de sus comentarios”.

El estudiante percibe un doble movimiento, una *confianza* que ayuda en el aprendizaje: “le importaba nuestra opinión”, junto a una *tolerancia* que lo dificulta: “explosivo, y un poco enojón, pero creo que he aprendido mucho de él”.

#### **6.6.6.2 Descripciones del rol docente.**

No hay una descripción expresa del rol del maestro; sin embargo, a partir de las acciones que ejecuta, éste se puede inferir.

Una de sus tareas más evidentes es la capacidad para crear “una **atmósfera**”, para propiciar “la participación de la mayoría”, para generar “un grupo donde hay confianza” y gracias a ella “comentar o preguntar con libertad”. Esta *atmosfera* se extiende y suscita una integración grupal: “un ambiente de amistad entre nosotros”.

Tiene una gran pasión por **enseñar** “lo que él ya vivió”, actitud que trasmite a los alumnos: “nos enseñó a tener una pasión por el conocimiento”. No se habla de contenidos concretos de enseñanza sino de una disposición hacia la enseñanza-aprendizaje.

Junto a la actividad de enseñar está la de **ayudar**: “gran pasión por enseñar y ayudar a los demás”. El apoyo que brinda permite “**ver** las cosas desde diferentes perspectivas como son la tolerancia, el conocimiento, la ética, la moral”, “**percibir** las cosas de diferentes maneras”, “**crear** nuevas perspectivas”.

### 6.6.6.3 Opiniones sobre las estrategias.

La estrategia que prácticamente todos señalan fue “el aprendizaje de los nombres de todos los del grupo”, lo que favoreció el conocimiento y desenvolvimiento de cada uno, permitiendo “dialogar con mayor facilidad”, “hizo que todos dialogáramos”, y él hablaba de” sus experiencias personales”, usaba ejemplos de “su propia persona”.

Recuerdan también su constante cuestionar: “una continua lluvia de preguntas”

### 6.6.6.4 Comentarios a la Metodología.

El primer paso de la metodología, nombrado por los alumnos **plática, participación**, señalan que fue posible gracias a la creación de una atmósfera donde cada uno podía expresar su “forma de ver las cosas” y daba su “punto de vista”.

Tras esta participación mencionan que venía la **discusión**, útil para “conocer diferentes puntos de vista”. La estrategia empleada por el docente fue el “cuestiona-

miento” por medio de “una lluvia de preguntas” donde buscaba rescatar “las influencias que existen para mejorar en mi vida como persona.”

Este cuestionamiento es valorado positivamente y mencionan que versa sobre “temas que te forman y te ayudan en la vida diaria”, provocan transformaciones internas “haciendo que mi criterio ante muchas cosas haya cambiado”.

#### **6.6.6.5 Aprendizajes expresados**

Así como en la percepción del rol docente no se mencionan contenidos concretos en la enseñanza, en los aprendizajes tampoco se expresan temas específicos, sólo un alumno va por esta línea: “reforcé demasiado temas de los que tenía conocimiento previo”.

Por ejemplo, si analizamos el tipo de preguntas que generó la clase, encontramos cuestionamientos como los siguientes: “¿cómo debo vivir?”, “¿qué debo hacer?”, “¿debo continuar así o cambiar mi forma de vivir?”, “¿cuáles son mis prioridades?”. Las inquietudes tienen que ver con el comportamiento del estudiante, e incluso, cuando hacen referencia a contenidos buscan la vinculación con su vida: “¿cómo aplico en mi vida los temas como conocimiento, amor, tolerancia?”.

La reflexión de los alumnos en clase parte de las temáticas propuestas, pero incorpora después una apropiación personal: “la vida, no es lineal, ni recta, es multidireccional y uno decide cómo vivirla y para qué vivirla”.

Este tipo de aprendizajes nos lleva al siguiente apartado: la educación moral.

#### **6.6.6.6 Manera de asumir la educación moral**

El tercer paso de la metodología, las conclusiones a de los universitarios, buscan que el alumno se comprometa consigo y con los otros. La vinculación que ellos expresan de la materia con su profesión ayuda a dar cuenta de este paso pretendido por el docente.

Cabe destacar que la totalidad del alumnado encontró una relación evidente entre la materia, *Ética, Identidad y Profesión* y su licenciatura: “esencial para cualquier carrera”, “parte fundamental de una identidad como profesionista”, “la ética tiene que estar siempre en todo momento, sin importar la carrera o la profesión”.

Los argumentos que usan para establecer la vinculación entre la temática discutida y la carrera se pueden agrupar en dos apartados:

- a) Un grupo de comentarios señalan que la profesión está llena de muchas situaciones con “dilemas morales” y los temas vistos “influyen en muchas de las decisiones que tomamos en el ejercicio profesional”. De tal forma que ante la ausencia de ética se tendrá que “lidiar con muchos problemas durante la vida”. La ética configura un camino que ayuda a “formar la vida.”
- b) Otros argumentos, aunque no agregan una razón, señalan que es *mucha* la relación, porque es “importante actuar con moral y ética”, es “esencial para

cualquier carrera”; señalan un vínculo estrecho ya que la ética se presenta como un elemento de la “identidad profesional”, se traduce en el papel “que desempeña cada individuo en el ámbito profesional”.

Los primeros argumentos entienden la ética como un elemento configurador de la profesión, los segundos, como parte constitutiva de la misma.

De igual forma vinculan la materia con su vida personal “te forma como persona y te ayuda a estar en una mejor convivencia con la sociedad”.

Esta formación la expresan de varias maneras: a) ahora se ven las cosas “desde diferentes perspectivas como son la tolerancia, el conocimiento, la ética, la moral”; las temáticas se tornaron en perspectivas: b) La materia ayuda a definir el camino “por el cual quiero formar mi vida”; abre preguntas que deben ser respondidas personalmente: “¿Cuáles son mis prioridades?”, “¿Qué valores tengo en mi vida?”. c) Indican aspectos específicos que permiten considerar una “reflexión sobre la responsabilidad como estudiante”, y considerar el aspecto de la tolerancia, traducida como “ponerse en los zapatos del otro”.

#### **6.6.6.7 Conclusión**

La tarea del alumno es **debatir, discutir**, y no le debe dar miedo, pues el maestro no le bajará puntos, “al contrario entre más debatamos más vamos a enriquecer los trabajos” (Entrev 01). Eso sí, debe estar **abierto al cuestionamiento**.

La clase es un ejercicio de calentamiento para que **descubra** dónde está la fundamentación de sus argumentos y pueda **adoptar** una postura personal.

A nivel de contenidos basta que el universitario se **quede** con las cinco o seis definiciones básicas para realizar el trabajo de discusión.

## **6.7 El maestro DIEGO**

Nace en Noviembre de 1971 en la Ciudad de México. Licenciado en Diseño Industrial por la Universidad Iberoamericana Santa Fe, Maestro en Filosofía Social por el ITESO. Profesor titular y colaborador desde 2003 en el Centro de Formación Humana del ITESO.

Asesor de la Dirección de Formación Social del campus Guadalajara del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (2001-2006) en el diseño metodológico del Cuaderno de Actividades de Servicio Social Comunitario (2003) y del Cuaderno de Reflexión de la Experiencia de Servicio Social Comunitario (2006).

Permanece dos años en la Administración Pública como Secretario Particular del Secretario de Promoción Económica del estado de Jalisco y anteriormente en la oficina de Coordinación de Asesores del C. Gobernador de Jalisco, con la responsabilidad de coordinar y dar seguimiento a algunos proyectos y programas de desarrollo.

Cuenta con experiencia en áreas de capacitación, desarrollo e implementación de talleres para formación de personal y de grupos de trabajo y en la orientación para identificar, desarrollar e implementar habilidades y capacidades personales.

Es profesor titular y colabora desde 2003 en el CHF. Desde que se inició la revisión curricular ha impartido la materia de Conocimiento Histórico y Social, en el momento de la observación era la séptima vez que lo hacía.

### 6.7.1 Las sesiones observadas

Las tres sesiones observadas en esta investigación corresponden a la cuarta, octava y onceava clase del semestre (23 agosto, 6 septiembre y 18 septiembre del ciclo otoño 2007) de la materia de *Contexto Histórico y Social*. Todas se ubican en la primera situación de aprendizaje: El Hombre como agente, autor y actor.

La actividad del maestro se desenvuelve fundamentalmente en la primera situación de aprendizaje donde se encuentran los segmentos de **exposición** y **asesoría**. El trabajo del alumno, se desarrolla en el bloque **ejercicios** y en la segunda situación de aprendizaje que se enfoca en la exposición de los estudiantes.

## Segmentación de las sesiones observadas

1ª Observación	1	2	3	4	5	6	7
	Saludo	Ubicación	Lista	Exposición	Receso	Exposición	Despedida
Tiempo de inicio	2:31	2:46	10:25	17:42	1:02:42	1:11:30	1:38:12
Terminación	2:46	10:25	17:42	1:02:42	1:11:30	1:38:12	<b>1:39:25</b>
Duración	1:06	6:48	7:17	45:00	8:48	26:42	1:13
%	0.28%	8.68%	8.27%	51.08%		30.31%	1.38%
Abre el segmento	Buenos días. Bienvenidos, gracias por venir	Las actividades para el día de hoy	Les pido que me vayan entregando conforme los vaya nombrando.	¿Qué es el enea-grama?, ¿en qué se basa?	Cinco minutos, respiramos	Hago una precisión antes de <b>platicar</b> un cuento Sufí	Maestros, gracias, pásenla bien.
Palabras clave	Buenos días. Bienvenidos Gracias	Actividades Hoy	Clodette, Yo, Clodette recibí correo tuyo pero estaba vacío Bienvenidos	En esta sesión <b>plático</b> Plática breve y clara <b>Alguno me dirá:</b> "oye Diego pero... ahora explicaré ¿Cuál es su trampa? Ahora <b>imagínemos</b> el sentido contrario	Son personalidades diferentes	Imaginemos que es..- ¿queda claro? ¿dudas hasta aquí? ¿Cuál sería su trampa? Me quedan diez minutos, si voy muy rápido me dicen	Muy amables Suerte Cuidense Gracias
Cierra el segmento	Bien	Bien	Bien	¿Preguntas hasta aquí? Bien	Bien	Hasta aquí le dejamos hoy, ¿sale?	

2ª Observación	1	2	3	4	5	6	7	8
	Saludo	Ubicación	Exposición	Receso	Exposición	Ejercicio	Lista	Despedida
Tiempo de inicio	7:19	7:39	11:58	1:05:28	1:15:30	1:18:43	1:38:00	1:42:21
Terminación	7:39	11:58	1:05:28	1:15:30	1:18:43	1:38:00	1:42:21	<b>1:45:08</b>
Duración	0:20	04:19	53:30	10:02	3:13	19:17	4:21	2:47
%	0.38%	4.92%	60.95%		3.66%	21.97%	4.96%	3.17%
Abre el segmento	Buenos días. Bienvenidos	¿Cuáles son las actividades que tengo planteadas para el día de hoy?	¿Por qué trabajar en equipos?	Son 12:10, ¿regresamos 12:15?	Bien. No nos va a dar tiempo de ver la cuestión de "La Aldea"	Tenemos 20 minutos, por lo menos empiecen	¿Equipo número?	Gracias maestros Cuidense mucho
Palabras clave	Buenos días. Bienvenidos	Lo que me interesa Lo que voy a hacer es explicar Segundo momento ¿todo está claro?	La escena que vamos a analizar ¿estamos listos, tenemos suficientes elementos? Tienen que contextualizar la escena Tres minutos más	Mira, a ver si con esto queda	Me interesa en este momento completar el sentido de este ejercicio Vamos haciendo de manera contextual	Bien, adelante por favor Ustedes hicieron muy poquito Exacto ¿en qué nivel pondrías ese ejercicio? Tal vez yo pondría Fíjate si leen su texto	Bienvenidos	
Cierra el segmento	Bien	Bien	¿Listos?		¿Les parece entonces que lo hagamos así?	¿Ya terminaron?, pásenmelo.		

3ª Observación	1	2	3	4	7	8	9
	Saludo	Ubicación	Exposición	Ejercicio	Despedida	Lista	Asesorías
Tiempo de inicio	7:20	7:35	10:31	26:45	1:10:45	1:11:15	1:12:58
Terminación	7:35	10:31	26:45	1:10:45	1:11:15	1:12:58	<b>1:23:00</b>
Duración	0:15	2:56	16:14	44:00	0:30	1:43	10:02
%		4.64%	25.70%	58.15%	0.79%		
Abre el segmento	Buenos días. Bienvenidos. Gracias por venir	El día de hoy tengo programada	Iniciamos entonces con la presentación	Tengo aquí los test	Bien maestros nos vemos el jueves	Déjenme pasar lista,	Yo lo haría de...
Palabras clave	Buenos días. Bienvenidos  Gracias	Hoy  Programada					
Cierra el segmento		¿Estamos de acuerdo?	¿Queda suficientemente explicado?	Bien.		Maestros, gracias	Sale, muchas gracias, suerte, que te vaya bien

## 6.7.2 Análisis de cada uno de los segmentos

Segmento	saludo
----------	--------

Es un espacio muy breve, de 15 a 20 segundos, donde el profesor repite casi la misma frase: “Buenos días, bienvenidos, gracias por venir”. El recibimiento está orientado a generar un ambiente inicial de cordialidad.

Las palabras ‘bienvenido’ y ‘agradecimiento’ también las emplea cuando nombra lista: “recibí tu correo muchas gracias, bienvenida” (Ob 01).

Segmento	ubicación
----------	-----------

Es una sección que siempre viene después del saludo. Inicia con una ubicación temporal: “en la sesión de hoy”.

Se **‘plantea’** una **‘ruta de trabajo’** (Ob 01) donde el maestro señala la planeación que ha elaborado para ese día. Los verbos que utiliza para describir esta actividad son ‘abordar’ y ‘plantear’.

Anotaciones en el pizarrón		
Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3

<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>+ SUFI</li> <li>+ <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">AB</span></li> <li>+ INTEGRACIÓN</li> <li><span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">OBJ</span></li> <li>- <u>CONOCERNOS</u></li> </ul>	<p>ACTIVIDADES:</p> <p>“Hijo de tigre... pintito”</p> <p>+ Docto ANÁLISIS</p> <p>+ RÚBRICAS → EXPLICAR</p> <p style="text-align: right;">RUTA</p> <p>+ Nvo. Dcto.</p> <p>=</p> <p>“LA ALDEA”</p> <p>NIVELES RÚBRICAS</p>	<p>Soy el mismo pero no lo mismo</p> <p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>+ INTRO PPT</li> <li>+ DESARROLLO MORAL L. KOHLBERG</li> <li>+ REPETICIÓN TEST G. <span style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 2px;">LIND</span></li> <li>+ EJERCICIO / SOLUCIÓN TEST</li> </ul>
---	--	--

Cada una de las acciones por realizar durante el día es catalogada como **Actividad**. Sin embargo, cuando dichas actividades se subdividen en tareas menores, entonces las mayores reciben el nombre de “momentos”. Por ejemplo en la segunda sesión, los dos fragmentos de la película, “Hijo de tigre... pintito” y “La Aldea” se titulan “**momentos**”. Son conceptos que intercambian su significado, como se ha visto en párrafos previos.

En este segmento se indica la **temática** general que se trabajará: “vamos a abordar un modo de conocernos”, (Ob 01), “voy a platicarles sobre los niveles del desarrollo moral” (Ob 03) y se señala también la finalidad hacia donde se pretende llegar: “mi apuesta es que... vayamos construyendo un documento de análisis”

(Ob 02). Esta pretensión se concretizará en las distintas '**actividades**' en las que se subdividirá la clase.

Al ubicar al alumno en la actividad del día también se le señala cómo se interconectan los **momentos** en las diversas sesiones. Las tareas se trabajan y concluyen en la clase donde se inician, pero el producto de dicha actividad se retoma y aborda en otra sesión bajo un nivel distinto de desarrollo.

En este segmento también se marcan los límites que tendrán algunas labores. Por ejemplo: de la exposición se dice que "es solamente una aproximación". Igualmente es el tiempo para indicar la fuente de donde se obtiene la información: "el autor en el que yo me baso" (Ob 01).

Este bloque **se cierra** por lo general con una pregunta sobre la claridad de la ruta que se trazó: "Hasta aquí ¿queda claro el sentido del eneagrama? (Ob 01), "hasta ahorita ¿todo está claro?" (Ob 02). Se pregunta por la claridad parcial, considerando el segmento en el que se encuentra la clase: "hasta aquí", "hasta ahorita". Las siguientes labores resolverán la 'claridad' en otra dimensión.

El segmento que sigue a la ubicación es normalmente la exposición.

<b>Segmento</b>	<b>exposición</b>
-----------------	-------------------

La exposición se desarrolla a partir de uno o varios cuestionamientos iniciales que el profesor formula: "¿Qué es el eneagrama, en qué se basa, cuál es la lógica in-

terna del sistema?” (Ob 01) “¿Cuál es la manera en la que me pareció... presentar el sentido de las rúbricas? (Ob 02); “¿Qué entienden ustedes por esta frase: ‘soy el mismo pero no lo mismo’?” (Ob 03). La pregunta sugiere el rumbo de la exposición y a su vez le sirve al maestro para acotar el contenido. Más adelante tocaremos de nuevo este punto.

La función principal de la exposición es ‘**abordar**’ temáticas o problemáticas por ejemplo, se ‘**aborda**’ “una filosofía”, “un modo de conocernos”. El profesor también utiliza el verbo ‘**plantear**’ para describir su actividad de exposición: se **plantean** “argumentos de otros”, o “ideas de los autores”. Ambos conceptos remiten a la presentación del pensamiento de un autor. En las distintas sesiones se presentaron autores como Riso, Bourdieu, Kohlberg, Cortina, etc.

La exposición no ‘narra’ datos anecdóticos de estos personajes, sino su planteamiento, la intención es presentar sus ideas y su pensamiento. Se hace en forma de ‘plática’: “en esta sesión **platico** yo”, (Ob 01), “voy a **platicarles** sobre los niveles del desarrollo moral” (Ob 03).

Para DIEGO **platicar** es una acción dirigida a ‘**explicar**’ a un autor. Por ejemplo cuando **aborda** la filosofía Sufi, ofrece una “**explicación**” (Ob 01); o cuando presenta las rúbricas sobre cómo calificará, lo que hace se traduce en una “**explicación que yo doy**” (Ob 02); cuando **platica** los niveles de desarrollo moral de Kohlberg, presenta “una muy breve **explicación**” (Ob 03).

Para el profesor, una explicación debe contener dos atributos: brevedad y claridad. Respecto al primero, encontramos que de los autores sólo se ofrece una “**breve** explicación”, “una aproximación”, “un brochazo”, puesto que considera que lo importante no es el ‘rollo’ sino la ‘síntesis’, la cual implica dar un paso más allá de la mera descripción: “tiene que hacer un doble esfuerzo, primero platicar y luego clasificar” (Entrev 01).

Lo sintético se presenta a través de esquemas, éstos se utilizan con frecuencia en diferentes momentos y formas:

1. Al exponer el eneagrama.
2. Cuando aborda las rúbricas.
3. En la presentación de Kohlberg y la exposición titulada, “Soy el mismo, pero no lo mismo”.
4. Cuando explica los fragmentos en que se dividirá la clase.
5. Cuando brinda al alumno sugerencias: “ayuda siempre hacer un esquema” (Ob 02).

Pasemos a la **claridad**. Cuando DIEGO termina una **explicación** lanza la pregunta por la claridad: “¿Hasta aquí queda **claro** el sentido del eneagrama?” (Ob 01), “hasta ahorita ¿todo está **claro**, verdad? (Ob 02) ¿Quedó **claro**? (Ob 03). Al cerrar todas sus exposiciones con la pregunta por la claridad, la convierte en el criterio para determinar si la explicación ha llegado a su fin, si ha sido suficiente o habrá que agregar más ejemplos. No se pregunta si está de acuerdo con esa pos-

tura presentada, sino tan sólo si quedó '**clara**': "con que quede claro... con eso me doy por bien servido" (Ob 02).

Si a la exposición del maestro le contraponemos el cuadro de rúbricas, con las que el estudiante se guía en la presentación de sus trabajos, encontramos que el docente se ubica en el tercer nivel. Es decir, es una exposición que no se queda en la anécdota, ni sólo describe situaciones sino que cuestiona, compara y plantea problemas.

En síntesis obtenemos que la exposición es una plática explicativa breve y clara.

Pasemos ahora al contenido.

El centro de la explicación, es decir lo que el profesor subraya y repite constantemente tiene que ver con el **sentido** de la acción. Por ejemplo, presenta "el **sentido** del eneagrama", (Ob 01), "el **sentido** de las rúbricas", (Ob 02) "el **sentido** que para Kohlberg tiene el desarrollo moral" (Ob 03). Pero ¿qué entiende por sentido?

Menciona que toda acción "tiene sentido", y éste ha sido "socialmente incorporado"; gracias a esta significación en común podemos entendernos culturalmente y sabemos por ejemplo que "una taza sirve para tomar café" o que "una tortilla sirve para hacer un taco y no para ser usada como servilleta" (Ob 03).

Al estar el sentido socialmente incorporado "nuestras acciones responden a la fijación de ese sentido" (Ob 03), por eso conocerlo "dota de libertad" me posibilita para "construirme libremente como persona" (Ob 03)

La significación es algo que está “detrás de las cosas”, es decir, no es algo obvio, entonces se debe trabajar para ‘desenmascararlo’, para lograr ‘entender’. Las actividades en clase van en esta dirección: “¿ayudó el ejercicio para **entender el sentido** del trabajo?” (Ob 02). Por ello una de las tareas del maestro es desenmascararlo y ponerlo ante los alumnos, de ahí su constante insistencia en realizar labores orientadas a la ‘explicación’.

En este segmento el profesor espera que se participe con cuestionamientos: “si ustedes tienen preguntas a lo largo de la exposición, por favor, con toda confianza pregúntenlas, coméntenlas” (Ob 01). Sin embargo, hay pocas intervenciones, en la primera sesión sólo una pregunta de intelección: “Pero ¿que no el cinco le iba a dar en la torre al siete?”; en la segunda, “lo de las ligas, no entiendo”, en la tercera la consulta va más allá de la intelección: “¿O sea que la mentira puede ser verdad mas nunca realidad?”

Los cuestionamientos que el maestro emite a lo largo de la exposición y que tienen que ver con la tarea que se asignó: explicar, piden respuestas de una simple afirmación o negación: ¿dudas hasta aquí? (Ob 01), ¿alguna precisión más?, (Ob 01). Estas preguntas se realizan bajo el supuesto de que una explicación puede estar limitada por insuficiencia o falta de claridad. Bajo esta modalidad, la participación del estudiante es breve y permite darse cuenta del grado de comprensión del receptor, por medio de sus gestos o reacciones corporales y de continuar con la exposición a la cual puede agregar ejemplos que contribuyan a la claridad.

La **estrategia** principal que guía y ordena la exposición es la pregunta: dirigida a sí mismo, a un alumno imaginario y a la audiencia en general. La que el profesor se hace a sí mismo, le permite centrar al alumno, “¿por qué digo esto? (Ob 01). El recurso aclaratorio de un **alumno imaginario**, que le plantea problemas, lo obliga a dar respuestas más precisas: “Alguien me puede decir, ‘oye DIEGO me gusta eso de la personalidad dos, yo quiero ser dos’. Sorry, no puedes ser otro...” (Ob 01). Las **preguntas sencillas**, buscan mantener la atención del auditorio.

**Este segmento se cierra** señalando que simplemente se terminó, “hasta aquí la dejamos hoy” (Ob 01) y abriendo la posibilidad de que el alumno pregunte por la suficiencia de la explicación. “¿Queda suficientemente explicado?” (Ob 03), “¿preguntas?” (Ob 02). En ninguno de los cierres presenciados el estudiante elaboró algún tipo de interrogación, ni pidió ninguna aclaración.

Segmento	Actividad
----------	-----------

Es un bloque que se ubica normalmente después de la exposición. El maestro lo llama “**actividad**”, pero a veces lo señala como ‘**ejercicio**’, y presenta distintos ‘momentos’ graduados, donde en cada uno de ellos se va avanzando hacia la ‘interpretación’.

Previo a la ejecución del ejercicio se dan “las **instrucciones**” y se especifica lo que se va a realizar y con quién: “Este ejercicio les voy a pedir que lo hagan en grupos” (Ob 03). A continuación viene un **contexto** para ubicar en qué **momento**

se encuentra dicho ejercicio: “Ya platicamos sobre... ya escuchamos... ya consideré...”, ahora en el presente ejercicio se abre la posibilidad de “modificar mi opinión” (Ob 03).

Durante la ejecución el estudiante encuentra que las actividades están pensadas en forma graduada:

- En el primer nivel anota sus respuestas.
- En el segundo, da razón de sus respuestas.
- En el tercero se busca el ‘contraste’ entre sus aseveraciones y las señaladas en el ejercicio, para que con ello se abra un cuestionamiento sobre las razones de sus principios “¿a qué están respondiendo?” y “¿en qué nivel de desarrollo moral están?” (Ob 03).

Las prácticas al estar diseñadas en forma graduada, buscan ayudar al educando a subir de nivel en su desempeño: “es muy probable que en este momento... estén entre el nivel dos, tres... para el siguiente ejercicio ya tendremos elementos para manejar el nivel cinco” (Ob 02).

El ejercicio es una especie de pedagogo que ayuda a acceder al ‘**sentido**’, es una ayuda para “entender el **sentido** del trabajo” (Ob 02), o “el **sentido** de las rúbricas” (Ob 02). Ya se mencionó en las páginas anteriores el interés del maestro por acceder al ‘sentido’ de las actividades o de los procesos.

Terminada la práctica, el segmento se **cierra** cuando se establece una relación entre el ejercicio concreto y la finalidad para la que fue diseñada, o se realiza una

conexión con otro trabajo de mayor nivel. Recordemos que el trabajo es una actividad de “laboratorio” (Ob 02), es un quehacer que prepara para una labor más difícil: “ahora esta herramienta puede servirles para su análisis de la película” (Ob 03). El ejercicio se convirtió en “herramienta” que permitirá abrir otra puerta: “puede ser una buena puerta de entrada...” (Ob 03) para el siguiente análisis.

<b>Segmento</b>	<b>Lista</b>
-----------------	--------------

Al nombrar al estudiante siempre lo acompaña de un saludo: “bienvenida” (Ob 03), incluso cuando dicha acción sucede al final de la clase y el alumno está a punto de salir del salón.

El nombrar lista se aprovecha para recoger trabajos, situación que brinda claridad y orden a la entrega.

<b>Segmento</b>	<b>Asesoría</b>
-----------------	-----------------

La asesoría está prevista como una función complementaria y orientada a facilitar la realización de los trabajos. Es **opcional**, sucede fuera de la situación de aprendizaje, cuando ya se nombró lista y se puso asistencia, y por lo mismo puede acudir el que lo desee. La atención es **personalizada**, de carácter **breve** y se realiza de pie.

En la primera parte del semestre, donde el control de la actividad está del lado del maestro, la asesoría ayuda en el trabajo de Síntesis Personal **[SP]**, donde se lleva a cabo el análisis de una película. La segunda parte del semestre va dirigida a la Exposición grupal **[EXPO]**, y a la Síntesis Final **[SF]**.

La asesoría que fue observada y corresponde a la primera parte del semestre, va orientada a que el alumno ubique en qué nivel de desarrollo está su análisis. Si es el primero indicado en las rúbricas, probablemente no se ha dado cuenta que la descripción que ha puesto en su trabajo está guiada por el 'prejuicio'. Como **asesor**, el profesor le sugiere 'ahondar' en dicha descripción, para lo cual le ofrece una herramienta: hacerse preguntas, "cada afirmación que tú te hagas... tiene que pasar por tres filtros, tres porqués" y con ello le garantiza llegar "al fondo del asunto" (Ob 03).

En la asesoría, ejemplifica cómo se realiza esta acción de indagar: un alumno en su descripción señala que desconfía de esa persona porque es de raza negra. El maestro le cuestiona: "Ser negro, ¿es motivo suficiente para que alguien desconfíe?, ¿qué prejuicios hay allá atrás? (Ob 03). La interpelación busca mover al estudiante del primer nivel y llevarlo al segundo o tercero: a "describir situaciones problemáticas", o a "criticar y comparar situaciones" (Mat Rúbricas)

El segundo tipo de preguntas que el profesor sugiere equivale a interrogarse por "el sentido del sentido", ayuda en la clarificación de "¿por qué se han hecho esos prejuicios?". A partir de este momento el educando se adentra en las "razones profundas", es el momento para utilizar "a los autores para ver cuál es el sentido

que está detrás de tu propia interpretación” (Ob 03). Si consigue responder, estará en el cuarto nivel ④, nivel sobresaliente, donde es crítico a las posturas de otros y analiza de forma contextualizada.

El tercer filtro o cuestionamiento que propone DIEGO, busca encontrar “el sentido que ese sentido tiene en el sentido de la oración”. Es una interrogante que llevará al último nivel de desempeño, el quinto nombrado como “dominio”. En la sesión observada no hay muestra de que algún alumno actúe en este nivel, el maestro sólo ejemplifica hasta el nivel ④.

### 6.7.3 Conclusión

Los segmentos son designados principalmente como ‘momentos’: “dos momentos, varias actividades” (Ob 02), aunque en ocasiones el ‘momento’ es sinónimo de actividad: “el segundo momento, la segunda actividad tiene que ver con la película” (Ob 02).

