

Una Mirada a la Formación del Estudiante de Posgrado

Antonio Carrillo Avelar, José Luis Romero Hernández,
Bonifacio Vuelvas Salazar y María Guadalupe Villegas Tapia*

Resumen: Esta investigación se adentró en la búsqueda del sentido que tiene para los actores la construcción de su realidad (Schütz, 1995), en una aproximación histórico-social reflexiva e interpretativa que hacen sus docentes sobre la experiencia de formación de los estudiantes de la Maestría en Pedagogía, inscritos en la Línea Didácticas Emergentes y Alternativas en Educación, del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón-UNAM, en la cual se recupera la subjetividad de los estudiantes, para dar cuenta de lo que les significó el trayecto formativo. Encontrándose como categoría principal la *formación pedagógica y de investigación*, relacionada con el vínculo entre las expediciones itinerantes y con la interacción de redes (REDIEEM y otras) y, como categorías secundaria, *la voz de los actores (subjetividad)*; hallándose una relación estrecha entre la formación y la perspectiva de *aprendizaje basada en problemas* que influyó en la construcción de su objeto de estudio de sus investigaciones, así como la *profesionalización de su práctica educativa*. **Palabras clave:** Subjetividad, formación, aprendizaje basado en problemas, redes, formación pedagógica y de investigación, profesionalización de la práctica educativa.

Abstract: This investigation was entered in the search of the sense that has for the actors the construction of its reality (Schütz, 1995), in reflective and interpretative an approach historical-social which they do his educational ones on the experience of formation of the students of the Masters in Pedagogy, registered in the Line Didactic Emergent and Alternative in Education, of the Posgrado in Pedagogy of the FES Aragón-UNAM, in which the subjectivity of the students recovers, to give account than it meant the formative passage to them. Being like main category: the pedagogical formation and of investigation related to: the bond between the traveling expeditions and with the interaction of networks (REDIEEM and others) and as categories would second: the voice of the actors (subjectivity); being a close relationship between the formation and the perspective of learning based on problems that influenced in the construction of their object of study of their investigations, as well as the professionalisation of its educative practice. **Keywords:** Subjectivity, formation, learning based on problems, networks pedagogical formation and of investigation, professionalisation of the educative practice.

Resumo: esta investigação foi incorporado à busca do sentido que tem para os atores a construção de sua realidade (Schütz, 1995), em reflexivo e em interpretativo uma aproximação histórico-social que fizessem seus educacionais na experiência da formação dos estudantes dos mestres na pedagogia, registrado na linha Emergent Didactic e na alternativa na instrução, do Posgrado na Pedagogia do FES Aragón-UNAM, em que o subjectivity dos estudantes recupera, para dar o cliente do que ele significou-lhes a passagem formativa. Sendo como a categoria principal: a formação pedagógica e de investigação relacionou-se a: a ligação entre as expedições de viagem e com a interação das redes (REDIEEM e outro) e como categorias em segundo: a voz dos atores (subjectivity); sendo uma relação estreita entre a formação e a perspectiva da aprendizagem baseadas nos problemas que influenciaram na construção de seu objeto do estudo de suas investigações, assim como o professionalisation de sua prática educativa. **Palavras-chaves:** Subjectivity, formação, aprendizagem baseada em problemas, formação pedagógica das redes e da investigação, professionalisation da prática educativa.

INTRODUCCIÓN

Este estudio tiene el propósito de documentar la experiencia formativa de los maestrantes pertenecientes a la línea *Didácticas Emergentes y Alternativas en Educación*, del campo *Docencia Universitaria*, desde una perspectiva interpretativa, con el objeto de plantear una propuesta didáctico-pedagógica alternativa a las prácticas reproductivas tradicionales, en este campo de conocimiento; a partir de lo que expresan los estudiantes respecto a su formación y así consolidar la estrategia académica del aprendizaje basado en problemas (ABP)¹.

Se parte del supuesto, de que en la tarea de la formación intencional del sujeto, comprende un *trabajo sobre sí mismo*, deliberadamente imaginado, perseguido

y logrado (Ferry, 1990), obtenido a través de diversos medios, para alcanzar ciertos fines, éstos pueden ser el dominio de ciertas habilidades que demandan los tiempos actuales, para pensar y actuar en la solución de problemas diversos, a los que se enfrentan en la vida diaria. Sin embargo, toda propuesta de formación necesita de una dirección específica para alcanzar determinados fines.

En el caso de la propuesta didáctico-pedagógica del posgrado de la FES "Aragón", se apuesta a formar estudiantes reflexivos y críticos capaces de emplear la imaginación para generar propuestas creativas, para la solución de problemas de funcionamiento y de conocimiento. Los primeros tienen su razón de ser en la intervención para resolver problemas de la

* Antonio Carrillo Avelar, doctor en Antropología por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Correo: antonio carrillo obr@hotmail.com. José Luis Romero Hernández, doctor en Pedagogía por la Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM. Correo: jose lorh@yahoo.com.mx. Bonifacio Vuelvas Salazar, maestro en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. Correo: boni_salazar@prodigy.net.mx. María Guadalupe Villegas Tapia, doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. Correo: mtragvt@hotmail.com. Miembros de la línea de trabajo "Didácticas Emergentes y Alternativas en Educación" del Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón.

¹ En lo sucesivo para referirse al aprendizaje basado en problemas se empleará: ABP.

práctica, mediante el ejercicio de los buenos oficios de profesores para resolver problemas del aprendizaje escolar. Por ejemplo, acuerdos con sus colegas para la planeación, intervención y evaluación escolar, el trabajo de tutorías con estudiantes, para resolver problemas específicos, etc. Los segundos, responden a una lógica diferente, el investigador se propone indagar un problema sensible sobre la realidad empírica inmediata, formula interrogantes enmarcadas en un contexto social, observa y registra datos, de acuerdo a una metodología y perspectiva particular, analiza e interpreta la información empírica, la sustenta teórica y metodológicamente e integra y presenta los resultados.

CUESTIÓN DE ENFOQUES

En la búsqueda de alternativas de formación de maestros y doctores en pedagogía, se reconocen diversas perspectivas educativas: académica, técnica, práctica y reflexiva (Pérez, 2000), así como distintos enfoques, que dan cuenta del concepto y papel que desempeña el docente, el fundamento técnico-pedagógico que les caracteriza y las consideraciones humanísticas acordes con los fines de la tarea en la formación de profesores. Para este proyecto de formación del posgrado en Pedagogía se recupera el modelo de la *reflexión pedagógica*, bajo el *enfoque crítico y de reconstrucción social*, según el cual, se considera que es necesario formar a “[...] un profesional autónomo que reflexione críticamente sobre la práctica cotidiana [...] de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo” (Pérez, 2000:422). Este enfoque de la formación centra la atención en lo que este autor propone como formación *crítica y reconstrucción social*, al respecto expresa:

...la escuela y la educación del profesor/a son elementos cruciales en el proceso de consecución de una sociedad más justa. Para ello, la escuela debe proponerse como objetivo prioritario cultivar en estudiantes y docentes la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social. El profesor/a es considerado como un intelectual transformador, con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven. El profesor/a es a la vez un educador y un activista político, en el sentido de intervenir abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos, así como por su pretensión de provocar en los alumnos/as el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos... (Pérez, 2000: 423).

