

Experiencia de cine en el aula: El Laboratorio de imágenes para re-pensar la condición humana, Reclusorio Preventivo Varonil Norte, Ciudad de México

Experience of cinema in the classroom: The Image Laboratory to re-think the human condition, North Male Preventive Prison, Mexico City

MÓNICA DÍAZ PONTONES

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, UACM [monica.diazpontones@gmail.com]

GEZABEL GUZMÁN RAMÍREZ

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, UACM [gezabelguzman@gmail.com]

Resumen:

El Laboratorio de imágenes para re-pensar la condición humana realizado en el Reclusorio Preventivo Varonil Norte ubicado en la Ciudad de México, se suma a los “ámbitos de aprendizaje” y al “trabajo colaborativo y autónomo”. Pretende ser un terreno más, orientado al diálogo, al debate, a la gestación de interrogantes, a la reflexión y la generación de estrategias metacognitivas. Se proyecta como un ámbito que pretende despertar en los estudiantes en reclusión el interés por participar activamente en su formación universitaria, favoreciendo la interacción en torno al conocimiento, al trabajo colaborativo y al autónomo. El laboratorio está concebido desde el modelo de “educación centrada en el aprendizaje”, pero de un aprendizaje significativo que oriente la acción educativa y el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico. En este trabajo se comparten los resultados de dicha práctica académica dando cuenta de cómo el cine es un recurso académico que motiva el aprendizaje y la reflexión en torno a la condición humana, en estudiantes universitarios en reclusión.

Palabras clave:

Educación, Cine, Reclusión, Estudiantes Universitarios, Condición Humana.

Abstract:

The Image Laboratory to rethink the human condition carried out in the North Male Preventive Prison located in Mexico City, adds to the “learning environments” and the “collaborative and autonomous work”. It aims to be another area, oriented to dialogue, debate, the gestation of questions, reflection and the generation of metacognitive strategies. It is projected as an area that aims to awaken in students in seclusion the interest to participate actively in their university education, favoring the interaction around knowledge, collaborative work and the self-employed. The Laboratory is conceived from the model of “education centered on learning”, but of a significant learning that guides the educational action and the development of critical thinking skills. In this work, the results of this academic practice are shared, showing how cinema is an academic resource that motivates learning and reflection about the human condition, in university students in seclusion.

Keywords:

Education, Cinema, Seclusion, University students, Human Condition.

Nº 7 (Julio-Diciembre 2018), pp. 70-87

www.revistadepresiones.com

Recibido: 10-08-2018

Aceptado: 05-10-2018

REVISTA DE HISTORIA DE LAS PRISIONES

ISSN: 2451-6473

CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), fue creada en el año 2001. Sus propósitos centrales están dirigidos a formar ciudadanos/as analíticos/as, críticos/as, propositivos/as y comprometidos/as con los problemas socioeconómicos de nuestra sociedad.

“Sus objetivos, sus programas y planes de estudio, sus estrategias y actividades se enfocan, de acuerdo con su Ley, prioritariamente a la formación de ciudadanos y ciudadanas con capacidad para analizar la realidad de manera crítica, con comprensión multidimensional de los problemas sociales y con conocimientos y herramientas científicas y humanistas suficientes para plantear soluciones viables, de alto compromiso y pertinencia” (Portal UACM, 2017).

Su proyecto educativo está centrado en la formación del estudiante: el centro de acción y la razón de ser de la Universidad son las y los estudiantes. La institución asume su función de promover el aprendizaje y propiciar que el/la estudiante aprenda y aprenda a aprender, de modo que logre una formación universitaria y pueda continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Por ello se impulsan las prácticas que potencialicen las capacidades de aprender y pensar, promoviendo la reflexión y el sentido crítico ante las distintas fuentes de información. De igual forma, se pone atención en los procesos de aprendizaje del/la estudiante proporcionándole atención personalizada y grupal, mediante el trabajo en el aula, en las asesorías y en las tutorías, procesos que van interrelacionados y se potencian entre sí. Un nuevo “ámbito de aprendizaje” (UACM, 2010 [En Línea]), son los laboratorios y en particular el reciente *Laboratorio de imágenes para re-pensar la condición humana*, puesto en marcha en el Reclusorio Preventivo Varonil Norte de la Ciudad de México (llamado ReNo), en enero del 2017.