Cada **momento** tiene también diversas categorías, al estilo de las señaladas en las rúbricas. Por ejemplo, el test de desarrollo moral se trabajó en una sesión anterior a la observada, y así lo precisa el maestro: “fue la primera vez que **respondimos** a este test”. Sin embargo, en la clase de ese día se retoma y se da un paso más: “reconocimos nuestras respuestas y **tomamos nuevamente posición** ante ellas”, y se indica que el proceso no terminará ahí sino que el test se abordará en un tercer momento, donde se deberán “**dar razones** a cada una de las respues-

tas” (Ob 03). Cada momento tiene un nivel de ejecución: responder ➤ tomar posición ➤ dar razón. Corresponden, más o menos, a los niveles uno, tres y cinco señalados en las rúbricas (➊ narra, ➋ compara y cuestiona y ➌ respalda su posición).

Segmentos agrupados de las 3 sesiones				
Docente	Saludo	0:50	0.33%	13.35%
	Ubicación	14:54	5.92%	
	Lista	13:21	5.31%	
	Despedida	4:30	1.79%	
	Exposición	2:24:39	57.50%	61.49%
Asesoría	10:02	3.99%		
Alumnos	Ejercicio	1:03:17	25.16%	25.16%
Total		4:11:33	100.00%	

Atendiendo a la distribución del tiempo, dos son los segmentos prioritarios:

- La **exposición** del maestro que ocupa un 57.5% del tiempo de las tres sesiones, al que puede sumarse la asesoría y abarcaría entonces un 61.49%.
- Los **‘ejercicios’** individuales o grupales que toman un 25.16%.

Estos porcentajes son consistentes con lo señalado por DIEGO en la entrevista:  
“casi la mitad del curso, se centra mucho en mi participación y lo que yo les doy a los alumnos” (Entrev 01).

En la primera sesión sólo hay exposición, en la segunda y tercera ya están presentes las dos actividades: exposición y ejercicios.

Generalmente cada segmento se cierra con la palabra “**bien**”, la cual emplea con constancia para precisar que se terminó la actividad y que se ha realizado en buena forma.

## 6.7.4 La problemática social donde se inscribe *Contexto Histórico y Social*.

### 6.7.4.1 Descripción de la problemática

Diego hace un planteamiento desde la filosofía. Esboza que el ser humano se realiza a través de sus acciones, pero éstas se llevan a cabo de tres maneras distintas:

a) El hombre es **agente de sus actos**, ya que los ejecuta de un modo semejante al resto de los seres vivos: come como ellos, se desplaza de forma similar, etc. Sin embargo, hay una diferencia, pues este carácter de agente “nos mantiene en las acciones mismas, señalando su carácter de personal” (Guía).

b) El hombre es **autor de sus acciones**, puede “optar por una manera de ser”. Este hecho marca diferencia de los animales que no son autores de nada, en cambio el hombre se apropia de “posibilidades”. Sin embargo, la apropiación se hace de posibilidades generadas por otros, de tal forma que cada uno es “producto de una historia particular, de una cultura dominante”.

c) El hombre es **actor de sus actuaciones**, y “juega el papel que se le ha impuesto” (Ob 03), se encuentra inscrito en una trama de situaciones donde los otros intervienen acotando sus posibilidades y donde su propia actuación responde a una fijación de sentido socialmente incorporado. Sin embargo, cada actor necesita diseñar estrategias para el logro de sus objetivos y para atender las repercusiones de las acciones de los otros. Cada actuación tiene consecuencias más allá del

hecho mismo, que se consolidan como “cultura” y atentan contra los propios objetivos establecidos, “nos llevan a nosotros entre las patas” (Entrev 01).

Hay una vinculación incluyente donde “la cultura permea las **actuaciones** socialmente con sentido y... éstas permean nuestras **acciones**” (Entrev 01).

#### **6.7.4.2 Impacto en el alumno de esta problemática**

El alumno se considera principalmente en su rol de *actor*, donde lucha con los demás para llevar adelante su *actuación*. No debe olvidar que los otros se introducen en su vida en un movimiento aparentemente contradictorio. Por un lado, le posibilitan construirse y gracias a un trabajo educativo puede reconocerse como humano; y, por otro, surgen mecanismos sociales que le cierran oportunidades y configuran los roles a partir de intereses diversos y contrapuestos. Por ello debe “colocarse críticamente” ante las múltiples configuraciones sociales, pues cada una conduce a caminos diferentes. El análisis es fundamental.

El estudiante, también se considera como *autor de sus acciones*. Para que el mismo se asuma como persona, debe responderse algunas interrogantes como: ¿qué va a ser de mí?, ¿qué voy a hacer de mí? La dirección de sus respuestas incidirá en la conformación de su personalidad.

## 6.7.5 El ángulo a partir del cual se aborda la problemática

### 6.7.5.1 Enfoque global de la materia

La materia *Contexto Histórico y Social* se orienta al desarrollo de *habilidades*. Pretende que el alumno al “observar una situación desde distintas perspectivas” logre “contextualizar en tiempo y espacio” (Entrev 03).

Como toda propuesta tiene sus limitantes, el maestro las puntualiza:

La primera radica en su naturaleza. Es un curso que “califica el desempeño” a través de cuatro trabajos escritos. En la etapa de preparación denominada “entrenamiento” no se otorga calificación, pues lo único que se toma en cuenta es “el desempeño durante el trabajo” (Entrev 03). La limitante consiste en la respuesta del sujeto “puedes no hacer nada durante el semestre y si tienes un buen desempeño en tus trabajos, sacas una buena nota” (Entrev 01).

La segunda restricción es el propio planteamiento del docente, “una visión occidental”, que aunque usa elementos orientales, éstos son considerados desde la cosmovisión occidental.

La tercera, tiene que ver con la forma “filosófica” de cómo el educando aborda las herramientas teóricas y prácticas, de modo que él mismo pueda “contextualizar histórica y socialmente temas clave para ampliar su horizonte de realidad y favorecer una posición crítica y responsable frente a ellos” (Autoeval). El análisis del contexto puede llevarse a cabo desde diversos ámbitos: político, económico, psi-

cológico, etc. El maestro optó por el punto de vista filosófico y es consciente de que cada visión es limitada.

#### **6.7.5.2 El enfoque de educación moral**

El desarrollo de habilidades para observar y contextualizar lo ofrece dentro de una propuesta educativa más amplia: que “**te hagas cargo** de tu vida, de tu tarea, de ti... de tus decisiones”.

La palabra “**hacerse cargo**” es preferible a la de “responsabilidad”, pues ésta última se encuentra “más pigmentada de muchas cosas de obligación, pero no en el sentido moral de ‘*ob-ligar*’ sino de heteronomía, de coacción”. En cambio *hacerse cargo* denota autonomía, donde “yo soy el que decido, yo soy el que tiene que responder ante una decisión” (Entrev 03).

#### **6.7.5.3 El método utilizado**

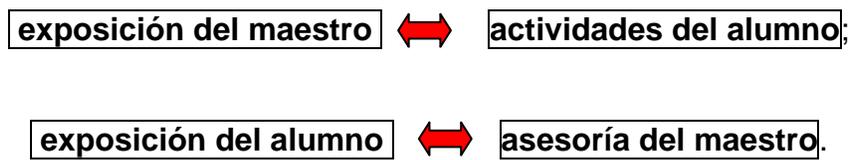
El profesor enfoca su trabajo educativo en el ‘desempeño’ que el alumno deberá conseguir a lo largo del semestre: “yo le **apuesto** al **desempeño**... tengo cuatro trabajos a lo largo de todo el curso en el que recojo el **desempeño** que tienen los alumnos” (Entrev 01).

Esta orientación guía la selección del método que pone el acento en las actividades.

El semestre se divide fundamentalmente en dos partes: en la primera, que abarca casi la mitad del curso, el peso de la actividad en el aula recae en la **exposición** del maestro: “se centran mucho en mi participación y lo que yo les **doy** a los alumnos” (Entrev 01). El “dar” del profesor se complementa con pequeños **ejercicios**. El salón de clase se convierte en un “laboratorio” donde se diseñan situaciones de aprendizaje orientadas a promover la competencia de análisis: “recuerden es un ejercicio, yo lo llamo de laboratorio” (Ob 02).

Hacia el final del semestre se inicia la segunda parte y el peso de la actividad se invierte: la **exposición** recae en el alumno y la **asesoría** puntual es tarea del docente: “si en un principio yo tuve el control... deajo de tener el juego éste pasa a ellos con sus exposiciones, con las asesorías que pueda yo darles” (Entrev 01).

Los binomios se expresan de la siguiente manera según la etapa del semestre:



El método está compuesto de tres componentes: **exposición**, **ejercicios** y **asesoría**.

a) **La exposición del maestro:** es una presentación guiada por preguntas: la mayoría de las veces dirigidas a **sí mismo**; otras a un estudiante **imaginario** y en ocasiones **a la audiencia** en general de la que inquiera una respuesta breve.

- Las **preguntas que se hace a sí mismo** le permiten orientar y precisar lo que seguirá en la exposición: “¿por qué digo esto?, “¿qué pasa cuando va en sentido positivo?” (Ob 01).
- El recurso aclaratorio de un **alumno imaginario**, que le plantea problemas, lo obliga a dar respuestas más precisas: “**alguno** me dirá, ‘oye DIEGO pero es que si somos como seis mil seiscientos millones de habitantes...’ (Ob 01). “**alguien** me puede decir, ‘oye DIEGO me gusta eso de la personalidad dos, yo quiero ser dos’; ‘sorry, no puedes ser otro’ (Ob 01).

Ese estudiante imaginario se dirige al maestro por su nombre: está atento a la presentación y le esboza problemas de intelección. Además no sólo dialoga con el docente, también lo hace con **otro par** igualmente **imaginario**: dice uno de ellos “¿sabes?, me duele la cabeza”, ante lo cual el otro responde, “lo que pasa es que tienes los vasos constipados por la diferencia de presión que existe en el ambiente, entonces te duele”. Con este diálogo logra ejemplificar la personalidad de uno de los sujetos, el ‘sabelotodo’. Estos personajes van comunicando **reacciones emotivas** ante la problemática que se va presentando.

El emisor le pide al receptor que también se coloque dentro de la misma exposición: “imaginen entonces a esta persona controladora, segura de sí”, “si vas a su casa seguramente te hace un Cosmopolitan delicioso” (Ob 01).

- Por último, DIEGO dirige preguntas sencillas al **grupo** que pueden contestarse de manera breve: “Alguien me puede decir cuando alguien es arrogante ¿cómo

es?”, “prepotente”, responde el alumno. (Ob 01). “¿Han visto ustedes la fotografía de la mujer Afgana que está en National Geographic?”, la respuesta de varios es “sí” (Ob 02). Es una consulta dirigida a cualquiera del grupo y no pide que reflexionen sino simplemente que se expresen.

b) **Los ejercicios a los alumnos.** El método busca que el estudiante se ejercite en las actividades programadas y consiga un mejor desempeño a partir de los elementos que el maestro le va entregando. Para ello llevan a cabo algunas actividades diseñadas en forma graduada para ir entrenando al universitario en el análisis.

El primero es un ejercicio a partir de una película. Aquí las variables están controladas: los personajes están caracterizados, su actuación está acotada en tiempo y espacio, la problemática delimitada y el vínculo con el aparato teórico es preciso: “sólo tendremos dos autores, no necesitamos más en este momento” (Ob 02).

Además, el profesor trabaja con ellos los diversos niveles de análisis que se pueden realizar sobre la escena de una película. El nivel narrativo o anecdótico: donde “solamente me estás narrando los sucesos”; el segundo nivel donde no sólo se narra, sino que el alumno está “viendo el problema que está detrás de esa apariencia”; y un tercer nivel cuando “se cuestionan y comparan situaciones” (Ob 02).

El docente modela las posibles respuestas ante los universitarios.

El segundo ejercicio de análisis localizado en el primer binomio, que mezcla exposiciones del docente con ejercicios de los alumnos, incrementa la dificultad: ahora la problemática social está fuera del salón “ya son elementos de la realidad social

que yo tengo que limitar, ya no hay una pregunta sino yo tengo que formular la pregunta, ya no hay un foco de atención sino yo tengo que plantear ese foco de atención” (Entrev 03). Sólo se les pide que aborden el problema desde los distintos entornos (local, nacional, global) y desde distintas perspectivas (política, económica, ambiental); para ello pueden utilizar a Luhmann, autor estudiado, que mira la problemática de manera sistémica.

Por último, en el tercer ejercicio, ante una interrogante, deben ofrecer una solución a una pregunta muy precisa en un espacio reducido como es una cuartilla: “te contrato a ti como profesional para que tú me respondas... ¿Es un buen negocio para Jalisco el etanol?’... me tienes que responder en una página si lo es o no, porque yo voy a invertir” (Entrev 01). No se pretende que el alumno sea experto en la problemática, sino que pueda observar diversas temáticas desde ‘*distintas perspectivas*’ y pueda así ofrecer diferentes soluciones. Este trabajo debe plantear indicadores que verifiquen en qué medida el universitario se ha vuelto competente en el análisis.

c) La **asesoría**. Está diseñada como una “retroalimentación individual” que pretende “descubrir lo que está encubierto” para el estudiante, mostrarle en qué nivel de desarrollo se encuentra su trabajo: “en qué escalón lo percibo y las razones por las que lo percibo en ese escalón”, para después abrir “posibles caminos para aspirar al siguiente escalón” (Entrev 03).

Es un método centrado en el desempeño, en la ejercitación de una actividad como lo es el análisis.

#### **6.7.5.4 La relación establecida con el estudiante.**

Se busca una relación cercana pero con indicadores muy precisos, “objetivos”, para evitar malas interpretaciones.

DIEGO recibe al estudiante en un ambiente de acogida, a cada nombre en la lista corresponde un saludo de **bienvenido**, “es un momento en el que tú y yo nos conectamos... me da gusto que hayas venido, me da gusto que estés aquí” (Entrev 03).

Todas las actividades están reguladas por indicadores precisos: “hay reglas claras para la calificación”, los trabajos se regresan señalando “cómo hacer para que brinque de una rúbrica a otra”, las asesorías se le señala “por qué está en determinado nivel”.

Es un ambiente de bienvenida pero marcado por indicadores precisos que mantienen una relación en la “objetividad”.

#### **6.7.5.5 Las estrategias usadas**

La primera estrategia **compromiso en una misma tarea**. Hay un contacto visual con el alumno desde el inicio de clase. Al nombrar lista el docente va creando un ambiente de bienvenida y va repitiendo, tras cada nombre, con la intención de enviarle un mensaje, “me da gusto que hayas venido, me da gusto que estés aquí”

(Ob 03). El sentimiento de agrado se transmite no sólo con palabra sino con una *actitud* de compromiso: “aquí, estamos juntos en esto” (Ob 03).

Para ello, el maestro debe “leer las características particulares de los grupos” (Autoeval), pues con base en ello puede realizar las adaptaciones del curso y responder, desde “los códigos” de los estudiantes, a las expectativas que ellos tienen sobre la materia.

La segunda estrategia: **orden y claridad**. Se manifiesta en cada una de las actividades que se realizan. La intención es mejorar el desarrollo mediante “indicaciones precisas”, que se aclaran desde la primera sesión: “Yo les presento a ellos un cronograma... todas las instrucciones las doy por escrito...” (Entrev 01).

Al inicio de cada clase se plasma en el pizarrón “el menú del día”, así se “sabe con una vista rápida” de dónde venimos, en dónde estamos y hacia dónde nos vamos a dirigir” (Entrev 03).

La tercera estrategia: **gradualidad en las propuestas**. Busca partir de lo simple para llegar a lo complejo: “empiezo jugando con pocos elementos, con un objetivo muy sencillo, simple, no aspiro a mucho” (Entrev 03). Por ejemplo, en el primer trabajo, la autobiografía, sólo se califica la ortografía; en cambio, en el último, se pide una propuesta ante un problema social.

La clase se asemeja a la construcción de un *rompecabezas* o un *Lego*. Al inicio se *juega* con pocas piezas, después se agregan “más elementos, más herramientas”, que junto con las anteriores, posibilitan construir un rompecabezas más *complica-*

do. Al final se logra “formar la gran figura que es contextualizar histórica y socialmente las situaciones” (Entrev 03).

En este desempeño se van estableciendo grados de superación. Los extremos o polos de esta habilidad están delimitados por un nivel inferior designado como lo ‘*simplista*’ y por otro superior caracterizado como lo *importante* o lo *complejo*. Este proceso, ir de lo simple a lo complejo, puede recogerse al observar el trabajo del universitario: ahí se buscan indicadores referidos a la capacidad de “identificar los actores principales, las fuentes importantes... esa es la apuesta” (InFin 02).

El siguiente cuadro (que se entrega al estudiante) describe las rúbricas con las que se medirá el desarrollo. (Los subrayados son del profesor).

Rúbricas					
	Nivel 1 <b>Ingenuo</b>	Nivel 2 <b>Principiante</b>	Nivel 3 <b>Medio</b>	Nivel 4 <b>Sobresaliente</b>	Nivel 5 <b>Dominio</b>
Ejecución (Opinión, posición)	<u>Narra</u> sucesos: anecdóticos. Responde a este- reotipos. Dogmático.	<u>Describe</u> situacio- nes problemáticas. Reúne ideas en tor- no a un tema.	<u>Cuestiona</u> y <u>compa- ra</u> situaciones. Plantea posibles problemas.	<u>Analiza</u> de manera contextual, <u>vincula</u> causas y efectos. Se apoya en datos.	<u>Contrasta</u> el origen de las situaciones y <u>re- flexiona</u> sobre las con- secuencias. Utiliza datos numéricos para soportar su posición
Supuestos (Autores)	<u>Prejuicio</u> como cla- ve de lectura. Re- produce sin fide- lidad algunas ideas.	<u>Suma</u> ordenada de ideas de manera fiel.	<u>Plantea</u> argumentos de otros y aporta sus ideas.	Es <u>crítico</u> ante los argumentos de otros.	<u>Respalda</u> su posición re- lacionando los argumen- tos de varios autores de manera clara.
Ligas en la informa- ción (Puentes)	No existe un orden claro en la informa- ción. Ideas diversas sin conexión. <u>Desorden</u>	Reúne información de manera desvin- culada. <u>Ordena</u> información (mínimos).	Integra opiniones y las pone en diálogo. <u>Organiza</u> informa- ción (máximos).	<u>Clasifica</u> informa- ción desde varios puntos de vista.	<u>Pondera</u> el peso de la in- formación y el origen de la fuente.
Manejo en las fuentes (Balance)	<u>No hace referencia</u> <u>explícita</u> a sus fuen- tes.	Algunas de las fuentes a las que hace referencia <u>no</u> <u>son rastreables</u> .	Las fuentes son rastreables pero <u>li- mitadas</u> .	Las fuentes son rastreables, <u>diver- sas y balanceadas</u>	Además de lo anterior, <u>diferenciada</u> por tipo de fuente.
Trabajo en equipo	Trabajo <u>aislado</u>	Trabajo <u>reunido</u>	Trabajo <u>integrado</u>	Trabajo <u>argumenta- do</u>	Trabajo <u>colaborativo</u>

El cuadro presenta cinco criterios: ejecución, supuestos, ligas en la información, manejo de fuentes y trabajo en equipo; cada uno de los cuales se divide a su vez en cinco niveles de desempeño: ingenuo, principiante, medio, sobresaliente y dominio.

En el primer nivel nominado ‘**ingenuo**’, cada comportamiento se describe median-  
te conceptos valorados negativamente: estereotipos, prejuicios, desorden, caren-  
cia, aislado. En el nivel superior, ‘**dominio**’, los conceptos son abordados positi-  
vamente: reflexiona, respalda, pondera, diferencia, colabora.

Si se entresacan algunas palabras clave de cada uno de los niveles encontramos que el punto de vista del alumno es graduado de la siguiente forma:

❶ **Narra** con desorden y estereotipos; ❷ **describe** y ordena **sin vínculos**; ❸ **compara** y **cuestiona** argumentos; ❹ **analiza** de manera contextual, **critica** argumentos y vincula causas y efectos; ❺ **respalda** su posición y **reflexiona** consecuencias.

*Narrar* no tiene la intención de infravalorar este recurso literario, “yo sé que la narrativa es un recurso sumamente importante”, (Entrev 03). Se utiliza como palabra para designar un escrito que no tiene orden ni propuesta personal. Por ello, el segundo nivel cuando habla de *describir*, intenta señalar que hay un paso más “implica analizar más esa narración... ya no es lo mismo hablar de ‘salió de la casa’ que ‘salió por la ventana de la casa’” (Entrev 03).

La cuarta estrategia se denomina **diversificar**. En una misma clase las actividades se diversifican, “puede haber hasta tres o cuatro actividades... una parte del ejercicio más visual... una parte en la que se prioriza lo auditivo”. La intención es doble: que el alumno “no pierda el interés” (Entrev 01), y que la variedad ayude a evitar el cansancio y atiende los diversos canales de aprendizaje, “si no te cayó el veinte con lo visual, te puede caer con lo auditivo”; y, la más importante, se muestran “distintas maneras de llegar al mismo objetivo” (Entrev 03).

la diversidad de enfoques es un elemento central en su esquema de análisis y corresponde en las rúbricas al cuarto nivel (“clasifica información desde varios puntos de vista”), que es calificado de sobresaliente.

#### 6.7.5.6 El rol docente

El rol docente se diseña como una doble tarea **facilitar** y **modelar**. Se **facilita** el trabajo de los alumnos al **entregar** herramientas y ofrecer la *meta* de llegada; se **modela** un camino para llegar al objetivo señalado.

El **facilitador entrega** las herramientas necesarias para que el estudiante pueda realizar su **análisis** y construir un **punto de vista fundado**. Él describe esta actividad mediante verbos que sugieren la **entrega**: habla de “**dar** elementos”, (Entrev 01), de “**proporcionar** lo necesario”, (Guía), de “**ofrecer** estructura”. Esta *entrega de elementos* se concretiza principalmente en la primera mitad del semestre.

Los **elementos** que se otorgan son de dos tipos: **teóricos**: “llámese teoría de campos, llámese George Lind, llámese Adela Cortina”; y, **prácticos**, que permitirán realizar un mejor análisis, “que ustedes reconozcan el contexto...” (Ob 01).

Al **ofrecer** estas herramientas DIEGO **apuesta** por la construcción de una “estructura más sólida y definida” que les permita mejorar su práctica. Al final del semestre, el universitario será capaz de llevar a cabo estudios más complejos que incluyan los siguientes procesos:

- **Contextualizar** histórica y socialmente.
- **Ampliar** el horizonte de realidad.
- **Considerar** multiplicidad de perspectivas.
- **Favorecer** una posición crítica y responsable (Guía).

El docente también **modela**: “lo hago para que tú veas cómo”. Para comprender un aspecto de esta propuesta, se ejemplifica con la figura de un maestro Sen-sei, cuya única ventaja de este maestro es haber nacido antes y su tarea es sólo ofrecer “el destino”. Posteriormente cada educando encontrará “camino diferentes para llegar a ese destino” (Entrev 03). Pero esa búsqueda se realiza al estilo de un carpintero “agarrando el serrucho y serruchando” (Entrev 03).

#### 6.7.5.7 La organización del semestre

El semestre se organiza en torno a tres situaciones de aprendizaje: Primera: El Hombre como agente, autor y actor. Segunda: Construcción de la historia. Tercera: Paradigmas y perspectivas. Para cada situación de aprendizaje se ofrecen herramientas que facilitan el análisis. El alumno ‘entrega’ evidencias de su desempeño por medio de cuatro trabajos con los cuales, el profesor evalúa su desarrollo:

**AB**= Autobiografía, **SP**= Síntesis Personal;

**EXPO**= Exposición por equipos y **SF**= Síntesis Final.

2007			Martes	Jueves		
Agosto	14	1	INTRODUCCIÓN (Las reglas del juego y saberes) Presentación del curso	16	2	INTRODUCCIÓN (Los que juegan las reglas) Presentación, integración y diagnóstico <b>AB</b>
	21	3	INTRODUCCIÓN (Formas de organización: Mapamundi / conflicto) Integración Grupos y Equipos	23	4	CAMINOS: CONSTRUCCIÓN PERSONAL (El miedo y la coraza) Protecciones: Perspectiva personal: Filosofía <i>Sufi</i>
	28	5	LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDEA DE PERSONA (Retazos para una teoría) Cuadro cosmovisiones	30	6	NARRATIVA PERSONAL (El juego y las apuestas) Previsiones I: De Tripas Corazón Teoría de campos <i>Pierre Bourdieu</i> -- <b>SP</b>
Septiembre	4	7	CAMINOS: CONSTRUCCIÓN PERSONAL II (El miedo y las respuestas) Previsiones II: El héroe (entregable I) -propósito+estrategia/argumentación- Proyecciones: Dilema <i>Georg Lind</i>	6	8	SOBRE LOS HOMBROS (La información es un sable) Exposición de rúbricas Previsiones III: Pasajera (entregable II)
	11	9	Análisis película (El valor de la perspectiva) Epistemología	13	10	EJEMPLOS DE DESEMPEÑO Ejemplos de rúbricas-
	18	11	LIDERAZGO ÉTICO (Análisis escena) Responder en primera persona -A. Cortina-	20	12	Análisis película (El valor de la perspectiva) Epistemología
	25	13	FORMAS DE ARGUMENTACIÓN Análisis de campos: Pasajera (entregable III) Desarrollo Moral: <i>Lawrence Kohlberg</i>	27	14	FORMAS DE LECTURA (Hechos y prenociones) Previsiones IV: Ponchada Sorteo y prenociones temas <b>Expo</b>
			FORMAS DE ABORDAJE (Tiempos, lugares y personas: Contexto) Situación problemática y sus aristas: Acotar <i>Pierre Bourdieu + Niklas Luhmann</i>			SITUACIONES PROBLEMÁTICAS Y PROBLEMAS: Caso Ciudad de México El valor de la jerarquía Pensamiento complejo - <i>Edgar Morin</i> -
Octubre	2	15	LOGROS ANTE LAS RÚBRICAS (retroalimentación) Estrategias y señales	4	16	ESTRATEGIAS Y SOLUCIONES ¿Qué es plagio? -Fuentes Asesoría
	9	17	INDUCCIÓN, DEDUCCIÓN Y DECISIÓN Cinco abordajes: un objetivo	11	18	DECISIÓN Y PERSPECTIVA Asesoría
	16	19	EXPOSICIÓN (Equipos 1 y 2) entrega CD <b>Entrega de reportes TODOS los equipos</b>	18	20	EXPOSICIÓN (Equipos 3 y 4) entrega CD
	23	21	EXPOSICIÓN (Equipos 5 y 6) entrega CD	25	22	EXPOSICIÓN (Equipos 7 y 8) entrega CD
Noviembre (Bajas Académicas)	30	23	PERSPECTIVAS Y PROYECCIONES I Retroalimentación exposiciones Máximo posible (ejercicio) Notas acumuladas	1	24	PERSPECTIVAS Y PROYECCIONES II Situaciones y problemas: doble entrada Teorías (sistemas, campos, complejo) + Dctos (Isla Flores <i>bateau Eiffel</i> , Biodiesel) (Los futuros posibles) <b>SF</b>
	6	25	CONSTRUCCIÓN Y DECONSTRUCCIÓN I Teoría y estudios de caso:	8	26	Propuestas I (selección de información)
	13	27	CONSTRUCCIÓN Y DECONSTRUCCIÓN II Propuestas interculturales Avances SF	15	28	Entrega SF
	20	29	BTT	21	30	Propuestas II
	27	31	Evaluación y cierre general	29	31	Calificaciones

Veamos las tres situaciones de aprendizaje:

**Primera situación:** El Hombre como agente, autor y actor (14 sesiones, trabajos **AB** y **SP**).

Este bloque introduce elementos prácticos y teóricos que generan condiciones para que el estudiante “**se asuma** como persona” y “**comprenda** diversos grados de incidencia de los actos en el devenir histórico, así como el elenco de posibilidades que en ellos se abren o cierran” (Guía).

Opera como **laboratorio**. La clase es “una especie de **entrenamiento**” (Entrev 01) para poder practicar el análisis. En este primer momento las variables están controladas, pues se trabaja sobre una película donde se delimitan espacio, tiempo y actores.

El maestro controla la actividad: “le estoy **apostando** a que él se reconozca como agente, como actor y como autor” (Entrev 01), que los elementos teóricos y prácticos le ayuden a identificarse en su “carácter de **agente**”, y “se asuma como **persona**”.

Los aspectos teóricos hacen referencia a la teoría de campos de Bourdieu, al desarrollo moral según Kohlberg y a la historia de la moral propuesta por Adela Cortina.

Los prácticos, son los trabajos individuales donde se busca que “cada uno reconozca sus propias deficiencias y sus propias virtudes”, de modo que al trabajar en grupo “pueda poner en juego esos mismos atributos” (Entrev 01).

El primer encargo es una Autobiografía **AB** orientada a proporcionar información al profesor “solamente para conocer al grupo... no hay retroalimentación” (Entrev 01). Se califica sólo la ortografía, se permiten únicamente cinco faltas por página, a la sexta el valor del trabajo se reduce al 50%.

La síntesis personal **SP** es un trabajo de cuatro cuartillas, pretende que cada alumno “reconozca sus propias deficiencias y sus propias virtudes para que al momento de trabajar en equipo pueda poner en juego esos mismos atributos” (Entrev 01).

Se espera que al final de la situación el grado de desarrollo del estudiante se encuentre, en relación a las rúbricas del docente, en un nivel medio de desempeño; es decir, compare situaciones, plantee problemas y argumentos y aporte sus ideas.

