

EL RIZOMA COMO FUNDAMENTO PARA LA ELABORACIÓN DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y EL DISEÑO DE PROGRAMAS DE ASIGNATURA

Gabriel Vázquez Dzul

Doctor en Ciencias Sociales. Docente y responsable del Área de Investigación Educativa de la Universidad de Quintana Roo.
gvazdzul@gmail.com

Recibido 4 noviembre 2011
Aceptado 30 noviembre 2011

Resumen

El pensamiento relacional Bourdieu y Wacquant, (1995), Pinto, (2002), o razonamiento rizomático Deleuze y Guattari, (2004), es un instrumento metodológico empleado en las ciencias sociales para construir propuestas de investigación relativos a la construcción de conocimiento. Consiste en la construcción de vínculos mentales de diversos temas de interés que conllevan al establecimiento de esquemas de acuerdo a los temas usados en clase. El pensamiento relacional promueve la participación del alumno por medio de un proceso de aprendizaje más igualitario y dinámico fundada en el alumno y sus posibilidades. Así es cómo se configura una lógica de aprendizaje más flexible que posibilita además la reconfiguración de los programas por asignatura en un esquema también horizontal. Entonces, es objetivo fundamental describir las posibilidades que acarrea el manejo del rizoma como estrategia para la elaboración de procesos de aprendizaje y explicar a través de ejemplos prácticos las formas de uso.

Palabras clave: Rizoma, relación, reflexividad, ejes temáticos y estrategia.

La ciencia[...] es una creación del espíritu humano con sus ideas y conceptos libremente inventados. Las teorías físicas tratan de dar una imagen de la realidad y de establecer su relación con el amplio mundo de las impresiones sensoriales. La única justificación de nuestras estructuras mentales está en el grado y en la norma en que las teorías logran dicha relación (Einstein e Infeld, 1939: 353).

INTRODUCCIÓN

Pensar en relaciones es llevar a la ejecución una serie de vínculos muchas veces no considerados de antemano. El pasar por una cafetería cuyos aromas se propagan por todo el entorno hará a los presentes desatar todo tipo de pensamientos ligados a esos aromas. Una mujer cuyo lazo con su madre se estableció a través de la elaboración de platillos familiares ubicará fácilmente relaciones con sabores y técnicas que son comunes en su contexto familiar o cultural. Lo mismo puede ocurrir con cualquiera de nosotros al vincular colores, palabras, frases, etc., con momentos de nuestra vida. Entonces, pensar en términos relacionales es parte de la cotidianidad de los seres humanos; no obstante, el nivel del subconsciente es el esquema a traspasar para llevar esta estrategia “natural” al nivel de la práctica docente y aprovecharla en el diseño de un currículo con mayores alcances. La pregunta que emerge entonces es ¿a través de qué elementos es esto posible?

A manera de adelanto, el pensamiento relacional Bourdieu y Wacquant, (1995) Pinto, (2002) o razonamiento rizomático Deleuze y Guattari, (2004) es un instrumento metodológico empleado comúnmente en las ciencias sociales para construir propuestas de investigación relativas a la construcción de conocimiento. Como he mencionado, ésta consiste en la construcción de vínculos mentales y prácticos de diversos temas de interés que conllevan al establecimiento de esquemas o lógicas de acuerdo a los temas usados. A mi parecer, esta herramienta puede trascender al esquema de cons-

trucción de objetos de estudio y convertirse en el objeto de conocimiento *per se*.

No debemos “calentarnos la cabeza” en esta encomienda ya que es preciso recordar que todos pensamos en términos de relación. Lo fundamental aquí es convertir este proceso en uno de reflexividad, en el que el alumno participe de este encuentro. Mejor aún, que el estudiante determine el camino de sus reflexiones relacionales y establezca –si así se quiere– los derroteros en el diseño curricular. En efecto, a primera vista parece una tarea titánica en vista de lo abrumador que un enfoque por competencias propone. Sin embargo, para este propósito el considerar el modelo educativo vigente de la Universidad de Quintana Roo (UQRoo) aclara muchas aristas sobre el desarrollo de estudiantes competentes. Por lo tanto, para el mi exposición me baso de un postulado elemental en cuanto a propuestas educativas centradas en el aprendizaje; me refiero al rol de alumno como autónomo en el proceso, así como el rol de profesor como asesor y facilitador de tal desarrollo.