La flexibilidad tanto curricular como en los ritmos y duración de los estudios, así como la NO especialización temprana son también características centrales del proyecto universitario. La estructura curricular de la UACM responde en gran medida al propósito de ofrecer a los/las estudiantes la oportunidad de formarse en una cultura amplia, científica y humanística, de tal modo que no se sientan atraídos/as por la especialización temprana y puedan aproximarse a perspectivas pluridisciplinarias. Las licenciaturas de cada Colegio¹ incluyen un ciclo básico común a todas y un ciclo superior, específico para cada licenciatura. Esta forma de organizar los estudios de licenciatura permite posponer la especialización y superar la tendencia a devaluar o ignorar aquello que no pertenece a la propia especialidad; además, sienta bases para comprender la interdependencia entre diversos campos de conocimiento y el potencial explicativo que aporta la integración de diversas perspectivas.

1. La UACM está organizada en tres Colegios: Humanidades y Ciencias Sociales CHyCS; Ciencias y Humanidades CCH; y Ciencias y Tecnología CCT.

CONTEXTO PESKER

Uno de los programas más importantes de la UACM, es el llamado PESKER, Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social en el Distrito Federal, creado en el año 2005 en el seno de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México para ofrecer educación superior en contextos carcelarios.² La educación es un derecho que el Estado debe de garantizar a todos sus ciudadanos/as independientemente de la privación de la libertad, sin embargo, en los centros de reclusión, así como en la Penitenciaría de la Ciudad de México, no se ofrecía ningún programa permanente de Educación Superior.³

Entre sus propósitos centrales se encuentra enriquecer la vida del/la interno/a introduciendo nuevas temáticas en los procesos de interacción, no simplemente como una distracción más, sino desarrollando nuevos intereses, aptitudes, actitudes, habilidades y formas de construir conocimientos que pueden resultar centrales en la vida del/la recluso/a.

El programa educativo de la UACM en los reclusorios, está fundamentado en los principios, lineamientos y requerimientos que rigen nuestra práctica en cualquier plantel de la Universidad. Las clases son presenciales, garantizando con ello, un intercambio más formativo, analítico, reflexivo y crítico de los problemas socioeconómicos, políticos y culturales que aquejan a nuestra ciudad. Se favorece no sólo la participación en las aulas de clase, sino también en las asesorías y en las tutorías y ahora, en el *Laboratorio de imágenes* y en las actividades que se promueven en él.

La UACM a través del PESKER, ofrece dentro de los centros de reclusión solamente tres licenciaturas, hasta el momento: Derecho, Ciencia Política y Administración Urbana, así como Creación Literaria. Actualmente contamos con 829⁴ estudiantes en los seis centros de reclusión de la Ciudad de México, así como con 242⁵ alumnos/as que han salido libres de reclusión y que continúan siendo parte de la comunidad universitaria. En total tenemos 17 titulados.