**Segunda situación:** Construcción de la historia (ocho sesiones, una exposición en equipos **EXPO**).

El hombre afecta y es afectado por las cosas lo cual convierte a la técnica en “un poder sobre la realidad”. Gracias a su capacidad de modificar “el hombre ha construido realidades en la que vive y habita”.

Se espera que en esta etapa el educando ya se asuma como “agente, actor y autor” y cuente con los elementos teóricos para “investigar su propio tema” (Entrev 01). Inicia el momento de pasar el juego a manos del estudiante, de modo que “se coloque críticamente” (Guía) ante las diversas situaciones históricas que la sociedad ha ido construyendo.

El profesor continúa aportando elementos teóricos, Bourdieu y Luhman y hace una mayor insistencia en las rúbricas.

El tercer encargo del alumno consiste en una exposición **EXPO**. Con análisis de mayor complejidad que se realiza fuera del *laboratorio* del aula y las variables no están controladas: “el campo se te abrió... no hay actores definidos, no hay un campo definido, entonces tienen que hacer el esfuerzo de observar esa realidad desde distintas perspectivas: económica, social, cultural, geográfica” (Entrev 01). Los temas los proporciona el maestro, el estudiante escoge uno como proyecto de investigación.

Si el desarrollo va conforme a la planeación, el grupo se ubicará en el cuarto nivel de las rúbricas, el sobresaliente, donde se busca un análisis de manera contextual, crítica a las posiciones de los autores y trabajo argumentado.

**Tercera situación:** Paradigmas y perspectivas (ocho sesiones y síntesis final, **SF**).

El poder que se ejerce en la acción social permite no sólo la cohesión de las identidades sino también “el distanciamiento de lo que es diferente” y desde aquí se

construye “lo pensable, lo posible y lo deseable” (Guía). El estudiante contará ya con los elementos teóricos y prácticos “para establecer criterios de decisión ante las situaciones presentes en el horizonte” (Guía).

Con estas habilidades el alumno es capaz de realizar la síntesis final, **SF**, donde en una cuartilla debe ofrecer una alternativa de solución a un problema específico.

Para esta etapa el estudiante ya se ha capacitado dentro del aula a partir de situaciones controladas, ha elaborado un trabajo en equipo donde la problemática es tomada del exterior y analizada contextualmente. Ahora es momento de pasar al último nivel de las rúbricas, el de **dominio**, donde tiene las posibilidades de contrastar y reflexionar las situaciones, fundamentar sus argumentos y ponderar la información.

#### **6.7.5.8 La organización de la clase**

En las tres sesiones observadas el maestro ostenta la actividad, expone y tiene el control de la clase. Ésta se denomina “**sesión**” y se asume como el sitio donde el facilitador “entrega” los contenidos necesarios para el desarrollo del estudiante y donde éste se entrena para lograr un buen “desempeño”.

El docente no describe su labor ante los educandos un **dar, proporcionar** u **ofrecer**; habla más bien de presentar la ruta de actividades que guiarán las sesiones y

las intenciones que las avalan: “las actividades que tengo planteadas...” (Ob 02), “con esta sesión pretendo...” (Ob 01), “a lo que quiero llegar es...” (Ob 03).

Los contenidos se abordan de forma esquematizada y breve: “es solamente una aproximación, es un brochazo” (Ob 01).

El material se ajusta al tiempo institucional de una sesión, 1 hora y 50 minutos. Esto garantiza que el desarrollo del curso se realice según lo previsto en el cronograma: “seguramente esto me llevará menos de las dos horas de la sesión”. (Ob 02). Los temas concluyen generalmente en una clase, aunque en ocasiones se abordan en otra, pero bajo una nueva consideración o nivel de análisis, “me gustaría que en la siguiente sesión empezáramos con esto... pero hasta aquí la dejamos hoy” (Ob 01).

A pesar de este esfuerzo por sincronizar los tiempos con las actividades hay ocasiones en que el contenido parece sobrepasar lo previsto y el maestro le pide al alumno su comprensión “¿me regalan tres minutos más para platicarles solamente cómo...” (Ob 01).

#### **6.7.5.9 Conclusión**

El rol docente se diseña como una doble tarea **facilitar** y **modelar**. Como **facilitador entrega herramientas** teóricas y prácticas que permitan al estudiante llegar a

la meta: realizar su análisis (contextualizado y con múltiples perspectivas) y construir un punto de vista fundado (con posición crítica y responsable).

La actuación docente se realiza a base de **modelar** lo que se debe adquirir, para que el alumno al verlo lo pueda realizar. A su vez que se señala que la ventaja del docente es sólo haber nacido antes y su única tarea es ofrecer un destino.

## 6.7.6 Comentarios de los alumnos a la propuesta del docente.

### 6.7.6.1 Relación con el docente

DIEGO es considerado un “excepcional” y “excelente profesor”. Las razones que sustentan dichas afirmaciones tienen que ver con su forma “profesional” de trabajar durante todo el proceso: “dedicado”, “**sabe** mucho de la materia que imparte, **prepara** muy bien sus clases y **se da a entender** perfectamente”. Observan en él a una persona “extremadamente culta” e “inteligente”, con “muy buen carácter”, “amable”, “amistoso”, “siempre sonriendo”, “buena persona”.

Aunque la relación se describe en términos horizontales: “no hubo una relación de superior-subordinado, siempre se mostró al mismo nivel que el alumno”, se mantiene cierta distancia, ya que es el docente quien autoriza la proximidad: “nos dio la confianza para acercarnos a él cuando teníamos dificultades”.

La totalidad del grupo expresa positivamente su relación con él: “atento y dispuesto”, “amable y cortés”, “amigable y de respeto”. Algunos sugieren una convivencia entre cercanía y respeto: “muy profesional **pero** a la vez amistoso”, “muy amigable, hubo mucho respeto”, “muy amable, respetuoso y responsable”. Esta vinculación, que va más allá del nexo maestro-alumno, la definen en términos *personales*: “se preocupan por mantener una relación más que de alumnos, **de personas**”.

### 6.7.6.2 Descripciones del rol docente.

Para los universitarios el maestro es alguien que **da**. La donación se concreta en un entusiasmo por dar “clases”, “asesorías”, “herramientas”, “ejemplos”. Los alumnos en contraparte se **quedan** “con alguna enseñanza”.

La “**información**” que el docente ofrece es calificada como “conocimientos interesantes” que se presentan en forma de “exposiciones” o “explicaciones”. Ambos conceptos están entrelazados en varios de los estudiantes: “la *información* que nos **expone** es muy técnica, pero en sí, él la **explica** y se entiende”, es además “sintética”. Como contraparte sugieren que en los siguientes semestres sea “un poco más descriptiva” y venga acompañada de “información escrita”.

No todos los integrantes del grupo perciben al profesor como alguien que **modela** para ejemplificar el desempeño, sólo uno de ellos habla de que su aprendizaje procedió “de forma observativa”. También lo captan cuando describen cómo van a realizar el análisis: “desarmar investigaciones, para poder armarlas en forma más completa”.

### 6.7.6.3 Opiniones sobre las estrategias.

La cercanía del profesor para con los estudiantes hace referencia a la estrategia nombrada como “**compromiso en una misma tarea**” y que sirve al alumno de

impulso: “nunca nos dejó solos, estaba con nosotros para ayudarnos a mejorar, y, sí lo logramos”.

Es una presencia que en clase pone rigor: “**exigente** y que te hace trabajar en serio”, pero fuera del aula se manifiesta más amigable: “en el aspecto de maestro siempre fue muy **estricto** y fuera del salón muy buena onda”.

Diego crea un ambiente donde se desdibuja la lejanía que parecen tener presente los alumnos como punto de partida en la relación docente-estudiantes: “poco a poco fuimos **acercándonos** mediante las clases y la interacción continua”. Favorece el acercamiento y le “habla a cada quien por su nombre”, hace sentir a todos “que importamos en clase”. Perciben en él “mucho energía”, un gusto por su trabajo: “da lo mejor del él”, “le gusta dar clases”. Es un docente preocupado por el aprendizaje: “le interesa que nosotros de verdad nos quedemos con alguna enseñanza”, “buscó ayudarnos de todas las maneras posibles para tener un mejor desarrollo en nuestro trabajo”.

Esta actitud provoca en el estudiante una disposición activa hacia el trabajo: “inspira confianza”, te dan ganas de poner atención”, “trabajamos a gusto y relajados”, “pudimos expresar nuestras dudas”.

Mencionan también **claridad**: “explica todo, no deja la menor duda de nada”, “nos preguntaba si teníamos dudas”. Su explicación es “clara y precisa”. Respecto al **orden** comentan: “me gustó cómo planeaba cada clase, anotando sus objetivos en ella y cómo siempre los cumplía”

Explícitamente se menciona poco la estrategia de la **gradualidad** y sólo un alumno hace mención a las rúbricas: “me ayudó a conocer más fuentes de información, aprendí a citar, usar las rúbricas de Diego, a saber si mis fuentes son confiables, a cómo buscar información”.

De forma indirecta explicitan un desarrollo en la elaboración de sus trabajos, ahora es “más completa”; están capacitados para “tomar en cuenta lo más **importante**”, “analizar **a fondo** conversaciones, películas, lugares, etc.”.

En el apartado de los aprendizajes se completará la percepción de esta estrategia, ya que a partir del esquema de las rúbricas se colocarán los aprendizajes señalados por los alumnos.

Ellos recuerdan con gusto la **diversidad** de actividades, fueron “muchas”, “presentaciones, videos, actividades en equipo”. Un alumno indica que le ayudaron pues él es “más visual”.

Aprendieron a contextualizar, acción necesaria en “todo tiempo y espacio”, pero poco hablan de diversificar las miradas, sólo uno menciona la necesidad de “obtener varios puntos de vista... ver todo de diferentes formas”.

#### **6.7.6.4 Comentarios a la Metodología.**

Los educandos perciben las **exposiciones** como “presentaciones y charlas”. El maestro se “esmera en ellas” y no fueron “las típicas de Power Point”, son “muy

buenas y entretenidas”, “visuales”, pero convendría que “tuvieran más información” y fueran “un poco más descriptivas”.

Las **actividades** se igualan al nivel de las presentaciones. Con ellas se “aplica lo visto en clase”, son “en equipo”.

Perciben la **asesoría** como “ayuda” orientada a favorecer sus desempeños. Este proceder convierte en “individual el aprendizaje” y les permite “armar mejor los trabajos”, “conocer más fuentes de información”, “aprendí a citar”, “mi ortografía mejoró”. Visualizan el proceso de investigación a la manera de un rompecabezas, ya que el acompañamiento permite “desarmar investigaciones, para poder armarlas en forma más completa”.

La figura de un maestro que asesora cómo realizar un proceso parece ser la imagen más repetida, aun por encima de la de *presentar* información: “lo más importante no eran los conceptos sino lo que aprendiste”. En los trabajos complicados él “te ayudaba y te decía cómo”, o cuando se “atascaban”, “él nos sacaba de ahí”.

#### **6.7.6.5 Aprendizajes expresados.**

En el apartado de las estrategias se esbozó brevemente la gradualidad. Para vincularnos con ella, con los aprendizajes mencionados por los estudiantes y con las preguntas que les generó el curso se estructuró la siguiente tabla aprovechando los niveles diseñados por el maestro.

Niveles	Aprendizajes mencionados	Preguntas generadas por el curso
<b>Ingenuo</b> Narra sucesos: anecdótico. Responde a estereotipos. Dogmático	Tomo esto como conocimientos y cultura general que es muy importante saber.	No me generó ninguna pregunta (50% contestaron de igual manera).
<b>Principiante</b> Describe situaciones problemáticas. Reúne ideas en torno a un tema.	Me ayudó en la redacción de mis trabajos y a tomar en cuenta lo más importante. Mejoré mi ortografía. Desarrollé habilidades para la lectura, ortografía y redacción.	¿De qué se trata esta materia? ¿La relación del “nombre” de la materia... y los trabajos que nos dejaba hacer? ¿Qué buscaba lograr la materia? ¿Cómo se vive en los demás países, cuál es su situación política, social? ¿Cuál es la razón por la que hay países más desarrollados que otros? ¿Por qué algunos países tienen tanto?
<b>Medio</b> Cuestiona y compara situaciones. Plantea posibles problemas.	Hacerme ver muchas cosas en especial las cosas que normalmente no ves. Aprendí a buscar el porqué de las situaciones. Poder “criticar” a la sociedad sabiendo los porqués antes de juzgar.	¿Qué es lo que va detrás del texto? ¿En qué entorno vivimos? ¿Por qué las cosas son como son? ¿El porqué de cosas que veo a primera vista?
<b>Sobresaliente</b> <u>Analiza</u> de manera contextual, <u>vincula</u> causas y efectos. Se apoya en datos.	Analizar mucho más las palabras para contextualizar una idea. Analizar contextos desde diferentes perspectivas y entornos Aprender a fijarme en mi entorno y analizarlo Llegar al fondo de las cosas, contextualizar situaciones. No puedes separar el ambiente o a la gente de ti, siempre todo va ligado. Importantísimo conocer y analizar el medio en que te desenvuelves. Conocer el entorno de nuestro mundo, lo que está sucediendo viendo desde diferentes puntos de vista Analizar muchas cosas y así darnos cuenta de qué punto de vista lo estamos analizando Desarmar investigaciones, para poder armarlas en forma más completa	¿Cómo ves el mundo de otro punto de vista?

<p><b>Dominio</b> <u>Contra-</u> <u>ta</u> el origen de las situaciones y <u>reflexiona</u> sobre las consecuencias. Utiliza datos numéricos para soportar su posición.</p>	<p>Conocer más fuentes de información, citar, usar las rúbricas, saber si mis fuentes son confiables, cómo buscar información entre muchas cosas más</p> <p>Ver las cosas desde un punto muy profundo dentro de contextos amplios para analizar y resolver problemas.</p> <p>Fijarte en las necesidades de los demás para poder entenderlos y meterte en su rol</p> <p>Me ayudó mucho a ser responsable en trabajos.</p> <p>Contextualizar... teniendo argumentos necesarios para explicar en qué consiste el contexto analizado.</p> <p>Ver realmente cómo actuamos y reaccionamos y a tener un pensamiento más completo</p>	<p>¿Qué puedo hacer por mi país?</p> <p>¿Podré ser útil desde mi carrera para ayudar?</p>
---	---	---

Es interesante que la mitad del grupo no señale qué preguntas le generó el curso; un alumno indica una probable razón: “me parece que ninguna, ya que Diego siempre aclara nuestras dudas”, pero con la información actual no se puede saber más.

Algunos parecen no haber entendido el significado de los ejercicios y por ello se sienten perdidos en la orientación de la clase, no pueden precisar “qué buscaba lograr la materia”. Otros señalan aprendizajes muy concretos: “desarrollé habilidades para la lectura, ortografía y redacción”, algunos en un tono muy genérico: “¿por qué hay países más desarrollados que otros?”

A nivel “**medio**” los cuestionamientos que se plantean tienen que ver con la intención del docente de trabajar en el sentido de la realidad, y los alumnos indican su interés por buscar “el porqué de las situaciones”, o indagar por lo que “va detrás del texto”.

La mayoría de los conocimientos adquiridos se pueden colocar en el nivel **sobre-saliente**, según las rúbricas. Se insiste en contextualizar desde diferentes perspectivas. Se cae en la cuenta de que no se puede “separar el ambiente” pues “siempre todo va ligado”,

Por último, en el nivel de **dominio** algunos estudiantes muestran cierto manejo del proceso global de análisis: “conocer más fuentes de información, citar, usar las rúbricas, saber si mis fuentes son confiables, cómo buscar información...”. Hay también seguridad en poder fundamentar su postura “teniendo argumentos necesarios para explicar en qué consiste el contexto analizado”.

Como se observa los aprendizajes corresponden a los propuestos por el docente.

#### **6.7.6.6 Manera de asumir la educación moral**

El profesor señaló como intencionalidad del curso el conseguir que el alumno se **hiciera cargo de su vida**. Por su parte ellos reseñaron cómo el maestro dio la libertad para que pudieran “escoger lo que es mejor para nosotros en base a las herramientas que nos dio”. Cada uno eligió el camino para concretar su propuesta, y en ese proceso asumió la “responsabilidad” de sus trabajos.

Percibieron que el docente favoreció a “que nosotros mismos nos apoyemos”.

Por último, externaron sus preocupaciones por “comenzar a actuar conforme a valores éticos y morales” y algunos mostraron su inquietud por averiguar qué pueden hacer por su país.

#### **6.7.6.7 Conclusión**

DIEGO es considerado un excelente profesor, que sabe mucho de la materia y prepara muy bien sus clases.

Aparece la vinculación, que va más allá del nexo maestro-alumno, ya que es maestro que se preocupa por mantener una relación de personas. Además favoreció que ellos se fueran acercando poco a pocos. Estos dos elementos los analizaré con más detalle en el capítulo final pues tocan de lleno la problemática de la educación moral.

## 6.8 La maestra CRISTINA

Nace en Mendoza Argentina en 1970 y se nacionaliza mexicana en el 2002. Inicia su actividad profesional como odontóloga en 1994. En 1997 comienza su trabajo en la Universidad y descubre su gusto por la enseñanza. Abandona entonces la profesión de Cirujano Dentista.

Al inicio, su capacitación docente se centra en un desarrollo de “habilidades técnicas”. La búsqueda por superarse la lleva en 1998 a la Maestría en Desarrollo Humano en el ITESO, es un enfoque centrado en la persona y con orientación personalizada, que marcarán su futuro trabajo como maestra.

Inicia su labor en el ITESO en 1997, ha impartido los siguientes cursos: *Introducción al Problema del Hombre, Desafíos de la Globalización y **Ética Identidad y Profesión***. Esta última materia fue la que se observó en ese momento era la sexta vez que la impartía.

### 6.8.1 Las sesiones observadas

Las dos sesiones observadas de *Ética Identidad y Profesión* en esta investigación corresponden a la doceava y catorceava clase del semestre (7 y 12 de junio de 2007). Se inscriben en la primera y tercera situación de aprendizaje: “La Condición humana” y la “Identidad y profesión”. (Guía).

La tercera observación no se pudo realizar porque ella se enfermó y tuvo que ser hospitalizada.

### 6.8.1.1 Segmentación de las sesiones observadas

1ª Observación	1	2	3	4	5	6		7	8
	Llegada	Lista	Ubicar	Exposición Comentarios	Actividad lectura	Comentarios Exposición	Exposición Comentarios	Asunto	Despedida
Tiempo de inicio	0:00	1:48	3:28	13:13	31:13	51:45	1:01:03	1:29:00	1:37:30
Terminación	1:48	3:28	13:13	31:13	51:45	1:01:03	1:29:00	1:37:30	1:38:40
Duración	1:48	1:40	9:45	18:00	20:32	9:18	27:57	8:30	1:10
%	1.82%	1.69%	9.88%	18.24%	20.81%	9.43%	28.33%	8.61%	1.18%
Abre el segmento	córrale	Bueno	Paty ¿Qué hicimos ayer?	Bueno nada más quiero <b>resaltar</b> una cosa	Vamos a ver qué nos dice este fulano	Bien. ¿Qué nos está <b>planteando</b> aquí este autor?	Ok, ahora, lo que yo quiero <b>plantear</b>	Vamos a hacer un trabajo	que les vaya bien
Palabras clave	¿Qué día es hoy?	¿Y Sócrates?	Para ti ¿ese fue el objetivo? ¿Qué objetivo le ven al juego? Refuerzo cultural ¿Para qué te sirvió? Atrapados en ese <b>condicionamiento</b>	no es el objetivo del juego <b>Moralizando</b> No estoy <b>diciendo</b> cómo se debe hacer Se nos refuerza, pero fíjate, ahí te va <b>Hablábamos</b> la sesión pasada Quiero que <b>reflexionen</b> ¿ <b>Sienten</b> que...? Voy a <b>ponerles</b> algo intermedio	No me acuerdo cómo se llama Está <b>planteando</b> Cuando te cances pasas las copias A ver qué <b>dice</b> sobre la esencia, Esa es mi <b>opinión</b>	¿Qué se pregunta? ¿Qué se va respondiendo? quiero plantear El <b>tema</b> Está <b>planteando</b> Octavio Paz ¿Ustedes qué creen? Caigamos en un facilismo Te acercas a Savater Se pueden <b>dar cuenta</b>	Me apego más a Savater <b>Planteando</b> Octavio Paz Estoy influenciado Me toca modificar <b>Condicionamiento</b> Tu postura Experiencia directa Te quiero responder Les iba a decir Teniendo criterio Contacto Reflexión	Es el segundo Este se llama condición humana Autoevaluación y tu coevaluación Este <b>asunto</b> que veíamos <b>Reflexión</b> respecto a los <b>temas</b> Se están <b>moviendo</b> cosas	
Cierra el segmento			Esto fue pasando	Es complicado ¿verdad?,	Bien	¿Alguien más?	Bien ¿qué más? ¿Ya es hora...?	Bueno,	



2 <sup>a</sup> Observación	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Llegada	Lista	Preparar	Ubicar	Expo alum Comenta- rios	Comentarios Exposición	Actividad: relajación	Trabajo pa- rejas	Despedida
Tiempo de inicio	0:00	2:00	2:40	4:37	8:30	45:00	58:47	1:18:00	1:41:40
Terminación	2:00	2:40	4:37	8:30	45:00	58:47	1:18:00	1:41:40	1:41:56
Duración	2:00	0:40	1:57	3:53	36:30	13:47	19:13	23:40	0:16
%	1.96%	0.65%	1.91%	3.81%	35.81%	13.52%	18.85%	23.22%	0.26%
Abre el segmento		A ver, Claudia está	Le faltó el ro- tafolio	Bueno, en lo que empiezan ¿Quién se acuerda?	Vamos a em- pezar con	¿Cómo se van?	Vamos a hacer un ejer- cicio	Ahí como están	Bien, ya aca- bamos.
Palabras clave	Ya lo arreglé (Web) Paty ¿ya es la hora? Es una adic- ción	Eduardo, ¿qué te pasó ayer?	Le falta expo- ner	Que los com- pañeros nos hagan un con- texto ¿Qué hicimos ayer? Resumen de lo que hicimos ayer ¿Tú estás de acuerdo? Esa observa- ción no la había visto	Te vamos a ayudar Es lo que ex- ponían ellas Me gustaría hacer una <b>aportación</b> Un <b>asunto</b> con otro significado Está <b>plante- ando</b> Ayer <b>platicá- bamos</b>	¿Para qué les sirvió? Ahí hay un con- dicionamiento Te cuestiones Encontrar tu propio camino	Pon atención en tu abdo- men Ve regresan- do a este es- pacio	Ejercicio de contacto, de sensibilización Tomaron con- ciencia Se abra una charla Estado en el que están Experiencia de contacto con tus sue- ños Se cuestione sensibilizados	¿Cómo están para irse? Que les vaya bien
Cierra el segmento		Bueno		Bueno, ya to- do está dicho	Ya, para cerrar y pasar a otra actividad	¿Alguna otra duda o comen- tario?,	Ve regresan- do	A ver, vamos a parar aquí tantito	

## 6.8.2 Análisis de cada uno de los segmentos

Segmento	<b>llegada</b>
----------	----------------

La **llegada** y la **despedida** son momentos de transición, para que el educando se instale en la clase o se disponga para asistir a la siguiente. Cuando aún no es la hora precisa de inicio, la maestra aprovecha para atender diversos asuntos: la página de internet donde está colocado el curso, un libro que leyó una alumna, comentarios informales que hacen los alumnos, e incluso planteamientos: “Es una adicción ¿Te fijas?” (Ob 02)

Cristina recurre a los alumnos para verificar los tiempos y las fechas: “Pati, ¿Ya es la hora, no?” (Ob 02), “¿Qué día es hoy?, ¿7, verdad?” (Ob 01). Son segmentos donde

La función del segmento es de preparación y de espera.

Segmento	<b>lista</b>
----------	--------------

La **lista** es un momento muy breve, aproximadamente medio minuto, como se puede observar en los cuadros anteriores.

Al llegar la hora establecida por el reglamento, la maestra nombra lista, como el grupo es pequeño sólo verifica quién está presente: “A ver... Claudia está, ¿Luis?”

Aquí está...” (Ob 02). En las dos sesiones observadas los alumnos comentan asuntos particulares en voz baja mientras se verifica la asistencia.

Segmento	Ubicación
----------	-----------

La ‘**ubicación**’ es importante pues cumple la función de recordar el **planteamiento** del día anterior: “cuéntele a Paty qué **hicimos** ayer.” (Ob 01), “que los compañeros nos hagan como un **contexto** de qué **hicimos** ayer” (Ob 02), y al mismo tiempo ayuda a que los alumnos ausentes se enteren de lo que se hizo y puedan ‘seguir’ el trabajo de ese día. La profesora aprovecha los comentarios de los estudiantes para hacer precisiones.

En la primera sesión lo que se recupera es la actividad ejecutada: “quién gana más”; en la segunda, lo que se recuerda es una ‘reflexión’ de uno de los autores, a saber Leonardo Boff, “vimos que el águila y la gallina no pueden vivir uno sin el otro” (Ob 02).

El recuerdo de lo “hecho” servirá “para no **entrar en frío**... que los compañeros **hagan** como un **contexto**” (Ob 02), no basta con entrar al salón, es necesario conectar al alumno con el proceso que se viene realizando. El contexto prepara y calienta para la actividad.

Como la retención del estudiante no es precisa y se expresa como un “más o menos”, entonces la profesora pone orden y dirección en la narración. En varias ocasiones detiene las intervenciones de los estudiantes para: a) señalar los puntos

que no quedaron suficientemente resaltados: “estaban bien contentos porque habían ganado el juego, **aunque en realidad** habían perdido dinero” (Ob 01); b) para hacer intervenir a los alumnos que están distraídos: “A ver ahí quédate. ¿Qué más Diego?”, “*Es que no estaba atento*” (Ob 02); c) para dar paso al análisis mediante la pregunta por la intención que está detrás de la actividad: “¿Qué **objetivo** le ves al juego?” (Ob 01). La pausa establecida saca al estudiante de un primer nivel de la narración y lo lleva a otro de reflexión.

Un ejemplo es el siguiente hecho, suscitado en clase: una alumna señala cuál fue, a su entender, el objetivo del juego: “yo no necesito joder a otro para salir adelante” (Ob 01). Pero resulta que esa no era la intención de la maestra: “Ese no es el objetivo del juego, si tú aprendiste eso ¡qué chido!” (Ob 01). Llegó a esa conclusión porque no ha comprendido la perspectiva de la profesora quien no pretende “moralizar”: “yo no estoy **siendo como** Cuauhtémoc Sánchez, **diciendo cómo** se debe hacer”, su intención es sólo ‘**ver**’ “qué tanto este señor Skinner tiene razón, ¿qué tanto estamos condicionados?” (Ob 01).

CRISTINA es cuidadosa al no aceptar la formulación propuesta, no menciona que el aprendizaje fuera un error, simplemente expresa que ella no pretendía eso. Y su aporte tampoco lo presenta como la alternativa correcta, simplemente “**resalta**” la “**postura**” del autor y pide a los estudiantes que “**reflexionen**” y le externen “¿qué piensan?... ¿tendrá razón este fulano?” (Ob 01).

Acotada la perspectiva, aprovecha este segmento para inducir el siguiente: la “**reflexión**”, “de volada se fueron con el asunto del dinero, ¿verdad?, y entiendo que

eso es como un refuerzo, un refuerzo cultural... Ahorita nos vamos a meter en el asunto de los refuerzos” (Ob 01).

Con esta ubicación coloca la actividad del día anterior –el juego- en el punto que ella necesita para conectarlo con la postura de los autores que se va a reflexionar en esa clase: “resignados a tener que perder, pero atrapados en ese condicionamiento” (Ob 01).

Terminada la narración verifica si los alumnos que no asistieron el día anterior lograron comprender lo trabajado y se ubicaron con claridad en la temática: “Pepe y Paty ¿siguen más o menos?” (Ob 01). Como la respuesta es afirmativa, CRISTINA puede continuar con la actividad que tiene preparada: la reflexión sobre la postura de los autores.

<b>Segmento</b>	<b>actividad lectura</b>
-----------------	--------------------------

En la primera sesión observada la profesora trabaja una lectura que es leída entre todos “¿me ayudan?”. Les señala que “es poquito”. El tiempo que cada lector dedicará es regido por la fatiga: “Cuando te canses pasas las copias”.

La **lectura** de un texto en clase, es también la oportunidad de traer un **planteamiento**, “vamos a ver qué nos dice este fulano” (Ob 01). En ese momento no reitera el nombre del autor que se estudia aunque les menciona que previamente había redactado “un apunte” de dicho capítulo. La designación del escritor como “fula-

no” también la emplea para referirse a Skinner, “¿tendrá razón este fulano?” (Ob 01). En otras ocasiones a los ‘autores’ les llama simplemente ‘señores’: “hay un **señor** que se llama Aldos Huxley”, “este señor Skinner”.

Esta manera coloquial de referirse a los pensadores envía un señalamiento de que lo importante para la clase no es el autor en sí, sino lo que cada uno plantea. En la lectura grupal les señala que el objetivo es ver qué dice el escritor “sobre la esencia, la condición humana”. La intención es presentar en forma sintética las propuestas de los autores: de Skinner resume: “funcionas de acuerdo a los condicionamientos y a los refuerzos” (Ob 01); en Sartre, “estamos condenados a ser libres” (Ob 01).

La profesora utiliza el concepto “plantear” para:

- a) Referirse al aporte de los distintos pensadores.
- b) Traer el pensamiento de ellos en relación al tema que se discute: “estaba **planteando** Octavio Paz”.