La línea de *Didácticas emergentes y alternativas* asume este enfoque de formación dentro del Programa del Posgrado en Pedagogía, con el propósito de responder a los procesos de formación de sus estudiantes, emanados de los Planes y Programas de Estudio que institucionalmente se plasman en el seno del Posgrado Humanístico de la UNAM. Asimismo, el trabajo de esta línea proyecta la consolidación de una política pedagógica y cultural, que promueva el mejoramiento de la calidad educativa situada en el contexto social.

El equipo de docentes responsables de dicha línea decidió estructurar un proyecto general a través del *trabajo colegiado* y el accionar expedicionario de sus alumnos. Para ello, se fomenta al interior y exterior del aula una cultura académica emergente², que apoye el quehacer colectivo, promueva e impulsa el trabajo cooperativo y colaborativo, de tal manera que se esté en condiciones de abordar el estudio y análisis de los problemas educativos, que cuenten con objetos de estudio pedagógico para superar las prácticas estereotipadas y reproductivistas.

Cabe señalar que se cuenta con la ventaja de haber sido construidos y trabajados desde un enfoque interdisciplinario, lo cual posibilita a los maestrantes adquirir las herramientas teórico-metodológicas y técnicas, para desarrollar sus investigaciones, desde el primer semestre y concluir las en el último, a través de la reconstrucción de la práctica y la reflexión desde una didáctica alternativa e innovadora que destaca el ABP.

La tarea inició cuando se solicitó a los docentes, integrantes de un mismo grupo académico, elaborar un documento fundacional en el que se plasmara el trabajo colegiado en concordancia con un objeto de conocimiento específico y, además, estuviera vinculado con la experiencia profesional de los integrantes del mismo. En este espacio académico se resolvió trabajar con relación a la tarea de estudiar y documentar las didácticas emergentes y alternativas en educación, que se imparten al interior de los recintos escolares. También se reconoce que existen profesores exitosos cuyas prácticas son emergentes y alternativas pero son poco conocidas por la comunidad académica, cuyos saberes se pierden por no ser estudiados y argumentados por los investigadores educativos.

Una vez realizada la tarea conjunta, de elaborar el documento fundacional, se pudo dar cuenta de las

² En algún momento, Freire me dijo: “leí a Pichon y pensé: este hombre me ha copiado, pero analizando fechas me di cuenta de que yo había pensado lo mismo en otro tiempo y espacio, sin conocernos”. Ese desconocimiento es emergente de una realidad; pero la convergencia nos habla de interrogantes que esa realidad presentaba y del desarrollo de una posibilidad de análisis y de una disciplina. La concepción del aprender y del proceso de conocimiento es uno de los puntos de encuentro de estos pensadores. El aprender es entendido por ambos como una relación dialéctica, de mutua transformación entre el hombre y el mundo. Ana Quiroga en la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo; Pichon Riviére y Paulo Freire.- *América Libre*.

implicaciones académicas y curriculares que había construido el grupo de docentes para documentar esta experiencia. Simultáneamente se decidió iniciar el proceso de selección de los alumnos, para comenzar la tarea de formación conjunta, a través del ABP, con el objeto de instrumentar dicha propuesta, considerando que no sólo es menester desarrollar conocimientos y habilidades para elaborar una tesis de grado, sino también obtener la formación didáctico-pedagógica para resolver problemas de la práctica docente y de conocimiento.

En este contexto se concibió colectivamente la idea de cuidar la articulación de las investigaciones individuales de sus tesis de grado, vinculadas con el proyecto pedagógico de la línea. Los maestros por su parte cuidaron que los diferentes seminarios que iban a impartir se articularan al plan y programas de estudio oficial de la maestría en pedagogía, tomando como base que todo currículum tiene la flexibilidad, así como el sustento académico, para la construcción de propuestas *ad hoc* de la realidad que viven los alumnos.

SOPORTES TEÓRICO-CONCEPTUALES DE LA EXPERIENCIA.

En México, como parte de las políticas de modernización puestas en práctica como resultado de los acuerdos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), desde la década de los noventa ya se muestra las ventajas de poner en práctica nuevas formas de trabajo docente, como el fomento de los cuerpos académicos y la recuperación de la flexibilidad curricular que deben tener los planes y programas de estudio, así como los elementos para la adquisición de financiamientos.

Esta época de mediados de los noventa marca también el inicio pleno de la actual fase de globalización de la Educación Superior en México, y el hecho más evidente y significativo que demuestra que esto es así, es la adopción del Sistema de Educación Superior Mexicano de los aspectos sustanciales de las recomendaciones a que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) llegó, luego de una petición expresa del gobierno de México para que dicho organismo evaluara sus políticas a este nivel. (Castañeda, 2002: 23).

Así, la administración del programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores "Aragón" de la UNAM decidió instituir las siguientes líneas de trabajo, tomando como base la experiencia profesional de todos sus docentes con miras a posibilitar procesos creativos de innovación hacia el interior del programa, integrados por campos y líneas de formación.

Campos y Líneas de Investigación del Programa de Maestría en Pedagogía

| Campo de Formación | Líneas de Investigación |
|--|---|
| Docencia Universitaria | <ul style="list-style-type: none"> • Didácticas emergentes y alternativas en educación • Docencia y procesos educativos digitales • Pedagogía y comunicación: medios tradicionales y tecnologías de la información • Profesionalización docente |
| Gestión Académica y Políticas Educativas | <ul style="list-style-type: none"> • Gestión para la educación superior • Gestión para la educación en escuelas secundarias • Gestión para el desarrollo cultural |
| Educación y Diversidad Cultural | <ul style="list-style-type: none"> • Educación, ciudadanía y valores • Educación, desarrollo humano e inclusión • Interculturalidad y educación indígena |
| Construcción de Saberes Pedagógicos | <ul style="list-style-type: none"> • Formación y posgrado • Lengua y cultura escrita |

Fuente: Programa de Posgrado en Pedagogía aprobado por el H. Consejo Universitario, 1999.

