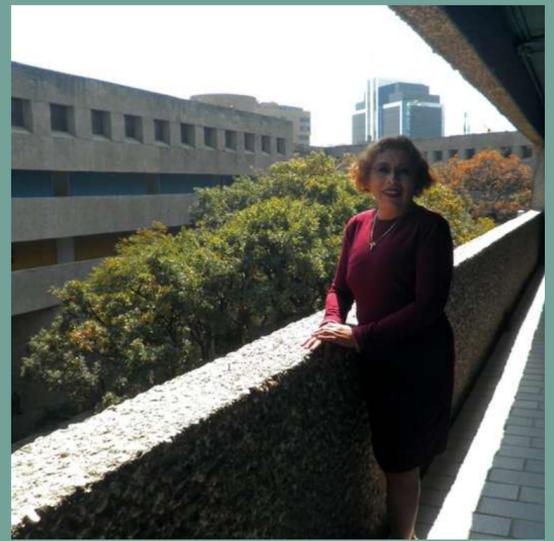


# CONTRASTES

Nuevas Miradas en la Educación Básica

Revista cuatrimestral UPN 097 CDMX Sur



U  
P  
N

## **Directorio**

***Rectora:***

*Rosa María Torres Hernández*

***Secretaria Académica:***

*María Guadalupe Oliver Téllez*

***Dirección de Difusión y extensión  
universitaria:***

*Cristina Leticia Barragán Gutiérrez*

***Directora de Unidades***

*Maricruz Gúzman Chiñas*

***Directora de Unidad UPN 097 SUR***

*María de Lourdes Salazar Silva*

***Coordinador Editorial:***

*Alejandro Villamar Bañuelos*

## **Consejo Editorial**

*María de Lourdes Salazar Silva*

*Julio Cesar Lira González*

*Martín Antonio Medina Arteaga*

*Juan Manuel Sánchez*

*Alejandro Villamar Bañuelos*

## **Diseño Editorial**

*Angel Geovanni Martínez Vera*

*Evelin Sheccid Ramírez Calleja*

*Gabriela Vega Hipólito*

# CONTENIDO

---

6

Teoría y Campo en  
Educación Básica.

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL  
CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN POR  
COMPETENCIAS.

**Alfonso Vázquez Salazar.**

12

Desigualdad, inclusión,  
violencia, convivencia y  
disciplina escolar

*GÉNERO, JUSTICIA PENAL Y  
EDUCACIÓN.*

**Luz María Orozco Torres.**

17

Investigación en  
Educación Básica.

UNA EXPERIENCIA EN EL USO DE LOS  
RELATOS DE VIDA COMO DISPOSITIVO  
METODOLÓGICO E INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA.

**María de Lourdes Salazar Silva.**

29

Miscelánea Educativa

DIPLOMADO: "LECTORES CREATIVOS  
Y CULTURA ESCRITA"  
"

**Gerardo Ramos Olaguibel**

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL PERFIL  
DE PERSONAS CANDIDATAS A LA  
DIRECCIÓN DE LA UNIDAD 097 SUR CDMX.

**María de Lourdes Salazar Silva**

## EDITORIAL

### La escuela que necesitamos

Uno de mis textos preferidos para dialogar con mis estudiantes se llama “La escuela que necesitamos” de Elliot Eisner. En éste, el autor reflexiona sobre lo que debería de pasar en las instituciones escolares con respecto a las relaciones entre los diversos actores educativos: comunidad, familia, docentes, autoridades y alumnos.

El autor propone acciones tan “radicales” de lo que se debe de realizar dentro de las instituciones escolares que regularmente causan gracia a la mayoría de los alumnos a quienes les comparto el texto. En esencia, las propuestas de Eisner, les parecen ingenuas con respecto a lo que sucede todos los días dentro de los escenarios escolares actuales.

Pero podemos decir, una y otra vez “en esencia”, que muchas de las propuestas que discutimos dentro de las aulas de formación docente, distan de las realidades educativas cargadas de rituales historizados, arraigados no sólo en los edificios y en las estructuras de los espacios escolares, sino encarnados en la piel de cada uno de los profesores y profesoras.

En el día a día de las acciones escolares y educativas, los docentes trabajamos desde la emergencia de lo cotidiano, entre la tensión de la intencionalidad curricular en turno y los saberes casi milenarios de lo que significa enseñar y aprender; desde las regularidades sexenales adecuamos discursos que se institucionalizan y que nos quieren institucionalizar.

La duda, la incertidumbre, el temor y la aplastante carga de reglamentos sobre cada una de las acciones escolares, referidas al deber ser, enmarcadas en derechos múltiples con poca o nula identidad del quehacer situado, han trastocado no sólo procesos de aprendizaje disciplinar, sino formas relacionales y valores comunitarios donde prevalece la individualidad y la verticalidad del quehacer científico.

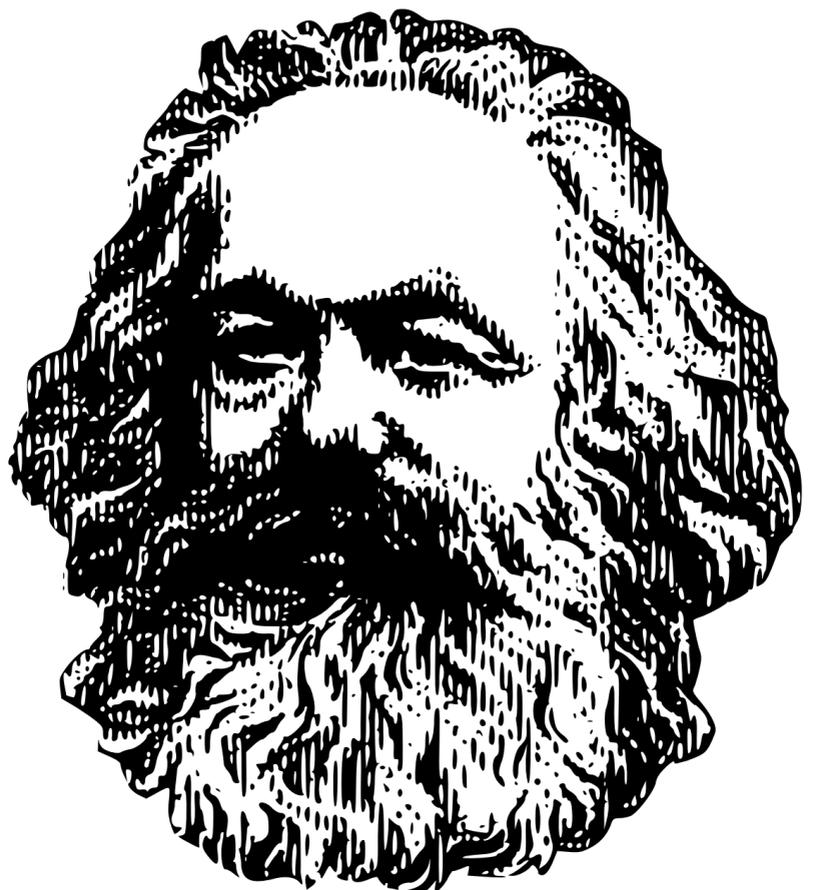
Desde la sociología, la antropología, la psicología y en especial desde el campo de la neurociencia se identifica que la construcción del ser humano requirió, requiere y requerirá de la presencia del otro, otro necesario, urgente, importante, tal y como lo decía Bajtín: “Soy porque tú eres”.

La pandemia trastocó nuestras individualidades, inundó nuestros espacios y sus intimidades -o nuestras intimidades- y sus espacios, potenció nuestros miedos, rasgó nuestras identidades, fragmentó tantos silencios, tantos gritos que se quedaron en nuestra garganta, tantas miradas desde la ventana, silenciosa y fría, vacía de lo humano y llena de naturaleza.

Cada día, desde el momento de dejar el lecho del dormir, nos ponemos en contacto con los otros, a partir de este primer contacto organizamos nuestro continuo o lo ajustamos, no depende del clima o del sentir sobre nuestra persona, sino que se encuentra firmemente amarrado a los vínculos, los afectos, los sentires, las expectativas de lo que se tiene que o no ser. Lo colectivo, lo social, el contacto con los otros, simbra a los poderes que construyen sus fortalezas a partir de las individualidades.

¿Y entonces, qué escuela necesitamos? Las reflexiones que se presentan en la revista nos plantean una educación centrada en la potencialidad del otro, en la inherente necesidad de la diferencia, y en la importancia de la escucha y sensibilidad sobre las necesidades específicas de cada actor, cada escenario, cada espacio comunitario, trastocará las lógicas de lo individual, de lo fragmentario y de la sin razón, que genera sentidos de vacío, de la inmediatez y de la necesidad de lo intenso como elemento fundamental del ser.