**Plantear** es más que “**decir**” ya que tiene un connotado especial; espera una reacción y lleva al otro a que responda, a que se cuestione. En el ejercicio solicita a los alumnos elaboren un cuestionario para realizar una entrevista, les explica que al colocar el planteamiento, lo que hacen es abrir la posibilidad no sólo de que “el otro hable”, sino de ir más allá, llevarlo a que “se cuestione” (Ob 02).

Al termina la lectura coloca una pregunta: “¿qué nos está planteando aquí este autor?” (Ob 01), la cual servirá de gozne para ir al segmento de la reflexión.

**Segmento:****Actividad relajación**

Este tipo de acciones son designadas como “**ejercicios**”. Se hacen con el propósito de colocar al alumno en una situación desde la cual pueda realizar una actividad que se considera importante, “desde ahí quiero que elaboren un cuestionario” y así “tomes conciencia de qué va siendo tuyo y qué no” (Ob 02).

Tiene una duración de 19 minutos, en la que se utiliza música e incienso. Los estudiantes cierran los ojos y se ponen cómodos, el tono de voz de la facilitadora es suave, bajo su dirección van entrando en un estado de relajación. Cuando están en él, les pide “colocarse” en el momento de elección de su carrera, con los sueños que cada uno ha tenido y con lo que imaginaban o vislumbran que será su futuro. El ejercicio se describe como “una experiencia de contacto” (Ob 02). Cuando ella considera oportuno les pide que “regresen” a ese “espacio común del salón de clases”. (Ob 02).

Para iniciar el siguiente momento, que es el trabajo por parejas, les pide permanecer “así como están, sin hablar” (Ob 02) ya que ese es el estado que considera adecuado para el trabajo.

**Segmento:****Trabajo en parejas**

El trabajo en parejas tiene como objetivo elaborar un cuestionario dedicado a “cuestionar a tu compañero sobre la elección de su carrera” (Ob 02). Debe reali-

zarse en silencio, porque “si se ponen a chimultrear se salen del estado en el que están”. Han “conectado”, por medio de la relajación, “con algo un poco más profundo que el nivel intelectual”, y ese grado es necesario para concebir el cuestionario, pues “están sensibles, sensibilizados” y desde esta situación se crea un espacio donde las personas “nos vamos escuchando... nos vamos aclarando... creando un espacio para que el otro hable” (Ob 02).

La elaboración del cuestionario no termina en esa sesión, por el momento es sólo “un cuestionario preliminar”, parte de un trabajo “que me van a entregar después” (Ob 02).

El tiempo de la clase termina y el ejercicio se suspende “vamos a parar aquí tantito”. Si hay dudas sobre la construcción del cuestionario pueden consultar a la maestra al final de la clase.

<b>Segmento:</b>	<b>exposición de alumnos</b>
------------------	------------------------------

En este bloque los alumnos presentan la postura de algún autor, (durante la presencia del observador correspondió a Leonardo Boff). En la clase observada, uno de los expositores llega antes del inicio de la sesión y prepara el equipo para la presentación. La maestra le indica, que previamente pasará otro de los compañeros que no logró terminar el día anterior: “le falta exponer y luego tú también vas a exponer” (Ob 02).

Como el nuevo ponente no tiene preparado el material, le da unos minutos para que lo haga, y mientras tanto lleva a cabo una contextualización. Una vez que el expositor está listo, pasa al frente del salón.

Conforme los alumnos desarrollan el tema la profesora establece una conversación con ellos, donde ambos se interrumpen con preguntas y afirmaciones. Ese intercambio de opiniones parece moverse al estilo de una plática entre un grupo de amigos, donde cada uno interviene cuando considera necesario: “te acuerdas que ayer **platicábamos**”. Los siguientes ejemplos buscan mostrar este intercambio:

*Ao: son piedritas en el camino... te van fortaleciendo poco a poco...*

*Ma: ¿Cómo por ejemplo?”*

*Ao: Por ejemplo con un problema que tuve hace poco...*

*Ao: Estos tres conceptos... siempre van a estar en constante unión*

*Ma: Sí, es lo que exponían ellas ayer...*

*Ao: Con los tres no nada más cuerpo...*

*Ma: Aunque es virtualmente imposible que nada más sea corpóreo*

*Ao: Hay personas que pueden estar estudiando una carrera pero le dan más importancia al cuerpo*

*Ma: Pero a ver, espérate, a mí me gustaría hacer una aportación. Acuérdate...*

Durante el proceso la intervención de Cristina va haciendo ajustes hacia el alumno en varias direcciones:

- a) Pide ejemplos para que concretice sus afirmaciones.
- b) Establece relación con las presentaciones anteriores.

- c) Precisa la exposición: “es **virtualmente imposible** que nada más sea corpóreo”.
- d) Agrega nuevos elementos: “yo quiero **ampliar** ese concepto”.
- e) Detiene el pensamiento del educando para realizar aportaciones: “a ver, **espérate**, a mí me gustaría hacer una aportación”, “a ver, **espérame**, yo te quiero hacer una pregunta”, “a ver, **espérenme**, a mí sí me gustaría que nos unificáramos en este concepto”.
- f) Trae el pensamiento central del autor: “es como salir del corral para ir a buscar otras posibilidades, qué es lo que está **planteando** él aquí”

Dado que se están precisando las posturas de los autores, la maestra insiste en que ‘**recuerden**’ lo que se dijo en los días anteriores: “el otro día hablábamos de la inmanencia, ¿Te **acuerdas?**”, “**acuérdate** que no importa la actividad en sí misma”. Del mismo modo se manifiestan comentarios de los estudiantes hacia la profesora y ella así lo reconoce: “esa observación que hace Pepe yo no la había visto y estoy de acuerdo con él”

Al final de la actividad, la maestra cierra con una serie de preguntas “¿Cómo están?, ¿cómo se van?, ¿para qué les sirvió?”, que abren la puerta para iniciar los “**comentarios**”.

<b>Segmento:</b>	<b>exposición</b>	<b>comentarios</b>
------------------	-------------------	--------------------

Aunque cada segmento tiene sus diferencias: por ejemplo, un bloque de exposición suele comenzar indicando que la profesora va a intervenir: “Ok, ahora, lo que yo quiero **plantear...**” (Ob 01); en cambio un segmento de comentarios se inician con una pregunta de la maestra “¿qué nos está **planteando** aquí este autor?” (Ob 01), “¿Cómo se van?” (Ob 02). Igual sucede con el cierre, la exposición termina con una afirmación: “Es complicado, ¿verdad” (Ob 02); mientras que los comentarios acaban solicitando otra intervención: “¿Alguien más?” (Ob 01), “¿Alguna otra duda o comentario?” (Ob 02). Sin embargo, la parte central de ambos segmentos se desarrolla mezclando la **exposición** con los **comentarios**. Esto nos lleva a un análisis integrando de los dos bloques.

**Exponer** es **plantear** las posturas de otros ‘autores’ u ofrecer el propio pensamiento: “lo que estoy queriendo **plantear**” (Ob 01). El alumno cuando aporta sus ideas antes sus compañeros también hace planteamiento.

**Plantear** es entonces ofrecer un pensamiento ante unos oyentes esperando de ellos una reacción.

Recibir un **planteamiento** no equivale a su aceptación incondicional. CRISTINA así lo muestra al indicar su posición respecto a cada uno de los pensadores: “yo leí a Skinner y se me pararon los pelos” (Ob 01), “yo me apego más a Savater” (Ob 01). No se trata de quedar preso en los criterios y lineamientos del otro, sino de tomar postura ante lo que exponen y elaborar la “propia reflexión” (Ob 01).

Los **planteamientos** son de alguna manera respuestas fijas ya consolidadas y forman parte de la propia definición del escritor, por ejemplo cuando los alumnos expresan su punto de vista, la profesora les va señalando cuál es la ubicación que mantienen respecto a los pensadores estudiados: “ahí te estás acercando a Sava-ter” (Ob 01). Cada autor es dueño de una postura y ésta, lo define. Pero lo importante no es sólo concluir qué tan cerca o qué tan lejos se está de dichas posturas, sino abrir la posibilidad de tomar las propias decisiones.

Ahora, ¿qué posturas merecen ser presentadas? Cada una de las situaciones de aprendizaje tiene sus propios “planteamientos”: en la temática dedicada a la “Condición Humana”, la problemática se concreta en la pregunta por la “posibilidad de elegir”, es decir, si hay o no libertad en la elección y si ésta es sólo aparente al no poder escapar al condicionamiento. Frente a esta interrogante el alumno es invitado a reaccionar, a “tomar conciencia” de la factibilidad que tiene de elección ante el condicionamiento. Cuando se aborda la “Identidad y profesión”, lo que se plantea es la elección de carrera, y frente al cuestionamiento se espera que el estudiante tome conciencia “de qué va siendo tuyo y qué no” (Ob 02).

La Guía estipula que uno de los objetivos en la temática de Condición Humana, es “**plantear** la condición humana en su crudeza sin tendencias **moralistas**” (Guía). Pero ¿qué significa excluir las ‘tendencias moralistas’?

Anteriormente se transcribió una expresión de la profesora al respecto, donde dijo que ella no era ‘Cuauhtémoc Sánchez’ ya que el “papel del docente no es moralizar” ni señalar lo que se debe hacer. ¿Cómo sucede esto en clase?, ¿Qué signifi-

ca no moralizar sino sólo presentar un planteamiento? ¿Cómo llevar adelante su objetivo sin moralizar?

A lo largo de la sesión manifiesta lo que pretende, lo cual puede agruparse en tres campos:

- a) En las actividades desea que: “elaboren un cuestionario” con “preguntas estimulantes” que no sean “cerradas”.
- b) En la ubicación quiere: “resaltar una cosa”, “ampliar ese concepto”, “hacer una pregunta”, “responder”, “decir”.
- c) En la reflexión, donde expresamente no busca moralizar, lo que pretende es que: “me digan ¿qué piensan?, lo que “yo **quiero** es que tú veas cuál es tu futuro, qué te espera, qué **tienes que** hacer para moverte en este mundo profesional”.

Como se puede observar, conforme se avanza hacia el segmento de la reflexión se reduce la directividad y el aporte de la profesora se refleja en dos campos:

- a) La búsqueda por instalar la autonomía en los sujetos, mediante el descubrimiento de su propio camino del héroe (héroe que hace referencia a una lectura que leyeron). Ejemplifica que el bebé es ‘heterónimo’, ‘depende’ de la mamá, “tiene que aguantar” lo que la madre le haga; pero no es así con el alumno.

b) Visualiza que el trabajo del estudiante, al preguntarse lo que es y lo que quiere, muchas veces “tiene que ir... en contra del condicionamiento cultural”. Como educadora no le puede decir al alumno cómo vivir porque “eres diverso a mí y eres diverso de todos los que están aquí”, sólo sugiere la dirección de la búsqueda: “hasta dónde lo vas eligiendo tú... eso es lo que tienes que responder”. Los ejercicios y planteamientos que lleva a su clase van en esta misma dirección “tomes conciencia de qué va siendo tuyo y qué no” (Ob 02).

Frente a los *planteamientos* vienen ahora los *comentarios*. La posibilidad de solución de las interrogantes está en la conciencia: a los objetos “las cosas le suceden”, en cambio las personas “hacemos cosas para que nos sucedan”. Es decir; la herramienta que tiene el ser humano para abrirse paso ante el condicionamiento es la conciencia: “me suceden las cosas en la medida en la que no soy consciente... nunca puedo ser completamente consciente, pero entre menos conscientes son las cosas me suceden más” (Ob 02).

El trabajo del docente es ayudar en la toma de conciencia, entendida como un “saber que sabes” (Ob 01); no tiene que ver con la moralidad, ni es un “pepe grillo... que te dice ‘no te vayas’” (Ob 01). Es el sitio donde emergen las preguntas: “bueno, yo qué quiero, qué voy queriendo” y al salir a flote me voy “dando cuenta” de qué soy y qué no soy.

Para CRISTINA hay un nivel elemental de conciencia, es cuando el individuo no se da cuenta de las motivaciones para actuar y por ello “toma decisiones a la lige-

ra” (Tesis p. 111), vive bajo estereotipos (Tesis p. 97), se rige por moralidades establecidas en lugar de usar “su criterio” (Tesis p. 111), no evalúa (Tesis p. 77).

Para ir a un “nivel más profundo de conciencia”, que también describe como una ampliar del estado de conciencia (Tesis p. 56), se requieren varios pasos:

- **Sensibilización:** como puerta de entrada a la reflexión, por ello varias de sus preguntas buscan el sentimiento: “¿Ya se escucharon?, ¿Qué **sienten?**”, (Ob 01), “¿**sienten** que realmente no existe esa posibilidad de elegir?” (Ob 01).
- **Autoexploración:** de modo que afloren a la conciencia los motivos que llevan a actuar en la realidad más allá de lo que a primera vista podemos darnos cuenta, “que eche un vistazo a lo que le está pasando” (Tesis 56).
- **Preguntar:** para poner en duda la situación en la que cada uno se encuentran (Tesis 154).
- **Charlar:** pues en la medida en la que nos vamos escuchando muchas veces nos vamos aclarando (Ob 02).

Estos medios llevan a “entrar en contacto” con uno mismo, y logran mayor profundidad que la sola reflexión intelectual, pues aquí el alumno se implica él mismo en el ‘planteamiento’, ‘reflexiona’ sobre ‘quién es’ y puede así ubicar su decisión dentro de los ámbitos de condicionamiento que vive.

Sin embargo, para acceder a lo que cada individuo desea, se debe aceptar que la voluntad tiene límites, no siempre es posible la frase que dice: “si quieres puedes”, eso es caer en un “facilismo”, ya que las cosas “son más complicadas”, no basta con tener “ganas de querer cambiar” (Ob 01). Y un ejemplo de este límite fue el ejercicio del juego que practicaron los alumnos, donde se mostró que no podían salir del condicionamiento. Esta consideración del ‘facilismo’ se construye sobre una “voluntad sobrevaluada” (Ob 02).

Por ello es necesario hacer una doble consideración: por un lado, reconocer que la voluntad no es un acto aislado sino un ‘proceso’, un “ponerme en el camino”. Y segundo, tomar en cuenta que la persona puede estar “bloqueada” y por ello es necesario atender “la sensibilidad”, “dejarte tocar por la poesía, por el arte” (Ob 02).

Su visión sobre la sensibilización se concreta también en el conjunto de las sesiones que aborda el Centro de Formación Humana, ya que considera que en “este tipo de clases” lo que se busca es ponerse “en contacto con la propia reflexión como para ver quién eres, qué quieres y hacia dónde te quieres mover, y hasta dónde te puedes mover” (Ob 01).

### 6.8.3 Conclusión

El eje central de la maestra se enfoca en la exposición-comentarios de los estudiantes, donde busca llevarlos a la reflexión. Los segmentos ubicación, actividades y exposición se orientan a recoger planteamientos que lo empujan a tomar una postura.

Segmentos agrupados de las 2 sesiones				
<b>Docente</b>	<b>Llegada</b>	3:48	1.89%	<b>8.97%</b>
	<b>Lista</b>	2:20	1.16%	
	<b>Asuntos</b>	8:30	4.24%	
	<b>Despedida</b>	1:26	0.71%	
	<b>Preparar</b>	1:57	0.97%	
	<b>Ubicación</b>	13:38	6.80%	<b>6.80%</b>
	<b>Exposición</b>	45:57	22.90%	<b>22.90%</b>
<b>Alumnos</b>	<b>Actividad lectura</b>	20:32	10.24%	<b>31.62%</b>
	<b>Actividades</b>	42:53	21.38%	
	<b>Exposición alumnos</b>	36:30	18.20%	<b>29.71%</b>
	<b>Comentarios</b>	23:05	11.51%	
	<b>Total</b>	<b>3:20:36</b>	<b>100.00%</b>	

Las actividades donde el docente juega un papel más directivo representan el 38.67% del tiempo. En los alumnos el 61.33%

## 6.8.4 La problemática social donde se inscribe *Ética, identidad y Profesión.*

### 6.8.4.1 Descripción de la problemática

Para la maestra Cristina la posibilidad o imposibilidad de la libertad del hombre es un elemento vital, sin el cual la clase no tendría sentido” (Inifin 01) y en donde el condicionamiento es un dato presente, “Skinner aunque parezca tan radical tiene algo que puede ser muy cierto... pero no me puedo quedar condicionado... también puedo volar” (Inifin 01).

De la Misión del ITESO rescata la tarea de “...contribuir a la formación de universitarios, hombres y mujeres libres, críticos y responsables...”

Retoma tres ideas de Carl Rogers con las que orientan su trabajo. Primera, el hombre es un “arquitecto **responsable de sí mismo**, subjetivamente libre y que elige” (Tesis p. 24). Segunda, en la vida cotidiana existen mil razones que impiden al ser humano expresar sus actitudes de una manera “libre y completa”; sin embargo, en lo más profundo de él “hay un inmenso caudal de **energía creadora**” que al contactarla le permite aceptarse a sí mismo cada vez más, y, por ello, volverse “más rico y organizado, más constructivo, más libre y creador, más capaz de autorregirse” (Tesis p. 45). Tercera, en todos los seres humanos hay una **tendencia actualizadora** “hacia un desarrollo más complejo y completo” (Tesis p. 29).

La confianza que Carl Rogers tiene en la capacidad del ser humano de trabajar consigo mismo, sólo es posible cuando el docente crea “el ambiente propicio” para que el alumno “se vaya explorando a sí mismo y... encontrando sus propias respuestas para crecer” (Tesis p. 26). La profesora muestra también una profunda confianza en el ser humano que la lleva a pensar que “con un buen acompañamiento las personas se descubrirán” a sí mismas sin la necesidad de un proceso directivo (Tesis p. 29).

Este desarrollo no se puede llevar adelante dentro de los esquemas educativos que Cristina vivió en sus años de estudiante y que describe como una relación vertical con el docente y un aprendizaje centrado en la memorización: “el profesor se paraba frente al grupo y nosotros repetíamos lo que él decía, entre más textual era nuestra repetición, mejor calificación obteníamos” (Tesis p. 3). Esa educación “**convencional**” estaba construida sobre una estructura “rígida” y “autoritaria”.

Atendiendo a las conexiones entre los actores, esta visión podría esquematizarse de la siguiente manera:

Actividad del educador	Actividad del educando	Resultado
Hablar frente al grupo	Memorizar	Repetir la respuesta

Frente al autoritarismo educativo que ella vivió, propone un corrimiento hacia una “forma más innovadora y menos impositiva, con una responsabilidad compartida”

(Tesis p. 3). Esta noción que llama “**humanista**” la centra en un cambio de **formas**, no de contenido. En ellas incluye:

- La **relación** entre docente y educando, para que ésta se torne “más interactiva y humanista” (Tesis p. 4).
- La **actividad** del alumno, fomentando “el pensamiento crítico más que la repetición exacta de mis palabras” (Tesis p. 3).
- El **resultado** donde el alumno se “enfrente a sus propios desafíos y busque sus propias respuestas” (Tesis p. 37).

Esta visión “humanista” podría esquematizarse así:

Actividad del educador	Actividad del educando	Resultado
Crear ambiente. Interactuar.	Explorarse a sí mismo Pensar críticamente	El alumno busca sus propias respuestas.

#### 6.8.4.2 Impacto en el alumno de esta problemática

La profesora ve que año tras año los universitarios llegan a la clase con conceptos “muy estereotipados y... desde mi punto de vista, se vuelven muy pesados” (Tesis p. 97). Por ello al escucharlos narrar sus experiencias reacciona y busca ampliarles el panorama y ofrecerles un medio para que puedan romper esos conceptos: “llegar a un nivel más profundo de conciencia” (Tesis 97).

Le preocupan las actitudes que ve en ellos para asumir el proceso educativo, pues éstas no ayudan a resolver la problemática. Manifiestan interés sólo por “acreditar la materia, sin importar gran cosa lo que aprendan” (Tesis 14). No buscan aprender de sus errores, ni una retroalimentación, sólo aprobar el curso.

También muestran temor al “expresar sus puntos de vista” situación que atribuye a varias causas: unos están preocupados por “dar la respuesta correcta”, a otros “les asusta ser ridiculizados frente al grupo” y en algunos más “su juez interior es tan duro que no les permite nunca equivocarse” (Tesis p. 15). Estos procedimientos dificultan pasar a un modelo educativo donde la elaboración de la propia respuesta es parte central.

Para acabar de complicar el proceso, percibe que es el mismo sistema escolar el que suscita “individuos muy inseguros para expresar sus opiniones” (Tesis p. 15), quizá porque la escuela estableció desde los primeros años de escolaridad, mecanismos de castigo para quienes no ofrecieran la respuesta “correcta”.

## **6.8.5 El ángulo a partir del cual se aborda la problemática**

### **6.8.5.1 Enfoque global de la materia Ética, Identidad y Profesión.**

Ética, Identidad y Profesión es una materia orientada a fomentar “competencias valorales” (Guía). El acento está puesto en los procesos, en posibilitar que los universitarios “encuentren sus propias respuestas”. La autoexploración es un camino que les permitirá descubrir qué tan bloqueadas están sus habilidades creadoras y cómo “pueden moverse hacia su desarrollo” (Tesis p. 121).

Entre las competencias que menciona la profesora están las siguientes:

- Desempeñarse autónomamente.
- Discernir y valorar.
- Fomentar la autoexploración.
- Asumir de manera crítica y responsable la realidad.

Se espera que junto a este desarrollo el alumno pueda formar su propia identidad, pues Cristina considera que “cuando la persona opta de manera más consciente va sabiendo cada vez más quién es... va empezando a definir quién es” (Entrev 03).

### 6.8.5.2 El enfoque de educación moral

Cristina considera que la actividad educativa se desenvuelve en una doble vertiente. Por un lado hay procesos **técnico-académicos** que están relacionados con la metodología académica en sí misma, (como lo es el manejo del pizarrón, el desplazamiento en el aula, los materiales y los recursos didácticos utilizados) y orientados al “mejor aprendizaje de los alumnos” (Tesis p. 16).

Y por otro, están los procesos **humano-académicos** (como es la escucha activa, la aceptación incondicional, la congruencia, etc.), que toman en cuenta la relación entre las personas y que “van más allá” de los *procesos técnicos*; que fomentan que el alumno “se construya a sí mismo y se convierta en la persona que realmente es” (Tesis p. 16).

La educación moral tiene que ver entonces con la *relación* que se establece entre docente y alumno. No se trata de “fomentar valores en sí” sino en favorecer un contexto donde el educando “elija con libertad los valores que le vienen bien para irse convirtiendo en la persona que realmente es en esencia” (Tesis p 8).

En esta relación el alumno establece un **distanciamiento** tanto del pensamiento del profesor como de los **prototipos internos** que él “ya tiene como preestablecidos” (Cuest). Este *distanciamiento* le permite una **apertura** de la propia “visión” y de las “posibilidades de elección” (Cuest). El alumno transita así hacia un **pensamiento crítico**.

La Guía estipula que uno de los objetivos en la temática de Condición Humana, es “**plantear** la condición humana en su crudeza sin tendencias **moralistas**” (Guía).

Pero ¿qué significa excluir las ‘tendencias moralistas’?

La maestra no puede ser en clase un ‘Cuauhtémoc Sánchez’ ya que el “papel del docente no es moralizar” ni señalar lo que se debe hacer. ¿Cómo sucede esto en clase?, ¿Qué significa no moralizar sino sólo presentar un planteamiento? ¿Cómo llevar adelante su objetivo sin moralizar?

A lo largo de las sesiones va manifestando distintas intenciones que pueden agruparse en tres campos:

- a) En el segmento de *actividades* desea que: “elaboren un cuestionario” con “preguntas estimulantes” que no sean “cerradas”.
- b) En el de *ubicación* quiere: “resaltar una cosa”, “ampliar ese concepto”, “hacer una pregunta”, “responder”, “decir”.
- c) En la *reflexión*, donde expresamente señala su deseo de no moralizar, lo que pretende es que: “me digan ¿qué piensan?, lo que “yo **quiero** es que tú veas cuál es tu futuro, qué te espera, qué **tienes que** hacer para moverte en este mundo profesional”.

Como se puede observar, conforme se avanza hacia el segmento de la *reflexión* ella reduce su directividad y su aporte se concreta en dos campos:

- a) La búsqueda por instalar la autonomía en los sujetos, mediante el descubrimiento de su propio camino del héroe (héroe porque hace referencia a una lectura que leyeron). Para ello, ejemplifica que el bebé es ‘heterónimo’, ‘depende’ de la mamá, “tiene que aguantar” lo que la madre le haga; pero no es así con el alumno.
- b) La toma de conciencia en el estudiantado, a través de ejercicios y planteamientos, de “qué va siendo tuyo y qué no” (Ob 02). Visualiza que el trabajo del educando, al preguntarse lo que es y lo que quiere, muchas veces “tiene que ir... en contra del condicionamiento cultural”. Como educadora no le puede decir al alumno cómo vivir porque “eres diverso a mí y eres diverso de todos los que están aquí”, sólo sugiere la dirección de la búsqueda: “hasta dónde lo vas eligiendo tú... eso es lo que tienes que responder” (Ob 02).

### 6.8.5.3 El método utilizado

En un proceso educativo centrado en el desarrollo de competencias la metodología es importante. El procedimiento para *entrar en contacto con uno mismo* es un camino que inicia en un nivel *elemental* y se dirige hacia a un “nivel más *profundo* de conciencia”. En ocasiones este escalón terminal se describe como **ampliar** el estado de conciencia (Tesis p. 56). Para avanzar en él se necesita que el profesor prepare un ambiente, el cual consigue a través de diversos ejercicios que buscan

colocar al alumno “en un estado de contacto para que las preguntas que hagan, las hagan no desde la cabeza sino como un poco más de adentro” (IniFin 02).

Ir adentro es “meterse en el problema”, es aceptar “ser cuestionado” y esto puede provocar “un abismo existencial”, pero la maestra los acompaña “no los dejo angustiados... los voy recuperando” (IniFin 02).

El primer paso de este proceso es la “**sensibilización**”, cuya puerta de entrada a no son las ideas que un alumno pueda considerar y repasar, sino el impacto que la realidad hace sobre él. La sensibilización requiere del silencio, que le permitirá oír su propia reacción, que le posibilitará describir lo que siente. Para la maestra, los ejercicios de relajación ayudan a que el sujeto se ponga en un estado de “conciencia más integral” donde puede acceder a “otro tipo de sabiduría” distinta a las explicaciones justificatorias que produce la mente y dificultan encontrar la “razón principal” de su actuar, que puede encontrarse “más allá de la explicación lógica” (Entrev 03).

Durante la clase, la profesora emite constantemente preguntas sensibles que refieren sentimientos: “¿Ya se escucharon?, ¿qué **sienten**?” (Ob 01), “¿**sienten** que realmente no existe esa posibilidad de elegir?” (Ob 01).

Pero la *sensibilización* requiere de un insumo, de un **planteamiento** que suscite el movimiento. Con base en base a ello la maestra prepara su clase, utiliza lecturas de: Skinner, Sartre, Octavio Paz, etc., donde aflora la concepción de cada uno de

ellos sobre la temática que se va a reflexionar: “¿qué nos está planteando aquí este autor?” (Ob 01).

**Plantear** incluye no sólo **exponer** las posturas de otros sino también ofrecer el propio pensamiento: “lo que estoy queriendo *plantear*” (Ob 01). **Plantear** es ofrecer un pensamiento ante unos oyentes esperando que éstos reaccionen. No es una acción exclusiva del docente, también el educando presenta un *planteamiento* cuando se coloca frente a otro compañero y le interroga sobre la elección de la carrera: “el objetivo de este cuestionario es *plantear* como una charla... para que el otro hable” (Ob 02).

Los *planteamientos* son respuestas fijas ya consolidadas y forman parte de la propia definición del escritor. Por ejemplo cuando los alumnos expresan su punto de vista, la profesora les va señalando cuál es la ubicación que mantienen respecto a los pensadores estudiados: “ahí te estás acercando a Savater” (Ob 01). Cada autor es dueño de una postura y ésta lo define. Pero lo importante para la maestra no es sólo concluir qué tan cerca o qué tan lejos se está de dichas posturas, sino abrir la posibilidad de tomar las propias decisiones.

Aunque la *exposición* se presenta bajo el formato de una “charla”, ésta se realiza de forma vertical y unidireccional: uno interpela, el otro responde. El emisor define el enfoque y al ofrecer su punto de vista pretende un cuestionamiento sobre el oyente. El receptor devuelve la provocación y aporta su punto de vista.

El segundo paso del método es la **autoexploración**: “tengo un gran interés de que la exposición teórica les sirva como herramienta de autoexploración” (Tesis p. 128). Para ejemplificarla, la maestra usa la metáfora de “tirarse un clavado en aspectos profundos de la personalidad” (Tesis p. 154). Con ello busca que afloren a la conciencia aquellos motivos que realmente mueven al universitario y que están “más allá” de lo que se ve a primera vista. Se trata de “echar un vistazo a lo que le está pasando” (Tesis p 56) para encontrar ahí las “propias respuestas sin copiar estereotipos” (Tesis p. 54). La finalidad es permitir que el alumno descubra si lo que elige tiene que ver, por ejemplo, con “sus intereses más profundos o... con los deseos de mis papás” (IniFin 02).

El recurso utilizado para favorecer la autoexploración es la **pregunta**, “yo no llego con respuestas, llego con preguntas”. Las opiniones de los estudiantes **detonan** en ella interrogantes, “que yo ya traía desde antes” y que las pone a su consideración: “les pregunto cosas que yo me pregunto en lo cotidiano” (Entrev 03).