2. En un principio el programa PESKER operaba en siete centros de reclusión de la Ciudad de México: 1) Reclusorios Preventivo Varonil Norte, 2) Reclusorio Preventivo Varonil Oriente, 3) Reclusorio Preventivo Varonil Sur, 4) Centro Varonil de Reinserción Social (CEVARESO), 5) Centro Femenil de Reinserción Social Sta. Martha Acatitla, 6) Centro Femenil de Reinserción Social de Tepepan y 7) Penitenciaría del Distrito Federal. Actualmente en PESKER no opera en el Centro Femenil de Tepepan. Para información general de cada Centro de Reclusión, ver el portal de la Subsecretaría de Sistema Penitenciario de la CDMX, 2017 [En línea].
3. Existían y existen convenios con diversas instituciones educativas de nivel superior (UNAM, IPN, UAM, entre otras) que posibilitan distintas formas de titulación a aquellos/as internos/as que así lo requieran, pero no son programas permanentes ni presenciales de formación universitaria.
4. De estos 829 estudiantes con matrícula, solamente 243 de ellos/ellas están activos/as e inscritos/as (PESKER, 2017, p.7). // Ver el trabajo de investigación Díaz Pontones, M. y Mora Gutiérrez, L. A. (2007).
5. De estos 242 estudiantes solamente se encuentran en estatus de activos e inscritos 53 (PESKER, 2017, p. 10).

CONTEXTO DE LA ASIGNATURA DE CCH Y DEL EJE TRANSVERSAL CONDICIÓN HUMANA

Dentro del ciclo básico que se oferta a todas las licenciaturas del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales (CHyCS) de la UACM, se encuentra la asignatura de Cultura Científica y Humanística (CCH) I, II y III. La intención es que en esos tres semestres en que se imparte cada una de las materias, se promueva en el/la estudiante la curiosidad por el conocimiento y la competencia para relacionar acontecimientos de forma multidisciplinaria. Además en cada una de las clases se pretende trabajar con ejes reflexivos, entre ellos *la condición humana*.

Trabajar en el eje de *condición humana* permite: 1) reconocer varias opciones para observar al ser humano, la naturaleza y las culturas; 2) comprender distintos procesos de conocimiento, entre los que el conocimiento científico es uno más y 3) relacionar los puntos anteriores y dar cuenta de la influencia que éstos tienen con el medio ambiente, para que actúen en el mundo reflexionando en torno a la crisis actual del conocimiento y los problemas éticos que de ello se derivan (UACM, 2007).

De esta manera, como se explica en el programa del curso,⁶ se ofrece una formación que tiene como eje transversal de los tres semestres *la condición humana* en los procesos de generación de conocimiento y la paradoja naturaleza-cultura, misma que se aborda reflexionando acerca de ella en cada uno de los cursos sobre los siguientes aspectos, CCH I: La condición humana como paradoja entre la naturaleza y la cultura; CCH II: La condición humana en el desarrollo de la modernidad: humanismo-ciencia y CCH III: La condición humana en la sociedad contemporánea y la crítica de la ciencia, la técnica y las humanidades.

CONTEXTO DEL LABORATORIO DE IMÁGENES PARA RE-PENSAR LA CONDICIÓN HUMANA

El Laboratorio de imágenes para re-pensar la condición humana se puso en marcha a principios de enero de 2017, en el Reclusorio Preventivo Varonil Norte de la Ciudad de México.⁷ Sus contenidos están vinculados directamente con las asignaturas de Cultura Científico-Humanística impartidas en el Ciclo Básico de la formación Universitaria. Hemos de aclarar, que las actividades planteadas por el Laboratorio⁸ no sustituyen de ninguna forma a aquellas que cada profesor/a determina para su curso y que se llevan a cabo en el “aula”, en la “asesoría”, en la “tutoría” y en el trabajo extra áulico.

6. Documentos del Área de CCH del Ciclo Básico (2007 [En Línea].

7. Por parte de las profesoras-investigadoras Mónica Díaz Pontones y Gezabel Guzmán Ramírez, profesoras del programa PESKER y del Plantel Cuauhtepac de la UACM.