Se pretendía que cada línea que participara en esta propuesta académica generara avances significativos en el nivel teórico conceptual y metodológico. Sus hallazgos posibilitarían reflexionar y actuar de manera consciente, ante las diversas políticas que el Estado promueve hacia el interior de las instituciones educativas y, al mismo tiempo, se crearían las condiciones para consolidar un proyecto pedagógico propio.

Se busca definir el proyecto como una práctica pedagógica, porque en los hechos es un espacio de reflexión y discusión permanente, en torno a un objeto de estudio de la realidad educativa, que busca alternativas viables y efectivas para la solución a su problemática cotidiana. Paralelamente, posibilita la profundización y especialización de todos sus integrantes en torno a un objeto de estudio. Pareciera ser una relación complicada el tratar de articular un proceso de formación compartida con la resolución de necesidades sociales. Sin embargo, se convierte en un reto importante a cumplir por todos los integrantes de la línea.

La principal posibilidad de construcción del proyecto de la línea de didácticas emergentes y alternativas en educación, pasa por la intención que tiene un equipo de cuatro docentes del posgrado en pedagogía de la FES-Aragón de la UNAM, de idealizar su propia identidad académica. Esto significa rescatar dentro del

programa antes mencionado, un espacio de diálogo que los maestros del posgrado, fundamentados en la reflexión y su cercanía académica en cuanto a formación e intereses de trabajo deciden construir una línea de trabajo académico, en torno a la recuperación de las didácticas emergentes e innovadoras, que se llevan a la práctica.

En primer lugar, la adquisición por parte del docente de un bagaje cultural de clara orientación política y social. Así, las disciplinas humanas (lenguaje, historia, política, cultura...) son consideradas el eje central de los contenidos de una parte importante de su *currículum* de formación.

En segundo lugar, el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica, para desenmascarar los influjos ocultos de la ideología dominante en la práctica cotidiana del aula, en el *currículum*, en la organización de la vida en la escuela y el aula, en los sistemas de evaluación...

En tercer lugar, el desarrollo de las actitudes que requiere el compromiso político del profesor/a como intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social. Actitudes de búsqueda, de experimentación y de crítica de interés y trabajo solidario, de generosidad, iniciativa y colaboración. (Pérez, 2000: 42).

Cabe destacar que la línea de investigación se ha ido transformando en el transcurso de su desarrollo, de acuerdo a los intereses, necesidades académicas y de investigación de los integrantes de la misma, tanto es así que se han abordado objetos de estudio a partir del empleo de algunas herramientas etnográficas, del interaccionismo simbólico, de la fenomenología, de vida cotidiana escolar, de investigación acción y con la perspectiva teórico-metodológica de las representaciones sociales, entre otras. Pero siempre se procuró privilegiar la recuperación de la subjetividad de los actores de la educación, con la intención de dar voz a los actores y poder difundir sus saberes socialmente construidos.

LA PERSPECTIVA DEL SUJETO: UNA MIRADA INTERPRETATIVA DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

En este proceso se distinguen dos niveles u órdenes: el empírico y el teórico. El primero tiene como propósito la

obtención de información de los actores de la educación para documentar la riqueza pedagógica y didáctica de maestros y maestras acerca del significado de sus prácticas educativas en sus relaciones e intercambios en diferentes escenarios escolares. Esta información empírica se obtuvo mediante una estrategia metodológica y técnica que posibilitó triangular dicha información.

El segundo es el conocimiento teórico-metodológico que se empleó para explicar y/o comprender la realidad en donde se sitúan los problemas que se investigan, insertos en un contexto social, económico, político y cultural. Este nivel es importante porque el objeto de estudio construido incorpora la teoría que incluye conceptos, categorías, enfoques o perspectivas y paradigmas, para que el investigador realice la investigación.

En esta línea se propone que la investigación sea abordada a partir de los planteamientos de la perspectiva del sujeto, que deriva de la tradición romántica alemana (se expresa en un movimiento cultural de 1770, conocido como *Sturm und Drang*, que significa *Tempestad e ímpetu*³). Empero, serían los *románticos sistemáticos* de principios del siglo XIX (posteriores al *Sturm und Drang*) los encargados de distinguir los rasgos principales entre culturas *clásicas* y culturas *románticas*, particularmente A y F Schlegel⁴.

Esta perspectiva epistémica pone el acento en el estudio del sujeto y en la realidad de la vida cotidiana, principios en los que descansan los planteamientos de la sociología del conocimiento, el interaccionismo simbólico, la fenomenología social, el conocimiento de la vida cotidiana, entre otros.

Esta tradición romántica del conocimiento centrada en el sujeto y en su ambiente natural según Gouldner (1973, 313), destaca un punto de apoyo *sensible al sujeto* que trata de *reemplazar* el objetivismo de la Ilustración por un subjetivismo, en lugar de complementarlo como una visión epistémica que se propuso explicar y/o comprender la realidad.

La perspectiva romántica se constituyó en un paradigma novedoso que con el tiempo se le ha denominado *indiciario*⁵, en oposición al kuhniano, porque incorpora las señales, las *minucias* y los *residuos*, que la ciencia considera triviales, porque es marginal al factor

³ Este movimiento, según Reale y Antiseri, no fue un episodio aislado, sino la expresión colectiva en el arte y la filosofía alemana y se extendió a la dramaturgia y la poesía que marcaron una época romántica en el conocimiento. Son conocidos los trabajos de Klinger, Lenz, Herder, Schiller y Goethe, cuyas obras tuvieron como centro de atención exaltar los sentimientos del sujeto (Reale, G. y Antiseri, D., 1988).

⁴ Para Gouldner el romanticismo rescató un mundo de significados de la realidad mundana, el conocimiento ordinario y cotidiano, asignándoles un valor novedoso y refrescante; ya no existían cosas bajas, sino un mundo de perspectivas pedestres que valían la pena ser estudiadas porque fueron marginadas del conocimiento clásico de las ciencias, mediante la razón y la técnica (Gouldner, A., 1973).

⁵ Según Ginzburg, el método indiciario empleado por Giovanni Morelli para distinguir los originales y las copias de las pinturas, que publicara en una serie de artículos entre 1874 y 1876 en Alemania, sobre la pintura italiana; destacan cómo examinar los detalles y minucias menos representativos de las escuelas de pintura, como serían los "lóbulos de las orejas, las uñas, la forma de los dedos, de las manos y de los pies". Este método fue empleado también casi por los mismos años por Sherlock Holmes. Según Ginzburg, el método indiciario del "conocedor

económico y político pero es altamente significativo para la *existencia societal* (Maffesoli 1993) y además, útil para la investigación desde la perspectiva del sujeto, porque es el escenario de la vida cotidiana (Heller, 1968) en donde los actores despliegan su actividad.