Cuestionar cumple cuando menos dos funciones, la primera, es “poner en duda la situación en que cada uno se encuentra” (Tesis p. 154), es invitarlo a que se interroge si eso es realmente lo que piensa. La segunda, es ir más allá de la duda, “sigo indagando en lo que ella plantea para seguir profundizando” (Tesis p. 188). Ambas buscan que la autoexploración no se detenga.

Cuando el universitario también pregunta buscando solución, la profesora le devuelve su inquietud, no pretende dar una respuesta, aunque sea lo que él espera, pues quiere ir en contra de un mecanismo social establecido, que supone que la

solución “viene de fuera”. Trata de “reflejarles continuamente las preguntas” (IniFin 02).

El que el oyente, reciba un *planteamiento* no equivale a su aceptación incondicional. CRISTINA así lo muestra al indicar su posición respecto a cada uno de los pensadores: “yo me apego más a Savater” (Ob 01). No se trata de quedar preso en los criterios y lineamientos del otro, sino de tomar postura ante lo que exponen y elaborar la propia reflexión: “yo leí a Skinner y se me pararon los pelos” (Ob 01).

Otro de los recursos que utiliza para facilitar la autoexploración es lo que ella llama **contextualizar**, lo cual requiere rodear la situación de elementos presentes en el contexto, y que parece que el alumno no está considerando, pero que abren cuestionamientos: “me pongo de abogado del diablo” (Entrev 03) para mostrarles los límites que puede tener su reflexión, “ese contexto les permite ver que no es tan fácil” (Entrev 03).

Para acceder a lo que cada individuo desea, se debe aceptar que la voluntad tiene límites, no siempre es posible la frase que dice: “si quieres puedes”, eso es caer en un “facilismo”, ya que las cosas “son más complicadas”, no basta con tener “ganas de querer cambiar” (Ob 01). Y un ejemplo de este límite fue el ejercicio del juego que practicaron los alumnos, donde se mostró que no podían salir del condicionamiento. Esta consideración del ‘facilismo’ se construye sobre una “voluntad sobrevaluada” (Ob 02).

Por ello es necesario hacer una doble consideración: por un lado, reconocer que la voluntad no es un acto aislado sino un 'proceso', un "ponerme en el camino". Y segundo, tomar en cuenta que la persona puede estar "bloqueada" y por ello es necesario atender "la sensibilidad" y "dejarte tocar por la poesía, por el arte" (Ob 02).

El tercer paso del método es elaborar un **comentario** propio. Frente a los diversos *planteamientos* el universitario abrió sus sentimientos e inició una autoexploración, ahora es momento de optar, de emitir *comentarios*.

La posibilidad de solución a las interrogantes está en la conciencia: a los objetos "las cosas le suceden"; en cambio las personas "hacemos cosas para que nos sucedan". Es decir; la herramienta que tiene el ser humano para abrirse paso ante el condicionamiento es la conciencia: "me suceden las cosas en la medida en la que no soy consciente... nunca puedo ser completamente consciente, pero entre menos consciente soy las cosas me suceden más" (Ob 02).

El trabajo del docente es ayudar en la toma de conciencia, entendida como un "saber que sabes" (Ob 01), no tiene que ver con la moralidad, ni es un "pepe grillo... que te dice 'no te vayas'" (Ob 01). Es el sitio donde emergen las preguntas: "bueno, yo qué quiero, qué voy queriendo" y al salir a flote me voy "dando cuenta" de quién soy y quién no soy (Ob 01).

En este momento el universitario "es consciente". Mediante la autoexploración, ha podido encontrar causas y consecuencias de su actuar, ahora le toca decidir, pro-

bablemente escogerá un camino constructivo. Los humanos actúan mal “por inconsciencia y por ignorancia”, pero si “se preguntan y miran las consecuencias de sus actos van a optar por algo más incluyente” (Entrev 03).

La maestra no puede indicar el camino que debe seguir el alumno, eso es “moralizar”. Ella apuesta porque el universitario sea valiente, cuestione los acuerdos sociales y asuma las consecuencias de lo que “quiere ir viviendo” (Entrev 03), pero si sucediera que elige un camino destructivo, debe respetar “su derecho a optar, mi labor como maestra es que no te vayas sin haber visto las consecuencias de ese actuar” (Entrev 03).

Aquí se conecta con el punto de la **identidad**. Para CRISTINA, quien opta de manera consciente “va sabiendo más quién es” pues al preguntarse qué quiere y cómo quiere ser “va empezando a definir quién es” (Entrev 03).

El método lleva a *entrar en contacto con uno mismo*, y lograr así una mayor profundidad que será difícil obtener mediante la sola reflexión intelectual. Aquí el individuo se implica a sí mismo en el *planteamiento*, *autoexplora* quién es y puede ubicar su decisión dentro del condicionamiento de los ámbitos en que vive.

#### 6.8.5.4 La relación establecida con el estudiante

CRISTINA está interesada en crear un ambiente positivo para que el estudiante pueda autoexplorarse. Por ello busca una **empatía**, ponerse en sus zapatos, para estar en condiciones de comprender su situación como si fuera la de ella, pero sin olvidar es “como si”, “porque si no hay una cierta distancia te embarras” (Entrev 03).

Procura también un ambiente de **aceptación incondicional** de lo que el alumno hace, sin desaprobarlo, ya que “la persona es más grande que lo que hace” (Entrev 03).

En las sesiones sus opiniones y las de los alumnos se entremezclan, sin reservar espacios específicos esto favorece una situación de intercambios más horizontales.

En el apartado siguiente de las estrategias se describe un poco más esta relación.

#### 6.8.5.5 Las estrategias usadas

La maestra utiliza dos estrategias principales: crear **ambiente e interactuar**, influenciadas por la propuesta Rogeriana que coloca al cliente, o en este caso el estudiante, como la figura central del proceso educativo mediante una “acción no directiva”.

El **ambiente** se concibe como un “ayudante”, un “estimulador para el crecimiento”, (Tesis p. 26) ya que establece un espacio de “seguridad” (Tesis p. 21) y de “cordialidad” (Tesis p. 187) que permite “atreverse” a trabajar, ya sea en la autoexploración, la narración de las experiencias o la libre expresión.

La **interacción** es una preocupación constante en la profesora y es uno de los puntos que más analiza cuando revisa su práctica docente, para ello clarifica “la forma” de acercamiento con los alumnos” (Tesis, 19). Y establece que la **relación** entre educador y educando debe sustentarse en cuatro actitudes:

- **Autenticidad**, es decir, “coincidencia con uno mismo”, de tal forma que los sentimientos y actitudes que fluyen sean transparentes. Es una actitud que va más allá de sólo presentarse como se es; es ir atreviéndose, buscándose, haciéndose (en gerundio), en un movimiento continuo y humilde, pues el objetivo es encontrarse para luego trascenderse, es aceptarse a sí mismo y aceptarse como ser no terminado. Esto significa que el profesor se abra al conjunto de sentimientos y actitudes que emergen de su interior en un momento dado; se hace transparente ante el estudiante de tal forma que éste puede ver claramente quién es el maestro con el que se relaciona.
- **Aceptación del estudiante:** tener de él una “visión incondicionalmente positiva”. que implica al docente la aceptación, cariño y aprecio por el alumno. Cuando esta relación se da, aumenta la probabilidad del aprendizaje pues el estudiante se sabe aceptado en su totalidad.

- **Comprensión y explicitación:** el profesor capta con precisión los sentimientos e intenciones que el estudiante experimenta y le hace partícipe de su percepción. Esta forma especial de escuchar constituye una fuerza que posibilita el cambio.
- **Empatía:** definida como ser sensible a los sentimientos y expresiones del universitario. Implica a la comprensión y posibilita entrar en el mundo del alumno.

#### 6.8.5.6 El rol docente

CRISTINA expresa una confrontación en su actuar: “no quiero ser **profesora**, sino **facilitadora**” (Tesis 121). No se trata de enseñar sino de facilitar el aprendizaje. Aunque en su interior opera el rol tradicional de maestra como alguien que enseña, que monopoliza la clase y la palabra y convierte al alumno en un oyente: “en ocasiones tomo la palabra, ya no la suelto, me meto a explicar la lectura a profundidad y estoy totalmente metida en el rol de profesora que enseña” (Tesis p. 126). Sin embargo, busca abandonar ese rol porque quiere establecer otras condiciones que permitan un trabajo más personalizado, pretende “crear un **ambiente** cómodo para compartir las inquietudes personales (Tesis p. 124) y el uso de las **preguntas** abre la posibilidad de que los alumnos descubran su capacidad de responder: “a través de preguntas los voy **guiando** para que vayan encontrando respuestas” (Tesis p. 82).

Siguiendo la propuesta Rogeriana, el rol de **facilitadora** implica **acompañamiento**, donde los sujetos que intervienen se desarrollan e incorporan su propia vida y se muestran tal como son. El proceder así puede ser doloroso pero es enriquecedor para ambos “en la medida en la que nos vamos relacionando con los otros... nos vamos enriqueciendo de todos y de todo” (Tesis p. 34).

El acompañamiento que pretende implica comportarse como espejo, es decir devolverles constantemente lo que preguntan para que sean ellos quienes señalen qué pretenden en la vida: “tú qué quieres o qué vas reflexionando”. Es “**reflejarles** continuamente las preguntas” para que no estén esperando que la maestra les de la respuesta.

El **cuestionar** es también parte del acompañamiento, ya que es necesario que el alumno vaya más allá de un trabajo a “nivel cognitivo” y coloque la problemática en un asunto que **involucra** su vida, de tal forma que se “atreva” a mirar la incongruencia entre su discurso y su práctica, revise las valoraciones que recibió de su familia y pueda ir “definiendo quién es” (Entrev 03).

La maestra no busca ofrecer la respuesta sino **acompañar** al estudiante para que empiece a confiar más en sí mismo y encuentre sus propias respuestas” (Tesis p. 36); de ese modo los facilitadores “les ayudaríamos a ser más libres y críticos” (Tesis p. 15).

La tarea del alumno se convierte en una **autoexploración** donde se pregunta si “lo que está optando es lo que quiere” (Entrev 03).

Por medio de las lecturas y actividades verá la problemática y se **dará cuenta**, **tomará conciencia**, de cómo ha venido eligiendo, de cómo ha impactado y quiere impactar en la sociedad.

#### 6.8.5.7 La organización del semestre

La materia se estructura en torno a seis “**temas**” y cada uno de ellos se trabaja en cuatro o cinco sesiones:

- **Ética y moral:** Inicia diferenciando los conceptos. Se trabaja por equipos donde cada uno investiga la historia de la ética, atendiendo el contexto histórico y filosófico.
- **Condición humana:** Plantea la condición humana en su crudeza, sin tendencias moralistas: ¿cómo se hace el hombre persona? Trabaja con autores como Skinner, Octavio Paz, Sartre, Savater quienes llevan a reflexionar si el ser humano tiene posibilidad de elegir.
- **Alteridad:** Da cuenta de que no somos seres aislados, de que estamos relacionados y nutridos por otros, y a nuestra vez fortalecemos a los demás y a la vida en general. La temática es la toma de decisiones: ¿cuáles son las personas que están influyendo en tu decisión?, ¿qué vale para ti y qué te mueve?, ¿cuáles son tus valores reales?

- **Identidad y Profesión:** Relacionar la selección del estudio profesional con la identidad. La temática es cuestionar la elección de la carrera, ¿qué tiene que ver la profesión que hemos elegido con nosotros?
- **Retos éticos de la profesión:** En equipos investigan a profesionistas para descubrir cómo resuelven los dilemas éticos. Se guían por preguntas: ¿cómo repercute la ética en la profesión, en la vida propia y en los demás? ¿cuáles son los dilemas éticos a los que se enfrenta un profesionista?
- **Trascendencia:** Valida y vivencia las “pequeñas cosas” que llevan a trascender lo cotidiano, a formar la identidad propia y a crecer como personas. “Trascendencia entendida como amplitud del estado de conciencia para operar de manera más incluyente” (Entrev 03). Se aborda a través de la temática ambiental: ¿cómo influimos en la degradación ambiental?, ¿cómo impactar y cómo quiero impactar?

Lo que integra las seis temáticas es el interés por acompañar el desarrollo personal del educando, concebido como creación de la propia **identidad**, a raíz de una introspección, de la capacidad de autodeterminarse, de vincularse a los otros y de asumirse desde lo que es profesionalmente.

#### 6.8.5.8 La organización de la clase

CRISTINA nombra indistintamente “clase” o “sesión” a la actividad en el aula: “Este tipo de **clases**”, “hablábamos la **sesión** pasada” (Ob 01). Pretende que cada una sea un “espacio de expresión libre... donde profesores y alumnos puedan expresar libremente las ideas y los sentimientos que van surgiendo sin temor a ser rechazados” (Tesis p. 20).

Las clases no son un evento de dos horas independiente cada vez; sino que mantienen continuidad y se ligan entre sí. Cada una de ellas es un ‘**elemento**’ que se relaciona con los otros para formar un conjunto más amplio llamado ‘**tema**’ y la unión de todos ellos ofrece la visión total. La temática que une los ‘elementos’ es, en las sesiones observadas, “La Condición humana” o la “Identidad y profesión”.

El **tema** se anima con base en *planteamientos* de diversos pensadores. La sesión concluye con una reflexión del alumno al cual se le pide encuentre la interrelación entre las clases y una ‘aplicación’ a la vida propia: “¿Qué te preguntas... sobre ti mismo” (Ob 01).

#### 6.8.5.9 Conclusión

CRISTINA es una maestra que sigue de cerca la propuesta Rogeriana de asumir la tarea docente al estilo de un acompañante que no ofrece soluciones sino que guía al alumno para que sus inquietudes las lleve a nivel personal. Está preocupa-

da por crear un clima donde el alumno pueda realizar una **autoexploración**, busca que el estudiante confíe en sí mismo y encuentre sus propias respuestas.

## 6.8.6 Comentarios de los alumnos a la propuesta del docente

### 6.8.6.1 Relación con el docente

Los estudiantes describen la relación con CRISTINA como “muy buena” o “muy, muy buena”, ya que “siempre hubo buena interacción”. Las razones que sostienen su afirmación tienen que ver con el clima de la clase: “creó un buen ambiente”, “tuvo mucha energía para dar al grupo”, “se comportó como una amiga”.

Tienen la imagen de una mujer “muy guerrera”, “muy enérgica”, “muy apasionada”, “muy humana”. Valoran su forma de ser y enfatizan cada una de sus apreciaciones con el adverbio “muy”. Mencionan que es “fresca” y “agradable”. Gustan de la relación que establece con el grupo; la visualizan como una docente “comprensiva”, con un comportamiento “como el nuestro” y preocupada “por cada uno”.

Sólo un alumno, de los ocho del grupo, la describe en términos negativos, “como muy apanicante, como queriéndose ver muy dedicada”

### 6.8.6.2 Descripciones del rol docente.

La generalidad del grupo no utiliza el verbo “enseñar” para describir la actividad docente de CRISTINA, sólo una alumna comenta: “me enseñó a desacelerar el ritmo con mis reflexiones, mis sensaciones”; el que más se usa es el de “ayudar a”. Ayuda a “ver las cosas diferentes”, a “tener otra perspectiva”, a “saber cuáles

son mis valores”, a “crearme preguntas, buscar respuestas y ver dónde me encuentro”. Esta misma apreciación se relaciona con el tipo de apoyo brindado por CRISTINA en procesos personales.

Indican también que el impulso de la maestra pone en movimiento su proceso autogestivo: ella no da las preguntas, ayuda a “**crearme** preguntas”; no enseña sino que “sabe **hacerte** aprender y reflexionar”, no dice qué ver, más bien posibilita que cada uno mire, “**me permitió** ver ¿qué quiero?”; no decide por ellos en lugar de ello ofrece bases “**para tomar** algunas decisiones”

Ven su rol como alguien creador de un **ambiente** propicio para la comunicación y el aprendizaje. En el siguiente apartado se analizará este punto.

### 6.8.6.3 Opiniones sobre las estrategias.

Los estudiantes perciben claramente las dos estrategias que utiliza, crear **ambiente** e **interactuar** con una visión preferentemente positiva.

Describen el **ambiente** como “adecuado” para el logro de tres objetivos:

- a) Dar **confianza en la comunicación**: lo que les permitió “decir lo que quisiéramos” o sentirse “más cómodos”, “participar más”. Con ello se abrió un espacio para “tener opiniones de todos”, para estar “aprendiendo de los puntos de vista de los demás”.

b) Lograr **aprendizajes significativos**: el ambiente de confianza y participación posibilitó que cada uno generara un proceso de “discernimiento y autodeducción” de su realidad.

c) **Amenizar** la clase: con ello la maestra supo “abordar muy bien los temas” y favoreció que las ideas fueran “más comprensibles”.

Respecto a la segunda estrategia, mencionan sentirse como grupalidad y señalan que el interactuar de la maestra con el grupo es un tratar de “integrarse”, de “involucrarse con nosotros y nuestras inquietudes”. Se establece así una “reciprocidad”, “se muestra como una amiga”.

Comentan que puede ser la profesora y al mismo tiempo integrarse al grupo, pues una de sus estrategias es precisamente “ser ella y pensar como piensa el grupo”.

#### **6.8.6.4 Opiniones sobre la Metodología.**

Concuerdan con la maestra en su concepción de la metodología: “gracias a la metodología pude llegar a saber lo que quiero realmente”. Coinciden que los logros no se deben a la profesora ni a la materia sino a la “metodología” pues es la que conduce. En esa misma línea otro alumno concretiza indicando que la parte central es “hacernos pensar” y optar por una decisión: “nosotros qué haríamos”.

Un estudiante describe los pasos de la metodología en tres puntos: “crearme preguntas, buscar respuestas y ver dónde me encuentro, así como planear lo que

quiero y cómo lo haré”. Otro rescata el cuestionamiento docente: “preguntarnos y cuando respondíamos nos hacía notar nuestras incongruencias, por llamarlo así, y con eso hacía que realmente nos preguntáramos y aprender de nosotros mismos”.

La constante en todas las respuestas apunta a colocar el proceso en manos de los alumnos, son ellos quienes llenan de contenidos cada uno de los pasos:

Preguntar	Buscar respuestas	Ubicación personal	Planear la acción
Preguntar	Revire a la respuesta	Ver incongruencias	Aprender

Crearme preguntas	Buscar respuestas	Dónde <b>me</b> encuentro	Lo que <b>quiero</b>
Preguntaba	Respondíamos	<b>Nos</b> preguntábamos	Aprendíamos de <b>nosotros</b>

#### 6.8.6.5 Aprendizajes expresados

Refieren como aprendizaje medular el proceso por medio del cual enfrentan su vida: “me permitió ver qué quiero”. Como problemas concretos la relación con la ética, observan una “lucha constante entre lo ético y lo no ético”. Tienen ahora otra perspectiva para entender “la ética y la moral”, sabiendo que la profesión está relacionada con la ética. Les queda la pregunta de cómo “generar más ética”.

Otro de los aprendizajes tiene que ver con la metodología. Entendieron la pregunta como medio para cuestionar: “tengo que cuestionar siempre para poder llegar al conocimiento”.

#### 6.8.6.6 Manera de asumir la educación moral

CRISTINA entiende la educación moral como un proceso necesario para decidir qué es lo que se quiere en la vida. Y este mismo proceso de trabajo se siguió en el aula aunque se asumió de forma personal en cada sujeto. Ellos elaboraron sus preguntas y ellos mismos buscaron las soluciones.

Al interrogar a los alumnos en torno a las preguntas que les generó el curso, seis de ocho respondieron que implica esfuerzo asumir la vida en sus manos: “¿Qué es lo que quiero hacer y cómo?”. En sus cuestionamientos se percibe un énfasis por precisar dónde está el “verdadero” origen de las motivaciones: “¿cuáles eran **de verdad** mis valores?”, “¿estoy haciendo algo que **de verdad** deseaba?”, “¿qué es lo que **de verdad** quiero?”.

También buscan aclarar de dónde procede la motivación, si eligieron la profesión por deseo propio o “porque mi familia y el contexto así lo pedía”. Deben descubrir el peso que otorgan a la opinión de quienes los rodean: “¿debe importarme tanto la demás gente o no?”.

#### 6.8.6.7 Conclusión

El alumno realiza una **autoexploración** donde se pregunta si opta por lo que quiere. La clase es una oportunidad para **darse cuenta** y **tomar conciencia** de cómo elige y cómo quiere impactar en la sociedad.

El alumno percibe el rol de la maestra como alguien que ayuda a tener otra perspectiva, pero sobre todo a generar un proceso donde la maestra no da las respuestas sino ayuda a que cada uno diseñe sus preguntas, aprenda y reflexione y seleccione qué quiere.

## 7 La integración de las propuestas

En este capítulo responderé las preguntas que dieron origen a la investigación. El énfasis se pondrá en la visión de conjunto, en los elementos que dan consistencia a las propuestas de educación moral que cada uno de los maestros ha ido construyendo.

Lo primero será considerar las reflexiones o los fundamentos donde anclan su proyecto de educación moral; ¿cuál es la problemática que les inquieta y a partir de la cual construyen su propuesta? Toca aclarar que esta pregunta no se había formulado al inicio de la investigación, pero durante el desarrollo de la misma, se fue estructurando dicha interrogante en las entrevistas sostenidas, donde los profesores hacían referencia a una preocupación inicial o a unos supuestos básicos que daban coherencia a su proyecto, y en el análisis del investigador.

Lo segundo será mostrar cómo la educación moral está considerada como un proceso global que se subdivide en etapas, y no como un acto puntual o la ejecución de determinadas dinámicas. Aquí retomaré la propuesta de Puig donde describe la educación moral como un proceso de construcción de la personalidad moral.

Después me pareció oportuno profundizar dos elementos centrales en toda propuesta de educación moral: los roles que juegan los participantes y la interacción que se establece entre ellos.

## **7.1 El punto de arranque de la educación moral.**

Es importante tomar en cuenta que el punto de partida determina, o cuando menos orienta, los lineamientos que rigen el proyecto de educación moral. Atendiendo a esta consideración y a la información recabada, se observó que los elementos que entran en juego en las propuestas docentes se pueden agrupar en tres grandes apartados: a) hay un problema social que impacta al educador y que él considera urgente abordar pues le está afectando al alumno; b) hay una visión antropológica, descrita desde la filosofía o la psicología, que reclama ser atendida para favorecer el desarrollo del estudiante; c) el hombre necesita vincularse a la realidad social, pero dicha incorporación pasa por las diversas maneras de actuar del ser humano, como agente y como actor.

### **7.1.1 El problema social que impacta: ARMANDO, RICARDO y LEONARDO.**

Los docentes enuncian los conflictos de una manera global: hay una violencia cotidiana y una destrucción ecológica que ponen en peligro la vida humana, hay un malestar en la cultura pues las viejas soluciones han dejado de serlo y se han convertido en problema. Abordarlos parece urgente ya que están descritos en términos amenazantes: destrucción, peligro, ausencia de solución.

La presencia de dichas amenazas sugiere un comportamiento errático en el ser humano. Para explicarlo, los docentes traducen los problemas en términos referidos al conocimiento: no **sabemos**<sup>6</sup> vivir, el mundo escapa a nuestra **comprensión**, nuestros **conocimientos** pasan por una crisis de **certezas** y **sentido**.

No se trata de un conocimiento abstracto, sino inscrito a la vida, donde los maestros están implicados en la problemática, ya que la describen en primera persona del plural: “nosotros” estamos atravesados por la crisis.

A lo largo de las entrevistas fueron señalando que los problemas que se discutían en el aula no estaban resueltos por ellos sino que surgían de su experiencia: “a mí me han pasado estas cosas que a mí me parecen problemáticas y son importantes, y me imagino que a ustedes también” (Entrev Ln 03)

Estos maestros concretan como posibles causas de la crisis que los saberes esenciales para la vida se han dejado fuera; que los conocimientos se desarticulan y se fragmentan; que se privilegia la especialización en detrimento de la visión de conjunto; que se opta por la estandarización por encima de la creatividad y se prefiere lo superficial en lugar de lo profundo.

---

<sup>6</sup> Cuando se usen palabras propias del maestro, **ésta**s se pondrán en negrita y cursiva.

Estas causas impactan la vida del educador y del educando pues se dificultan los procesos creadores de identidad y se estandarizan los comportamientos; y en esa complejidad –señalan los maestros, se dificulta saber quiénes somos.

El siguiente diagrama sintetiza esta visión.



Ante esta situación se proponen dos salidas cuyo centro radica en ordenar e integrar una realidad que se presenta fragmentada o que se aborda desde una mirada desarticulada.

La primera consiste en ayudar al alumno a incluir **categorias** que le permitan ordenar el conocimiento, o una **matriz** que le posibilite un trabajo interdisciplinario y le permita conjugar los saberes científicos, sociales y humanos.

La segunda pretende abrir un camino para traspasar lo superficial y mirar lo **profundo** de las cosas, donde lo profundo hace referencia a reconocer y asumir de una manera **personal** los problemas en los que se está inmerso.

El que expliquen la problemática en términos relativos al conocimiento responde sin duda, tanto a la materia que se imparte: *Conocimiento y Cultura*, como a su labor de docentes universitarios, lo cual los coloca en una perspectiva académica ante la mirada de los problemas. Esto impacta, desde luego, en la manera como

se aborda la educación moral, ya que dan prioridad a la dimensión racional del proceso educativo.

Los maestros perciben esta reducción del problema a su dimensión intelectual, y como alternativa presentan dos niveles para abordar el problema: primero mirarlo desde la razón, luego considerarlo de una manera personal: “no solamente conceptual... acópleno a su vida” (Entrev Ln 03).

¿Qué implicaciones tiene para la educación moral partir de un problema social, formularlo desde la óptica intelectual y concretarlo en una salida “personal”?

Como el alumno es colocado frente a una realidad social entonces la propuesta de educación moral se orienta a establecer los vínculos entre la realidad y el individuo. Por ejemplo, en la misma línea, Ortega y Mínguez (2002) han sugerido una “praxis orientada a capacitar a los educandos a leer e interpretar la realidad, más aún, a asumir responsabilidades frente a esa realidad” (p. 22). Entienden que una persona es **responsable** cuando es capaz de “pensar y actuar autónomamente desde parámetros de justicia y equidad” (p. 24).

La realidad debe ser leída e interpretada y a partir de ahí se asumen las responsabilidades y se siguen compromisos; porque la vida se comprende como una situación donde existen desigualdades y exclusiones que demandan ser atendidas.

Por ello insisto en que el punto de origen del que se parta o la línea bajo la que se sitúe el docente, determinará la dirección que tomará la educación moral: la visión de conjunto o el ir a lo profundo de las cosas.

### 7.1.2 Una visión antropológica como punto de partida: PRIMO, CRISTINA y LAURA.

En esta visión la inquietud del maestro no se desata por un problema social sino por una determinada concepción del hombre: con PRIMO el ser humano está partido por el eje desde su nacimiento, dividido entre la satisfacción de las demandas del otro o la atención a los deseos personales; para CRISTINA el individuo vive un desarrollo polarizado entre el condicionamiento y la libertad; con LAURA la identidad es un proceso complejo que se estructura mediante una definición individual que a su vez es influida por la colectividad.

En estas visiones existe una tensión entre la persona y la grupalidad: entre sus deseos y los que demandan quienes le rodean, entre la posibilidad de decidir quién se quiere ser o aceptar la determinación familiar y social; entre individualizarse y saberse parte de una comunidad. Es una lucha que complejiza la identidad.

Si ésta no se enfrenta, la persona se ve afectada en su identidad, su comportamiento se vuelve **estereotipado** y los otros terminan **hablando por él**.

En este proceso los docentes suponen algunos catalizadores que le ayudan en su desarrollo: uno, es interior, se describe como una energía creadora o una tendencia actualizadora, que todos poseen “el ser humano es bueno por naturaleza y tiende a actualizarse siempre” (Entrev Cr 03), y otro es exterior a él: el conflicto, “es en los fregadazos donde tú vas a adoptar posturas éticas, morales, donde vas

a poner en evidencia tu moral” (Entrev Pr 01). Enfrentar éste o ponerse en contacto con tal tendencia, posibilita que cada ser humano pueda elegir lo que desea y se desempeñe de manera autónoma.



Se visualizan pues dos salidas, la primera tiene que ver con un trabajo personal, que se nombra como **autoconocimiento** o **autoexplorarse** “construir un modo de exploración y autoconocimiento” (Guía Lr), donde la importancia radica en el prefijo “auto”, que señala la dirección del trabajo que enfatizará el maestro. La segunda, se construye a partir del debate con el otro, es ahí donde cada quien va definiendo su postura personal y **dando razón** del porqué de su respuesta “me interesa que me sepan dar razón de por qué llegan a esa conclusión” (Entrev Pr 01), ambas descripciones señalan que el proceso se realiza necesariamente frente al otro, ya sea porque sirve de espejo o porque retroalimenta lo que cada uno va elaborando.

De nuevo el punto de origen determina el camino. Si se parte de una percepción del ser humano y el problema se sitúa en la falta de identidad, entonces la tarea de la educación moral es resolver esta identidad. El educador sigue para ello dos caminos, uno en la línea esencialista que busca en la autoexploración lo que somos; el otro, que considera que las respuestas son provisionales y que sólo en el conflicto de cada día podemos ir reformulando lo que somos, porque de entrada,

el ser humano está inmerso en unos usos y costumbres que le preexisten y con los que va a entrar en conflicto. La pregunta que surge es ontogenética: ¿cómo llegué a ser lo que soy? ¿Cuáles son mis determinaciones históricas? ¿Cómo puedo operar sobre ellas? Preexiste la respuesta a nivel social, pero no es una cuestión íntima sino un problema que se descubre en el brutal choque con los otros. Puig (1995) insiste en la moral “ni está dada de antemano ni tampoco se descubre o elige casualmente, sino que exige un trabajo de elaboración personal, social y cultural” (p. 111).