Es así que recorro a estas humildes líneas para desagregar mi poca o mucha experiencia como profesor de asignatura en la UQRoo para proponer otra manera de pensar la estrategia pedagógica. Entiendo de antemano que de lo que se trata es de configurar un proceso de aprendizaje más igualitario en el que el profesor mismo es sujeto de aprendizaje y no el poseedor de la sabiduría irrefutable. En este sentido me apego, ahora más que nunca, a un esquema de aprendizaje más igualitario y dinámico fundado en el alumno y sus posibilidades. Así es como en la deconstrucción de la figura insoslayable del profesor conformando una lógica más flexible que posibilita además la reconfiguración de los programas por asignatura en un esquema también horizontal. De esta manera, el objetivo fundamental de este ensayo es describir, a partir de la experiencia en el aula, las posibilidades que acarrea el manejo del rizoma como estrategia para la elaboración de procesos de apren-

dizaje y explicar a través de ejemplos prácticos las formas de su utilización.

Elementos teórico-metodológicos del rizoma

En el modelo educativo de la UQRoo se establecen los pormenores sobre la gestión del aprendizaje y el perfil del alumno universitario. Destacan tres elementos inherentes al universitario (*cf.* páginas 13 y 14):

- a) Formación integral del educando. Se considera la formación integral como aquella que vincula tanto los aspectos académicos, de formación profesional y aquellos relacionados con los valores fundamentales: ética, respeto, responsabilidad. Se trata entonces de considerar al universitario como un ente pensante, actuante y emocionalmente estable. Esto es clave en la educación para la vida; conceptos como armonía, humanístico, creativo, etc., emergen de esta lectura, con la pregunta obligada que como profesor se me ocurre si yo no soy creativo, articulado en la armonía ni me expreso con respeto ¿en qué medida voy en contra de lo estipulado con la manera de guiar el proceso de aprendizaje?
- b) El aprendizaje autónomo. Los alumnos son el centro del modelo, por lo que el aprendizaje debe ser apropiado más como un proceso personal que como una obligación ineludible. En este esquema el profesor debe de proveer de las herramientas básicas para llevar al establecimiento del desarrollo. En este sentido, es necesario hacer que el universitario interiorice un esquema de responsabilidades que le hagan consciente su ubicación en el contexto universitario y le brinden de las posibilidades de su papel ¿cómo realizar esta tan angustiosa tarea? La respuesta próxima es integrar al alumno en la toma de de-

- cisiones de su aprendizaje; en otros términos ¿cómo quieres aprender? Y que el estudiante tome decisiones en el proceso.
- c) Flexibilidad. Se refiere principalmente a la comodidad de elegir –con base en los consejos y sugerencias del tutor– la carga académica de su preferencia. Lo anterior significa que no existe un solo tipo de alumno, existen universitarios de tiempo completo y de tiempo parcial (madres solteras, con empleo, con dificultados de rendimiento, etc.), por esta razón, el mapa curricular es flexible.

Estos tres elementos son claves para entender el objetivo de mi propuesta ¿de qué manera planteamos un modelo horizontal de construcción del conocimiento si no integramos al alumno en este proceso de forma total? Antes de retomar estos postulados conviene saber los ejes de los que se ciñe el pensamiento rizomático.

En la biología, dónde por primera vez se utilizó el concepto, el rizoma es un tallo subterráneo que generalmente crece de manera horizontal e indefinida. En otros términos, es un tallo que produce raíces que a su vez produce raíces de manera infinita. El rizoma, noción empleada por Deleuze y Guattari (2004) representa una lógica de razonamiento que frecuentemente usamos en la vida diaria de manera inconsciente. Supongamos que pasamos por un mercado con los ojos cerrados y sólo percibimos olores y sonidos ¿qué sucede? Inevitablemente nuestra lógica de pensamiento hará vínculos con sabores, personas, con estados de ánimo, con hambre-comida y una infinidad de elementos que se encuentran en un mercado e incluso fuera de él y a través del tiempo. Un olor, una palabra, un sonido, una imagen, nos hace construir rizomas infinitos de modo inconsciente.