El investigador integra los indicios en un cuadro más amplio para interpretar el sentido de sus actos y el significado de sus representaciones, pero sobre todo, no desprecia el significado del lenguaje corporal, como son: la posición del cuerpo, los gestos, la inflexión en la voz de los actores, en el momento de la entrevista, éstos son indicios que parecieran ser minucias pero que complementan dicho cuadro.

Este tipo de estudios han sido ampliamente explorados por los investigadores a través de los métodos cualitativos, desde la antropología social y la *descripción densa* (Geertz, 1973), pasando por la observación descriptiva y analítica de escenarios y grupos culturales y educativos (Goetz y LeCompte, 1988), hasta la observación participante y la entrevista en profundidad (Taylor y Bogdan, 1992). Este tipo de métodos busca analizar e interpretar los "datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable" (Taylor y Bogdan, 1992: 20).

Por lo que respecta a la dimensión epistemológica, la perspectiva del sujeto incursiona en el ámbito de la complejidad porque trata de desentrañar la subjetividad de los actores que despliegan su actividad en la realidad de la vida cotidiana, mediante el estudio del conocimiento ordinario. Éste tiene su principal expresión en el pensamiento *dicotómico*. Así por ejemplo, el admirar una película, para algunos les parecerá buena, mientras para otros será mala. Lo mismo sucede con una novela, una pintura, una propuesta didáctica e incluso, el degustar un platillo. De lo anterior se deduce, las personas no tienen porque pensar igual porque en cada expresión subyace un significado particular, que es parte de la diversidad cultural desde la perspectiva del sujeto.

Otra de las características de esta perspectiva es el estudio de la *particularidad*⁶ del pensamiento del sentido común que devela una visión *hologramática* que está presente en el pensamiento de los autores románticos: como lo expresó Novalis: "ver lo infinito en lo finito", también Blake "el universo en un grano de arena" (Gouldner, 1973: 312). El principio hologramático de la particularidad tiene que ver con la información contenida en un holograma físico, "contiene la casi totalidad de la información del objeto representado" (Morin, 2000: 107).

La particularidad de la vida cotidiana no significa aislamiento del contexto social y cultural, antes bien, éste último lo incluye porque el pensamiento social es atravesado por la cultura y socializado por sus actores. Es menester recordar el estudio realizado por Ginzburg, el caso de un molinero friulano del siglo XVI, quien narra la historia de Domenico Scandella, mejor conocido en el inframundo como Menocchio, muerto en la hoguera por orden del Santo Oficio. En esta obra⁷ el autor recrea la historia y la cultura de una época, en la particularidad de un individuo.

Los estudios de la vida cotidiana escolar son destacados⁸ porque dan cuenta de un conocimiento particular, que se apoya en el conocimiento ordinario, en el que no deja de existir a pesar de que disminuya, el *abismo* entre el *hecho sociológico* y el *hecho societal*⁹ (Maffesoli, 1993: 181), porque existe diferencias que van más allá del simple matiz. En este estudio, se plantea la propuesta sustentada en el segundo, porque se refiere a la experiencia vivida de los actores, de lo que construyen día a día en las aulas y que se recupera a partir de un estudio empírico de las comunidades escolares, en particular, de lo que el docente realiza en el salón de clases, el laboratorio, el taller o el campo, en cuanto a la construcción de sus saberes pedagógicos.

Para dar cuenta de la experiencia vivida por los estudiantes acerca de su formación, se buscó recuperar el

de arte es comparable al detective que descubre el autor del delito (del cuadro) sobre la base de indicios imperceptibles para la mayoría. Los ejemplos de la sagacidad de Holmes en la tarea de interpretar huellas en el barro, cenizas de cigarrillos y demás, son innumerables". El método guarda una relación aún mayor con Freud, quien conoció también los artículos de Morelli, 23 años después que éste muriera en 1891, publicó en 1914 su famoso ensayo *El Moisés de Miguel Ángel*, en el que describe dicho método. "Yo creo que su método está estrechamente emparentado con la técnica del psicoanálisis médico. También éste suele penetrar cosas secretas u ocultas basándose en elementos poco apreciados o inadvertidos, en detritus y desechos de nuestra observación..." (Ginzburg, 1983).

⁶ Las investigaciones de la vida cotidiana destacan el estudio de la *particularidad* de los actores que despliegan sus acciones en el ambiente inmediato y en el mundo, sin que esto signifique que los factores sociales, económicos y políticos determinen la vida cotidiana, es decir, durante y después de una catástrofe natural, una crisis financiera y la caída de la bolsa de valores, las personas no alteran su vida cotidiana: siguen comiendo, cepillando sus dientes, se bañan y realizan la rutina en el trabajo, esto es, reproducen las condiciones de su existencia material. (Heller, A., 1968).

⁷ (Ginzburg, C., 1981).

⁸ (Piña, J. M., 1998).

⁹ La diferencia entre el *hecho sociológico* y el *hecho societal*, según Maffesoli, consiste en que mientras en el primero el investigador estudia los fenómenos estructurales en términos de impacto social, económico y político, el segundo prefiere indagar en la realidad inmediata, en la experiencia vivida por los sujetos, sus acciones e interacciones en los grupos, para comprender el sentido y significado de sus actos, situándolos en el contexto social, sin que esto signifique que éste es determinante en la vida diaria de los actores. (Maffesoli, M, 1993: 181).

sentido que tiene para ellos el enfoque educativo del ABP y cómo se plasma en su objeto de estudio que pretenden investigar. En otras palabras, el material empírico fue de *primera mano*, porque concierne a la forma como cada persona interpreta su propia experiencia, que es la forma como ésta se integra al pensamiento y a la reflexión y no es un simple reflejo del cúmulo de imágenes construidas por cada uno de ellos.

El trabajo de análisis de las opiniones de los estudiantes y su interpretación posterior de lo que dicen acerca de dicha experiencia es una tarea de los académicos que los acompañaron, es decir, corresponde a la interpretación de la interpretación o de *segunda mano* porque se buscó no quedarse con el dato, sino interpretar el sentido que le dan a sus expresiones, esa es la tarea del investigador educativo.

En todo momento se estableció una relación entre lo empírico y lo teórico porque la interpretación del dato no se realiza en sí mismo, sino a la luz de una teoría y en presencia de un contexto social específico. No se trata de describir sólo la experiencia de los estudiantes, sino de analizar e interpretar lo que expresan y lo que resulta más significativo para su formación y, a partir de lo que es real en la experiencia de los sujetos investigados, se busca identificar la categoría más inclusiva.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DIDÁCTICA MÁS FORMATIVA

Este proyecto pedagógico tiene como propósito la construcción de una didáctica que parta de la realidad y desde ésta fundamentar una propuesta teórica-metodológica que descansa en el documento fundacional de cada línea de investigación del posgrado en Pedagogía, bajo la convicción de que se comparte el mismo enfoque educativo y la perspectiva en la formación de los estudiantes del posgrado.