# TEORÍA Y CAMPO EN EDUCACION BASICA



# La enseñanza de la filosofía en el contexto de la educación por competencias.

ALFONSO VÁZQUEZ SALAZAR  
PROFESOR DE LA UNIDAD UPN 097 CDMX SUR

Hay por lo menos dos posiciones que se pueden asumir desde la filosofía frente al enfoque educativo por competencias: una, *crítica*, que cuestiona los supuestos teóricos de los que parte esta concepción y que los relaciona con una insuficiencia de carácter metodológico y con una supuesta subordinación a los intereses del sistema económico. Representantes de tales posturas son, entre otros, Gabriel Vargas Lozano, Alfredo Torres y, en general, el Observatorio Filosófico de México (Torres, Vargas Lozano: 2010).

Ellos consideran, fundamentalmente, que la educación por competencias no es idónea para México, debido a que es un enfoque educativo que obedece a intereses corporativos o empresariales y que nulifica el papel de las humanidades y, particularmente, el de la filosofía en su diseño:

Trataremos de comprobar que existe una comparación inadecuada entre el mundo empresarial y el mundo de la educación necesaria al progreso material y moral de México. Nuestro país está plagado de cor-

poraciones transnacionales (una frase apropiada tal vez sea: “está transnacionalizado”); no sería descabellado afirmar que, tanto la economía como la educación nacional, mantiene un giro sólo benéfico al capital corporativo. Más de lamentarse quizás, sea la receptividad acrítica hacia modelos económicos, educativos y culturales extranjeros. Hemos estado imitando sin pudor el arquetipo educativo de las competencias, y ello expresaría una tendencia del ser del mexicano. Varios autores han analizado esta inclinación hacia lo europeo y lo anglosajón (José Vasconcelos, Leopoldo Zea, Antonio Caso, Samuel Ramos) sin que hayamos reparado en las consecuencias de la imitación automática, por ejemplo, la dependencia, la pérdida de soberanía o el atraso. El modelo de las competencias en educación es el último producto de la tendencia referida. (Torres, Vargas Lozano: 2010: 39-40).

Sin embargo, existe otra postura que podríamos definirla como orgánica que asume los supuestos teóricos y prácticos del enfoque educativo por competencias, pero los profundiza y los conecta con una tradición de pensamiento educativo

que va de John Dewey —y la escuela nueva que impulsa la democracia (Dewey, 2004)— a Paulo Freire y su concepción dialógica y comunicante de la educación (Freire, 2005).

La hipótesis de este artículo, pues, consiste en demostrar que asumir la posición *orgánica* del enfoque educativo por competencias es más fructífera para la filosofía y su enseñanza, debido a que, además de fortalecer con su contribución teórica a la política educativa que ha establecido el Estado mexicano, también vigoriza a la filosofía, en tanto disciplina, al ser planteada como un saber operativo que es indispensable para el desarrollo de esas capacidades —de las que tanto habla Perrenoud— “de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación” o “de resolver problemas y movilizar recursos cognitivos en una circunstancia marcada por la incertidumbre” (Perrenoud, 2011: 7).

En ese sentido, la filosofía, en tanto saber teórico-práctico y operativo, es capaz de contribuir a esos objetivos, debido a que es un saber que propicia la reflexión, el análisis y la crítica, y conjunta esas dimensiones del pensamiento para generar distintas alternativas a las más diversas problemáticas. Igualmente, esta vía permite realizar una fundamentación teórica necesaria del enfoque educativo por competencias y además, vincu-

larla con las propuestas pedagógicas más consistentes en el siglo XX —como las ya citadas y otras más— y situarla históricamente con los principios del liberalismo mexicano que le han dado forma jurídica e ideológica a la educación pública en México (Solana, 2010).

De tal manera que la enseñanza de la filosofía en el contexto de la educación por competencias desde una posición vinculada orgánicamente con ella parte de la idea de que la filosofía, en tanto saber teórico-práctico, es capaz de transformarse en un saber operativo que orienta y propicia en el estudiante una reflexión analítica y crítica que le permita contribuir a la resolución de problemas surgidos de situaciones concretas en un contexto marcado por la incertidumbre.

Algo semejante a lo que plantea Lyotard en *La condición posmoderna*, donde afirma que la sociedad de la información —también llamada por él: sociedad post-industrial— se rige por una transformación en el ámbito del conocimiento que opera como un “saber-hacer”, y ya no como un conjunto de elementos que tengan que ser asimilados, memorizados y almacenados a la manera de una enciclopedia dispuesta para su consulta: El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisociable de la formación ...

(*Bildung*) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso. Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma valor. El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su “valor de uso”. (Lyotard, 2012: 16)

De tal manera que para Lyotard, la transformación del saber implica que éste asuma un nuevo criterio para su legitimación, es decir, para la forma en que será reconocido como tal, ya que no serán las antiguas dependencias con saberes omnipotentes e inmutables las que establecerán el criterio para reconocer a un determinado saber como tal, sino que será la capacidad performativa u operativa de un saber determinado la que definirá la eficiencia de ese saber en tanto “saber-hacer”, es decir, en tanto “competencia” y por lo tanto, en tanto saber cuya pertinencia quedará demostrada por su capacidad para resolver situaciones concretas con un alto nivel de complejidad: La perspectiva de un vasto mercado de competencias operacionales está abierta. Los de-

tentadores de este tipo de saber son y serán objeto de ofertas, y hasta de políticas de seducción. Desde ese punto de vista, lo que se anuncia no es el fin del saber, al contrario. La Enciclopedia de mañana son los bancos de datos. Estos exceden la capacidad de cada utilizador. Constituyen la “naturaleza” para el hombre postmoderno.

Se notará, sin embargo, que la didáctica no consiste sólo en la transmisión de información, y que la competencia, incluso performativa, no se resume en la posesión de una buena memoria de datos o de una buena capacidad de acceso a memorias-máquinas. Es una banalidad subrayar la importancia de la capacidad de actualizar los datos pertinentes para el problema que hay que resolver “aquí y ahora” y de ordenarlos en una buena estrategia eficiente. (Lyotard, 2012: 95)

Es decir, ante la falta de certezas de un mundo en constante transformación, la filosofía, en tanto saber teórico-práctico, es capaz de asumirse también como un saber operativo con la capacidad de disponer al individuo para la acción, y con la posibilidad de que valiéndose de ella pueda afrontar su realidad e incidir en su propia circunstancia. Dicho con otras palabras, la filosofía sería quizá la única certeza para los individuos ante un mundo que ya no las tiene: una certeza que consiste en saber

que puede resolver las cosas movilizando todos sus recursos cognitivos —a la manera de lo sostenido por Perrenoud— que previamente ha desarrollado con estrategias basadas en el análisis de situaciones reales, problematizadoras y que estimulan su sentido crítico y su iniciativa: su imaginación.

La filosofía, pues, es el saber con mayor capacidad de incidir en los procesos que promueve el enfoque de educación por competencias debido a que se asume también como una práctica y construye un ethos particular que busca transformar la realidad de los individuos; es decir, asume una actitud vital frente al mundo basada en la sospecha, en la duda y en el cuestionamiento razonable —pero también en la creencia justificada por la acumulación de experiencias de que ante un problema, o multiplicidad de problemas, siempre habrá algún tipo de solución que será construida con base en el análisis, el razonamiento y la imaginación colaborativa—; y que además de profundizar los supuestos teóricos de ese enfoque educativo, y dotarlos de una dimensión histórica y política, es capaz también de disponer a los individuos en una especie de habitus —como lo señalara Bourdieu (Bourdieu, 2011: 28)— capaz de ser activado ante situaciones con un grado de complejidad creciente y que fue previamente adquirido y asimilado

asimilado mediante la constante presentación de situaciones de aprendizaje.

A ello también se añade que, como lo dijera Dewey, la forma más relevante de adquirir un conocimiento es a través de la experiencia, es decir, a través de situaciones significativas que le resulten estimulantes y provechosas a los individuos en formación —“miembros inmaduros” de un grupo social (Dewey, 2004: 21)—; y que, además de ese tipo de conocimientos obtenidos mediante la actividad compartida con los otros miembros del grupo social, existen otros más técnicos y complejos que requieren de un medio ambiente especial para que sean inculcados con la finalidad de formar a los especialistas que contribuyan a la conservación y renovación del mismo grupo social.

Ese es el caso de la filosofía que, al ser un saber o disciplina harto compleja, requiere de un medio ambiente especial a través del cual se asimilen sus principales conceptos, problematizaciones y respuestas, y, una vez que sean plenamente reconocidos e identificados por los individuos, se convierta, a su vez, en un saber operativo o competencia específica con la finalidad de ser empleada para la más diversa resolución de problemáticas y circunstancias marcadas por la incertidumbre.