El pensamiento rizomático no nos dice cómo, por dónde ni por qué, tan sólo es una capacidad de la que podemos sacar provecho y ponderar las posibilidades que surgen de él. La infinidad

de posibilidades es también expuesta por Einstein e Infeld cuando nombran la existencia de un *cuanto elemental* en la teoría cuántica, es decir, la presencia de una unidad mínima que propone posibilidades de acción infinitas (Einstein e Infeld, 1939: p. 299), (Valdez, 1997: 13-15). Por ejemplo: los puntos en un mapa, las formas de llegar de un punto A hacia otro B, C o D, son sempiternas, pero siempre terminamos escogiendo una sola, en este caso los cuantos elementales son esos puntos de la A hasta más allá de la Z, que nos plantean esas posibilidades.

Pensando en que los rizomas “son también estructuras reproductivas importantes” (Eichhorn *et al.*, 1992: 570) desde la botánica, se antoja trasladar esta idea al ámbito social a través de la interpretación de los rizomas (o relaciones). En este sentido, cada vínculo que realicemos es producto y productor de un contenido significativo. Si lo trasladamos al plano académico, específicamente al proceso de aprendizaje en el aula (y fuera de él), podríamos pensar en que cada relación que el alumno pueda establecer de manera exitosa se construirá un contenido significativo que podrá usarse en otra relación exitosa: aquí encontramos el aprendizaje.

En los términos anteriores, me atrevo a rescatar un concepto ligado al ser universitario desde lo social: el *habitus*. Éste constituye un “sistema de esquemas más o menos dominados y más o menos transponibles, no es sino la interiorización de los principios de la teoría del conocimiento sociológico” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2004 [1975]: 16). En otros términos, el *habitus* es un conjunto de conocimientos, científicos o no, interiorizados al punto de no saber que existen. Es más una postura metodológica con respecto al establecimiento de estrategias en el aula para la construcción de conocimiento. En este sentido el profesor pone en juego su subjetividad y comparte con el sujeto de aprendizaje su *habitus*. Parece una estrategia complicada, pero en la medida en que nos integremos podremos conocer nuestros esquemas de

aprendizaje y los de los alumnos de tal manera que ellos mismos se percaten de su proceso educativo y lo planteen de manera más sistemática. Dicho de otra manera, nuestras “habilidades” (de hecho o en teoría) constituyen las conexiones básicas para establecer un *rizoma* que nos lleve a la construcción del conocimiento Deleuze y Guattari, (2004). Comenta Louis Pinto acertadamente sobre esta idea: “Pensar en términos de disposiciones [*habitus*] es ya, al menos en parte, pensar en términos de relación, puesto que, en el mundo social, ser es estar situado en un espacio diferenciado ajustándose a sus posibilidades propias, y sólo a ellas” (2002: 46)¹.

Esta colocación es, a mi parecer, una colocación heurística. Ésta consiste en estar alerta al descubrimiento sin que ello implique “el accidente”. *Descubrir* más en el sentido de “abrir”, “poner fuera” o “sacar de lo oculto”. Es, ante todo, una colocación metodológica. Por supuesto, es un trabajo complejo que requiere de un ir y venir teórico (en su versión de *habitus*), metodológico y práctico, bajo criterios propios. Considerando las líneas anteriores, expongo la experiencia de esta propuesta desarrollada en el aula de clases.