Este texto se suma a muchos otros que confían en que el dar la palabra al profesor y rescatar desde esa palabra el saber pedagógico es importante para construir el campo educativo. Se apuesta a la narración como un camino para mejorar la docencia, ayudar a los profesores a ver lo que hacen y aprender de lo que otros hacen (Paniagua y Palos, 2009:11).

Por lo antes mencionado se considera que este enfoque educativo no es sólo un cambio de matiz a las formas de cómo se construye el campo de la didáctica tradicional, ya que ésta normalmente parte del deber ser del docente en su práctica, en la búsqueda de un ideal. Empero, se trata de devolverles la palabra a los actores de la educación, de situarlos en el centro de la problemática educativa porque son maestros y estudiantes los que resuelven los problemas del aprendizaje escolar y ambos son responsables de que éste resulte significativo para sus vidas.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

El ABP resultó un apoyo didáctico útil para el proceso de formación de los maestrantes, porque plasmaron en sus investigaciones problemas reales, situados en diversas instituciones educativas, no sólo para intervenir en la solución de dichos problemas, como son: qué didáctica emplear en la enseñanza y cómo evaluar contenidos curriculares, cómo interpretar y aplicar un reglamento, etc., sino también construir problemas de conocimiento a través de la problematización de un tema educativo en una línea de investigación, buscando la estrategia metodológica acorde con el objeto de estudio, escudriñando la teoría que sustente el dato empírico y analizando la información a la luz del método idóneo, para captar el perfil de la realidad.

La didáctica del ABP contribuyó a que el maestrante fuera rodeando el problema para delimitarlo, como un cazador va aproximándose a la presa hasta tenerla en la mira y jalar del gatillo. Esta metáfora usada por Sánchez Puentes (1993), aplicó en el momento álgido de la problematización para precisar y recortar el problema, de tal forma que pueda ser investigado para convertirse en objeto de estudio.

La didáctica del ABP implica una estrategia útil para la problematización porque contribuye a ejercitar una lógica de pensamiento para plantear problemas de lo que se quiere investigar, considerando que ningún problema puede situarse en la realidad inmediata, sino se abstrae su esencia, es decir, el qué, el para qué y el cómo investigarlo. Asimismo, es menester reconocer que todo problema incorpora palabras clave; éstas van definiendo cierta teoría implícita que se corresponde con los supuestos teóricos de la investigación y que debe plasmarse con toda claridad. El ABP se perfila como:

El planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión. Suele definirse como una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas vinculados con el mundo real, la cual fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real, por lo general desde una mirada multidisciplinar. (Díaz Barriga, 2006: 62).

El ABP sigue principios básicos como los siguientes:

- La enseñanza basada en problemas inicia con la presentación y construcción de una situación problema o problema abierto, punto focal de la experiencia de aprendizaje y que da sentido a la misma.
- Los alumnos asumen el rol de solucionadores de problemas, mientras que los profesores fungen como tutores [...].
- La situación problema permite vincular el conocimiento

académico o contenido curricular a situaciones de la vida real, simuladas y auténticas.

- La evaluación y la asesoría están presentes a lo largo de todo el proceso, se maneja una evaluación auténtica centrada en el desempeño que incluye la autoevaluación.
- Aunque no siempre se plantean situaciones de aprendizaje basado en problemas multidisciplinares, es importante considerar dicha posibilidad y no perder la naturaleza integradora u holística del conocimiento que se buscan en este tipo de enseñanza. (Díaz Barriga, 2006: 66)

Así se procuró en este sentido impulsar por medio de los seminarios algunas de las características básicas del ABP que plantea Díaz Barriga, como las siguientes:

- Comprometer activamente a los estudiantes como responsables de una situación problema.
- Organiza el currículo en torno a problemas holistas que generan los estudiantes aprendizajes significativos e integrados.
- Crea un ambiente de aprendizaje en el que los [tutores] alientan a los estudiantes a pensar y los guían en su indagación, lo que les permite alcanzar niveles más profundos de comprensión (Díaz Barriga, 2006: 64).

En lo que concierne al proceso de la investigación, los maestrantes contaron con el trabajo colaborativo de sus tutores, quienes los encauzaron a problematizar dicho proceso. De acuerdo con la fenomenología social de Schütz (1993) es posible pensar una situación problemática y tratar de resolverla de acuerdo con el acervo de experiencias previas y de su situación biográfica socialmente construida, lo que supone la relación del sujeto con un objeto, percibido de igual manera por otro sujeto. La reciprocidad de las perspectivas a las que se refiere Schütz, supera la percepción de las perspectivas individuales, descansa en el pensamiento de sentido común, de lo que es real en la experiencia de los sujetos para pensar en las siguientes posibilidades de conocimiento: a) epistémica, b) sintáctica, c) hologramática y d) hermenéutica.

La primera se refiere a la noción de las diversas formas de conocimiento en relación con la triada que las hace posible, sujeto, objeto y realidad social en donde ambos se ubican, la noción epistémica es útil en el momento de la problematización y la vigilancia epistemológica en el proceso. La segunda tiene que ver con la habilidad para plasmar el problema y el proceso, en términos plausibles para su investigación. La tercera consiste en la capacidad para abstraer de la realidad externa o de la generalidad, el recorte preciso para captar el movimiento interno de la particularidad y situarlo en la realidad inmediata. La cuarta concierne a la forma cómo emplear el método para analizar e interpretar el dato empírico. Es evidente que esta

didáctica se traduce en una relación estrecha entre las cuatro categorías y el investigador social las objetiva en el proceso, desarrollando las habilidades pertinentes.

METODOLOGÍA DE LA EXPERIENCIA

En el caso de la línea "Didácticas Emergentes y Alternativas en Educación" se decidió poner en práctica la estrategia académica que propone el ABP propuestos (Díaz, Araujo y Sastre, 2008):