También el caso de la práctica dialógica de Freire (Freire, 2005:104) es fundamental para ge-

nerar situaciones de experiencias enriquecedoras que sean capaces de plantear los temas generadores de conciencia a través de los cuales los individuos resignifiquen el lugar que ocupan en el mundo con su propia voz, incorporando los conceptos y métodos de la filosofía. En ese sentido, la enseñanza de la filosofía implicaría no sólo una nueva forma de plantear las interrogantes ante las situaciones más complejas y diversas que presenta el mundo, sino un proceso previo de asimilación del significado propio de sus conceptos a través de la lectura sistemática de los mismos textos de filosofía, pero vinculándolos con situaciones cotidianas y significativas del mundo social que permitan paulatinamente una aplicación cada vez más eficaz hasta el grado de adquirir un saber operativo caracterizado por la dimensión analítica, crítica, racional y metódica.

En suma, el reto para la enseñanza de la filosofía en México, y para la filosofía en general, es apropiarnos de este enfoque educativo y adecuarlo para la circunstancia nacional que también se encuentra en constante transformación y se hace —en el sentido afirmativo y optimista— democráticamente incierta.

#### **Bibliografía:**

- Bourdieu, P. (2011) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Dewey, J. (2004) *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Lyotard, J. F. (2012) *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Perrenoud, P. (2011) *Construir competencias desde la escuela*. México: J. C. Sáez editor.
- Solana, F. y Cardiel Reyes, R. (2010) *Historia de la educación pública en México*, México: FCE-SEP.
- Torres, A. y Vargas Lozano, G. (2010) *Educación por competencias ¿Lo idóneo?* México: Editorial Torres Asociados.

\*El presente ensayo constituye un reporte parcial del proyecto de investigación CESPII-UPN: "Naturaleza y función de la enseñanza de la filosofía".

**DESIGUALDAD,  
INCLUSIÓN,  
VIOLENCIA,  
CONVIVENCIA  
Y DISCIPLINA  
ESCOLAR**

# GÉNERO, JUSTICIA PENAL Y EDUCACIÓN

LUZ MARÍA OROZCO TORRES  
PROFESORA DE LA UNIDAD UPN 097 CDMX SUR

## INTRODUCCIÓN:

Desde siempre la educación en general ha sido vista como uno de los elementos e instrumentos necesarios para el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las naciones, tan es así que los gobiernos de los países, así como investigadores y doctos en el campo de la educación destacan el rol educativo como uno de los medios y recursos de primer orden para lograr la conformación de una sociedad democrática, participativa, plural, incluyente y justa. Es en sí que la educación se considera un derecho humano esencial, un elemento fundamental para el desarrollo sostenible de los países, y un instrumento imprescindible para la inclusión ciudadana en los sistemas sociales y económicos y, por ende, como uno de los medios más eficaces para regular y ejercer justicia sobre género en temas como: “delitos contra la libertad sexual y el honor Sexual”, “delitos contra la libertad y el pudor sexual”, “delitos contra las buenas costumbres”, “delitos sexuales 347”, “delitos contra la honestidad sexual”, “delitos contra el ordenamiento de la vida sexual”, “delitos contra la inviolabilidad carnal”, “delitos contra el ordenamiento sexual” o “delitos contra la moral sexual” etcétera. Dentro de

ese contexto es importante señalar que esos temas enunciados y que tienen relación con el ámbito educativo, aún siguen siendo motivo de preocupación a nivel mundial. De hecho, en esta línea se ha mencionado que la “la igualdad entre los seres humanos aún no llega a lograrse plenamente” (UNESCO 2004) y de ahí la importancia de llevar al ámbito de la formación de docentes y del alumnado en general una línea de conocimiento sobre género y justicia penal.

Con esta puntualización, el propósito del texto que se presenta es abordarla conceptualización del enfoque de género en el ámbito educativo y sus implicaciones desde una perspectiva de justicia en el marco de la regulación de los delitos sexuales en México. Se quiere expresar la necesidad de una aplicación transversal dentro de los programas educativos de todos y cada uno de los niveles educativos, con énfasis en la formación docente, de tal manera que exista un conocimiento formativo teórico, epistemológico y práctico desde lo multidisciplinar y transdisciplinar en materia de regulación de delitos sexuales que invariablemente se comenten en los entornos escolares.

**DESARROLLO:**

Se entiende como Género:

Conjunto de rasgos asignados a hombres y mujeres en una sociedad, y que son adquiridos en el proceso de socialización. Son las responsabilidades, pautas de comportamiento, valores, gustos, limitaciones, actividades y expectativas, que la cultura asigna en forma diferenciada a hombres y mujeres. Es el modo de ser hombre o de ser mujer en una cultura determinada, (Vásquez, 2021).

Dentro del ámbito jurídico se utiliza el término de Sistemas de Género, entendido este como: Conjunto de principios estructurados coordinadamente que la sociedad elabora para legitimar y reproducir prácticas, representaciones, normas y valores que las sociedades construyen a partir de la diferencia sexual anatómico-fisiológica. (Vásquez, 2021)

En función de estas dos conceptualizaciones debemos entender no solo el proceso histórico que ha tenido la perspectiva de género, sino la evolución que se va gestando en las Humanidades, las Ciencias Sociales y en particular, en el ámbito del Derecho, a través de las regulaciones jurídico-normativas para los casos específicos tipificados como “violencia de género o violencia contra las mujeres”.

El Código Penal Federal se aplica en toda la República Mexicana para los delitos del orden federal, previstos. En dicho código se contemplan algunos delitos del orden federal, responsabilidad penal, así como penas, medidas de

seguridad y reglas sobre la aplicación de sanciones penales. Una de sus últimas reformas en esta materia se contempla en el Diario Oficial de la Federación (DOF) del 26 de mayo del 2023.

Sobre estos elementos, es claro el desconocimiento que existe por parte de la sociedad, por ello, es una tarea pendiente de los distintos órganos y organismos públicos y privados cuya tarea prioritaria debe ser la de regularizar las formas de socializar dicha información, de forma clara y expedita, así como los procesos formativos en esta materia para los ciudadanos.

Esta tarea no deja exenta a la educación formal (Escuelas, Colegios de Educación Inicial y Básica y de las Instituciones de Educación Media Superior y Superior), privada y pública para que establezca líneas de formación transversal cuyo objetivo único y prioritario sea el conocimiento de esta materia la aplicación de la ley y la justicia en situaciones donde la violencia de género se ejercite en estos contextos educativos.

No podemos obviar que la naturaleza de las desigualdades de género en la educación ha experimentado un profundo cambio en las últimas décadas y, en el caso concreto de los resultados educativos, ha ganado en complejidad. Ciertamente también que la injusticia que conlleva cualquier estereotipo o diferencia de género en la educación también puede tener repercusión sobre el crecimi-

ento económico y la inclusión social, de ahí la importancia de la formación de docente y discentes. Tampoco podemos obviar que la violencia contra las mujeres (y hombres) es un obstáculo que impide el libre desarrollo de la educación, de los derechos pro- persona y que restringe su libertad. Los constantes ataques a los que se enfrentan las mujeres (y varones) en México son una prueba de que nuestro Estado no ha generado políticas públicas eficientes que ayuden a disminuir las cifras actuales de violencia, y en este sentido la educación puede ser una garante. Es necesario puntualizar que aun cuando gran parte de la violencia en nuestro país es perpetrada por los hombres, la violencia de género toma particular importancia debido a la forma en la que se cometen los delitos, la relación que guardan las mujeres víctimas con el agresor y los lugares en los que ocurren: en los lugares cotidianos de las mujeres, en su casa, en la escuela y en el espacio público. Ciertamente, las mujeres son mayoritariamente víctimas de determinados tipos de violencia, como la violencia sexual.

Los principales tipos de violencia de género son:

- Violencia familiar.
- Lesiones
- Hostigamiento sexual
- Abuso sexual
- Violación
- Femicidio

Para apoyar a las mujeres que sufren violencia existen dependencias e Instituciones tales como:

- Centros de Justicia para las Mujeres.
- Instituto Nacional de las Mujeres.
- Sistema Nacional de Atención a Víctimas (SNAV).
- Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas y las comisiones estatales.
- Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas (CEAV) y comisiones estatales Instituciones creadas por el Sistema Nacional de Atención a Víctimas a nivel nacional y local.
- Sistema Nacional de Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres (SNPASEVM)

En México las Leyes que protegen a las mujeres son las siguientes;

Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (y sus afines en los estados)

- Ley General para Prevenir, Sancionar y Erradicar los Delitos en Materia de Trata de Personas y para la Protección y Asistencia a las Víctimas de estos Delitos
- Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres

Como podemos observar toda esta información debe estar no solo al alcance de la sociedad en general, además debe estar regulada bajo mecanismos integrales de educación formal dentro de las currículas de cada programa educativo de los diferentes niveles de educación. Esto daría sin lugar a dudas un mayor espectro para evitar violencia de género, por supuesto, aunado a una correcta y oportuna impartición de una justicia. No cabe duda que en la segunda década del siglo XXI se hace necesaria todavía

la toma de conciencia acerca de la perspectiva de género y de su inclusión como temática dentro de los contenidos de los programas de todos los niveles del campo de la educación, cierto también que en México ha venido creciendo la conciencia y la necesidad de incorporar la perspectiva de género en todos los niveles y modalidades educativas.