Resultados: El pensamiento relacional en la experiencia docente

Cuando me invitaron por primera vez para impartir clases en la UQRoo fue como si abriera un libro en la página exacta de mis propósitos. Recordé entonces que no tenía una pizca de experiencia en la docencia, pero me dije ¿qué tan difícil puede ser? Si bien no fue de manera consciente –al menos al principio– no tenía duda alguna sobre cómo proceder. Entonces me vinieron a la mente todas las metodologías usadas por mis profesores que finalmente se resolvían en una sola: entregar textos, asignar expositores y cruzarse de brazos para esperar que el conocimiento fuera absorbido por los comprometidos pupilos. No obstante, esa imagen de ese profesor estaba lejos de satisfacer mis intereses personales. Otro aspecto

que no consideré es que el prototipo de alumno en el que me formé ya no era el mismo.

Con arrepentimiento previo, debo decir que la imagen recurrente de profesor que experimenté durante mi formación como antropólogo social fue una con carencias pedagógicas importantes y con un compromiso educativo bastante magro. No obstante los esfuerzos de algunos por revertir estos vacíos de aprendizaje, muchos otros –en términos coloquiales– “me quedaron a deber” ¿debía entonces reproducir un esquema de enseñanza primordialmente arcaico? De ser así mi experiencia como alumno no había dejado huella en mis intereses personales ni profesionales.

Al momento de la invitación para impartir algunas asignaturas, estaba a unos meses de haber concluido mi tesis doctoral sobre un tema que difícilmente tiene que ver con la pedagogía y, sin embargo las posibilidades de aplicación para la construcción de ciertas estrategias eran infinitas. Entonces, una excelentísima lluvia de ideas llegó como si un enjambre estuviera a punto de la migración (o bien para el ataque).

¿Cómo hacerme de una metodología sin conocimientos ni habilidades didácticas relevantes? Entonces, estaba todavía empapado de un acervo teórico-metodológico en los estudios sociales, lo cual –al principio– parecía una desventaja. Cómo lo mencioné con anterioridad, en la construcción de objetos de conocimiento en las ciencias sociales algunos investigadores optan por un acercamiento relacional argumentado de forma teórica para plantear sus objetos de estudios y sus problemas de investigación. Lo anterior era seguido de escenas de arrogancia y soberbia. Así era prácticamente el terreno académico durante mis años de estudio. Para mi fortuna, no todo era una práctica hueca sin sentido, había ciertos receptáculos de oportunidades en el ámbito de la didáctica y la pedagogía. Así, el problema que me planteaba al principio fue hacer de los temas y ejes temáticos enumerados en los programas a los

que fui asignado parte del proceso mismo de aprendizaje y no tomarlos como meros contenidos. Dicho de otro modo, cómo hacer para que los alumnos descubran por sí mismos las posibilidades que arroja el pensamiento relacional y aplicarlo a sus temas de interés dentro de la asignatura correspondiente.

Con todo mi entusiasmo, un par de textos sobre el pensamiento relacional llegué al aula de clases y los contenidos de la asignatura. Comencé intentando que mis entonces pupilos entendieran que hacer lazos con temas que les interesaban era un proceso mucho más provechoso que el encerrarse en una sola materia. De alguna manera de eso se trata la multidisciplinariedad. Sin embargo, me topé con un panorama general viciado por la práctica docente imperante: el alumno acostumbrado a la omnisciencia del profesor que llegaba literalmente a dar cátedra.

Con algo de decepción pero sin perder del todo el entusiasmo, mis siguientes intervenciones fueron más fructíferas. Tomé un juego de lotería mexicana y separé el mazo de cartas de las tarjetas². Dispuse de éstos últimos sobre el escritorio, mientras mis alumnos observaban confundidos el acontecimiento. Sin decir una sola palabra, coloqué mi escritorio a una distancia considerable y agarré una lista de frases de todo tipo: refranes, fragmentos de canciones, nombres de actores, etc., y comencé a leerlos. Con una ligera señal de mi parte los estudiantes corrieron a la mesa y tomaron las cartas que ellos consideraron pertinentes a la frase que les leía, cada uno tomó dos tarjetas.