8. El Laboratorio cuenta con un horario propio para proyectar aquellos materiales filmicos que se han seleccionado. Estos materiales pertenecen a diversos *géneros*: ficción, drama, documental, sin embargo: “Las formas expresivas en las que lo real es representado han evolucionado de manera considerable con el curso de la historia. Hoy en día, ficción y realidad comparten legados a la par, hasta el punto de desdibujarse las fronteras entre géneros”, como afirman Caparrós, Crusells y Mamblona (2010, p. 21). // Las conversaciones-diálogos que se promueven y gestan se dan dentro de los horarios de las asignaturas de CCH-I y CCH-III. Por otra parte, el Taller que se impartió contó también con un horario propio (fue quincenal y las sesiones duraron 2 horas y 2 horas y media).

El Laboratorio se proyecta como un espacio que se suma a los ya previstos en nuestro proyecto educativo, de esta forma, pasa a ser parte de los llamados “ámbitos de aprendizaje” y del “trabajo colaborativo y autónomo” que pretendemos que se desarrolle en ellos. Sin embargo en los contextos carcelarios, en particular en el caso de los centros de reclusión de la CDMX, no es una tarea fácil de llevar a cabo (falta de autorización para emprender este tipo de Laboratorio y actividades, problemas con la asignación de espacios, falta de equipo para proyectar o de electricidad en los salones, problemas para ingresar los materiales fílmicos, entre otros).

Uno de los propósitos principales del Laboratorio es poder instituirse como una “zona”⁹ orientada al diálogo, a la conversación, a la gestación de interrogantes y a la reflexión social, cultural, económica, política, pero también individual. De igual forma, se proyecta como un ámbito que pretende despertar en los/las estudiantes el interés por participar activamente en su formación universitaria, favoreciendo la interacción en torno al conocimiento, al trabajo colaborativo, autónomo y a la gestación de nuevas o diferentes prácticas cotidianas dentro de los Centros de Reclusión.

Para los/las profesores/as el Laboratorio se presenta como un espacio y una herramienta pedagógica más orientada a la reflexión sobre los procesos de enseñanza, y en particular, sobre las representaciones docentes. Para los estudiantes que participan en él, se proyecta como un espacio de diálogo y de construcción de nuevos conocimientos así como de *reflexión metacognitiva* sobre los procesos de aprendizaje que van ocurriendo.

La creación y puesta en marcha del *Laboratorio de imágenes para re-pensar la condición humana*, se sustenta en diversos preceptos psicopedagógicos y didácticos, entre ellos: *principios constructivistas*,¹⁰ donde el sujeto es el constructor de su propio aprendizaje y a la vez constructor y partícipe de un aprendizaje grupal.

“El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno”, como señalan Díaz Barriga y Hernández Rojas (1998, p. 14).

Postulados de la *Pedagogía crítica*, entre los que destacamos una relación permanente y reflexiva entre *teoría y práctica*, que sustente y proyecte un *actuar reflexivo* que implique a la vez un *pensamiento crítico y transformador* de la sociedad en la que vivimos.¹¹ Este *pensar crítico* no puede darse

9. El laboratorio está concebido desde el proyecto de “educación centrada en el aprendizaje”, pero de un *aprendizaje significativo* que oriente la acción educativa (como “zonas de sentido”) y al desarrollo de capacidades de pensamiento crítico. // Ver: Perrenoud (2004); Schön (1992), Monroy, Contreras y Desatnik (2009) // Monroy (2014).

10. Donde se comparten sustentos de diversas corrientes psicológicas (todas ellas vinculadas a la *psicología cognitiva*, cuya centralidad está en los diversos y múltiples procesos y mecanismos de influencia sociocultural, socioafectivos e intelectuales), de la pedagogía crítica, de la sociología comprensiva, entre otras. // Ver aproximaciones de ¿Qué es el constructivismo?, en: Coll (1996); Carretero (1993); Díaz Barriga (1998); Monroy, Contreras, y Desatnik (2009), entre otros.