### CONCLUSIÓN

La educación desde cualquier campo disciplinario debe procurar también la igualdad entre los seres humanos; en este sentido, el enfoque de género considera las diferentes oportunidades que tienen los hombres y las mujeres, las interrelaciones existentes entre ellos y los distintos papeles que socialmente se les asignan. Abordar los problemas de género es posible desde casi cualquier asignatura en el aula sin desdeñar la importancia que tiene la formación de valores en ese espacio educativo.

Recordemos que el docente selecciona o crea en buena medida sus propios materiales didácticos y de lecturas, pues a menudo se tienen que complementar los contenidos que presentan los libros de texto. La perspectiva de grupo puede muy bien incorporarse a los materiales didácticos y a las actividades a desarrollar dentro del aula.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, L. (2008). Una mejor educación para una mejor sociedad. Propuesta para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y el Caribe. Comisiones Obreras de Cantabria, (2017). Protección de las mujeres inmigrantes frente a la violencia de género [Santander]
- DOF (2023). Reforma al Código Penal (26, mayo, 2023)
- Vásquez, K. (2021) Género y Justicia Penal (Comp.) CESCIJUC
- Valenzuela, M.L. et al. (2004). El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar. México: INM
- Vassiliou, A. (2010). Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa. Ministerio de Educación, España.

# INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA



# UNA EXPERIENCIA EN EL USO DE LOS RELATOS DE VIDA COMO DISPOSITIVO METODOLÓGICO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

MARÍA DE LOURDES SALAZAR SILVA  
PROFESORA DE LA UNIDAD UPN 097 CDMX SUR

## INTRODUCCIÓN

La intención de este escrito es exponer una experiencia de investigación educativa con relatos de vida, específicamente en la indagación de la construcción identitaria de los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097.

El propósito del estudio fue explicitar la representación que hacen los maestros de sí mismos y de su labor académica; de la complejidad de sus procesos de construcción identitaria, de su configuración en el cruce de sucesos de su biografía, con algunos acontecimientos institucionales y en el juego de lo subjetivo y lo objetivo.

Es importante evidenciar que las identidades se construyen tomando como referentes el espacio y el tiempo; el primero representado por lo institucional y entendido como campo de interrelación y socialización, en donde se establece y consolida la identificación, y el segundo, vinculado con la noción de pertenencia social, considerada

como una construcción histórica con permanencia y cambio (Ruano, 2011:87).

En consecuencia, la relación entre dinámica identitaria e institucional constituyó un eje importante de análisis, otro lo conformaron los tres periodos que parecen estructurar la mayoría de los relatos de vida obtenidos. Esas fases son: el ingreso de los profesores a la UPN y el inicio de su profesión docente en esta institución; su proceso de identificación con el proyecto institucional en la consolidación de esa actividad profesional y en el marco de un espacio físico que albergó a la unidad durante 15 años y al que los maestros llamaron, "la casita"; y la relación entre cambio y permanencia en la identidad de estos profesores, cuando la unidad cambia de sede.

Consideraciones que orientaron la construcción del objeto:

1. Las identidades un proceso de construcción histórico social, con una dimensión subjetiva pero también objetiva.
2. Los sujetos son actores activos en la conformación de su realidad

institucional y son producto y a la vez generadores de una identidad colectiva.

3.La identidad no se construye en el vacío sino en relación con los procesos de socialización e institucionalización.

4.Las dimensiones relacional y biográfica del fenómeno identitario son centrales, y para dar cuenta de los múltiples referentes que afectan los procesos de construcción identitaria de los sujetos (las identificaciones y las pertenencias), recurro a los itinerarios como herramienta analítica.

5.Los acontecimientos sociopolíticos influyen en la construcción de la identidad, por ello se abordan, no sólo como contextos, sino como elementos articulados a los referentes de identidad.

6.Los relatos son un dispositivo metodológico y un enfoque de investigación alternativo al ser una forma particular de construir conocimiento en la que el diálogo entre subjetividades es una condición necesaria.

### **Aproximaciones preliminares al objeto de estudio**

Antes de trabajar con relatos de vida, me aproximé al objeto de estudio través de un cuestionario de 11 preguntas abiertas que construí retomando el concepto de identidad de Giménez (2009), que habla de un proceso de autodefinición a partir de atributos y pertenencias

sociales, incluyendo la idea de una visión a futuro por parte de los sujetos. La intención fue sondear en la realidad empírica lo que los profesores podían decir respecto a algunos aspectos de su identidad, tales como sus atributos idiosincrásicos y sus pertenencias sociales.

Enfoqué las preguntas a que los destinatarios expresaran: la mirada que habían construido sobre sí mismos en su trabajo académico, sus creencias acerca de su desempeño docente, las expectativas profesionales que tenían en la Unidad UPN y si establecían alguna relación entre su desempeño profesional y el contexto institucional en el que laboraban.

Ese ejercicio permitió un acercamiento distinto al fenómeno de estudio, no desde la teoría sino a través del dato empírico. Sin embargo, si bien me permitió aproximarme a ciertos referentes identitarios de los profesores, también me ayudó a comprender que estaba trabajando con un concepto de identidad limitado, que ésta no se reduce al auto concepto, que me quedaba únicamente en su caracterización en términos de atributos y pertenencias, en una visión esencialista, olvidando que la identidad es en sí un proceso pues está en constante construcción. Faltaba recuperar la dimensión biográfica de ese fenómeno, indagar ¿por qué los profesores aludían a ciertos atributos y referencias, por qué esos y no otros? Investigar

también sobre lo contextual, lo institucional, pues los referentes identitarios no se construyen en abstracto, era necesario preguntar entonces sobre la relación entre lo institucional y esos elementos con los que se caracterizaban los profesores.

También dejaba de lado el tiempo y memoria como factores importantes en los procesos de construcción identitaria. No obstante, la experiencia fue valiosa en tanto ayudó a precisar aún más el objeto de estudio, me llevó de nuevo a revisar a autores como Berger y Luckmann, Lidia Fernández, entre otros, con conceptos como; socialización, internalización, identificación, interpelación e institucionalización. También me hizo reconocer la pertinencia de trabajar con relatos de vida, en una segunda etapa de la investigación; la teoría y otras investigaciones en el estado del conocimiento los señalan como el dispositivo idóneo para el estudio de las identidades, entendidas como procesos de construcción, pues en ellos se pone en juego el tiempo y la memoria, a través de ellos se devela de forma más amplia la parte subjetiva de la identidad.

### **Sobre los relatos de vida**

Desde la perspectiva de Bertaux (2005:38), el relato es definido como testimonios de una experiencia vivida y, como una

forma oral "espontánea" y dialógica de contar las experiencias pasadas por parte de una persona, a partir de la invitación que le hace un investigador. La narración de esas experiencias se hace bajo circunstancias precisas, mediante un filtro que orienta y centra previamente el discurso, que está constituido por el fenómeno a estudiar y que el investigador plantea al entrevistado al iniciar la entrevista. En esta perspectiva, el relato se configura entonces desde que un sujeto cuenta a otra persona, un episodio cualquiera de su experiencia vivida (Bertaux, 2005:36) y no necesariamente toda su historia como comúnmente se piensa.

La forma del discurso que se produce en el relato es la narrativa pues se conforma de una sucesión de periodos, acontecimientos y situaciones, que no forzosamente son expresados linealmente por el sujeto. Además, en ella se describen las relaciones recíprocas entre los personajes, se explican las razones por las que actúa, se describe el contexto de las acciones y las interacciones, y se elaboran juicios sobre las acciones y los actores de las mismas. Es importante señalar esto porque entonces los significados que se producen mediante ese dispositivo pueden ser interpretados a la luz de un contexto histórico social específico y no en el vacío.

Para trabajar con relatos es necesario tener en cuenta algunas

situaciones que menciona Bertaux (2005:40):

Las experiencias vividas por una persona y su elaboración en forma de relato está indudablemente mediada por factores subjetivos y culturales como la percepción, memoria, capacidad reflexiva y dotes narrativas, por lo que es importante distinguir entre la historia real de una vida y el relato que se hace de ella, sin que éste último constituya una simple reconstrucción subjetiva, sin ninguna relación con la historia realmente vivida.