La diversidad de profesiones de cada maestro parece ayudar a determinar el camino: uno es psicoanalista, otra profesora trabaja el desarrollo humano y una más es escritora.

### **7.1.3 Vincularse a la realidad social junto con una visión antropológica: DIEGO y CARLOS.**

En esta postura, se mezclan los dos puntos de partida anteriores. Los maestros consideran que aunque la realidad es compleja el individuo requiere vincularse a ella. Para conseguirlo deben atender su estructura humana. Ante esta necesidad se presentan dos consideraciones: observar cómo se mueven los actores sociales cuyas actuaciones “van teniendo repercusiones más allá del hecho” (Entrev Dg 01), o atender la particularidad del sujeto que le complica su incorporación a la so-

ciudad, “me interesa que los alumnos cambien su visión, es decir, se descentren, dejen de ser ellos el centro” (Entrev Cr 03).

Con DIEGO, el ser humano en su papel de **actor** se enfrenta a una realidad de intereses contrapuestos que lo llevan por caminos diversos y donde sus acciones repercuten más allá del hecho: se convierten en culturas, en realidades; el hombre construye realidades” (Entev Dg 01); como **autor de sus acciones** debe apropiarse de alguno de los diseños culturales que recibe por tradición. En ambas situaciones, la herramienta del análisis es fundamental.

Para CARLOS el sujeto vive centrado en sí mismo e imagina que todos comparten su visión; sin embargo, necesita **descentrarse**, asumir una actitud de diálogo, pues los otros también tienen intereses válidos, “ubícate que hay otras maneras de ver las cosas” (Entrev Cr 03).

La postura es cercana a la propuesta de Piaget, donde “la personalidad se iría construyendo en la interacción social a través de un proceso de descentración de sí mismo, e incorporación de las relaciones de cooperación social” (Sepúlveda, 2003, p. 29).

Además, esta visión individualista le dificulta comprender las **causas estructurales** y asumirse como ser social. Aquí también el análisis es la herramienta fundamental.



La primera postura coloca el problema de la vinculación social en los intereses de los otros; pero esa participación social se realiza como agente y como actor; la segunda, en las características del individuo: vive centrado en sí mismo, pero sólo en relación adquiere su ser social: “un individuo que nace y es aislado totalmente de la sociedad, no se hace humano, esa es su naturaleza” (Entrev Cr 03). Una recurre primero a la historia; la otra, a una visión antropológica.

Estas dos visiones orientan el camino que se seguirá para abordar la educación moral. La primera construye a partir de un desarrollo en clave de competencias “desarrollar el pensamiento complejo, crítico y reflexivo” (Entrev Dg 01), para lo cual habrá que: utilizar **fuentes confiables**, tener habilidades para observar una situación desde **distintas perspectivas** y **respetar la diferencia** ya que no todos tienen el mismo punto de vista. La segunda, parte de “los principales ejes articuladores de la persona” (Entrev Cr 03): **qué es** lo que lo hace persona, hay **diferentes visiones** de la realidad y la política es una forma de **participación en lo social**. En esta visión el punto de vista antropológico está colocado en el inicio del proceso y ello determinará el rumbo de la propuesta en educación moral.

La salida en ambas consideraciones según los docentes es el análisis, ya sea mediante un **pensamiento crítico** por parte del sujeto que ayude a concretar los propios intereses frente a los de los demás, o una **visión más amplia** que permita re-

conocer la validez de los ajenos. Es una propuesta similar a la propuesta por Ortega y Mínguez (2002) que hablaba de leer, interpretar la realidad y asumir las responsabilidades.

#### **7.1.4 Conclusión.**

El punto de partida toma relevancia pues de ahí surge la fundamentación que guiará la propuesta de educación moral y los caminos que se trazarán para capacitar al estudiante.

Me parece que fundamentalmente sólo hay dos puntos de partida: la problemática social o la estructura de la persona humana. Cada uno de ellos orienta la dirección por donde la educación moral hará sus aportes. Sin embargo, cada docente desarrollará su propio camino.

A partir de la visión social:

- a) Establecer una **visión de conjunto** por medio de **categorías** que ordene el conocimiento o una **matriz** que permita un trabajo interdisciplinario.
- b) Mirar **lo profundo** de las cosas asumiendo de una manera personal los problemas.
- c) **Incorporarse** activamente a una realidad social compleja, por medio del **análisis**, para asumirse como sujeto social, sabiéndose **situado** en un juego de intereses o atendiendo la necesidad de **descentrarse**.

A partir de la visión antropológica.

- d) **Debatir** para optar y tomar postura propia y no terminar siendo hablado por los otros, ya que el ser humano está atravesado por el conflicto desde que nace.
- e) **Autoexplorarse** para poder construir su identidad, para ello habrá que aprovechar la dinámica actualizadora que hay en él

Pasaré ahora a profundizar estos diversos caminos por los que transita la educación moral.

## 7.2 La educación moral diseñada como proceso.

Al definir la educación moral como un proceso constructivo quiero señalar tres problemas que se juegan de una forma polarizada:

- a) Al ser una tarea múltiple no se agota con la labor de un sólo docente; pues implica un proceso de socialización, de vinculación con las guías de valor establecidas culturalmente, requiere la adquisición de herramientas que permitan formar la conciencia moral autónoma de cada sujeto, la cual se concreta en el diseño de una autobiografía (Puig, 1996)..
- b) Debe ser ubicada en un contexto histórico y dentro de situaciones dilemáticas, ya que “el contexto real y las estructuras de conflicto son los mejores predictores de la vida moral de los alumnos” (Oser, 1995).
- c) A pesar de ser una tarea personal, no se realiza en solitario sino influida socialmente, con la ayuda de los compañeros y de los docentes (Puig, 1996). La autonomía es una autonomía solidaria que “conlleva la preocupación por el otro” (Sepúlveda, 2003)

El punto medular consiste en establecer cuál es el proceso a seguir para abordar la educación moral. Puig lo arma a partir de tres elementos: **experiencias, instrumentos y guías de valor**, y mediante tres tareas: trabajar con problemas morales emanados de la experiencia, utilizar procedimientos de deliberación y dirección moral, y orientarse por guías de valor.

- a) Es necesario partir de **experiencias de problematización**, pero no es suficiente. Se requiere también de una *sensibilidad moral* (apertura emotiva a sentirse concernido, a sentir sin racionalizar) y de un *diálogo*, donde la propia razón pueda cuestionarse y la de los demás se presente como aceptable.
- b) Hacerlo con los **instrumentos procedimentales** de la conciencia: *juicio moral* (formarse opiniones razonadas sobre lo que debe ser), *comprensión* (saber complementario que conoce lo que es posible llevar a cabo y lo que la situación exige y permite) y *autorregulación* (capacidad para dirigir por sí mismo la propia conducta).
- c) Y por último orientarse con las **guías de valor**, (normas, valores, ideas morales modelos personales, etc.).

Describo el proceso anterior diseñado por Puig para mostrar la complejidad de un trabajo en educación moral. A partir de ahí, se generan multiplicidad de actividades en el aula.

En esta investigación me pareció oportuno mostrar los diversos caminos que trazaron los docentes.

Encuentro cinco maneras diversas de abordar la educación moral: a) proponer al universitario una **visión de conjunto** que le permita **revisar su responsabilidad**; b) suscitar en él una actitud para **ir a lo profundo** de las cosas de modo que **se haga cargo** de su formación personal; c) favorecer un proceso de **autoexploración** que le permita decidir **quién quiere ser**, d) **debatir** las posturas personales

para **dar razón** de lo que piensa, y e) otorgarle al estudiante la herramienta del **análisis** para que se **incorpore** más críticamente a la sociedad.

### 7.2.1 Construir una visión de conjunto: ARMANDO, RICARDO.

Ante una cultura que ha desarticulado los conocimientos y que privilegia la especialización, los docentes vislumbran como posible solución favorecer en el alumno una **visión de conjunto**.

Esta **visión de conjunto** es el primer paso para estar atentos a la totalidad de la existencia. Para conseguirlo se proponen dos caminos: El primero ofrece una cosmovisión organizada en tres **dimensiones**: humana, divina y cósmica, que necesariamente se implican y conforman la realidad, prescindir de alguna de ellas provoca perder el sentido de la realidad y trastornar el modo de vida.

Lo que se modifica de una cultura a otra es la manera como se combinan las dimensiones y a cuál de ellas se otorga mayor peso. No todos los individuos de una cultura asumen de forma consciente que estas tres dimensiones organizan la sociedad y dan forma a su vida.

El segundo camino articula las dimensiones y las actividades basándose en tres **esferas** que engloban todas las acciones que realizan las personas. Cada una de ellas incluye a la anterior pero a la vez la supera: acción cotidiana, socialización lingüística y reflexión interna. Esta ruta no habla de dimensiones de la realidad, si-

no de momentos entrelazados de la actividad. Los aprendizajes se mueven en la misma estructura: el primer nivel es una adaptación al entorno, el segundo a la cultura y el tercero una interrelación con la condición humana. Las adquisiciones que logra cada sujeto también pasan por las esferas: primeramente se apropia de conocimientos y habilidades, enseguida de significados y valoraciones, y por último obtiene autonomía y responsabilidad.

El contexto en el que **proponen** esta visión de conjunto es la preocupación por salir de la crisis, por encontrar una solución al hecho de no **saber vivir**. Construyen su proyecto a partir de una mirada epistemológica que considera que las cosas “no están ahí dadas” sino que necesitan ser interpretadas. Hay por tanto un procedimiento de transformación elaborado por el sujeto que le permite concluir cuando menos dos puntos: a) existen diversos modos de **interpretación** y por ello variados **modos de vivir**, si hoy se ha creado un estilo destructivo de vivir no necesariamente debe perpetuarse pues es posible desarrollar otro que ofrezca una **buena vida**. b) toda iniciativa está necesariamente articulada, porque la inteligencia no funciona con un pensamiento caótico, por ello toda la existencia se presenta entrelazada pues ha surgido de una mente organizada.

Captar este sistema, donde la realidad se construye organizadamente, permite al alumno tomar una “buena distancia crítica” de la situación en la que se encuentra inmerso, ya que al alejarse puede cuestionar el automatismo en el que ha caído, y preguntarse si la interpretación que rige su actuar es la adecuada para conseguir

la buena vida o si tiene una visión esquizofrénica o incoherente donde los comportamientos van en direcciones opuestas.

Recogiendo lo dicho: la educación moral se sitúa en dos momentos, el primero, **interpretativo**, crea la visión de conjunto, se toma distancia ante los múltiples modos de vida, se hace un trabajo interdisciplinario, se establece la moralidad social que rige los comportamientos. Aquí es donde radica el carácter moral de la educación, por tanto, donde la actividad docente tiene su tarea principal.

El segundo, **decisorio**, pide una **evaluación** y **opción** por parte del estudiante. Aquí se encuentra la interrelación humana, aquí los cuestionamientos por la bondad y la ética de las cosas se vuelven pertinentes; donde se juega la **responsabilidad** y la **autonomía** individual. La evaluación de la conducta permite, dentro de las posibilidades personales, encontrar qué se puede corregir; por ello resulta fundamental responder a la pregunta ¿yo, de qué soy **responsable**?

Sin embargo, este momento, denominado **formación humana**, resulta difícil de abordar con el universitario, ya que pide su decisión expresa la cual queda fuera de las posibilidades del docente. No se trata de conocimientos transferibles, no hay un contenido concreto por entregar, sino que es una actividad donde el alumno opta, y el maestro sólo **acompaña**.

Los profesores que construyen esta propuesta, consideran que en su programa, es aún incipiente la elaboración de mecanismos para favorecer este momento de evaluación y decisión. Un intento se estacionó en el nivel de la pregunta. Ante al-

gunas indagaciones o problemas discutidos en el aula, el camino que se abrió fue la interrogante por la responsabilidad o la consideración acerca de si la vida resultaba satisfactoria, en el sentido de incrementar la sensibilidad, la fuerza, la inteligencia o cuando menos si se percibía en ella un crecimiento, dándose cuenta de que si aparecían estos indicadores, podría ser una señal de que el universitario estaba sabiendo vivir bien.

Otro intento por alcanzar este nivel formativo se llevó a cabo en una o dos sesiones, al final del semestre, en las que considerando que las condiciones de la clase debían favorecer la autonomía del alumno, se estableció como voluntaria la asistencia, los estudiantes eligieron la temática y desarrollaron la sesión: “poner al sujeto solo en situación, soltarle la **responsabilidad y acompañarlo**” (Entrev Ri 03).

Y un tercer esfuerzo se realizó a través de las tareas donde los alumnos realizan una reflexión individual y ellos tiene la oportunidad de dar un seguimiento personalizado “acompañó personalmente con comentarios, en donde intento que sean de los tres niveles” (Entrev Ri 03), es decir instrucción, educación y formación humana.

Cabe mencionar que a pesar del esfuerzo de estos intentos por abordar lo formativo, los dos profesores consideraron los resultados poco satisfactorios.

Me parece que en este proceder se encuentra en varias dinámicas contradictorias: se pasa de un rol pasivo donde el alumno sólo recibe, a otro donde se le “suelta” la responsabilidad.

Segundo, se ha **entregado** al universitario una visión de conjunto, unas categorías, con las cuales pueda ordenar la realidad y establecer una visión interdisciplinaria de las soluciones, y para mostrar el funcionamiento de estas categorías se recurre a la historia o a ejemplos de la ciencia; pero el estudiante no ha hecho propia esta propuesta, no están consideradas como un asunto personal, no son vitales para él; lo cual dificulta el siguiente momento, favorecer el paso a una evaluación y opción personal. La pregunta por su responsabilidad queda lejos de sus intereses.

### 7.2.2 Ir a lo profundo de las cosas: LEONARDO

La salida de LEONARDO a la problemática planteada, la realidad que escapa a nuestra comprensión, consiste en ir más allá de lo superficial, en mirar lo **profundo** de las cosas. Ello implica reconocer la situación como problemática y colocarse ante ella de una manera **personal**; lo superficial es no darse cuenta que ahí hay una situación que merece ser atendida, supone “problematizar cosas que de entrada no son duda” (EntrevLn 03).

Desde una visión filosófica, se dice que el ser humano vive expuesto entre las cosas del mundo y él debe decidir su propia vinculación con ellas, sin embargo, son los otros quienes diseñan la ubicación -idéntica para todos- y además le dan el carácter de “normal” anulando con ello creaciones personales.

La educación moral se enfrenta a esta fuerza estandarizadora y diseña un proceso: cuestionar esa visión **normal** propuesta por otros, “sospechar de todo lo que les parece obvio” (EntrevLn 02); descubrir en ese proceso **diferentes instalaciones** en el mundo, y por lo mismo, la necesidad ineludible de optar por alguna de ellas, **construir**, a diversa profundidad, la propia manera de estar instalado. Estos dinamismos de decisión personal son los que nos constituyen como humanos y son el núcleo de trabajo de la educación moral.

Pero no basta con elegir una de las opciones ofrecidas por la cultura, de proseguir con una construcción personal, donde se trabajen distintos “niveles de **profundidad**” elegidos individualmente. Aquí surge lo **formativo**, cuando se descubre, más allá de lo racional, la posibilidad de “ir construyendo el nexo con el mundo”, cuando se va “pensando todo a partir de lo humano” (EntrevLn 02), y cuando se asume el compromiso de hacerlo junto con los demás. No es un trabajo aislado sino de interrelación con otros.

La estrategia para llevar adelante el trabajo es la **seducción**, “compartir mi emoción”, para enganchar a los alumnos en el aprendizaje sin necesidad de “jalarlos” y convertir la exposición en una **plática** donde el universitario también se incorpore.

Estamos así ante un proceso de **formación de la persona**, que sucede cuando ella **se hace cargo** de su construcción personal, cuando puede decir “**yo** estoy haciendo mi vida, **consciente** de lo que estoy haciendo, porque así **la quiero hacer**” (EntrevLn 03). LEONARDO entiende la **responsabilidad** como “poder dar razón del modo de estar en el mundo, responder por ello” (Cuest Ln).

Para llegar a este nivel se requiere que el sujeto tome una decisión, que asuma un compromiso personal, “para mí lo máximo sería la **formación** de la persona, lo pretendo, pero sería muy ambicioso” (Entrev Ln 03).

En este esquema se busca una participación más activa del estudiante y se emplean mecanismos que la favorezcan. Así, desde el inicio, se vincula la problemática a sus intereses; se orienta hacia lo personal, de modo que no se establezcan dos procesos por separado.

### **7.2.3 Realizar una autoexploración o autoconocimiento: CRISTINA Y LAURA.**

Ante la indeterminación del universitario para elaborar sus propias respuestas y encaminarse hacia su desarrollo, estas maestras diseñan un proceso de educación moral fincado en el autoconocimiento.

El supuesto que da pie a un proceso educativo basado en un trabajo interior parece encontrarse en el reconocimiento de que en cada persona hay una dinámica positiva que la empuja hacia el desarrollo: por un lado, hay un inmenso caudal de **energía creadora** que puede ser aprovechada, y por otro una **tendencia** que “tienen todos los seres humanos” a actualizarse, a evolucionar, a crecer una tendencia hacia un desarrollo más complejo y completo” (Tesis 28) y que por ello deja la tarea en manos del alumno y pide sólo el acompañamiento del educador.

Esta dinámica permite a la persona ponerse en contacto consigo misma, si se le da un espacio adecuado, y realizar un discernimiento que: a) sitúe las razones que guían su actuar y b) que dé cuenta en qué medida estas razones son elaboradas por ella misma. Una reflexión donde **tome conciencia** de los valores que la convierten en la persona que realmente es. La búsqueda es hacia su interior pues ahí está la esencia de su naturaleza humana, ahí se encuentra lo que puede llegar a ser.

**Autoexplorarse**, es una actividad que va **más allá** del nivel cognitivo, pues busca hacer consciente tanto el estilo de su vida, que no necesariamente fue elegido, como las opciones personales y las razones que fundamentaron algunas decisiones. Implica además un posible cuestionamiento que no desemboca en el hallazgo de verdades trascendentes que den un valor absoluto a su respuesta, sólo aspira a determinar el peso específico que el universitario tiene o puede aportar en cada acción en la que está inmiscuido y escoger dónde quiere colocarse y a qué vertiente social se quiere sumar.

Junto a esta búsqueda de razones y de elección de alternativas se juega la propia **identidad**, pues en la medida en que se opta de manera **consciente**, en esa misma medida se va descubriendo quién es cada uno. La identidad supone un paso previo por la conciencia.

Para LAURA, la educación moral también está planteada como un proceso en tres campos interconectados: a) todo método de conocimiento o **autoconocimiento** es comprendido como un **saber pensar**, b) que se vincula a una adquisición de habi-

lidades designadas como un **saber hacer**, es decir, un saber expresar, meditar y discernir; c) e implica actitudes, que muestran un **saber ser** que se ha apropiado de lo inefable e innombrable de la experiencia humana.

Para ambas maestras, el **autoconocimiento** de sí mismo, se realiza también con los otros, en el aula, por ejemplo, frente a la maestra que se comporta como espejo, **revira** las preguntas, **refleja** la actuación del alumno y le **retroalimenta** lo que ha escrito; y de cara a los compañeros, de quienes recibe una retroalimentación al manifestarle cómo lo perciben, al expresarle sus reacciones ante lo que va exponiendo.

Sin este espacio de intercambio universitario, el estudiante no podría recuperar esa identidad común a muchos latinoamericanos con los cuales se ha topado en sus lecturas.

Instalado este proceso de **toma conciencia**, de las razones que rigen la propia existencia, lo cual permite cuestionar y optar por una nueva manera de ser. Hasta aquí sólo se ha trabajado el saber pensar, autoconocerse, y el saber hacer, habilidad para discernir; pero en la medida en que se interpela, la persona va mostrando que es libre y que puede elegir un modo diferente, con ello está abordando el nivel del saber ser.

El supuesto de estas maestras es que al trabajar el conjunto de los niveles se apunta hacia el **desempeño autónomo** del universitario, a que se **dé cuenta** que en la infancia la heteronomía fue necesaria, pero que el condicionamiento en el

que se ha vivido puede ser modificado, la adolescencia provoca una crisis que le ayuda a ver que hasta el momento no es lo que quiere ser, sino lo que otros han decidido que sea.

La elección es tarea del alumno, el docente sólo ha servido de espejo y ha impulsado la autoexploración. No hay un camino específico por seguir, marcar alguno como el mejor sería **moralizar**, y eso ya no es posible en la enseñanza profesional, pues de lo que se trata ahora es de facilitar el paso hacia la **autonomía** pero a la manera de un acompañante.

#### **7.2.4 Debatir las posturas personales: PRIMO**

Esta propuesta educativa parte de una concepción que señala que en la vida de cada uno se juega una lucha entre los deseos propios y los ajenos. Desde aquí considero que se abre entonces otra posibilidad para abordar la educación moral: defender la postura personal para así construir la propia identidad.

Me parece que aquí hay un supuesto antropológico que da unidad a la propuesta: el ser humano desde su nacimiento necesita del apoyo de los otros, son éstos quienes lo constituyen como persona, sin ellos no es viable ni siquiera biológicamente. Pero frente a esta necesidad, el proceso de crecimiento evidencia una limitación: para seguir desarrollándose necesita separarse de sus procreadores, requiere precisar la propia palabra, recrear las respuestas culturales que ha recibido y expresarlas desde su contexto.

Concibe la educación moral como un proceso de superación de sí mismo, de tal forma que la identidad no se reduce a un asunto de mecanismos internos, no hay una esencia a la cual recurrir, pues el hombre es un **ser siendo** con los otros, ellos son en cada momento y a lo largo de toda la vida fuente de satisfacción, y en esta necesidad del otro la educación encuentra su justificación.

Pero sin una crítica permanente a los troquelados culturales se elude la **responsabilidad**, para consigo mismo y los demás, de justificar la respuesta, pues de no hacerlo, se termina siendo hablado por los conocimientos, los valores, las convicciones y el lenguaje de la sociedad, “lo que me interesa es que los chavos piensen, no que repitan” (EntrevPr 03).

La salida elaborada por este docente es debatir, porque la ética se construye actuando, así como a filosofar se aprende filosofando. La **provocación** del educador es importante ya que si el educando se implica es porque ha hecho suya la reflexión del profesor, porque se han tocado en él fibras sensibles ante las cuales no puede permanecer callado, o quizá porque se ha puesto en entredicho alguna de sus creencias y necesita defenderlas.

Además al cuestionar en el aula cierta problemática, ésta se coloca fuera de la dinámica escolar de aprobado o reprobado y sitúa a los estudiantes en mejores condiciones formativas, ya que lo importante es lo que ahí se discute y no la calificación que se pueda obtener.

La propuesta se construye fundamentalmente en tres pasos:

- a) Plantear el problema o elaborar una pregunta para indagar “lo que encierra la experiencia”. Al interrogar “puedo abrir nuevas posibilidades para el futuro o para otros ámbitos”.
- b) Circularla: “ponerla en discusión, hablarla”, “darle la oportunidad al otro a que piense de manera distinta, de debatir y de que en el diálogo se enriquezcan las dos posturas”.
- c) La conclusión: “qué dice cada quien”. (EntrevPr 03).

La Universidad no puede eludir la **formación ética**, pues al individuo no le basta con ser un buen profesionalista, debe también hacer frente a los conflictos y realidades éticas que atraviesan su existir. La **ética**, entendida por el docente como el arte de vivir, se construye a base de conocimientos y elecciones individuales o grupales, es una respuesta relativa. La ética sólo aconseja.

Es una propuesta que no especifica el punto de llegada, sino que busca que cada estudiante fundamente su punto de vista y se enriquezca con las posturas de los otros. Sin embargo, las respuestas de algunos de ellos muestran rechazo al proceso establecido. PRIMO señaló su estrategia: “los provocho y los reto y les digo cosas absurdas y brincan”. Su intención es que descubran cómo están implicados en la problemática, varios la aceptan: “La relación es buena, **nos permite** dar nuestros puntos de vista”, pero otros reconocen: “que no para todos fue así porque a lo largo del semestre se suscitaron algunos roces con compañeros” (Cues-

tAl). Ya a lo largo de éste documento señalé como esa relación se mostraba ambivalente, en ocasiones positiva, en otras negativa.

De cualquier forma la intervención está abierta gracias a una concesión del maestro: “nos permite”. Otros alumnos narran la experiencia en forma más horizontal: “favoreció”, e incluso fuera de la iniciativa docente: “esa confianza que se dio en el grupo”.

Oser (1995) manifiesta cómo “los estadios adyacentes en relación a dos personas discutiendo un dilema moral son los mejores para la estimulación de un desequilibrio” (p. 12), pero aquí la distancia entre el educador y el educando puede ser mucho mayor y no suscitar una invitación sino un rechazo. El mecanismo diseñado no funciona en automático: “Era intimidante con algunos de sus comentarios” (CuestAl).

Se presenta de igual modo otra variable que interviene en la apreciación de los universitarios, a saber, los problemas disciplinarios. PRIMO hace esfuerzos por evitar que el proceso se contamine por asuntos de este tipo, les precisa que lo importante es discutir las posturas. Los alumnos señalan que “sabe controlar al grupo”.

### 7.2.5 El análisis social como herramienta: DIEGO Y CARLOS.

El ser humano en su papel de **actor** se enfrenta a una realidad de intereses contrapuestos que lo llevan por caminos diversos; como **autor de sus acciones** debe apropiarse de alguno de los diseños culturales que recibe por tradición. En ambas situaciones, la herramienta del análisis es fundamental, pues le permite observar, contextualizar y responder la interrogante ¿qué va a ser de él? El giro de su respuesta no es indiferente, ya que incidirá en la conformación de su personalidad.

Atendiendo al contexto actual, donde el universitario se presenta como un ser centrado en sí mismo, poco interesado en las opiniones ajenas, el profesor debe ubicarlo dentro de un conjunto de miradas con intereses distintos a los suyos, pero tan válidos como los que él ha expresado. Para ello el análisis resulta una herramienta propicia que ayuda a lograr una adecuada interrelación con los demás.

Se espera que el análisis aporte al sujeto una **visión diferente** y **más amplia**, que lo capacite para reconocer el trabajo y validez de los otros, que lo haga consciente de las **consecuencias**, de modo que a partir de allí se genere un cambio en su comportamiento y pueda sumarse de una manera más creativa a esa dinámica de lucha de intereses.

En esta alternativa la educación moral también se visualiza como un camino a recorrer en dos momentos: a) el análisis, donde el universitario se da cuenta del valor de los intereses de los otros actores sociales; y b) la decisión de incorporarse a la sociedad. Es una propuesta que ubica la educación moral en una concepción

cercana a la socialización, pues no la reduce a una adaptación sino que consideran lo que Puig (1995) ha señalado “procesos de participación y de cooperación que son los que construyen y reconstruyen la colectividad y permiten la formación de un sentimiento de pertenencia social activo y crítico” (p. 104).

La actividad docente impulsará al **cuestionamiento** y comparación y mediante el **análisis** se dará un paso más, al vincular causas y efectos; para llegar finalmente a la **reflexión**, donde se captarán las **consecuencias** de la acción.

**Cuestionar** y **análisis** permiten acceder a la parte final del camino: la reflexión donde el alumno puede **hacerse cargo** de su vida, de su tarea y de sus decisiones.

Esta invitación confía que al retirarse el docente, al disminuir su papel directivo desaparezca el modelo y “aparezca su propio modelo, o la discusión se vaya por donde ellos quieran” (EntrevCr 03).

Pero ¿cómo jugando el rol docente de forma vertical se podría pasar a una apropiación del aprendizaje? Los profesores confían que los estudiantes al ver un modelo de trabajo ellos se lo apropien, y aunque por el momento lo repitan, “ustedes con lo que yo les he dado trabajen”, logren a posteriori diseñar el suyo. Es un supuesto que debería estudiarse, porque también es probable que sólo reproduzcan el patrón aprendido.

Los alumnos quedan contentos con el trabajo realizado: “quería nuestro aprendizaje”, pues refieren que el profesor mostraba interés y dedicación: “le interesa que

nosotros de verdad **nos quedemos** con alguna enseñanza”; no obstante, las referencias no hablan de construcción del conocimiento sino de apropiación, “nos quedemos con...”.

Sin embargo, se presentan también señalamientos que muestran que la práctica lleva a favorecer un aprendizaje: “trata de ayudar para que **entre nosotros** mismos nos apoyemos”, lo cual es indicio de una responsabilidad asumida. Es interesante hacer notar, que sitúan el origen de la dinámica en el docente: “trata de ayudar”.

El punto cobra relevancia en torno a la educación moral, pues se ha insistido en promover que el sujeto se “haga cargo de su vida” y se enfatiza que es preferible esta formulación a la de “responsabilidad”; pues de este modo se evita la referencia a una coacción externa. Con **hacerse cargo** se opta por una conducta de autonomía, donde el propio individuo es el que decide, el que responde ante una situación.