11. Ver Freire (1997, 2005, 2006, 2007) // Giroux (1990, 1999, 2004, 2015 [En Línea]) // Kemmis (1988) // McLaren (2005, 2008) // Aubert, Duque, Fisas y Valls (2013) // Castells, Flecha, Freire, Giroux, Donald, y Willis (1994).

sin un proceso de *emancipación social y de concientización* donde se observen, evalúen y critiquen las diversas y múltiples conexiones, interdependencias, imbricaciones e influencias entre los problemas o situaciones personales con los contextos social, económico, político e ideológico en el que están inmersos. “[...] la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”, tal como afirma Barreiro (1997, p. 7).

“Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio “yo” sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión [...]” (Freire, 1997, p. 85).

Principios didácticos del aprendizaje cooperativo,¹² entre los que se desatacan los siguientes:

“Interdependencia positiva, interacción promocional cara a cara, valoración personal, responsabilidad personal, reconocimiento de la heterogeneidad, reconocimiento de la necesidad de liderazgos compartidos y situacionales, generación de pertenencia y responsabilidad por los demás, énfasis en la tarea, promoción de habilidades interpersonales, producción de terrenos de conocimiento, confianza entre compañeros, apoyo entre ellos, resolución de conflictos constructivamente”, de acuerdo con Johnson, Johnson y Holubec, 1990, citados por Díaz Barriga y Hernández Rojas (1998, pp. 58-59).

De esta forma el *Laboratorio de imágenes para re-pensar la condición humana*, se instaura como una zona que pretende gestar situaciones:

“De aprendizaje en las cuales los participantes establecen metas que son benéficas para sí mismos y para los demás miembros del grupo, buscando maximizar tanto su aprendizaje como el de los otros. Se sustenta en el concepto de interdependencia positiva” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1998, p. 213).

El Laboratorio, a través de sus tres actividades centrales: Ciclos de Cine,¹³ Diálogos-conversaciones¹⁴ y Talleres,¹⁵ promueve la *interacción educativa*, ésta, implica diversas y complejas situaciones

12. También llamado colaborativo, ver el capítulo Intercambios colaborativos intragrupos de Cabrera Murcia (2008).
13. “[...] el cine sigue siendo el gran maestro de aplicación de esas tecnologías (de las llamadas Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación –NTICs). A su enorme capacidad de transmitir información y conocimiento en forma expedita –como hace actualmente el video a través del internet- se suman, entre otras virtudes, su dilatada experiencia en materia narrativa y su capacidad de representar el mundo mediante situaciones sociales simplificadas, modelos de interacciones y estructuras sociales equivalentes a los elaborados por sociólogos, economistas o historiadores. Añádase que a contracorriente de la neutralidad que se pretende en las disciplinas sociales con la premisa de sofocar las emociones humanas en presencia del objeto de estudio, el cine trabaja con esas emociones [...]”. (Barraza, 2016, p. 11).
14. Hablamos de diálogos-conversaciones, más que de debate, ya que estamos apelando al *aprendizaje dialógico*. Uno de sus principios es el *Diálogo igualitario* “[...] que logra la cooperación de los ideales de la educación escolar y la educación social, consiguiendo un diálogo social <<en lo que atañe a sus respectivos ámbitos de actuación como a la implicación de los diferentes actores sociales>>” (Caride, 2000, p. 26). Las y los profesionales de la educación debemos formarnos en el diálogo porque, como plantea Ortega (1999, p. 21), <<el educador “mayeuta” es un educador dialogante y dialógico>>”, como señalan Aubert, Duque, Fisas, Valls (2013, p. 125).
15. Para Vincenzi (2009, p. 42 [En Línea]), “El aula taller constituye un escenario para aprender haciendo, a partir de la negociación de significados entre el docente y los alumnos sobre los criterios en la elaboración del programa de trabajo y sobre las expectativas

entre los estudiantes universitarios y las profesoras que participan de forma voluntaria en él.