Respecto a lo anterior, De Garay (1997:10) señala que los relatos de vida forman parte de las llamadas fuentes orales de la historia, las fuentes vivas de la memoria y como tales tienen interés en considerar el ámbito subjetivo de la experiencia humana concreta y del acontecer socio histórico, como lo expresan los sujetos sociales considerados, centrando el análisis en su visión y versión de las experiencias, las cuales se producen sin duda, en estrecha relación con el mundo objetivo de lo social del que forman parte.

De Garay (1997) y Giglia (1997:34), señalan que el conocimiento generado a través de estos métodos se encuentra en un nivel epistemológico diferente, en el del conocimiento reflexivo y crítico, abierto a la pluralidad y al cambio; plantean que el conocimiento se construye en la interacción y diálogo entre entrevistado y

entrevistador. En él no hay una única verdad, hay una multiplicidad de ellas, las verdades de los entrevistados y la del investigador. La última se ubica, además, en otro nivel epistemológico diferente al de los entrevistados, en tanto se construye a partir de la reflexión sobre los datos. Esa verdad "[ . . . ] se basa en una visión más compleja de las cosas, que lejos de ser apegada a las verdades particulares, las aprovecha para producir una verdad menos tajante, más incluyente, en la cual los distintos puntos de vista de los actores pueden dialogar unos con otros y contribuir a explicarse mutuamente" (Giglia, 1997:34).

De esta manera, con los relatos de vida, leídos como textos llenos de significados y como referentes de proceso sociales, se trata de conocer una parte de la realidad social histórica, un objeto social a partir de la vida particular de los sujetos. Esos relatos constituyen un método que se interesa en la dimensión subjetiva como ese ámbito de la experiencia humana concreta, el cual se constituye en contextos histórico-sociales específicos que de una u otra manera lo determinan. Para autores como Pollak (2006:38) y De Garay (1997:6), los juegos de la memoria individual y colectiva están presentes en los testimonios.

En esta investigación los relatos se realizan a partir de entrevistas en profundidad con una guía semiestructurada de preguntas

abiertas que dan un margen mayor al recuerdo del entrevistado y les permite extenderse en sus asociaciones libres, es decir, posibilitan la narración (De Garay, 1997:21). Esa clase de entrevista es conceptualizada normalmente como un instrumento que simplemente se aplica para obtener datos empíricos, para la anamnesis, dice Bleger (2007:12). No es común pensarla en su dimensión epistemológica, esto es, en relación estrecha con la naturaleza y conocimiento de un objeto de investigación específico, y en las implicaciones que tiene su diseño y aplicación en la generación de conocimiento.

Sin embargo, lo epistemológico en la entrevista está presente desde el momento mismo de plantear su finalidad, de construir el guion, de su aplicación (¿cómo nos asumimos como entrevistadores frente al entrevistado?, ¿cómo lo percibimos, sujeto o fuente de información?) así como del análisis que se haga del dato empírico obtenido. Es pertinente señalar aquí que el dato es entendido como un compuesto indivisible de subjetividad y objetividad, es efecto de una realidad ya interpretada (Saltalamacchia, 1992:176).

Si ignoramos la relación entre entrevista y epistemología, nos ubicamos en la falsa idea de la neutralidad de las técnicas a que refieren Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2008:252), tendemos a verla, únicamente como formulación

de preguntas que nada tiene que ver con la subjetividad y la postura epistemológica del investigador, ni con los elementos teóricos que le permiten explorar la realidad empírica y a su vez generar conocimientos en torno a ella. Esos autores, junto con Bleger (2007), desde el campo de la sociología y la psicología, respectivamente, proponen considerar la entrevista, como un campo de construcción de conocimientos, de interacción, que incorpora técnicas de comunicación y formas de organización de la experiencia por parte del entrevistado, lo que está estrechamente relacionado con contextos histórico-sociales específicos.

### **El trabajo con los relatos de vida**

Una vez que decidí trabajar con relatos de vida, surgieron algunas interrogantes, ¿cómo construirlos?, una manera de trabajarlos es mediante entrevistas en profundidad, entonces me dispuse a realizar un guion semiestructurado de preguntas abiertas, pero ¿Qué preguntar y a quienes?

Respecto al primer punto, fue difícil alejarme de la influencia del cuestionario inicial, pensaba en las mismas preguntas sobre atributos y pertenencias; sin duda me interesaban esos aspectos, pero ahora había que acercarse a ellos de manera indirecta; es decir, no interrogar concretamente al entrevistado sobre ellos. Finalmente,

teniendo en cuenta elementos conceptuales como el tiempo, la memoria, la narración, lo institucional, los procesos de identificación, socialización, interacción, entre otros, así como el objetivo de saber ¿Quiénes son los profesores de la Unidad097?, ¿En qué consiste su labor académica, ¿cómo lo realizan, para qué o por qué lo realizan así?, pude construir una guía de preguntas.

En relación a ¿Quiénes pregunto? ¿A todos los maestros, a cuántos? ¿Cómo decido el número y a los sujetos específicos? Para empezar, tomé en cuenta el criterio de que para trabajar entrevista en profundidad no es conveniente un gran número de ellas, aquí no aplica el criterio de: "cantidad es calidad". Ahora, ¿a quiénes entrevistar?, ¿Con qué criterios seleccionar a los profesores?, al principio pensaba únicamente en los de tiempo completo, con más antigüedad en la institución, pues consideraba que ellos, por tener más tiempo en años y horas contratadas dentro de la institución, eran las personas adecuadas para dar cuenta de esa identidad, pensada inicialmente como algo homogéneo. Observaciones de colegas acerca de que sería interesante incorporar a los compañeros de recién ingreso y a los de asignatura, así como la revisión de la teoría sobre los dispositivos metodológicos para el estudio de las identidades, me llevan a optar por un grupo muy

heterogéneo en diferentes sentidos, disciplinar, de género, de antigüedad laboral y de diferentes horas contratadas. Finalmente selecciono a 10 profesores tratando de incluir a los distintos sectores que trabajan en la unidad. Otros criterios que influyeron en la selección fueron la personalidad de los maestros, su accesibilidad y la relación que tengo con ellos, pretendiendo facilitar la aplicación de las entrevistas. Construí una muestra intencional o teórica en los términos de Saltalamacchia (1992).

Al terminar algunas entrevistas dudé si la narración obtenida ya constituía un relato de vida, si es así ¿Qué le daba ese carácter? ¿Cómo se relacionaban entrevista en profundidad y relato de vida?, no tenía clara esa relación y en ocasiones hablaba de entrevistas y después de relatos como sinónimos. Después comprendí que la entrevista es la vía para construir el relato de vida que se constituye en el dispositivo metodológico para aproximarme al fenómeno identitario de estos profesores.

Es importante objetivar estas situaciones porque tienen un impacto en los datos generados y hay que considerarlas en el momento del análisis e interpretación. A continuación, hago referencia al trabajo efectuado en ese momento de la investigación.

Una vez que hice la mayor parte de las entrevistas, me enfrenté al problema de cómo empezar con su análisis e interpretación; ya tenía la

experiencia del cuestionario exploratorio, así que procedí casi de igual manera. Cuando leí por primera vez los relatos, bajo la influencia de los datos obtenidos en el dispositivo anterior, me invadió el desaliento y pensé que no me decían mucho de los procesos de identidad, que me aportaba más el cuestionario y no me serían útiles. Tuve que ubicarme desde otra visión con respecto al objeto de mi interés, con otra intención, con otro referente, leerlos tomando distancia del instrumento previo.

Comencé por leer una y otra vez las entrevistas, hasta que empezaron a cobrar sentido y comencé a ver situaciones que en principio no percibía o me parecían intrascendentes; pensar de nuevo en términos de atributos, pertenencias, modelos de identificación; es decir, leerlas a través de algunos elementos conceptuales.