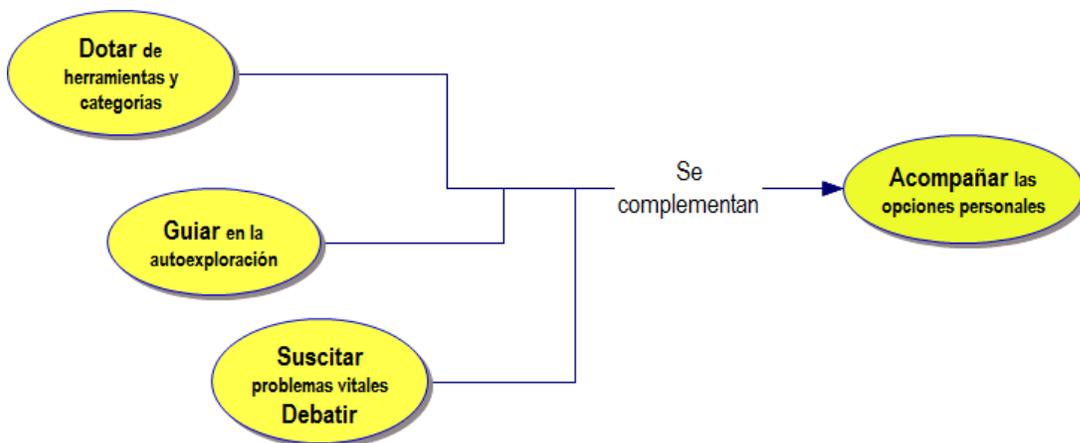
Estos docentes coinciden con el resto al pensar que el último paso de la educación moral pasa por la voluntad del alumno, que si él no quiere no se puede dar el paso, el maestro es sólo un acompañante.

### 7.3 Los roles en las propuestas de educación moral.

En el apartado anterior expuse cómo la educación moral está planteada en etapas, principalmente en dos momentos importantes. En el primero el acento recae en el trabajo del maestro, en el segundo en la actividad del alumno; a uno se le nombró educación, al otro formación humana.

Ante cada uno de ellos el rol docente cumple distintas funciones e implica diversos comportamientos tanto del educador como del educando.

En la investigación encontré, principalmente a través de las entrevistas, que los profesores comprenden y manifiestan su papel bajo cuatro actividades: **dotar** de herramientas, **guiar** la autoexploración, **suscitar** o **debatir** problemas y **acompañar** las opciones personales. Esta última acción estuvo presente en casi todos los docentes y correspondió a la última etapa de trabajo en educación moral, aquella donde se busca que el individuo asuma la vida en sus manos.



### 7.3.1 Dotar de herramientas y visiones de conjunto: DIEGO Y CARLOS; ARMANDO y RICARDO.

La tarea del docente entendida como entrega se describe con dos formulaciones: la directa a través de los verbos **dotar**, **dar**, **entregar**, y la indirecta con los verbos **ofrecer**, **proponer**, **plantear**.

Para desarrollar esta formulación, lo primero es rescatar lo que se **entrega** al alumno. Estos maestros coinciden en entregar **herramientas** “conceptuales y materiales”, “teóricas y prácticas”. También aparecen los **contenidos** que en ocasiones se consideran herramientas

Todos estos instrumentos son necesarios para el trabajo de análisis social, pero parece que los alumnos no cuentan con ellos, o los han olvidado, “te voy **dotando** de **herramientas** para que alcances a formar la gran figura que es contextualizar histórica y socialmente las situaciones” (EntrevDi 03).

Se espera que el alumno los **incorpore** pues de otra forma no puede realizar el trabajo. Se cierra toda posibilidad a que cuestione la utilidad de los instrumentos ni tampoco se le pide buscar con creatividad otros diferentes. Con ellos en sus manos podrá definir su propio camino: “cada estudiante va a encontrar caminos diferentes para llegar a ese destino” (EntrevDi 03), “que encuentre maneras de hacer las cosas” (Entrev Ca 03). Sólo se abre a la elección del universitario la elección del modo o el camino para llegar a la meta señalada.

En las sesiones de clase se utilizan otras palabras que expresan la manera como van desempeñando su rol, la mayoría tiene que ver con el **hablar** del docente: “les **decía** yo”, “vamos a **hablar**”, “habíamos **dicho**”, “habíamos **dado**”, “habíamos **puesto**”, donde el plural denota una intención de suavizar el discurso que es dicho en una dirección: docente → alumno.

Si observamos los cuestionarios donde los estudiantes señalan sus puntos de vista sobre la actuación del maestro, encontramos frases que nos hablan de esa entrega: “**habla de** temas”, “nos **contribuyó** conocimientos interesantes”, “su forma de **dar** clases fue muy explícita”. A los alumnos sólo les toca **escuchar**.

La entrega también se hace bajo formulaciones indirectas como son **ofrecer**, **plantear** o **proponer**. Lo que se **ofrece** son herramientas que se usarán para ordenar e integrar la realidad. E igual que las anteriores, se espera que el alumno las incorpore.

Los verbos sólo indican una forma más suave de llevar a cabo la entrega, pero no implican un proceso diferente de ejecución. Pero al final el resultado esperado es el mismo: el universitario las debe introyectar sin ningún proceso especial de interacción.

Los **contenidos** se presentan, en algunos de los casos, de manera breve, se dice que son necesarios, pero el centro del aprendizaje radica en los procesos que permiten a los universitarios enfrentar la problemática.

**Dar** y **ofrecer** corresponden al formato de **instrucción**, calificado por uno de los educadores como el nivel más bajo, aunque necesario, en el camino de aprendizaje. “Se aprende por exposición” y se utilizan muchas de las dinámicas conductistas como ofrecer premios, hacer exámenes para que el universitario pueda dar cuenta de ellos.

La instrucción se asemeja a la **exposición** de un maestro “tradicional”; sin embargo, tiene algunas características propias: el punto medular no son los contenidos sino las herramientas, las exposiciones siempre son acompañadas de ejercicios que ponen en juego lo expuesto; la teoría no tiene valor en sí misma sino que está puesta al servicio de una actividad como es el análisis y hay un esfuerzo de acogida del universitario que Ortega (2004) señala como el primer movimiento de la acción educativa “la aceptación de la persona del otro en su realidad concreta, en su tradición y cultura, no del individuo en abstracto” (p. 9).

Para ARMANDO la tarea consiste en **proponer** elementos que contribuyan a superar la crisis, **ofrecer** esquemas, perspectivas que ayuden al alumno a organizar su pensamiento. Como éstos resultan abstractos, los **traduce** mediante recursos imaginativos apropiados para el momento. No **plantea** contenidos sino formas, ventanas, con las cuales el universitario puede mirar y ordenar la realidad.

La tarea del estudiante es **ubicarse** bajo la línea proporcionada para **integrar** y **ordenar** una visión de la realidad.

Durante la clase el docente manifiesta su propuesta a través de verbos como “dar”, “sugerir”, “proponer”, que concuerdan con sus expresiones durante la entrevista: “les pongo”, “les voy a ofrecer”, “ahí les vas señalando”.

El grupo lo percibe como una persona que **da clases** y deja a ellos la tarea de **escuchar** las cosas del profesor.

Para RICARDO **montar** un show es la metáfora que mejor describe su rol. El centro de la actuación es su hablar, **hacer ver** una realidad por medio de una instrucción y **ofrecer** una matriz integradora que posibilite un “trabajo interdisciplinar”. El proceder del alumno se reduce a **incorporar** este esquema.

En su cátedra sus expresiones tienen un matiz más propositivo que un simple hablar, su decir casi siempre busca **explicar** y **hacer ver**: “voy a proponer”, “voy a mostrar”, “demuestra”.

Cuando pregunté a los universitarios su punto de vista sobre el maestro, lo describieron como una persona que **da** clases, **habla de** temas y **ayuda** en forma graduada

### **7.3.2 Guiar en la autoexploración: CRISTINA Y LAURA.**

La función del docente es **guiar** al alumno en su trabajo personal, convertirse en facilitador del aprendizaje. Para conseguirlo requiere fincar la responsabilidad de la tarea en el estudiante. CRISTINA trabaja sobre el autoconocimiento y LAURA a

partir de la escritura creativa. El propósito es ayudarlo para que confíe en sí mismo y encuentre sus propias respuestas.

En el camino del autoconocimiento, la profesora se comporta como un espejo que **refleja** las preguntas o peticiones: “tú, ¿qué harías?... ¿estás dispuesto a pagar esas consecuencias?” (EntrevCr 03); o si la búsqueda está en un nivel cognitivo impersonal, centrado en lo racional, se le **cuestiona** para que involucre lo personal, para que sea una actividad “más integral”, donde se “pone en contacto otro tipo de sabiduría” (EntrevCr 03).

El trabajo del docente es ayudar a pasar del nivel elemental de conciencia donde el individuo no se da cuenta de las motivaciones para actuar y por ello “toma decisiones a la ligera” (TesisCr p. 111) y se rige por moralidades establecidas, para ir a un “nivel más profundo de conciencia” donde afloran a la conciencia los motivos que lo llevan a actuar.

La tarea que debe ejecutar el alumno es **darse cuenta** y **tomar conciencia** de cómo elige y cómo quiere impactar en la sociedad.

Esta manera de entender el rol docente se explicita en el aula mediante acciones de habla: “estoy **diciendo**”, “**hablamos** la sesión pasada”, “voy a **ponerles**” (ObCr 01 y 02) y con preguntas que le devuelven al alumno el problema: “¿qué tienes que hacer para moverte en este mundo profesional?” (ObCr 01).

LAURA describe la escritura creativa como la creación de “un espacio interno para irte dando forma... esto permite que uno se explore y se conozca” (ObLa 01). Co-

nocimiento de uno mismo porque la escritura es una “contemplación” que se contrapone “a la prisa de la vida moderna” (GuíaLr), que brota desde “un espacio interno de silencio, de calma” y posibilita así “el autoconocimiento” (ObLr 01). Aquí la función docente es **retroalimentar** constantemente para convertirse en un “acompañante permanente”. (EntrevLa 01).

LAURA, disuelve su intervención en una forma genérica donde no se sabe bien quién es el sujeto que ejecuta la acción, por momentos es impersonal y en otros es un “nosotros”: “**se trata de** presentar el proyecto”, “**vamos a ver** la información”, “**vamos a ver** un ejemplo” (ObLa 01 y 02). La tarea del alumno es corregir y corregir su trabajo e ir abriendo un espacio para el autoconocimiento.

El grupo percibe este rol como el de alguien que **ayuda** a tener otra perspectiva, pero que **no da** las respuestas, o en LAURA como una persona que **guía** y **corrige** el buen camino. Es interesante que no mencionen que las maestras **dan** clase, sino que **ayudan** y **guían**.

### 7.3.3 Suscitar o debatir problemas vitales: LEONARDO Y PRIMO.

Aquí no se trata de entregar nada, sino de despertar una inquietud, de “**suscitar** problemas vitales” (Entrev). No es cuestión de “transmitir” una solución, pues como dice el maestro “muchos de los problemas que trato no los podría resolver” (Entrev), sino de **plantear**, **instalar** problemas y dudas vitales, buscando la captación del aspecto humano en cada situación y no sólo su intelección racional.

Los planteamientos se realizan como una **plática** para favorecer que los alumnos se sumen a narrar su experiencia, así la clase se realiza de una manera conjunta: ellos también **platican**. Las sesiones no contemplan un segmento dedicado a la participación ya que en todo momento pueden **preguntar** y **participar**. Los estudiantes se muestran contentos con esta manera en que el profesor asume su rol: “participamos haciendo entre todos una muy buena experiencia” (Cuest).

En las sesiones observadas aparecieron dos formulaciones que ayudan a entender cómo **suscita** el aprendizaje: a) no habla de exponer sino de platicar: “ahorita les sigo **platicando**”. La teoría se comenta al estilo de una charla, con la intención de “trasladar los problemas epistemológicos a nivel vital” (Entrev Le 01) y b) buscando la cercanía con el grupo; su hablar tiene un tono reflexivo: “me gustaría hacer una **reflexión**”.

En la percepción del estudiante la asignatura no fue una “simple exposición de conocimientos”, sino una “**estimulación** al intelecto y a la curiosidad” (Cuest), que “**despierta** más” (Cuest) la forma de analizar el mundo.

Con PRIMO la continua **discusión** se utiliza para abordar la educación moral: “vamos a **discutir**, hay que discutir, no hay verdades eternas en esto” (Entrev Pr 01). La discusión **questiona** sujeto para que “sepa dar razón de por qué llega a esa conclusión” (Entrev Pr 01). Así la clase se convierte en una arena de entrenamiento donde se **debate** y se **pelea** con el maestro, quien a través de la polémica busca **promover** la adopción de posturas personales.

La tarea del educando es **debatir**, **discutir** y **estar abierto** al cuestionamiento. Con ello **descubre** dónde está la fundamentación de sus argumentos y pone las condiciones para **adoptar** una postura personal.

Los **contenidos** se abordan, “yo los uso”, pero retenerlos como información no tiene sentido, los autores sólo ayudan a “ubicar históricamente”. Además, el que hacer principal del universitario es “**responder** a los conflictos, a las realidades éticas que enfrenta en su vida” y no repetir el pensamiento de otros. A nivel de contenidos basta con que “se **quede** con las cinco o seis definiciones básicas” (Entrev Pr 03).

En las clases observadas las formas de actuar del maestro fueron más suaves, hay siempre un tono suavizador de su intervención: “debo **señalar** una cosa”, “quiero **proponer**”, “voy a **presentar**”.

Los alumnos lo describen como alguien “bueno para **enseñar**” y mencionan además que en clase hay “**discusión** de cada tema”; es por ello quizá, que esta forma de trabajo provoca que en ocasiones el maestro sea percibido como “medio exaltado”, “intimidante con algunos de sus comentarios”, e incluso como “intolerante” en algunas ocasiones.

En los roles anteriores, (dotar, guiar, suscitar y debatir) el docente dedica la mayor parte de su tiempo y donde tiene mayor claridad acerca de cómo abordar el proceso de aprendizaje. Esta etapa corresponde a la etapa descrita como **educativa**,

donde se colocan las bases y se hacen los ejercicios que permitirán trabajar la etapa final de la educación moral que es la **formación**.

En esta etapa ya están puestas las condiciones que el alumno enfrente la decisión cómo se hará cargo de su vida, o cómo le gustaría incorporarse a la sociedad, o de qué forma desearía asumir su responsabilidad social. El peso del trabajo recae en él y sólo resta al docente **acompañar** y crear un ambiente de autonomía. Sin embargo, no todos los maestros tienen clara la forma de intervenir en esta etapa. En el siguiente apartado recogeré y daré a conocer lo que observé en el aula y lo que ellos expresaron en las entrevistas.

#### **7.4 Acompañar las opciones personales.**

La formulación de la educación moral se ha orientado fundamentalmente a favorecer la responsabilidad, la solidaridad y la autonomía; y para ello se han buscado mecanismos que instalen el aprendizaje en manos del universitario, tarea concierne a cualquier proceso educativo. Pozo (1999) ha insistido que una de las funciones de la educación del futuro es promover la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes. El rol que deba jugar el docente es fundamental. Coll y colaboradores (1995) al investigar los mecanismos de influencia educativa concentraron su atención en los procesos de andamiaje, que comprendieron como “la cesión y traspaso progresivos de la responsabilidad y del control en el

aprendizaje” (Coll, et al., 1995, p. 221). Rogoff (1984) también había observado en el andamiaje un traspaso progresivo en el control del aprendizaje.

Veamos cómo sucede en los docentes del CFH este traspaso para colocar al sujeto en la posibilidad de reformular su vida. En esta etapa formativa los roles se modifican, se pasa del dotar, guiar, debatir y suscitar al →**acompañar**.

#### **7.4.1 Preguntar por la responsabilidad: ARMANDO.**

En la propuesta de ARMANDO el paso final de la educación moral se reduce a un esfuerzo por **aterrizar**, en la temática que se discute, cuál es la responsabilidad que tienen los alumnos, que “evaluemos la manera en que estamos viviendo” (Entrev Ar 02).

Para no echarles encima “el problema del mundo” pues eso lo único que consigue es que “o aplasta o desespera o inmoviliza”, el maestro **delimita** el problema para que pueda ser abordado por el universitario y “diga, ahí en clase, lo que sí puede hacer o está dentro de sus márgenes de acción” (Entrev Ar 02).

El recurso que él tiene es al final de la reflexión aterrizar la problemática a base de preguntas. No le parece suficiente este medio, pero no ha encontrado aún la alternativa, y esta etapa le parece “la más problemática” (Entrev Ar 02).

#### **7.4.2 Dejar la discusión de algunas temáticas en manos del alumno: RICARDO**

RICARDO establece dos caminos: dejar unas sesiones al final del semestre y realizar comentarios personales a los trabajos de los alumnos.

En estas dos últimas sesiones del semestre opta por dejar opcional la asistencia, para favorecer desde allí la decisión del alumno, sólo habla unos diez o quince minutos “como para darles cuerda” (Entrev Rc 03). Considera que esta forma es “servir de *sparring*”, pues son ellos los que “entrenan”, y van haciendo “lo que ellos quieren”.

Subyace la concepción de que las competencias se *desarrollan*, “entonces ese es el objetivo, desarrollar responsabilidad, solidaridad y autonomía” (Entrev Rc 03) en el universitario, para que, al trabajar en la clase estas habilidades, adquiera la responsabilidad de su proceso y de su vida.

#### **7.4.3 Dejar la segunda parte del semestre bajo la dirección del estudiante: DIEGO.**

El trabajo de exposición del docente se concentra al inicio del semestre, esta etapa “se centra mucho en mi participación y lo que yo les *doy* a los alumnos”. Ahí entrega las herramientas necesarias, para después dejar operar al estudiante. Para que al final sean ellos quienes van “teniendo más el control” (Entrev Dg 01). En

las últimas sesiones, con las herramientas que recibieron, deben encontrar sus propios caminos para resolver un problema. Aquí la intervención del profesor es sólo un trabajo de **asesoría** encaminado “a subir los niveles” de desempeño tal como se ha especificado en las rúbricas (Entrev Dg 03). La **asesoría** es importante pues muestra el porqué del puntaje o calificación, hay que “descubrir lo que está encubierto para él” (Entrev Dg 03).

El supuesto que sustenta esta cesión de control; es la **apuesta** es por el **desempeño**, todo el semestre se encamina a mejorarlo; de tal forma que al final se espera que el educando no sea simplista y “tenga una capacidad de análisis de una realidad compleja” (Entrev Dg 01). Si consigue resolver el problema de investigación con responsabilidad y creatividad, es probable que también lo pueda hacer en la vida diaria.

#### **7.4.4 Facilitar la autoexploración: LAURA y CRISTINA**

La tarea consiste en devolver al estudiante su trabajo personal para que lo reformule. Se usan dos caminos, señalarle los puntos que aún no están listos y cuestionarle a base de preguntas.

El trabajo de LAURA se basa en la competencia lectora y narrativa, requiere un “proceso de mecanización” ya que se establece o cambia un **hábito** (Entrev Lr

01). Hasta aquí la actividad del alumno se reduce a “adquirir herramientas” (Autoeval Lr).

Para convertir esta ocupación instructiva en un proceso educativo, se favorece la autodeterminación del alumno por diversos caminos: se le permite escoger lectura “con absoluta libertad” (Autoeval Lr); y se busca la manera de trabajar la narración con creatividad. Ellos están eligiendo “**un modo** de desarrollar una competencia” (Autoeval Lr). El acento se coloca en la elección de un camino. La docente se comporta como una “una **facilitadora** del aprendizaje que todos construimos” (Entrev Lr 01).

Además, se diseña el aula como una **pequeña sociedad**, “donde se generan ideas desde distintas ópticas” (Guía Lr). Para ello se establecen otros dispositivos: se insiste en la escritura como un modo de **exploración, autoexpresión y autococimiento** (Guía Lr); se favorecen momentos donde se **comparte** “la propia manera de manejar el lenguaje y las ideas” ya que con ello se consigue un doble objetivo: en quien habla, “mayor seguridad en sí mismo”; y en quien escucha, la “oportunidad de asomarse a **otros modos** de responder al mismo reto” (Entrev Lr 01).

Para CRISTINA, el cuestionamiento pretende favorecer el aspecto formativo. El primer paso es realizar una lectura o la exposición de un autor, donde a continuación se abre la discusión: ¿están de acuerdo en esas posturas?, ¿no habrá una tercera opción?, ¿están dispuestos a pagar las consecuencias?, aquí surge el ni-

vel educativo. Con las interrogantes el profesor se evita dar una respuesta y obliga al sujeto a buscar la suya y explicitar las razones que lo guían, los valores que “lo mueven” (Entrev Cr 03).

Con sus réplicas busca ir al nivel formativo, a un plano donde se pueda a vivir bajo “opciones más incluyentes”. La opción está en manos del alumno: “es una elección personal”, el maestro sólo puede aspirar a favorecer que la problemática no se coloque en el nivel cognitivo impersonal sino que pase a un **involucramiento** personal, y a procurar que llegue a una “toma de conciencia” del cómo está procediendo o cuando menos a que **se dé cuenta**, por el trabajo a lo largo del semestre, “cómo está impactando y cómo quiero impactar” (Entrev Cr 03) en la circunstancia que vive.

El docente **acompaña** para que el estudiante confíe en sí mismo y encuentre sus propias respuestas.

#### **7.4.5 Establecer una plática entre educador y educando: LEONARDO.**

Las sesiones de clase se utilizan para **suscitar** problemas vitales, para **instalar** dudas vitales. LEONARDO considera oportuna esta manera de proceder, pues cumple dos requisitos: se mira la problemática desde su dimensión humana, se abandona la centralidad del docente durante la formación y se comparte la direc-

ción del proceso. No se dedica a jalar o arrear a los alumnos sino a “mostrar caminos”, quien no quiere entrar al sistema es “quien se lo pierde”.

Para compartir el control, la exposición se aborda a modo de una **plática**, donde ambos interlocutores intervienen en igualdad de circunstancias. Se deja de lado la verticalidad, “el principio es nunca estar arriba, ni yo soy el profe ni a mí me van a obedecer”; el docente no tiene la última palabra (Entrev Ln 02), ni procede dogmáticamente sino inquisitivamente.

Su actividad reflexiva no se detiene en **suscitar**, sino que da un segundo paso, **sembrar** la duda auténtica, paso analítico que implica una actividad crítica, para después **ir a lo profundo** de las cosas.

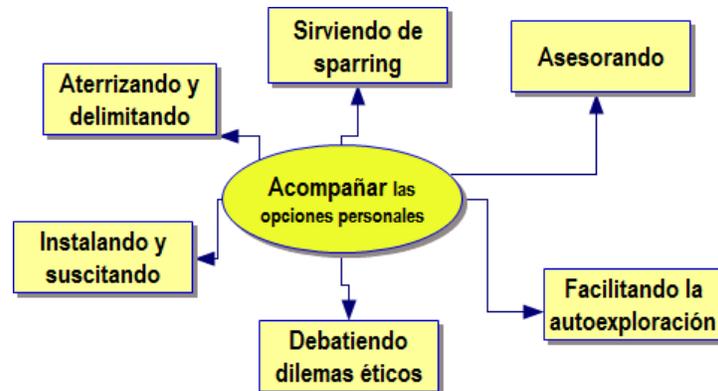
En las sesiones observadas la palabra “plática” aparece constantemente al igual que las referencias a una charla cotidiana con los alumnos: “yo les **platiqué**”, “quiero **comentar**”, “el miércoles pasado fui a una primaria...”, “yo la experimenté”

Ellos perciben la actividad creadora en la misma línea, no como “una simple **exposición** de conocimientos... sino como **estimulación** al intelecto y a la curiosidad”, “**despertó** más la forma de analizar el mundo”, “nos motivó a”, “las clases eran como **platicar** con tus amigos sobre temas de interés”,

LEONARDO piensa que intentar trabajar la formación del individuo en su totalidad, es decir “que la persona se haga cargo de su construcción personal” es muy ambicioso; sin embargo su propuesta sí busca “contribuir” a ese proceso (Entrev Ln

03). Además, está involucrada la decisión del sujeto y ahí ya no se puede ir más allá.

Las cinco roles para abordar la educación moral podrían esquematizarse de la siguiente forma:



### 7.4.6 Conclusión

Considero oportuno señalar que aunque he dividido los roles de los maestros en dos actuaciones, diferentes para facilitar el análisis, en la práctica no todos se perciben como actividades separables. Por ejemplo, ARMANDO centra su atención en ofrecer categorías para mirar la realidad y ordenar el pensamiento, cuando él considera que se ha llegado a la comprensión de la propuesta busca entonces aterrizarla en la vida del alumno y lo hace preguntándole cuál es su responsabilidad en ella. Sin embargo, éste no percibe la modificación. Es una actitud donde el educador busca que sea el educando quien recoja la propuesta y la lleve a su propia vida.

Estrictamente hablando no hay un cambio de rol sino de niveles de trabajo. El, primero, de corte más intelectual, es proponer categorías y señalar lo **importante** de ellas, ejemplificar cómo con base en éstas se han configurado diversas culturas a lo largo de la historia: Aquí el docente tiene más estrategias y se desenvuelve con mayor seguridad. Segundo, le parece que se debe dar un paso más y llevar la discusión al plano personal, para ello **aterriza** y **delimita** la problemática de modo de no inmovilizar al estudiante, le acota el problema de modo que pueda resolverlo, pero su única estrategia es invitarlo a preguntarse si está asumiendo su responsabilidad.

El maestro sabe que no es suficiente este segundo paso, pero lo intenta porque no desea que su tarea se reduzca a una actividad comprensiva de la herramienta que ha propuesto sino que se utilice para ayudar a “saber vivir”. Está convencido que una visión unitaria y ordenada de la realidad conduce a delimitar el problema y a buscar una solución creativa y responsable donde el sujeto se implica.

Por su parte LEONARDO tampoco separa la actividad, pues desde el inicio busca **instalar** o **suscitar** el problema en el ámbito vital del alumno. Aquí sucede lo contrario, el peso de la actividad está en la vinculación con lo vital. Su estrategia de **seducción** y su exposición en forma de **plática** le permiten colocarse en un plano horizontal.

Este rol de seductor, en el sentido de contagiar el gusto por el aprendizaje, sin recurrir a un esquema de **obligación**; provoca una participación entusiasta en el grupo, donde los sujetos se sienten motivados, estimulados.

Su exposición, dedicada a impulsar la reflexión, se percibe como un constante cuestionar, aunque con la metodología induce al estudiante a pasar de la instalación del problema a sembrar en él la duda, que favorezca y lo lleve finalmente a ubicarse en la realidad.

En DIEGO y RICARDO los roles están separados en dos partes. DIEGO, en la primera, parte del semestre asume el control y **entrega** las herramientas, en la segunda **asesora** al alumno para que resuelva un problema con dichas herramientas; si lo logra considera que está ya capacitado y por tanto dio fruto la educación moral. RICARDO permanece casi todo el curso en la exposición y dedica las dos últimas sesiones a que el estudiante discuta y controle la temática en la que está interesado, él sólo sirve de **sparring**. Considera que mediante el seguimiento que brinda en las tareas, se lleva a cabo, primordialmente, la educación moral.

Me parece que esta diversidad en el abordaje y manejo de la educación moral está mostrando dos problemas, primero, el proceso para aproximarse a la educación moral es amplio y no puede enfrentarse con una actividad sino que supone el conjunto de la gestión escolar. Segundo, a nivel universitario, la educación moral implica una elección del alumno con base en sus propios criterios y en diálogo con otros puntos de vista.

Es fundamental dónde se coloque el docente en este proceso. Hay una conciencia de que un rol tradicional, centrado en el hablar del maestro o en los textos que recogen la experiencia de otros personajes de la cultura no es suficiente, de que hace falta centrar en el estudiante el proceso de aprendizaje. Sin embargo no es

claro qué procedimiento de andamiaje es el conveniente, las opciones son diversas: acompañar al estilo de un terapeuta, o base de un debatir constante, o quizá buscando la seducción, o probablemente al modo de un asesor personal.

La investigación no buscó señalar cuál es la más adecuada, el interés fue observar las alternativas que se estaban construyendo y mostrar sus aportes y limitaciones.

## 7.5 La interacción, parte fundamental de la educación moral.

Me pareció oportuno iniciar este apartado retomando las aportaciones de los universitarios. Dos razones me mueven a ello; una es hacer patente su punto de vista con la intención de tener más elementos para comprender cómo la educación moral; y, la otra, dar mayor espacio a una formulación que emitieron y afloró claramente durante la etapa de análisis de los cuestionarios que les apliqué, donde constantemente apareció el señalamiento o deseo de que el vínculo con el docente fuera “más allá” de la relación maestro-alumno. En este apartado profundizaré dicha esperanza.

Dado que esta investigación se efectuó únicamente con los docentes del CFH, no existen elementos para saber si este anhelo es general a todos los maestros del ITESO o sólo se ciñe a los del CFH.

Agruparé a los profesores según el criterio de los estudiantes; a saber, el grado de satisfacción o insatisfacción de la relación, haciendo un énfasis especial si el nexo fue “más allá” de la convencionalidad maestro-alumno.

Adelanto brevemente que con dos de ellos el vínculo les parece insuficiente y lo he denominado *relación que no va más allá del respeto*; las dos maestras establecieron un enlace que llamo *cercanía empática*, con otros dos hay una *cercanía respetuosa*, y por último, otra conexión que nombré “*cercanía similar a la de un amigo*”. Martínez (2003) insiste en que la interacción entre educadores y educandos no es un mero contacto entre “sujetos-objetivados” sino “una relación cara-a-

cara entre dos sujetos que a través del rostro, el gesto y la palabra crean un vínculo mutuo y se implican en una situación” (p. 10).