De esta forma, la proyección de materiales filmicos, no sólo es un recurso didáctico a través del cual intentamos aproximarnos a diversas problemáticas históricas-sociales, económicas, políticas, ideológicas y culturales (planteadas en los ejes transversales y en los contenidos programáticos de nuestras materias o asignaturas de CCH), sino que también es un recurso que posibilita el establecimiento de *zonas de desarrollo próximo*.¹⁶ De esta forma, las proyecciones que promueve el Laboratorio,¹⁷ coadyuvan al análisis y a la reflexión de los contenidos programáticos de las asignaturas de CCH, pero también:

“Facilitan, de manera complementaria, que las emociones cumplan su función en la enseñanza [y en el] aprendizaje para, entre otras muchas cosas, vincular la experiencia personal y cotidiana de los alumnos y alumnas con lo estructural y universal de las instituciones que enmarcan sus acciones. Según nosotros, uno de los secretos de la fascinación que despiertan las películas en quienes las ven con los ojos educados en las ciencias sociales, es esa relación inmediata entre lo micro y lo macro” (Barraza, 2016, pp.11-12).

Los diálogos y conversaciones que se promueven y gestan a partir de los materiales filmicos¹⁸ proyectados en el Laboratorio, tienen como propósitos centrales favorecer el *dialogo igualitario*,¹⁹ *la inteligencia cultural, la igualdad de diferencias, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la transformación y la solidaridad*, tal como lo desarrollan Aubert, Duque, Fisas y Valls (2013, p. 124).²⁰

Asimismo, hemos empleado la *teoría de juegos*,²¹ como herramienta para lograr acercarnos y comprender mejor las diversas problemáticas sociales, políticas, ideológicas, emocionales, entre otras,

de los resultados esperados. Supone un espacio de trabajo cooperativo en torno a descripciones, explicaciones, críticas y orientaciones sobre el abordaje del proceso de producción propuesto por cada estudiante. La teoría, la investigación y la acción son tres dimensiones del proceso de aprendizaje que se produce en el aula taller”.

16. La *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*: “Permite establecer la existencia de un límite inferior dado por el nivel de ejecución que logra el alumno que trabajo independientemente y sin ayuda: mientras que existe un límite superior al que el alumno puede acceder de forma progresiva con ayuda de un docente capacitado o un compañero más avanza”, como señalan Díaz Barriga y Hernández Rojas (1998, p. 217). // Ver: Vygotsky (1979).

17. En el semestre 2017-1, se proyectaron 10 materiales filmicos. Ver Anexo 1. El grupo estuvo conformado por 18 estudiantes, que asistieron de forma permanente al Laboratorio. Los materiales filmicos estuvieron a su disposición y fueron vistos por ellos en varias ocasiones.

18. Ver Giroux (2003) // Amar Rodríguez (2009 [En Línea]) // Silva Serra (2011) // Aumont y Michel (1990) // Casetti y Di Chio (2007) // Solanas y Getino (1973) // León (2005) // Shohat y Stam (2002).

19. Ver Nota Núm. 14.

20. Principios del *aprendizaje dialógico*.

21. La “Teoría de Juegos” tiene hoy en día un papel fundamental en las Ciencias Sociales. “La ventaja de la teoría de juegos reside en que analiza la toma de decisiones en un contexto característico de muchos fenómenos sociales: situaciones en que el resultado de las acciones de cada tomador de decisiones depende crucialmente de las acciones de otros tomadores de decisiones. En un juego, existe un conjunto de “jugadores” involucrados en una situación tal que el resultado que obtiene cada uno de ellos depende no sólo de sus propias decisiones, sino de las decisiones de todos los demás. Puesto que las decisiones de los otros jugadores, actuando conforme a sus propios deseos, influyen en el resultado de las acciones de un jugador, éste debe considerar los deseos de aquéllos al tomar sus decisiones. Estas interacciones estratégicas son importantes en muchos problemas sociales. En este artículo presentamos varios ejemplos de cómo su consideración puede enriquecer el análisis”, tal como señala Fernández Ruiz (2004 [En Línea]) // Ver Binmore (2007) // Sánchez-Cuenca (2004) // Singer (2010 [En Línea]).