El pensamiento relacional fluyó entre los alumnos. Cada quien expuso la razón sobre la elección de la figura con la frase utilizada. Infinidad de explicaciones emanaron. Por ejemplo, para la frase relacionada con el luto, los estudiantes eligieron elementos vinculados con la muerte y el sepelio, a saber, las flores en “la chalupa”, “la maceta”, “la muerte”, etc., y sus explicaciones fueron en el sentido de las prácticas mortuorias actuales y prehispánicas (véase cuadro 1).

1. Pensamiento relacional y Rizoma [ejemplo de ejercicio].

Frase	Cartas escogidas	Explicación
¿Qué zapatos traes?	Se eligieron entre otras: La bota El negrito El diablito	Se explicaron aspectos del calzado y de su posibilidad. Por ejemplo, en el caso del diablito se preguntó ¿por qué no usa zapatos? Ya que no tiene pies de humano.
Algunos muñecos se visten de azul y algunas de rosa	Se eligieron entre otras: El catrín La dama El borracho El valiente	Fundamentalmente se expusieron razones sobre las relaciones de género y el papel femenino y masculino.
Todos tienen un color favorito	Se eligieron entre otras: La luna El corazón El pescado	Se trataron aspectos que tenían que ver con el color favorito de cada uno de los participantes.
Algunos se visten de luto	Se eligieron entre otras: La muerte La chalupa La calavera	El vínculo fue la muerte y las flores (por la chalupa), pero en ningún momento se hizo referencia al color, lo que explica la dimensión cultural de la muerte.

Este fue mi primer acercamiento en el aula hacia el desarrollo consciente del rizoma. Aún en ciernes, la idea durante el progreso de la asignatura era elaborar vínculos con otras asignaturas que estuviera cursando para que los futuros antropólogos pudieran ver, como dirían los estadounidenses, *the whole picture* [la imagen completa]. Esta primera experiencia me motivó al establecimiento de una metodología más sistematizada en las siguientes asignaturas a las que probablemente estaría invitado a impartir. Así, la pregunta forzada en un programa de materia es ¿en qué lugar se sitúa con respecto al resto del mapa curricular del programa educativo?

La pregunta anterior debe tomarse en principio como una propuesta para indagar la relación existente entre –inclusive– las asignaturas generales o del tronco común y aquellas de concentración profesional, que son aquellas dirigidas a la formación del alumno. La sistematización del rizoma en los programas de asignatura implican además el diseño de una estrategia didáctica para la motivación del autoaprendizaje.

En la asignatura de Antropología general para los alumnos de nuevo ingreso de la carrera de Manejo de recursos naturales de la Universidad, que justamente estoy impartiendo en este periodo escolar, esta integración es sorprendente. En el primer día se propuso a los alumnos que establecieran equipos de trabajo con cargos estrictamente determinados, los cuales fueron:

- 1) Responsable
- 2) Auxiliar de responsable
- 3) Auxiliares técnicos

Se les pidió además, como primera tarea, elegir una asignatura de su plan de estudios y relacionarlo con algún estudio antropológico sencillo.

Cabe hacer un paréntesis para explicar que muchas veces las asignaturas de tipo general (denominadas en otras instituciones como de tronco común) son vistas como materias sin importancia y así es como son impartidas. Se les pone en segundo o tercer plano y muchas veces sus contenidos no rebasan la información general. Además, no admiten contextualización con el resto de las asignaturas del plan de estudios. En un enfoque por competencias, el diseño curricular deberá ser coherente con el resto de sus partes y cada asignatura debe tener una razón de ser y estar. Esto deberá además ser evidente para los profesores de modo tal que los contenidos de los programas por materia deberán tener sentido en

relación con otras asignaturas. En la UQRoo este esquema es aún naciente; en efecto, esta idea se halla presente de manera superficial pero no existen vínculos evidentes ni justificaciones establecidas para con el diseño del mapa curricular. La consigna principal reside en que los alumnos, a través de la noción de autoaprendizaje, realicen estos vínculos y analicen la pertinencia de la asignatura dentro del esquema global de su plan de estudios.