- Se invitó a los alumnos de posgrado de reciente ingreso a que se sumaran a esta empresa académica, para este fin, se les solicitó que re-orientaran sus proyectos en torno a rescatar las diferentes experiencias didácticas exitosas que se daban al interior de la instituciones educativas y desde aquí se organizaran expediciones pedagógicas hacia el interior de las mismas y, desde este lugar, se seleccionaron y documentaron las prácticas didáctica que consideran que eran sobresalientes en el contexto de la opinión de las autoridades maestros y alumnos.
- Con la finalidad de apoyar a los alumnos en esta tarea, los cuatro maestros que integran esta línea, decidieron reorganizar los contenidos formales de los cuatro seminarios que se impartían en cada semestre, de tal forma que sirvieran de apoyo a esta tarea. Desde el punto de vista metodológico se adoptó los lineamientos del (ABP), a través de convivir con problemas reales por medio de la supervisión directa de sus profesores.
- El trabajar con problemas reales de cómo los mejores docentes construyen el saber didáctico, ha obligado a los estudiantes a combinar los conocimientos empíricos extraídos de la realidad, con los conocimientos académicos que se impartían en los diferentes seminarios.
- Dada la problemática encontrada en la realidad de cada una de las instituciones estudiadas, obligaba a alumnos y docentes a comprometerse con el conocimiento de los diversos enfoques que tendían a desaparecer en el interior de cada espacio educativo. Con ello, se buscaba inferir cuáles eran las teorías implícitas que cada docente se encargaba de poner en práctica.
- Resultaba significativo advertir como los diferentes alumnos en los seminarios aportaban conocimientos de aquellos saberes que para los docentes en servicio, se convierten en conocimientos no negociables en el accionar de cada docente, aquí se apreciaba con claridad, como un profesor exitoso no sólo requiere conocimientos teóricos o estrategias didácticas, sino principalmente actitudes éticas y de compromiso con cada uno de sus alumnos.
- En las reuniones de comité donde se reúnan sus profesores para realizar un trabajo cooperativo y colaborativo de intercambio académico y estrategias de investigación, se advirtió cómo los estudiantes encontraban con frecuencia teorías desconocidas por ellos, que les servían para interpretar sus datos y al mismo tiempo eran ideas que les apoyaban a sus demás compañeros. Con frecuencia a estos eventos se invitaba a comentaristas externos que a su vez proporcionaban ideas para enriquecer el trabajo que se venía realizando.

- Se pudo observar que al interior del equipo de alumnos, ellos descubrirían un espacio de autoformación, donde podían hablar de cuestiones más personales e intercambiar experiencias y conocimientos que les permitían enriquecer sus propios proyectos. Situación que permitió demostrar lo que Enermark y Kjaersdam (2008) proponen con relación a que el éxito de una práctica educativa dependen de una exhaustiva interacción, entre docencia, investigación y la práctica profesional de sus actores.
- Este proceso didáctico se dio a través de cuatro semestres. El primer de ellos consistió en delimitar el proyecto y explorar el escenario de trabajo; el segundo y tercer semestre sirvieron para realizar el trabajo de campo y realizar pequeños reportes de investigación y por último, el cuarto semestre sirvió para sistematizar la información y elaborar el informe final de la tesis.

Cabe señalar que en un 80% los alumnos que integraron esta generación se titularon y un 20% se encuentra en proceso. Hasta el momento sólo dos estudiantes ha ingresado al doctorado, en este programa de posgrado. Además han difundido sus investigaciones en varios eventos académicos a nivel nacional e internacional, como son: participación como ponentes en el Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), realizado en Mérida, Yucatán, en 2009.

También se participó con todos los integrantes de la línea en el V Encuentro Iberoamericano Venezuela 2008, los resultados de esta experiencia se publicaron en la Revista "Matices" que edita la División de Estudios de Posgrado de la FES Aragón de la UNAM.

ALGUNOS RESULTADOS PRELIMINARES

Con la intención de dar cuenta del proceso formativo de los estudiantes pioneros de la línea de investigación Didácticas Emergentes y Alternativas, al finalizar su proceso escolarizado de la maestría, se discutió el problema a investigar, la teoría y metodología a emplear, se diseñaron los instrumentos. A partir del problema de investigación, se desagregaron una serie de preguntas que integraron un guión y se aplicó la técnica de la entrevista focalizada al grupo de estudiantes de la primera generación de línea de expediciones pedagógicas de la maestría en Pedagogía, con la intención de recuperar las expresiones de los estudiantes. También se empleó la técnica de la asociación libre y una encuesta con reactivos tipo liker para captar la relación que establecen con las categorías encontradas en la entrevista y con ello triangular la información, para proporcionarle consistencia a la investigación.

Los maestrantes consideran que el enfoque educativo del ABP, es el que más les ha aportado a su formación, porque consideran que no se trata de formar investigadores, sino profesionalizar la práctica docente.

Además, perciben a la investigación como un proceso que les aporta elementos para su formación.

En este sentido la interpretación de las categorías se efectuó con base en la información expresada por los entrevistados, no solamente tomando sus expresiones en la entrevista, sino también lo que plasmaron por escrito a través de la encuesta y la asociación libre. Se trató en todo momento, de encontrar la relación entre: "transición decisiva al problema de la interpretación, regida por la dialéctica de la explicación y la comprensión" (Ricoeur, 2003: 14). Para la interpretación fue importante rescatar todas las expresiones de los actores con el objeto de desentrañar las imbricaciones que existen entre el saber informado y la interpretación de primera mano, para dar cuenta de lo que significó el trayecto formativo de los maestrantes.

Al escudriñar la información obtenida, a través de los tres instrumentos antes mencionados, se encontró que la categoría principal construida por ellos fue la formación pedagógica y de investigación, relacionada con: el vínculo entre las expediciones itinerantes y con la interacción de redes (REDIEEM y otras); lo cual implica que buscando la estructura de la interpretación e indagando su sentido práctico es posible encontrar en los maestrantes la importancia que le dan al vínculo teoría-práctica, como lo más significativo de su formación. Como lo expresan algunos entrevistados en sus opiniones:

Fue buena, porque me permitió actualizarme, reflexionar sobre mi formación en relación a los diferentes contextos donde ésta se realiza (M1).

Considero que el nivel de formación es muy avanzado, alto, me permitió crecer de manera académica, lo puedo decir, de manera extraordinaria (M2).

En cuanto a la investigación, como un medio para su formación pedagógica, expresan:

"Pude observar cierta rigurosidad, cierta exigencia en la maestría, se nos enseña a ver la realidad y los objetos de estudio con una mirada completamente diferente, esta mirada tenemos que construirla, ir la puliendo con toda la información adquirida en los seminarios, la esencia es la participación activa de los estudiantes y los docentes, es importante que en el seminario se vaya nutriendo con las exigencias y necesidades del propio estudiante, a mí me abrió mucho el panorama" (M2).

Estas expresiones revelan el vínculo entre teoría y práctica durante su formación porque constituye una postura metodológica y epistemológica del ABP.

Cabe destacar la importancia que tuvo la experiencia de las expediciones itinerantes para su formación pedagógica, al respecto expresan:

“Estos roces permiten un crecimiento impresionante, porque aunque uno no lo diga abiertamente lo que hacemos es un comparativo del nivel de exigencia de investigación, de los temas, de la actualidad de la investigación y ese comparativo te permite equipararte. Es vivenciar al menos en mi caso, el desarrollo de propuestas pedagógicas en el contexto de otros países de América Latina, naciones con las que se comparten algunas similitudes, socioeconómicas y culturales (M2).