En este punto, hice un listado preliminar de temas (una síntesis de las temáticas que aparecían en los relatos), frases o aspectos que aparecían en el discurso de los profesores, nombrándolas de alguna manera, unas veces desde los propios discursos de los entrevistados, desde mis propios términos o desde los conceptos (atributos, pertenencias, interacción, auto-reconocimiento, hetero-reconocimiento, etc.). Luego ubicar repeticiones, coincidencias, agruparlas y nombrarlas nuevamente. Este procedimiento

me llevó a conformar un listado final de aspectos que pude agrupar en ocho temas nombrados a partir de lo que me sugerían y con relación a algunos conceptos, los denominé posibles ejes de análisis:

1. Características diferenciadoras de los profesores
2. Las interacciones al interior de la unidad
3. Significados acerca de la Unidad UPN
4. Espacio institucional y trabajo en la conformación de la identidad
5. El sentimiento de pertenencia a partir de la relación con el otro
6. Percepción de los otros con relación al espacio institucional y al tipo de trabajo que se realiza.
7. El cambio institucional y la identidad
8. Asignaturas pendientes en su desempeño profesional

Después reestructuré ese listado en torno a dos ejes (cuadro 1), el primero hacía referencia a una de las temporalidades a las que aluden los profesores, el antes y el después de las instalaciones físicas que ocupan actualmente; el segundo, se refería a los componentes básicos, presentes en toda institución: espacio material, el proyecto, la tarea, los sujetos y el sistema de organización de las relaciones entre personas (Fernández, 1998:45). La idea era entender como esos dos grandes ejes se intersectan, y como esos aspectos, propiamente instituidos, son internalizados y reelaborados a través del tiempo por los maestros, mediante la

interacción constante, conformando así su identidad profesional.

Posteriormente, intenté otra estrategia, analicé comparativamente, cuatro entrevistas, dos de profesores de tiempo completo y dos de asignatura (un hombre y tres mujeres), tratando de encontrar, coincidencias o ejes temáticos recurrentes. Encontré lo siguiente:

1. Significados en torno a la unidad como institución de educación superior (Libertad, seguridad, oportunidad). Se vinculan con el reconocimiento

2. Espacio institucional e identidad (el espacio importante para la cohesión, la legitimación). Se vincula con el reconocimiento, con la interacción, con la posibilidad de producir.

3. La tarea: construcción de la identidad de rol, (aprendizaje de rol, desempeño del rol). Se vincula con el reconocimiento, pertenencia, socialización, interacción

- Aprendizaje del rol: en la interacción con pares y alumnos, en la socialización, a partir de modelos de identificación (con profesores en su etapa de estudiante)

- El desempeño del rol actualmente: marcado por los alumnos (son un referente muy importante) por el proyecto (identificación con éste), por los espacios, por los materiales de estudio (antologías)

- Las representaciones del rol: la docencia como actividad principal en detrimento de la investigación, la valoración que hacen del rol.

4. Sujetos:

- Representaciones de los alumnos
- La representación de sí mismos en función del reconocimiento por parte de los otros.

- Atributos éticos

5. Procesos de cambio e identidad (señalan cambio de programas educativos, de composición de la planta docente, de espacio físico, del perfil de ingreso de los alumnos) Los cambios parecen impactar en su sentimiento de pertenencia, al parecer atenta contra su diferencia, contra el proyecto institucional, se producen rupturas identitarias.

Estos ejes son pensados nuevamente en función de las temporalidades a las que aluden los profesores, el antes (la casita) y el después (el edificio digno), pero incorporo otra temporalidad que es la de su ingreso a la unidad (aquí hablan de los mecanismos y circunstancias de ingreso). Es importante mencionar que decido reestructurar los relatos de vida a partir de tres momentos históricos distintos porque, como señalaba anteriormente, recuperando a Pollak (2006) y De Garay (1997), cuando intentamos definirnos recurrimos a la memoria, recordando y seleccionando acontecimientos que ordenamos según las necesidades del momento específico en que elaboramos el relato. Las experiencias que van contando los profesores tienen como referente el tiempo y el espacio, factores que hacen inteligible la trama de lo narrado.

En este tenor, la primera temporalidad la considero importante porque, para los maestros, marca el inicio de una identidad profesional en una institución específica; la importancia de la segunda responde a que acontece en un espacio institucional que impacta fuertemente sus procesos identitarios; la tercera la recupero porque en las narrativas de los entrevistados aparece como un momento que representa cambios importantes en la historia de esta unidad UPN y que impactan en sus trayectorias profesionales. En suma, los tres momentos a partir de los que reestructuro los relatos permiten dar cuenta, en el tiempo, de los procesos de construcción de identidad profesional de los académicos de la Unidad 097.

Finalmente, la estrategia analítica consistió en leer dos relatos de vida para construir itinerarios biográficos de los profesores. Esos itinerarios desde la perspectiva de Bertaux (2005:76), incluyen no sólo la sucesión de situaciones objetivas del sujeto, sino también la manera en que las ha vivido; es decir, percibido, evaluado y actuado en el momento; así como los acontecimientos de su propio itinerario. La reconstrucción de ambos itinerarios se complementó con un análisis sincrónico, es decir, con situaciones del contexto social más amplio (políticas o reformas nacionales en el ámbito de la educación superior y educación básica) con la misma intención de

ampliar el horizonte de comprensión. El primer paso fue reconstruir, en los relatos, su estructura u orden diacrónico, dice Bertaux (2005), la sucesión temporal de los acontecimientos, situaciones, actividades de sus personajes y de su entorno, y después tratar de comprender el contexto de esos hechos (lo sincrónico). Para ello se utilizaron también los currículos vitae de los maestros y la información de sus expedientes laborales.

Después se compararon los itinerarios para encontrar ejes temáticos recurrentes (análisis transversal) y para ver las semejanzas y diferencias existentes. De forma paralela trabajé en la identificación de situaciones o hechos institucionales al que hacían referencia en sus relatos, para ver la convergencia de ese itinerario biográfico con el itinerario institucional y comprender de qué manera se entrelazan y como se juegan en la conformación identitaria de los profesores.

A partir de la lectura de los planteamientos de Mucchielli (1996:69) sobre el análisis cualitativo de teorización, inicialmente pensé que hasta ese momento sólo había manipulado el dato empírico, únicamente había organizado los datos sin mayor interpretación. Sin embargo, con ayuda del mismo autor pude comprender que, efectivamente, el análisis se da a la par de la interpretación, pero que ese proceso es en diferentes niveles de

complejidad; es decir, iniciamos en un nivel muy simple, agrupando, codificando y vamos avanzando hacia la categorización y el establecimiento de relaciones entre las múltiples categorías. En el trabajo mismo de manipular esos datos, de decidir cómo agruparlos y nombrarlos, ya hay implícita una interpretación, un acto de reflexión y de cuestionamiento sobre lo que tenemos frente a nosotros, necesario para poder nombrarlos de alguna manera.

En ese momento del análisis me di cuenta que era necesario hacer demasiado énfasis en interrogar al dato empírico y conjeturar, aventurar posibles respuestas a las preguntas formuladas; debía regresar constantemente a los textos sobre identidad para estar conceptualmente en posibilidad de trascender el dato empírico, construir sentido en esos relatos. Los sujetos, a través de sus narrativas, van dando la pauta para la incorporación de nuevos conceptos pues la intención es comprender el fenómeno de estudio a través de la significación de esos relatos, y no cerrarnos a unos conceptos definidos de antemano. Para no perder el punto central del trabajo tuve que guiarme en todo momento con las preguntas de investigación y reconocer además esos desplazamientos del objeto de estudio que se dan a lo largo del proceso de investigación.

#### **Comentarios finales**

En los relatos abordados se configuraron procesos identitarios singulares, no obstante que los dos profesores se sitúan en un contexto y una historia institucional común, esas especificidades se deben a sus biografías, las instituciones y procesos de socialización en que se han conformado les han dejado huella mediante un cúmulo de saberes sedimentados que los llevan a significar, algunas ocasiones igual y en otras distinto, los acontecimientos vividos en la unidad, y apropiarse del proyecto institucional de igual manera, objetivando una forma de ser y hacer en la docencia.

En este caso, existe una relación directa entre la institución y la identidad profesional de estos maestros, cuando la institución se transforma, su identidad se trastoca de forma particular para cada uno de ellos. Por ejemplo, su pertenencia a la unidad, elemento central de la identidad, no se construye de una vez y para siempre, se va modificando a la par de las transformaciones que sufre la institución, se va conformando a través de las temporalidades que estructuran los relatos de estos profesores, en algunos momentos puede ser más fuerte o debilitarse, aspecto que depende de subjetividades concretas, de la historia de los sujetos y de los momentos coyunturales por los que atraviesa la institución, vinculados a factores sociales macro.

## Referencias finales

Bertaux, Daniel(2005). Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica.

España: Ediciones Bellaterra.

Bleger, José (2007). Temas de Psicología (entrevistas y grupos). 32ªreimpresión. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bourdieu, Pierre. Chamboredon, Jean. C. y Passeron, Jean. C. (2008). "La falsa neutralidad de las técnicas: objeto construido o artefacto.", en El oficio del Sociólogo. 2ª edición. México: Siglo XXI. Pp. 252 -268.