El ejercicio continuó cuando los alumnos desarrollaron sus explicaciones. Realizaron un ejercicio rizomático entre el tema “antropología (social)” y la asignatura de su elección. Las conexiones fueron interesantes en la mayoría de los casos, en los otros casos superaron mis expectativas en cuanto al nivel de análisis de la relación desarrollada. Por ejemplo, un ejercicio sorprendente fue el que realizó el equipo que elaboró dos tipos de vínculos para con otra asignatura general (ética) y lo plantearon en conexión con el resto de su mapa curricular.

Luego de tener estos temas y vínculos claros. Los alumnos se empaparon de las teorías antropológicas a través de exposiciones y actividades que ellos mismos realizaron. En esta dirección el autoaprendizaje se desplegaba de manera eficiente. En todo momento, ellos tomaron decisiones sobre el nivel de análisis que querían llegar, es decir, la tarea fue únicamente relacionar, los parámetros y aspectos usados fueron decisión de los alumnos.

Ante este avance, una nueva encomienda fue asignada para ir más allá del ejercicio anterior: vincular las teorías antropológicas más conocidas con los ejes temáticos de la asignatura elegida al principio. Los resultados de este ejercicio fueron mucho más sorprendentes en la medida en que los estudiantes desarrollaron inclusive propuestas de investigación específicas integrando los conocimientos adquiridos de las teorías antropológicas, sus asignaturas de elección y sus experiencias personales (véase el cuadro 2).

Cuadro 2. Ejercicio relacional para los estudiantes de la carrera de Manejo de recursos naturales.

Tema por equipo (asignatura)	Teoría antropológica	Postulado básico	Conexión elaborada por los alumnos
Ética	Estructuralismo	Las sociedades se explican a través de la organización social y las estructuras básicas del pensamiento contenido en sus mitos y creencias.	Ya que la étnica es un esquema de normas compartido en ámbitos determinados la conexión con el estructuralismo radica en conocer las normas que rigen la estructura social de un grupo. Una suerte de étnica de la organización social.
Botánica	Neoevolucionismo	Promueve la idea de una evolución multilineal de las sociedades, es decir, el desarrollo social es diverso pero explicable a través de la evolución.	El equipo se centro en aquellos conocimientos sobre la herbolaria local y la manera en cómo se compara con los conocimientos médicos actuales. Así, explican, existe un similar desarrollo medicinal pero en dimensiones culturales diferentes.
Introducción al manejo integral de los recursos naturales (1)	Funcionalismo	La sociedad es explicada a través de las instituciones funcionales, es decir, se busca la función de cada elemento para la existencia de cada sociedad.	Desarrollaron una breve explicación sobre una institución oficial en términos de sus funciones para integrar un proyecto de manejo de recursos naturales, tomando en cuenta las funciones sociales en un grupo étnico determinado.
Introducción al Manejo Integral de	Culturalismo	La idea es que todas las sociedades comparten un esquema	Los alumnos se apegaron a la idea de cultura como una práctica

los Recursos Naturales (2)		lógico cultural de acuerdo al desarrollo histórico y entorno ambiental.	coherente y pensaron en prácticas de manejo de recursos naturales en el entorno rural para rescatar elementos e integrarlos en proyectos de desarrollo sustentable.
Ecología	Evolucionismo	Aunque las sociedades se muestran diferentes en un momento de la historia alcanzarán un desarrollo compartido. Esto es, el desarrollo unilineal.	Los estudiantes compararon las prácticas de contaminación ambiental con el desarrollo tecnológico y económico de las sociedades actuales considerándola como una evolución invertida.

Hasta este momento las actividades dirigidas a este propósito – como comenté al principio– de descubrimiento, ha surtido efecto no solamente en el diseño “profano” de un plan de estudios dirigido hacia el desarrollo de competencias, sino además –y sobre todo– a la construcción horizontal de conocimiento (estrategia basada en el aprendizaje) desde la integración del estudiante como único responsable de su instrucción. Esta propuesta integra además al profesor en su versión de asesor, guía y facilitador del instrumental para este desafío. Resta decir que aún cuando no represente un trabajo concluido, otorga derroteros interesantes para la implementación del Modelo educativo de la UC Roo.