“Fomentar más el intercambio de experiencias y conocimientos a través de las Redes, fortalecer más los encuentros de esta índole, la invitación a otras instituciones o investigadores a vincularse, dar a conocer los avances y propiciar la realimentación a los proyectos” (M5).

De lo anterior se puede advertir lo que es real en su experiencia vivida y compartida con otros de sus colegas, el compartir sus investigaciones y nutrirse de las experiencias de otros investigadores, en contextos diferentes a su realidad, a través de los vínculos universitarios con redes que hacen investigación desde la escuela y la comunidad.

Como categorías secundarias se encontraron: la perspectiva en la investigación en torno a recuperar la voz de los actores (subjetividad); encontrándose una relación estrecha entre la formación y la perspectiva del ABP, que influyó en la construcción de su objeto de estudio, así como la profesionalización de su práctica educativa.

Los informantes enuncian la importancia de dar voz a los actores en sus prácticas educativas y en relación con su objeto de estudio y como esto aporta a su formación:

“¡Por supuesto!, es dejar de apostar a explicaciones a priori de la problemática que se quiere investigar, para ir a la esencia de la perspectiva del pensar y actuar de quienes son la razón de ser del fenómeno educativo [...], para hacer esbozos explicativos a partir de investigaciones realizadas en la maestría” (M4).

“Fue muy importante recuperar, vivir y difundir la voz de estos docentes investigados y no sólo la voz, sino la convivencia directa en el aula, con los profesores en su práctica educativa” (M3).

RESPECTAR LA IMPORTANCIA DE LO EMPÍRICO Y ORDINARIO.

Los maestrantes expresan la importancia del estudio de la subjetividad, y cómo estudiar a los actores sociales inscritos en un contexto social, implica establecer interacciones en su inserción a grupos específicos que tratan de encontrar su identidad propia y establecen un vínculo con otros grupos sociales, que trascienden la experiencia particular y se insertan en el espacio social y público, como lo expresa Jodelet, en su referencia a “Las tres esferas (subjetividad, intersubjetividad y trans-subjetividad) se cruzan y se combinan en la elaboración

de las representaciones sociales en contextos concretos de vida y en relación con objetos que tienen una relevancia significativa para los sujetos y los grupos.” (Jodelet, 2007: 208).

La didáctica del ABP es una estrategia empleada, para formar a los maestrantes desde diferentes dimensiones con el objeto de transformar su visión de concebir la realidad educativa, desde una concepción que ubica en el centro del escenario a la acción de los sujetos y que éstos son capaces de imprimirle cursos de acción diferentes a las prácticas educativas. Además, son capaces de construir objetos de estudio, problematizando situaciones problemáticas emergentes, porque surgen de necesidades específicas de la práctica educativa, como lo expresaron en sus opiniones:

“Tiene mucha relación el ABP, ya que mi objeto de estudio tenía que resolver los problemas de aprendizaje de los estudiantes al enfrentarse a un conocimiento extraño y estos docentes empleaban estrategias emergentes para solucionar dichos problemas” (M3).

“El tener situaciones suficientes referencias de lo que el docente realiza y valorar una realidad perdida” (M1).

“A mí me enfrentó a varias cosas, me dí cuenta que me faltaban elementos de la investigación, teórico-metodológicos para realizar un constructo fuerte; sin embargo, la investigación se vincula con las herramientas que se nos han brindado. Asomarnos al análisis de esa realidad que se nos presenta, con esos mismos elementos de una manera completamente diferente, podemos decir que aplicamos una rigurosidad epistemológica para observar y analizar la realidad” (M2).

De lo anterior se puede inferir que las experiencias de formación de los maestrantes constituyen un cuerpo de conocimientos sedimentados, como lo refiere (Schütz, 1993) el acervo de conocimiento a mano, que conforma el cúmulo de experiencias previas, con las que cuenta cada actor social y a las que recurre para resolver los diferentes problemas que ameritan solución, pero que no se pierden, porque en la formación de los sujetos, este cúmulo de experiencias integran su bagaje cultural. Además son portadores de saberes, valores, creencias, prejuicios, ideologías, imaginarios, etc., desde donde realizan su propia interpretación.

Las actitudes de los actores integran sus representaciones respecto de su formación, del aprendizaje y de la estrategia basada en problemas, en dichas actitudes se encuentra una toma de conciencia del papel social que tienen como pedagogos, en donde resaltan los valores como parte fundamental de sus actitudes, como lo expresan a continuación:

“Ir saliendo de la inconciencia en la que estaba sumergido como una pieza bastante servible para mantener el sistema reproductivista e ir rescatando la importancia del papel de

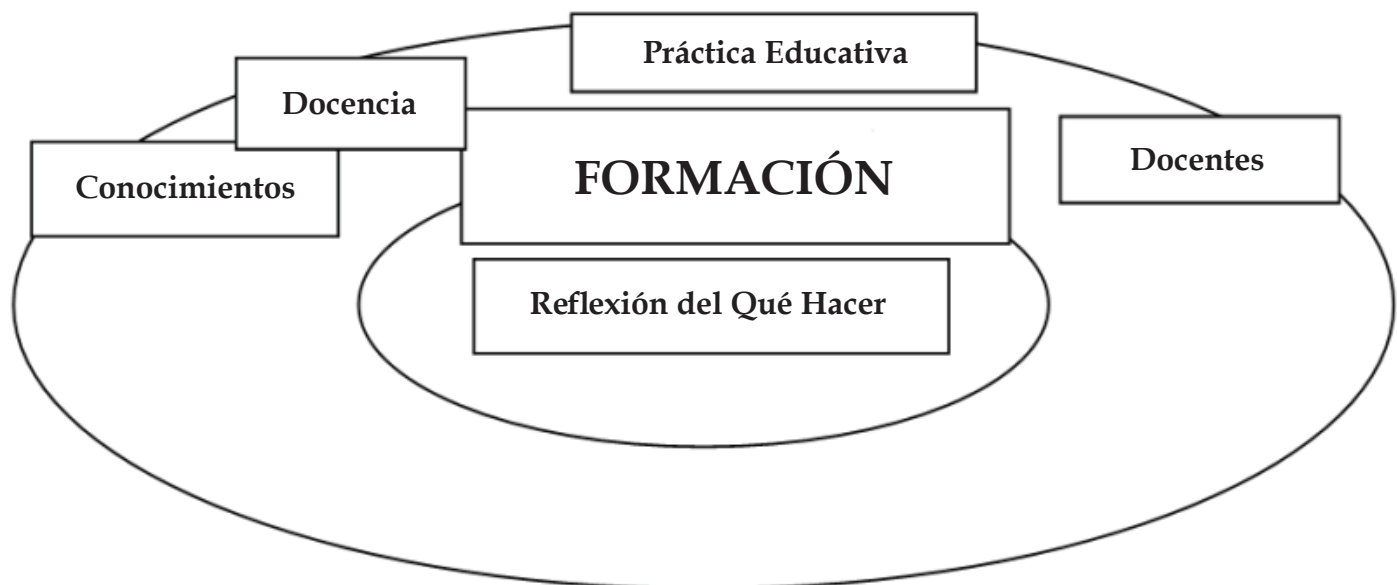
la Pedagogía para el proceso educativo en la intervención humana" (M2).
 "Axiológicos y de responsabilidad" (M3).