### 7.5.1 Una relación que no va más allá del respeto: ARMANDO y CARLOS.

Los universitarios manifestaron no estar satisfechos con la relación, aunque rescatan elementos valiosos: “siempre hubo respeto, no fue más allá”. ¿Qué es ir más allá? Sintetizan con diversas frases el comportamiento establecido por los docentes: “nunca intentó **ser más** que un maestro el cual venía, daba su clase y se iba”, era una relación estrictamente escolar: “maestro-alumno, enseñó-aprendo” (Custal Ar), “más de **tutor** que de **amigo**” (Custal Cr).

El alumno está esperando ese paso extra, ese dar de sí del docente, ya que no le basta con la enseñanza-aprendizaje; sin embargo, coloca la decisión en el educador, es él quien debe de actuar: “no le interesó”, “nunca intentó”, “nunca hizo lo posible”. Es interesante que cuando menos un alumno, quiso avanzar en la relación, pero se topó con una barrera: “a veces no me permite” ya que es “un profe muy serio”. (Custal Ar).

Hay una conexión “fría” que se caracteriza por **dar** la clase e **irse** y por reducir su acción a un **enseñar-aprender**: “daba su discurso **sin preocuparse** por la opinión de los demás” (Custal Ar), “era muy **frío** al dar sus comentarios”, “nunca hizo lo posible por **vernos de otra manera**” (Custal Cr).

Dejar la relación en estos niveles parece no ser suficiente, se requiere algo más, se necesita mirar al sujeto de forma diferente.

El problema no reside en el desempeño profesional, ya que los perciben como buenos en su trabajo, a uno “muy bueno con lo que dice”, al otro, “sabe mucho”, “sabe su materia”. Tampoco hay dificultad con su dedicación ya que uno “toma muy en serio su trabajo” y el otro “se prepara muy bien”. Es con la relación con la que no están satisfechos. Mencionan: es “algo distante”, “dio su clase sin relacionarse”.

Los elementos que manejan los universitarios tienen que ver con los lazos de cercanía o lejanía, es una: “persona un poco **lejana** a los jóvenes”, y por ello solicitan mayor proximidad “**se acercara** más a nosotros”. El distanciamiento se aprecia cuando se sitúan como “los jóvenes”. Algunos la traducen como ausencia de trato personal: “dio su clase **sin** relacionarse”, **distante** de “las tareas y preocupaciones **personales**”.

La interacción no brinca los límites de la relación vertical, “mantenía la postura de el jefe”, ni se mueve hacia una más horizontal que incluya la dimensión personal: le hacía falta “**convivir** más”, “un poco más de **relación personal**”. En el fondo se añora una “**interacción de amistad**”.

Al descubrirlos distantes los consideran con poco tacto, con falta de paciencia y con ausencia de flexibilidad. Además, este comportamiento impide que lleven a cabo dos tareas que consideran importantes y que han colocado como responsa-

bilidad docente: a) la falta de preocupación por “crear un ambiente de **participación e interacción** entre nosotros”, pues esperan se gesten un espacio donde sean invitados a participar y puedan integrarse, en especial porque vienen de carreras distintas y la clase es la oportunidad para relacionarse.

b) La repercusión que tiene en la enseñanza, no favorecer la interacción ni participación: “si llevas una buena **relación** con el maestro ayuda a que la clase sea **amena**”, de lo contrario se vuelve “tediosa”, “un poco aburrida”. El aprendizaje está mediado por la interacción que se establece con el grupo. Por ejemplo, un alumno señala que como encontró un profesor que no se ponía “ni estricto ni sangrón” se suscitaba en él una reacción positiva “me **interesó** más la clase”.

Lo interesante surge cuando no existe este enlace, el aprendizaje queda entonces en manos del educando, situación que al parecer no consideran, “la clase fue **fría**, por lo que el aprendizaje era una **responsabilidad personal**” (Custal Cr).

Por último, quiero señalar que la petición de los estudiantes para que el docente de un paso más en la relación, tiene que ver con la educación moral, pues ellos solicitan un contexto donde la interacción sea personal y vaya más allá de una actuación fría y esquematizada ya que la impersonalidad, resta condición al maestro para “verlos de otra manera”, “siempre hubo respeto, no fue más allá”.

Pero para la educación moral lo que manifiesta la solicitud del universitario es el problema sobre quién es el dueño del proceso de aprendizaje. Los alumnos con-

dideran que en la medida en que el docente establezca el ambiente ellos podrán integrarse y participar.

### 7.5.2 Relación con cercanía empática: CRISTINA y LAURA.

El grupo describe a las maestras en términos afectuosos, a una “cercana”, “cálida”, “muy cordial”, “muy interior”; a la otra, “fresca”, “agradable”, “muy humana”.

El nexa que establecen se describe con calidez, los estudiantes están satisfechos: “siempre hubo buena interacción” (Cuestal Cr), “me agradó bastante la relación” (Cuestal Lr). Se dice también que fue “muy **estrecha**”, ya que la profesora “llegó a ser muy **amigable** con el grupo”.

La característica principal de esta cercanía es la empatía que consiguen con el grupo: “se **identificó** mucho con nosotros”, (Cuestal Lr), tenía un comportamiento **como el nuestro**, nos hablaba a nuestro modo” (Cuestal Cr).

En ellas hay un esfuerzo por cambiar el vínculo: “**supo acercarse** para guiar”, se mueven de su sitio y van hacia el universitario: “siempre **buscó** la forma más empática para comunicarse con el grupo”; además, tienen el deseo de formar parte del mismo: “de **integrarse**, de **involucrarse** con nosotros”, (Cuestal Cr), “se **involucró** con todos los alumnos” (Cuestal Lr).

La ayuda que brindan permitió que “todos **participáramos** y nos **integráramos** como grupo”, “nos invita siempre a ser **participativos**”. Ambos elementos, participación e integración, habían estado ausentes en la relación anterior descrita como

*no ir más allá de la responsabilidad*, ahora forman parte del quehacer docente. Pareciera que por sí mismos los alumnos ni se integran ni participan, que requieren la conducción de las maestras.

Se reitera la ligazón entre **relación** y **aprendizaje**: “fue más fácil el **aprendizaje** porque ella se **acercaba** mucho a nosotros”, “la **relación** fue fundamental, ya que gracias a ella encontré el **lado bonito** de las letras”. De una cierta predisposición negativa a la literatura se pasa a una valoración positiva y gracias al enlace establecido por las maestras.

En la educación moral esta situación cobra relevancia, ya que como los estudiantes señalan, se crea una confianza que “permitía que nos **expresáramos...** sin miedo, **siendo nosotros**, sin censuras”, “te ayuda a tener más confianza, a **expresarte** mejor, a sentirte **escuchada**”, lo cual permite la expresión sin miedo y posibilita ser tratado como persona.

El miedo, la falta de confianza, las censuras, son elementos recurrentes que expresan los universitarios y que les dificultan manifestarse ante los demás; y que sólo bajo condiciones de aceptación pueden ser superados. Miran la educación moral como la posibilidad de encuentro.

Martínez (2003) propone que la relación educativa no está pensada para “objetivar y disciplinar” sino para “convertir al sujeto con el que se comparte una situación formativa en ‘alguien reconocido’; en alguien con quien se traban lazos morales en

un doble sentido: de responsabilidad del adulto hacia el joven y de respeto del joven hacia el adulto” (Martínez, et al., 2003, p. 10).

### **7.5.3 Una cercanía respetuosa: DIEGO, RICARDO.**

En esta relación los alumnos están satisfechos: son profesores que “se preocupan por ti... por conocerte”, van “**más allá** del nexo maestro-alumno” (Cuestal Dg). El alumno se considera “persona”.

La primera relación se describía vertical, la segunda empática, ahora el nexo se vuelve horizontal y los educando son conscientes de ello: “no hubo una relación de superior-subordinado, siempre se mostró al **mismo nivel** que el alumno” (Cuestal Dg), “interactúa con todo el grupo de **forma igualitaria**” (Cuestal Rc).

Aparece una nueva descripción del rol docente, “**amigo**”, para expresar esta nueva cercanía, se habla de un “trato entre **amigos** o compañeros más que de maestro” (Cuestal Rc), aunque éste realizando un papel centrado en la exposición, sin ello no dificulta los lazos, “el que me estaba hablando enfrente era un buen **amigo** que quería nuestro aprendizaje” (Cuestal Dg).

Describen a DIEGO y RICARDO con expresiones afectuosas, uno “accesible”, “amigable”; el otro, “amistoso”, “siempre sonriendo”, con “muy buen carácter”, lo cual viene a reforzar este sentimiento de satisfacción en el trato.

Esta proximidad no olvida el ambiente escolar y repite frecuentemente que el nexo ente educador y educando transcurre bajo una actitud de **respeto**: “infunde **respeto** y una disciplina que nunca se mostró forzada”, “muy **cercana** y nunca faltando al **respeto**”, “mucho **respeto** entre el maestro y los alumnos”.

Son los docentes quienes permiten el contacto, “**nos dio** la confianza para acercarnos a él” (Cuestal Dg). Hay en ellos un impulso para ir hacia el alumno: “**se esforzó** por conocer al grupo y llamarnos por nuestro nombre”, su dedicación es constante: “siempre trató de estar **cerca** mediante bromas”. Los maestros han dado el paso necesario para ir “más allá”, en ellos se percibe preocupación, esfuerzo, disposición.

También aparecen las dos tareas para con el grupo que pedían al docente, y exteriorizaron en los cuestionarios, **participación** e **interacción**: fomentaron “la buena relación en el grupo”, y consiguieron que “fuera más participativo”.

De nuevo aparece que esta cercanía favorece el aprendizaje: “que el profesor sea amable, te hace sentir gusto por la materia”, “de ponerle ganas con él”. Permite que se trabaje “a gusto y relajados”, “así no era tediosa la clase”.

El alumno construye una ecuación interesante: respeto - confianza – poner atención – aprendizaje óptimo: “el respeto genera confianza y es más fácil poner atención y en consecuencia el aprendizaje es óptimo”.

#### 7.5.4 Una cercanía similar a la de un amigo, LEONARDO

Con LEONARDO se dice que “se rompieron los estándares comunes de relación profesor-alumno” (Cuestal Ln), se fue más allá ya que “desde el principio fue y ha sido **como un amigo**”.

Para la investigación es importante ahondar en esta concepción del rol docente descrito en forma similar al trato entre amigos; pues está presente en todas las relaciones mencionadas anteriormente: “más de **tutor** que de **amigo**”, “llegó a ser muy **amigable** con el grupo”, un “trato entre **amigos** o compañeros”; y parece encontrarse en el imaginario del alumno como el ideal al que habría que aspirar.

Con LEONARDO se presenta el vínculo claramente, y quizá por ello encuentro más elementos que me ayudan a dilucidar el rol docente a la manera de un amigo.

El nexa se describe en forma horizontal, “no se presentó como alguien que **sabe más** que nosotros”, “**no se impuso** sino que fue con el grupo”. Reconocen la diferencia entre ellos que podría haberlo llevarlo a colocarse por encima; situación que no sucedió, más aún se ubicó “dentro de un **mismo nivel** de aprendizaje”. Por ello “lo tratábamos como **otro compañero**”. Se presentó “como si nos conociéramos desde hace mucho tiempo”.

Si en la primera relación descrita se decía que era lejana a los jóvenes, ahora se dice que el docente “tiene un toque de alumno”.

Se describe con calificativos muy afectuosos: “amigable”, “cordial”, “agradable”, “sereno”, “sensible”, “empático”. Mantiene un equilibrio entre la relación profesional y su actitud como amigo: “es **maestro** pero también es **como amigo**”, “es más que un simple **maestro**, trata de estar unido con el **grupo**”, “a veces lo tratábamos como **otro compañero**, él se daba a respetar como nuestro **profesor**”. La sintonía se debe a su comportamiento “se daba a **respetar**”, “se manejó muy **respetuosamente**”. De nuevo como en la relación anterior, el recurso al **respeto** es lo que mantiene el enlace dentro del ámbito escolar.

En el docente está el manejo de la situación, “mantuvo una excelente relación sin que se le saliera de las manos”. Cuanto más se aproxima a la amistad el alumno el alumno recalca que ello no le impidió mantener el control: “es **maestro** pero también es **como amigo**”, “como estar con un **amigo** más, **claro** teniendo una relación de **respeto**”, “**Amigable** con **respeto**”. Cada uno de los elementos se regula: maestro pero amigo, amigo pero con respeto.

Esta proximidad al estilo de un amigo tiene repercusiones en la participación de la clase: pues a pesar de no ser interesante “nunca se volvió tediosa ni monótona”, ya que las sesiones eran “como platicar con tus amigos sobre temas de interés”.

Esta forma de interactuar genera “confianza” y favorece apertura: “hace que nos abramos”, “el grupo se abrió muy chido”. Parece que la constante del universitario es llegar “cerrado” y sólo cuando encuentra una relación “bastante abierta” surge la posibilidad de que ellos realicen el mismo proceso.

Junto con la apertura viene la comunicación, externan que fue mucha, abierta, real, explícita, profunda y personal, “daba la oportunidad de expresar lo que sentíamos”.

Generó también los dos elementos requeridos como necesarios, **participación** e **interacción**. Pero hay un pequeño matiz que se agrega, la participación fue general, “de todos”, “con bastante participación” donde “dimos nuestra opinión”, “haciendo entre todos muy buena experiencia”.

La interacción gestada permite que los universitarios hablaran con frecuencia en plural, “participamos”, “la mayoría del grupo se involucraba”, “nos trató con respeto”, “nos motivó”, etc.

Ser tratado como amigo tiene implicaciones para la educación moral. El movimiento que eso implica es un cambio de escenario, es abandonar un sitio donde se “sentía esa relación de maestro estudiante” para colocarse en otro similar al de una camaradería, “como si estuviera hablando con amigos”.

El cambio es substancial, “dan ganas de participar”, “ganas de poner atención”. Si tienes algo que opinar lo puedes hacer “abiertamente”, al existir más confianza, la comunicación “se vuelve más explícita”. Pareciera que al alumno estaba dormido, pero ante la nueva situación “despertó la forma de analizar”, “despertó la forma de pensar crítica, ver la vida o las cosas con seriedad, más profundas”.

Ahora es el universitario quien toma la iniciativa y le dan las “**ganas**” de participar, “te quedabas con la **inquietud** de saber más y más”, la clase resultaba ser una

“**estimulación** al intelecto y a la curiosidad”, es el mismo grupo quien “se involucraba”.

## 8 Conclusión

La educación moral se nombra de diversas maneras: ***saber vivir, formación de la persona o formación humana, formación integral***, etc. La pluralidad nos muestra la dificultad existente no sólo en la formulación, sino también en la manera de construir una propuesta.

Los docentes del CFH son conscientes de la necesidad de colocar el aprendizaje en manos del alumno, de favorecer la construcción del conocimiento; pero me parece que en este momento los caminos para lograrlo están aún en ciernes, pues en su actuar se entremezclan ambos roles: el maestro tradicional y el acompañante de los procesos de aprendizaje.

Esta situación coloca a la educación moral en una mezcla de procesos heterónomos y mecanismos autónomos. Sin embargo, la apertura de los pedagogos impulsa movimientos autogestivos en los universitarios. El hecho de que los maestros hayan permitido ser observados y saberse expuestos ante la mirada de los otros, es un claro indicador de su entusiasmo por continuar en la búsqueda de nuevas alternativas.

Reitero que mi posición no ha sido colocarme como mentor, dado que yo mismo en mi actividad profesional y como catedrático del Centro y compañero de los maestros que participaron en esta investigación, me topo con las mismas interrogantes que ellos: cómo ir favoreciendo que el estudiante elabore dinámicas más constructivas.

Por último, confirmo que colateral a la educación moral está la persona a quien va dirigida ésta, que en su proceso individual, y en mayor o menor grado, va tomando la vida en sus manos. El preceptor le acompaña con el objeto de favorecer en ella una respuesta crítica y de compromiso; y en este caminar, él mismo es invitado a revisar si su posición es inquisitiva y comprometida.

La decisión pues, no es transferible en ningún caso, implica la voluntad del sujeto.

## 9 Anexos

Cuestionario al alumno (Cuest)		Anexo 1
Nombre del maestro:		
Materia que imparte:		
Fecha de envío del cuestionario	26 de Marzo 2007	
<b>Preguntas del cuestionario piloto</b>		
1.- ¿Cuál es la finalidad educativa que persigues en la materia que impartes.		
2.- .Para conseguir esa finalidad ¿qué aprendizajes favoreces, o qué situaciones de aprendizaje diseñas?		
3.- ¿Qué estrategias usas para favorecer esos aprendizajes?		
<b>Preguntas del cuestionario definitivo</b>		
1.- ¿Cuál es la finalidad educativa que guía tu trabajo docente en el CFH?		
2.- Esa finalidad ¿cómo se concretiza en la materia que tú impartes?		
3.- Podrías explicar las estrategias o técnicas que utilizas para conseguir dicha finalidad.		
4.- Elementos que quieres agregar para que se comprenda mejor tu propuesta.		

Entrevista con los docentes ( <b>Entrev01</b> )		<b>Anexo 2</b>
Nombre del maestro:		
Materia que imparte:		
Fecha de la entrevista		
<b>Tópicos para ser abordados en la entrevista.</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo te ha ido en el trabajo en este semestre?</li> <li>2. ¿Qué diferencias encuentras con el semestre anterior?</li> <li>3. ¿Qué problemas encuentras?</li> <li>4. ¿Cómo son tus acercamientos con el alumno?</li> <li>5. ¿Qué mecanismos usas para conocer a los alumnos?</li> <li>5. ¿Tienes alguna estrategia que facilite tu labor educativa?</li> <li>6. ¿Cuál es tu finalidad educativa que persigues?</li> </ol>		

Entrevista con los docentes ( <b>Entrev02</b> )		<b>Anexo 3</b>
Nombre del maestro:		
Materia que imparte:		
Fecha de la entrevista		
<b>Tópicos para ser abordados en la entrevista</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo terminó el curso?</li> <li>2. ¿Cuáles fueron los aprendizajes más señalados por los alumnos?</li> <li>3. ¿Cómo terminó la relación con los alumnos?</li> <li>4. ¿Cómo nombra la intención educativa que el ITESO llama 'Formación Integral'?</li> <li>5. ¿Cómo se aborda esa problemática?</li> <li>6. ¿Tiene alguna estrategia para abordar la "<b>Formación Integral</b>"?</li> <li>7. ¿Cuál es la finalidad educativa que persigue?</li> <li>8. ¿Quedó a gusto con lo conseguido en el curso?</li> </ol>		

Cuestionario al alumno (CuestAI)		Anexo 4
Nombre del maestro:		
Materia que imparte:		
Fecha del cuestionario		
Preguntas		
<p>Como recordarás este semestre estuve observando el trabajo del maestro ____. Me pareció que para tener una imagen más completa de él era importante recoger tus puntos de vista. Lo que aquí antes tiene un carácter anónimo, por eso no se te pide que anotes tu nombre, para que puedas expresar con mayor libertad.</p> <p>(X = Nombre del profesor Y = Nombre de la materia)</p>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo describes la relación que <u>X</u> tuvo con el grupo?</li> <li>2. Esta relación de <u>X</u> ¿Ayudó para tu aprendizaje? ¿Puedes describir en qué ayudó o en qué dificultó?</li> <li>3. ¿Qué imagen te queda de <u>X</u>?</li> <li>4. ¿Qué estrategias usó <u>X</u> para relacionarse con el grupo?</li> <li>5. ¿Qué preguntas te generó el curso de <u>Y</u>? ¿Puedes anotar alguna?</li> <li>6. ¿Qué relación encuentras entre <u>Y</u> y la CARRERA que llevas?</li> <li>7. Para tu formación personal ¿te fue útil el curso? ¿En qué? (si no te fue útil qué le haría falta).</li> <li>8. ¿Qué estrategias usó <u>X</u> para favorecer una formación que fuera más allá de la simple transmisión de un contenido?</li> <li>9. Otras sugerencias que creas conveniente agregar para tener una mejor comprensión del trabajo de <u>X</u>.</li> </ol>		

## 10 Referencias

- Barba (2005). Educación y valores: Una búsqueda para reconstruir la convivencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 9-14.
- Bazdresch (sf). *¿Por qué y cómo un área de integración en el currículo universitario?* México: Universidad Iberoamericana.
- Bedoya, Bedoya, y González (2006). La importancia de los valores en las instituciones de enseñanza superior desde la perspectiva de la planeación estratégica. In A. Hirsh (Ed.), *Educación, valores y desarrollo moral: Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (Vol. I, pp. 265-290). México: Gernika.
- Benítez (2004). *Educación moral en la Universidad*. Unpublished Tesis para obtener el grado de maestría, ITESO.
- Berkowitz (1995). Educar la persona moral en su totalidad. Número monográfico sobre Educación y Democracia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11(8), 73-102.
- Bolívar (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Breuer (2004). Lo subjetivo del conocimiento socio-científico y su reflexión: ventanas epistemológicas y traducciones metodológicas. *Qualitative Social Research*, 4(2), 44 párrafos. Disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03intro-3-s.htm>
- Centro de Formación Humana (2003). *Declaración institucional sobre un cuerpo delimitado de saberes generales que contribuyen a la concreción de la idea del ITESO acerca de lo que es una formación para la vida o integral*. Guadalajara, México: ITESO.
- Coll, Colomina, Onrubia, y Rochera (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. In P. Fernández Berrocal y M. Á. Melero Zabal (Eds.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 193-326). Madrid: Siglo XXI de España.
- Cortina (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*(7), 41-63.

- Cortina (2000). ¿Educación para el patriotismo o para el cosmopolitismo? In A. Cortina (Ed.), *La educación y los valores* (pp. 61-79). Madrid, España: Biblioteca Nueva / Fundación Argentaria.
- Cortina (2001, 21 y 22 de febrero 2001). *El vigor de los valores morales para la convivencia*. Paper presented at the La convivencia en los centros escolares como factor de calidad: Construir la convivencia, Madrid, España.
- De la Chaussée (2004). Hoy no queremos clase, vámonos antes de que llegue el profesor. *Atajo*(20), 18-25.
- Durkheim (1998). *Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las ciencias sociales* (S. González Noriega, Trans.). México: Alianza editorial.
- Durkheim (2001). *La educación moral* (4a. ed.). México: Colofón.
- Eisner (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. México: Paidós.
- Elizondo (2001). Valores y formación docente: el estudio de caso. In A. Hirsh (Ed.), *Educación y valores* (Vol. I, pp. 301-338). México: Gernika.
- Erickson (Ed.). (1986). *Qualitative methods in research on teaching* (Third ed.). Nueva York: Wittrock, Merlin C.
- Escámez (2002). Los valores y la educación en España (1975-2001). Retrieved 6 Dic 2006, de <http://www.ateiamerica.com/doc/Escamez.pdf>
- Félix (2000). El futuro del profesor y las prácticas de enseñanza: Una aproximación al estudio de sus creencias pedagógicas. *Formación y práctica docente*, 2.
- Fierro, Carbajal, y Martínez (2001). *Tres acercamientos a la oferta valoral del docente en la escuela primaria pública* (Reporte de investigación). México: UIA-León.
- Glaser, y Kirschenbaum (1980). Using Values Clarification in Counseling Settings. *Personnel & Guidance Journal*, 58(9), 569-574.
- Gómez (2005). Comparación de una propuesta pedagógica universitaria con las prácticas cotidianas en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 165-189.
- González (1998). Introducción: La noción de hechos social en Durkheim *Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las ciencias sociales* (pp. 7-25). México: Alianza Editorial.

- Hirsh (2001). *Educación y valores* (Vol. II). México: Gernika.
- Hirsh (2006). Construcción de un estado del conocimiento sobre valores profesionales en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2006(2). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-hirsch2.html>
- Hortal (1995). La ética profesional en el contexto universitario. In A. d. Ética (Ed.), *La ética en la Universidad: Orientaciones básicas* (pp. 57-71). Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Howe, y Howe (1980). *Cómo personalizar la educación: Perspectivas de la clarificación de valores*. Madrid: Santillana.
- Hoyos (2003). El ethos de la universidad. *Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, (3). Disponible en <http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia03/reflexion01.htm>
- IESALC (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: La metamorfosis de la educación*. Caracas: Editorial Metrópolis, C.A.
- ITESO (2002). *Marco de la revisión curricular* (No. 03).
- ITESO (2003a). *Declaración institucional sobre un cuerpo delimitado de saberes generales que contribuyen a la concreción de la idea del ITESO acerca de lo que es una formación para la vida o integral*. Guadalajara, México: ITESO.
- ITESO (2003b). *Misión del ITESO*. Guadalajara, México.
- Kirschenbaum (1992). A Comprehensive Model for Values Education and Moral Education. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 771-776.
- Lincoln, y Guba (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- López (1995). *Representaciones sociales de los profesores sobre su proceso de formación docente y su práctica educativa en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa* (Tesis División de Estudios de Posgrado de la UAS). Culiacán: FFyL-UAS.
- Maggi, Alonso, Vidales, y Walker (2003). Investigaciones sobre la formación y el desarrollo moral en la escuela. In M. Bertely (Ed.), *Educación, derechos sociales y equidad: comunicación, cultura y pedagogías emergentes, educación, valores y derechos humanos* (Vol. 3, pp. 967-986). México: Grupo Ideograma/Secretaría de Educación Pública.

- Martínez, Buxarrais, y Esteban (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*(29), 17-43.
- Martínez, Puig, y Trilla (2003). Escuela, profesorado y educación moral. *Revista Teoría de la Educación*(15), 57-94.
- Mejía Arauz (2003). Combinación estratégica: investigación sociocultural cualitativa-cuantitativa. *Nómadas*(18), 20-27.
- Mercado (2001). Actitudes, valores y creencias en torno a ser maestro: un acercamiento a las prácticas pedagógicas de los alumnos en formación inicial. In A. Hirsh (Ed.), *Educación y valores* (Vol. I, pp. 487-510): Gernika.
- Monroy, y Díaz (2001). La formación de una conciencia crítica: El caso de profesores de educación media superior. In A. Hirsh (Ed.), *Educación y valores* (Vol. II, pp. 399-421). México: Gernika.
- Morfín (2001). *El desarrollo moral y la educación superior. Una caracterización de los jóvenes del ITESO* (Tesis de Maestría): Universidad de Guadalajara.
- Morin (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Morin (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, España: Paidós.
- Muñoz Izquierdo (1994). *La contribución de la educación al cambio social: Reflexiones a partir de la investigación*. México: Universidad Iberoamericana / Gernika / CEE.
- Ortega (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía, LXII*(227), 5-30.
- Ortega (2006). Prólogo. In A. Hirsh (Ed.), *Educación, valores y desarrollo moral: Formación valoral y ciudadanía* (Vol. II, pp. 19-22). México: Gernika.
- Ortega, y Mínguez (2002). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona, España: Paidós.
- Oser (1995). Futuras perspectivas de la educación moral. *Revista Iberoamericana de Educación*(8), 31.
- Payá (2000). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual* (2a ed.). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Poujol (2001). Identidad sociomoral y estilos de eticidad en el discurso y las interacciones de un grupo de profesoras. In A. Hirsh (Ed.), *Educación y valores* (Vol. I, pp. 456-485). México: Gernika.

- Pozo, y Monereo Font (1999). *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid, España: Santillana.
- Puig (1995). *Aprender a dialogar: Actividades para la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Puig (1995). La construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de Educación*(8), 103-120.
- Puig (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, España: Paidós.
- Raths, Harmin, y Simon (1966). *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom* (Second ed.). Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Reese, Kroesen, y Gallimore (1998). Cualitativos y cuantitativos, no cualitativos vs. cuantitativos. In L. R. Mejía Arauz y S. A. Sandoval Cortés (Eds.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa: Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. Guadalajara, México: ITESO.
- Ribeiro (1998). *Los valores de acceso y la práctica docente*. México: CIIDET / Plaza y Valdés.
- Rogoff (1984). Thinking and learning in social context. In B. Rogoff y J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context* (pp. 1-8). Cambridge, EUA: Harvard University.
- Romeu (1999). *Medición de la cultura política cognoscitiva: un estudio de caso a una muestra de profesores de primaria en Cuernavaca, Morelos* (Tesis de maestría en Ciencias Políticas). México: FFyL-UNAM.
- Rubio (2000). *Educación moral, postmodernidad y democracia: Más allá del liberalismo y del comunitarismo* (2a. ed.). Valladolid, España: Trotta.
- Santos, y Lorenzo (2006). Educación moral, democracia y ciudadanía en el último tercio del siglo XX español. In A. Hirsh (Ed.), *Educación, valores y desarrollo moral: Formación valoral y ciudadanía* (Vol. II, pp. 149-181). México: Gernika.
- Schmelkes (1994). La formación valoral y la calidad de la educación. *Seminario sobre Educación y Valores*. Disponible en <http://www.educadormarista.com/ARTICULOS/FORMVALO.HTM>
- Sepúlveda (2003). Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XII(1), 27-35.

- Simon, Howe, y Kirschenbaum (1972). *La clarificación de valores: Manual de estrategias prácticas para maestros y alumnos* (M. L. Sigg, Trans.). México: Avante.
- Stodolsky (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza: actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales* (F. Segovia, Trans.). Barcelona, España: Paidós.
- Taylor, y Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- UNESCO (2001). *La educación para todos para aprender a vivir juntos: Contenidos y estrategias de aprendizaje - problemas y soluciones*. Paper presented at the Conferencia Internacional de Educación., de <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/46espanol/46docsums.htm#indice>
- Yurén (2006). De la caverna a la recuperación del ágora y la dignidad: Efectos de un dispositivo de formación ética y ciudadana. In A. Hirsh (Ed.), *Educación, valores y desarrollo moral: Formación valoral y ciudadanía* (Vol. II, pp. 119-147). México: Gernika.