Conclusiones

Si bien el pensamiento relacional, también propuesto como rizoma, emerge como una colocación epistemológica para la construcción del conocimiento dentro de las ciencias sociales, es posible usarla a nuestro favor en el aula de clases. Es posible a través de una

serie de dinámicas sencillas, y muchas veces ilustrativas, realizar ejercicios que lleven a la construcción del conocimiento significativo para los alumnos y que les sea útil en el resto de su formación dentro de la carrera de su elección.

Es un reto motivar a los estudiantes a que por su cuenta se conviertan en los creadores de sus procesos de aprendizaje; sin embargo; a través de la implicación tácita del profesor como guía y del alumno en un proceso de acompañamiento, es posible reformular la estrategia pedagógica. Así, a través del establecimiento consciente de relaciones poder crear elementos significativos para configurar la pertinencia de la asignatura, por un lado, y por otra parte rediseñar los programas que sustentas dichos contenidos.

He expuesto la experiencia en el aula de algunos ejercicios relacionales de dos asignaturas impartidas en la UC Roo. No está demás asegurar que estos ejercicios servirán en un futuro cercano no solamente para el rediseño de programas de asignatura, como bien he mencionado, sino también para hacer honor al Modelo educativo vigente planteado desde el enfoque socioformativo. Es en esta dirección dónde debemos dirigir nuestros esfuerzos.

Finalizo diciendo que, rememorando el trabajo de Zabalza, (2005) sobre las competencias docentes, todo profesor tiene en sus manos un capital fundamental que es el alumno. A partir de él se pueden lograr infinidad de cosas. Por este motivo, la investigación educativa debe estar dirigida al descubrimiento constante dentro y fuera del aula; y no me refiero a las estadísticas que comúnmente se utilizan para este rubro, sino a que todo profesor es un investigador en potencia cuya labor es recobrar el papel del alumno en el proceso de aprendizaje e indagar sobre este hecho considerando a toda costa que el estudiante no es únicamente una matrícula, todo lo contrario: el alumno es un sujeto de aprendizaje diverso y complejo.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- (2004). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Deleuze, G. (2004). *Rizoma*. Introducción. México: Coyoacán.
- Eichhorn, Susan H. (1992). *Biología de las plantas*. España: Reverté.
- Einstien, A. e Infeld, L. (1939). *La física: Aventura del pensamiento*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Pinto, L. (2002). *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social*. México: Siglo XXI.
- UCRoo. (2010). *Modelo Educativo*. Véase: fecha de recuperación <http://www.uqroo.mx/modeloeducativo/modeloeducativo.html>
- Valdez, F. (2001). *La mecánica cuántica*. México: Colección Nuevo Siglo/SEP/Universidad de Guanajuato.
- Zabalza, M. A. (2005). “Competencias docentes”, Conferencia Pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali [En línea].

Notas

¹También podemos pensar esta colocación como una constante vigilancia epistemológica: “A la tentación que siempre surge de transformar los preceptos del método en recetas de cocina científica o en objetos de laboratorio, sólo puede oponérsele un ejercicio constante de la vigilancia epistemológica que subordinando el uso de técnicas y conceptos a un examen sobre las condiciones y los límites de su validez, proscriba la comodidad de una aplicación automática de procedimientos probados y señale que toda operación, no importa cuán rutinaria y repetitiva sea, debe repensarse a sí misma y en función del caso particular” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2004 [1975]: 16).

²La lotería mexicana es un juego de mesa basado en el azar. Consta de un conjunto de tarjetas con dibujos referentes a la sociedad mexicana y 54 barajas con los mismo dibujos. El juego consiste en ir apuntando con fichas (comúnmente se usan semillas como el frijol y el maíz) la figura que es llamada hasta completar la tarjeta. Para una mayor explicación puede verse el siguiente vínculo:

http://es.wikipedia.org/wiki/Juego_Tradicional_de_Loter%C3%ADa_en_M%C3%A9xico