La subjetividad de los actores está conectada con el pensamiento del sentido común, porque integran el conocimiento a mano, al que recurren en situaciones problemáticas, para solucionar un problema de la forma como lo han resuelto en experiencias pasadas. Sin embargo, hay situaciones problemáticas que no pueden ser resueltas desde este referente, por lo que obliga al sujeto a pensar en otras soluciones que no integran dicho conocimiento, lo que requiere de cierta imaginación y

una toma de postura para construir otras alternativas de intervención.

Respecto a la categoría de profesionalización de los actores, éstos centran sus opiniones en su ejercicio profesional, ya que están conscientes de que no sólo van a realizar un trabajo de investigación, sino que mediante la intervención pedagógica, mejorarán su práctica profesional empleando el aprendizaje basado en problemas. Es así como los estudiantes efectúan una asociación libre de su formación con las prácticas educativas, en donde lo central es la docencia y su reflexión como se muestra en el siguiente diagrama:

Diagrama: Asociación Libre



Fuente: Elaboración propia, a partir de la técnica de asociaciones libre.

Una de las metas de este trabajo académico fue mostrar con estrategias concretas, como es posible estudiar las diversas problemáticas cotidianas, que se viven al interior de las instituciones educativas, con la finalidad de proponer estrategias concretas de solución, para mejorar el quehacer educativo y escolar.

CONSIDERACIONES FINALES

Formar alumnos con la estrategia del ABP, significa favorecer el desarrollo integral de los alumnos de la Maestría en Pedagogía, entendida como la capacidad que tienen éstos, para producir conocimiento con fines sociales, desde la perspectiva crítica y de reconstrucción social, con la peculiaridad para pensar de forma imaginativa, creativa y reflexiva, las diferentes situaciones problemáticas de su ambiente inmediato que integran su realidad social. También se busca que los

estudiantes adviertan el rol que tiene la investigación como una práctica académica, para comprender y teorizar una realidad, que los estudios del posgrado en Pedagogía están obligados moralmente a convertirlos en objetos y sujetos de transformación social, a través del desarrollo de ciertas habilidades para pensar, desde la noción epistémica, hologramática, hermenéutica y sintáctica.

Concebir la educación del posgrado en Pedagogía centrada en el sujeto, objeto de formación integral, implica pensar la realidad y las situaciones problemáticas que enfrenta, es aceptar que algunas de ellas no se resuelven mediante la intervención directa en el ámbito de la práctica docente, sino que responden a una lógica diferente, para indagar su naturaleza a través de cursos de acción que conllevan a la investigación social de problemas educativos.

La investigación social que se promueve en el posgrado en Pedagogía implicó flexibilizar el currículum escolar, como una estrategia que sirve como un recurso concreto, porque ayuda a resolver problemas específicos en la formación de los maestrantes, pero no como un fin en sí mismo, lo que implica un ideal ficticio, porque lo importante no es el contenido por el contenido mismo, sino la capacidad para pensar, reflexionar y actuar en la realidad inmediata de las prácticas educativas, con base en la estrategia del ABP, en la que la acción de los actores es parte fundamental para realizar proyectos concretos. Este accionar académico permitió comprender la importancia que tiene el documentar y reflexionar teóricamente el proceso de formación explícito e implícito, ya que el no realizarlo significa perder el sentido pedagógico de esta experiencia académica.

BIBLIOGRAFÍA

- Castañeda, Jesús Benjamín (2001-2002). "Los Cuerpos Académicos en la Estrategia de 'Reforma Silenciosa' del Estado Mexicano, para las Instituciones de Educación Superior", en: *Horizontes Aragón*, Revista de Posgrado, Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, División de Estudios de Posgrado e Investigación, Año 2/Cuatrimestre 3 (Septiembre-Diciembre, 2001) y Año 3/Cuatrimestre 1 (Enero-Abril, 2002)/No. 5. México: UNAM.
- Díaz Barriga, Frida (2006). *Enseñanza Situada*. México: McGraw-Hill.
- Enermark, S. y Kjaersdam, F. (2008). El ABP en la teoría y la práctica: la experiencia de Alborg sobre la innovación del proyecto en la enseñanza universitaria, en: Araújo, U, y Sastre, G, (Coords.) (2004). *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Geertz, Clifford (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Ginzburg, Carlo (1981). *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnik, Editores.
- Ginzburg, Carlo (1983). "Señales. Raíces de un paradigma indiciario"; en Aldo Gargani (comp.) (1983). *Crisis de la razón. Nuevos modelos de la relación entre saber y actividades humanas*. México: Siglo XXI.
- Goetz, J. P y Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gouldner, Alvin (1973). *La sociología actual. Renovación y crítica*. Madrid: Alianza.
- Jodelet, Denise (2007). "Imbricaciones entre representaciones sociales e intervención"; en Tania Rodríguez Salazar y María de Lourdes García Curiel (Coordinadoras) (2007) *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Universidad de Guadalajara.
- Heller, Agnes (1968). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Maffesoli, Michel (1993). *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, Edgar (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Paniagua, Maribel y Palos Úrsula (2009). "¿Porqué y para qué narrar?" En *Narrativas Docentes en Contextos Innovadores*. Guadalajara, México: ITESO.
- Pérez, Ángel (2000). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", págs. 398-429; en Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. México: Ed. Morata.
- Piña, Juan Manuel (2005). *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. México: CESU, UNAM, Plaza y Valdés.
- Reale, Giovanni y Antiseri, Dario (1988). *Historia del pensamiento filosófico y científico*, 111 Tomo. Del Renacimiento hasta hoy. Barcelona: Herder.
- Ricoeur, Paul (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, México: Siglo XX/Universidad Iberoamericana.
- Rodríguez, Tania y García María de Lourdes (coords) (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. México: Universidad de Guadalajara.
- Sánchez Puentes, Ricardo (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación, en Revista *Perfiles Educativos* No 61, julio-septiembre,. México: CISE-UNAM.
- Schütz, Alfred (1995). *El problema de la realidad social*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