De Garay, Graciela (1997). "La entrevista de historia de vida: construcción y lecturas", en G. De Garay (coord.), Cuéntame tu vida. Historia oral: historia de vida. México: InstitutoMora. Pp.16-28

Fernández, M. L. (1998). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. 3ª. Reimpresión. Buenos Aires: Paidós.

Giglia, Ángela (1997). "Apuntes sobre la verdad y la reconstrucción de los eventos en los relatos orales", en G. De Garay (coord.), Cuéntame tu vida. Historia oral-historia de vida. México: Instituto Mora. Pp.29-34

Giménez, Gilberto(2009). "Materiales para una teoría de las identidades sociales", en G. Giménez. Identidades sociales. México: Consejo Nacional para la cultura y las artes. Pp.25-51.

Mucchielli, Alex (1996). Diccionario

de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales. España: Editorial Síntesis.

Pollak, Michael(2006). Memoria, Olvido, Silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite. Buenos Aires: Ediciones Al Margen.

Ruano, Ruano, Leticia (2011)."La experiencia colectiva e individual en el estudio de la identidad de acción católica mexicana", en L. Loeza,Reyes y M. P. Castañeda, Salgado (Coord.). Identidades: Teorías y métodos para su análisis. México: UNAM. Pp.87-126.

Saltalamacchia, Homero (1992). La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación. Puerto Rico: CIJUP.

\*Este texto se presentó como ponencia en el Segundo Congreso Internacional Epistemologías y metodologías de la investigación Educativa, organizado por la Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación (AFIRSE), del 17 al 20 de Julio del 2014.



# Miscelánea Educativa

## Diplomado: “Lectores creativos y cultura escrita”.

GERARDO RAMOS OLAGUIBEL  
PROFESOR DE LA UNIDAD UPN 097 CDMX SUR

La lectura es una de las formas más significativas de obtener conocimientos, pero el escribir hoy en día es por excelencia otro medio de ideación que tiene la sociedad para desarrollarse. Incluso ambas formas constituyen un binomio imprescindible para cualquier persona que esté en constante aprendizaje, no se diga para cualquier profesionista y cuanto más para los docentes, en especial los de educación básica. Lo digo como un sentir propio y de mis allegados que comparten la idea de que la educación básica es muy deficiente en nuestro país.

La práctica docente en la educación básica, y en general para cualquier nivel educativo, demanda un profesional interesado en realizar de manera permanente actualización, superación y documentación de la propia práctica docente, lo cual necesariamente redundará en mejorar procesos de enseñanza pertinentes a la realidad de los alumnos con los que se trabaje.

Estudiosos de la educación se han preocupado por comprender el proceso de la lectura y los secretos de la escritura. Durante el siglo XX, los investigadores centraron su atención

en tratar de descubrir lo que ocurría durante el proceso lector; los educadores, por consiguiente, en cómo inducir este proceso en los alumnos. La lectura y la escritura como tales, en un primer momento se analizaban desde la psicología y luego se intentaba trasladar la evidencia científica al aula en estrategias para una didáctica que, cuando menos en teoría, tendría que ser cada vez más efectiva. A partir de la década de los sesenta, la cultura escrita comenzó a ser un campo ampliamente discutido que abarcaba un número de disciplinas ubicadas en el marco de las ciencias sociales y humanidades, tales como teoría literaria, antropología, sociolingüística, psicología, historia, lingüística, semiótica y análisis del discurso, entre otras. En materia de lectura en términos didácticos, en la escuela se busca el dominio de habilidades y operaciones mentales básicas vinculadas con leer y escribir, lo cual no se logra al extraer los elementos gramaticales de cualquier situación de uso, contexto o soporte textual para que el aprendiz llegue a controlar mecanismos y manipulaciones lingüísticas, sin dar importancia al

significado de lo que dice, lee o escribe.

Para el logro del proceso lector desde la perspectiva de cultura escrita es necesario comprender que la alfabetización es mucho más que la simple iniciación a las letras: es la apropiación de prácticas comunicativas mediadas por la escritura; es un proceso que abarca la apropiación del sistema de escritura, pero no se limita a ésta. Los alfabetismos implican necesariamente los usos de la lectura y la escritura en contextos específicos; es la participación en eventos comunicativos donde leer y escribir son parte de la actividad comunicativa. Ser lector y escritor se desarrolla simultáneamente sobre dos historias: la primera, una historia social en la cual se construye y se consolida una configuración de opciones culturales alrededor de la lengua escrita; y la segunda, una historia individual de nuestro propio tránsito por la geografía comunicativa (Kalman, 2002, p.15).

Se parte de que el aprendizaje para leer y escribir pasa por desarrollar las formas de expresión que utilizamos para hablar de lo escrito, formas que encontramos en la lectura y que producimos al hablar y escribir.

Se pretende que los profesores reconozcan que la lengua escrita convive estrechamente en un mundo de oralidad. La relación entre la lengua oral y la escrita es un conjunto de vínculos que conforman una

compleja trama de relaciones.

A partir de las premisas anteriores, en el año 2020 se llevó a cabo en la Unidad 097 Sur de la Ciudad de México de la Universidad Pedagógica Nacional un diplomado llamado "Lectores creativos y cultura escrita". Se estructuró en 180 horas de trabajo teórico-práctico, en conjunto estuvo orientado a que los asistentes comprendieran que la lectura es un proceso comunicativo social que tiene como finalidad participar en el mundo alfabetizado al que pertenecemos, desde la noción de cultura escrita.

El diplomado se ofreció a docentes de educación básica, buscando propiciar que comprendan que la cultura escrita es la base de la alfabetización y que conciban a sus alumnos como individuos capaces de aprender y desarrollarse en un mundo alfabetizado, además de su inserción desde su primer contacto con el lenguaje oral.

Otras de las habilidades a desarrollar en los docentes que lo cursaron fueron: el reconocer la oralidad como base de las prácticas escritas; practicar la lectura en voz alta como recurso un importante para su fomento; expresarse y comunicarse cotidianamente por medio de producciones escritas, por sencillas que sean; comprender la estructura de diversos tipos de texto y su intención comunicativa para favorecer la comprensión y la producción; el orientar las prácticas docentes al desarrollo de las competencias

lectoras y de creación literaria en los alumnos y, aplicar la narración (historia de vida) como un tipo de texto que favorece la comprensión y la producción escrita.

Como producto de este diplomado se construyeron un total de doce historias narradas a partir de la experiencia y motivación propia de las docentes participantes acerca de la lectura, sobre todo en los primeros años de vida y de su ingreso al sistema escolar. El objetivo fue discernir acerca de la cultura escrita y las prácticas sociales del lenguaje como medio para el diseño de diversas y variadas estrategias de enseñanza que motiven el desarrollo de competencias lectoras y las referentes a la producción de textos creativos. La mayoría de ellas muestra aristas interesantes por inferir, deducir o estudiar por sus connotaciones e implicancias en la formación escolar infantil en el México de hace dos, tres o quizá cuatro décadas a lo máximo. La variedad de los textos presentados es tal que podremos acercarnos a situaciones jocosas y entretenidas; también las hay tiernas y con un tema pletórico de amor, pero intensas o de contenido aleccionador negativo que imprime un sello frustrante a quien lo padeció.

Es necesario exponer que los escritos también muestran una frescura en su confección, pues son sinceras e incluso cándidas en los datos que ofrecen al lector imaginario que les motivó escribirlas. Una característica

más es la referida a su extensión, las hay tan breves que casi asemejan un suspiro, pues apenas alcanzan una página; pero también las hay tan prolíficas que llenan al lector de un sinnúmero de datos y referencias que envuelven la historia contada y sumergen al lector en el ambiente donde se narran los hechos. Una sorpresa más, contenida en estos escritos refiere a la coincidencia en la denuncia al sistema educativo, la familia y la sociedad en torno a la violencia ejercida en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no solo privativos de la lectoescritura, sino también lo referido a la socialización y a la adquisición de conocimientos en lo general. Como bien lo explica Alicia Molina (1985) en su libro titulado: "Del aula y sus muros. Cuentos".

Las doce narraciones aquí comentadas, se recuperaron como insumo principal para la elaboración de un libro que lleva como título "Lectores creativos y cultura escrita: Narraciones sobre la adquisición y práctica de la lectura", mismo que representa un logro más a partir del diplomado al que hemos hecho referencia en el presente artículo.

#### **Referencias:**

Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización. *Revista interamericana de educación de adultos*, 24 (3):11-28.

Molina, A. (1985). *Del aula y sus muros. Cuentos*. SEP. Cultura. Ed. Caballito.

## Algunas reflexiones sobre el perfil de personas candidatas a la dirección de la Unidad 097 Sur CDMX.

MARÍA DE LOURDES SALAZAR SILVA  
PROFESORA DE LA UNIDAD UPN 097 CDMX SUR

Al momento de escribir estas líneas, la unidad UPN 097 Sur CDMX, vive un proceso de elección de la persona responsable de la dirección, desde su gestión; la profesora o profesor electo impactará las dinámicas y procesos que se generen en la institución a lo largo de tres años, tendrá la posibilidad de guiar su desarrollo con sus pares académicos y sus compañeros administrativos. En este contexto, las acciones que se implementen o no tendrán un impacto ya negativo o positivo principalmente en la formación del alumnado, así como en docentes y personal de apoyo. En virtud de ello, considero necesaria una breve reflexión sobre el perfil de la persona aspirante a la dirección, ponderando la intención que la lleva a postularse al cargo, su trayectoria institucional, las habilidades y capacidades que posee para la gestión, su sentido de pertenencia, y el compromiso y liderazgo suficiente con la comunidad educativa de la Unidad 097.

En función de la intención que impulsa al candidato o candidata a postularse, deberá clarificar el tipo de gestión a emprender y las funciones que

considera competen al rol directivo; si pretende conducirse con honestidad y con una actitud de servicio principalmente hacia nuestro alumnado, procurando impulsar el avance de la institución a partir del trabajo colegiado y un trato equitativo a toda la comunidad educativa.

Por su parte la comunidad debe asegurar que la persona postulante sea comprometida con la institución y que a lo largo de los pocos o muchos años en ella, ha trabajado para su fortalecimiento y transformación. Es decir, esa persona, al menos, debe conocer la institución, su historia y problemáticas; sus fortalezas; áreas de oportunidad; los programas educativos que oferta; el perfil y necesidades de los tres sectores que conforman a la Unidad 097, su alumnado, profesores y docentes. Con base en el conocimiento de la institución, presentar un plan de trabajo en el que se considere a todos los sectores de la comunidad educativa y se vislumbre la posibilidad de un desarrollo equitativo para todos.

Cabe preguntar ¿Cómo pretender dirigir una institución educativa cuando no se tiene el conocimiento suficiente de ella?, ¿Cómo impulsar su desarrollo si no ha generado sentido de pertenencia y no se identifica con la institución, con su misión y visión?

En consonancia con las reflexiones anteriores, considero que algunos de los requisitos para postularse a la dirección deben ser: tener una trayectoria en la unidad; demostrar su aporte a la institución durante los años trabajados en ella; como por ejemplo, su participación en el diseño y actualización de programas educativos, cursos, talleres y seminarios; su contribución a la formación de capital humano con las direcciones de tesis realizadas y con los seminarios de titulación impartidos; la atención ética y profesional que ha brindado al alumnado en los cursos curriculares y extracurriculares impartidos; su contribución al fortalecimiento de los programas educativos que ofertamos y a la formación del alumnado a través de sus investigaciones y publicaciones, así como con su participación en las distintas coordinaciones institucionales. No menos importante es tomar en cuenta el trato que ha mostrado en las interacciones cotidianas al interior de la institución, si es una persona empática,

respetuosa y sensible a las necesidades y derechos de alumnos (as), personal docente y administrativo.

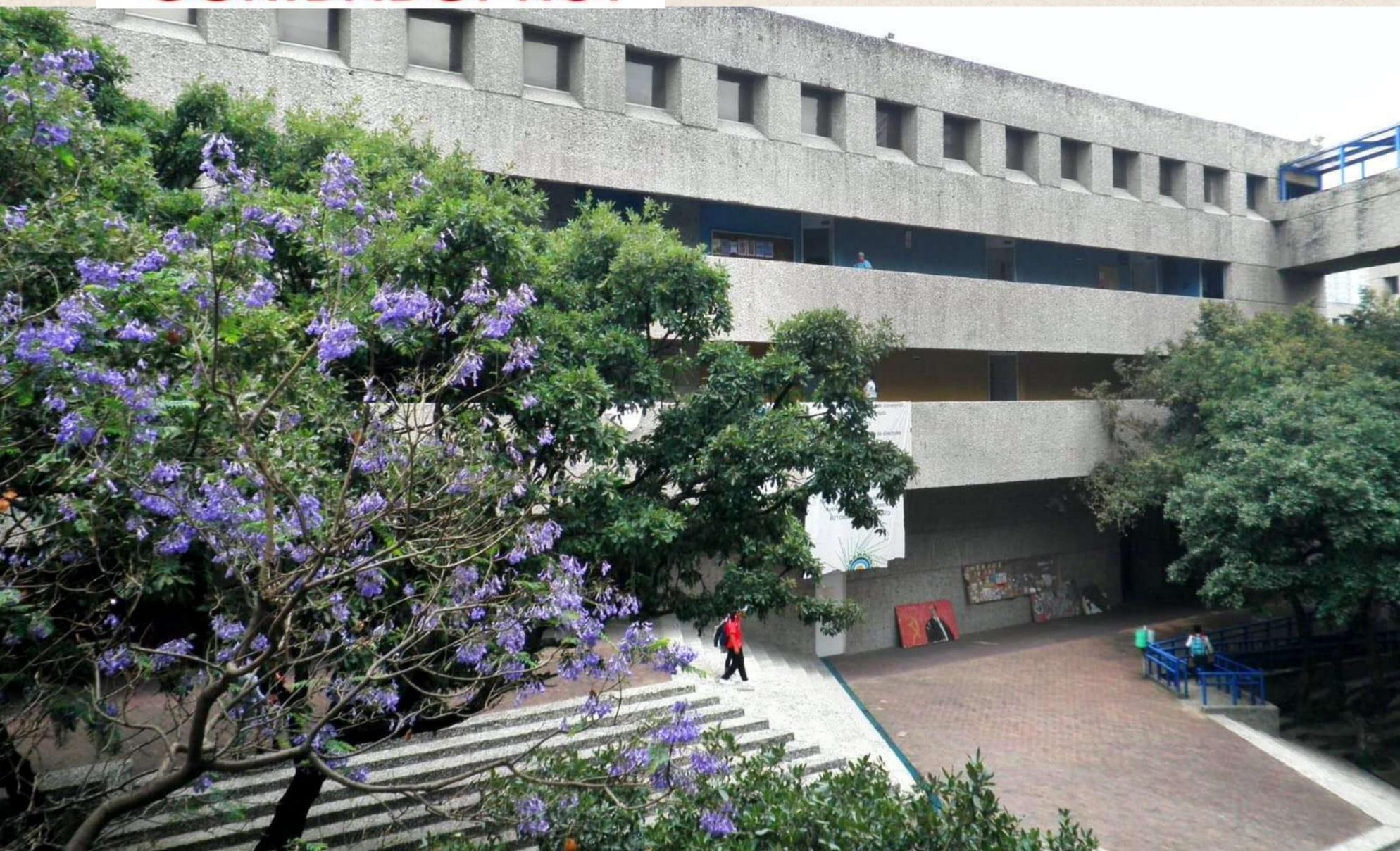
La situación de envejecimiento de la planta docente que viven actualmente las instituciones públicas de educación superior, y de la cual no está exenta la 097, la jubilación de las y los colegas que por enfermedad o por otros motivos, comienza a ser una constante en nuestra institución; para otros y otras, la idea empieza a perfilarse como una posibilidad a corto plazo porque un gran número de docentes de base ya tenemos la antigüedad laboral necesaria para retirarnos. Aunado a lo anterior, la ausencia, en poco más de diez años, de un concurso de oposición para suplir las plazas de los docentes de base que se jubilan y de los interinos que renuncian por contar con condiciones laborales paupérrimas como contratos de cinco meses y medio, sin acceso a prestaciones, ni a becas y estímulos, ha llevado a la Unidad 097 a una falta de candidatos en los últimos procesos de elección de responsable de la dirección. No obstante, esta situación, es impostergable que la comunidad educativa participe con propuestas de mejora e inclusión

a los futuros proceso de elección, como definir el perfil de las y los interesados para intentar garantizar, por lo menos, que el cargo lo asuma una persona comprometida con la existencia y desarrollo de la Unidad 097 Sur CDMX y no quien pretenda valerse del mínimo poder que puede otorgar un puesto como este para favorecer únicamente sus intereses personales y a su equipo cercano de profesores, excluyendo al resto de la comunidad, como desafortunadamente ya sucedió en la Unidad en alguna gestión pasada. Si una situación similar ocurriera nuevamente, considero que la comunidad educativa estaría obligada a criticar y oponerse de forma organizada a esa forma de gestión hasta lograr, mediante el diálogo y la negociación, un estilo incluyente.



**@UNIDADUPN97**

**RECUERDA  
SEGUIRNOS EN  
NUESTRO  
INSTAGRAM**





**UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA  
NACIONAL**

**UNIDAD 097  
CDMX**