que se presentan en los materiales fílmicos que se proyectan. Lograr comprender la complejidad de la “acción colectiva” se vuelve central, tal como afirma Barraza (2016, p. 129), para poder construir *puentes de significación*, posibilitando con ello, que estudiantes así como docentes transiten “[...] de la cotidianidad a la trascendencia, de la agencia individual a las estructuras sociales, de lo local o lo global”, (Barraza, 2016, p.15), de lo intramuros a lo extramuros, de lo de “adentro” a lo de “afuera”, del “aquí al allá” que tanto se repite dentro de los pasillos carcelarios.

Por otra parte, recurrimos a la figura de la <<analogía>>, con el fin de adentrarnos en la complejidad de la *condición humana* para comprender mejor la “acción colectiva”, la “relación naturaleza-cultura” y las dimensiones simbólicas que creamos y utilizamos para representarnos el o los mundos.

Con este fin, pusimos en marcha un Taller de Estrategias Metacognitivas y de Autorregulación,²² sustentado en la llamada Pedagogía de la Pregunta²³ y en la Autointerrogación Metacognitiva.²⁴

En términos generales el Laboratorio y sus actividades nos han permitido: a) replantear algunos contenidos curriculares con el fin de que los/las estudiantes *aprendan a aprender*, construyan *aprendizajes significativos, cooperativos, críticos y dialógicos*; b) visibilizar la existencia de múltiples y diversas formas de aprendizaje escolar y esto a su vez, nos ha obligado a reflexionar sobre las estrategias de enseñanza y de evaluación que utilizamos en nuestra práctica docente; c) reflexionar sobre nuestro papel como docentes dentro de los procesos de formación universitaria en contextos de reclusión (cuestionándonos si somos *prácticos/las reflexivos/las de la pregunta*)²⁵ y d) comprender lo que el *sentido de la pregunta pedagógica* implica y sobre el compromiso que tenemos de fomentar y crear espacios donde se gesten procesos argumentativos que promuevan aprendizajes significativos, colaborativos, autónomos y dialógicos.

22. El Taller de Estrategias Metacognitivas se desarrolló en los meses de abril y mayo de este año, en cuatro sesiones. Los propósitos centrales del taller estuvieron centrados en que los estudiantes analicen sus propios procesos y productos de conocimiento (metacognición) y reflexionen por otra parte, cómo y en qué aplican dicho conocimiento, si ponen en marcha mecanismos de supervisión y evaluación ante diversas tareas de aprendizaje o ante la solución de múltiples problemas (autorregulación). Los objetivos del taller se presentan en el Anexo 2.

23. Ver Freire (2001, 2002)// Freire y Faundez (2013) // Gadotti (2003 // Por otra parte, Freire como promotor de la *pedagogía de la pregunta* “[...] comentó que siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta desde los estudiantes, o bien, los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho. La pregunta pedagógica se distingue por el enorme valor que tiene el diálogo, la conversación, para aprender a vivir con otros y llegar a consensos; para el desarrollo del pensamiento argumentativo y la reflexión crítica; para que los estudiantes y profesores pregunten y se pregunten; también para establecer el vínculo entre el conocimiento del aula con lo que ocurre en la vida social, económica y política”, tal como afirma Monroy (2014, pp. 50-51). // Ver Zuleta-Aráujo (2005) [En Línea] // Cevallos (2011). [En línea] // Valera y Madriz (2002 [En Línea]) // Giry (2010); Sotos Serrano (2001).

24. La *autointerrogación metacognitiva*, está encaminada a que los estudiantes exploren sus propios pensamientos y procesos cognitivos y logren detectar su eficacia o sus limitaciones y a partir de este análisis puedan poner en marcha algunas de las estrategias metacognitivas y de autorregulación, parafraseando a Díaz Barriga y Hernández Rojas (1998).

25. “[...] a pesar de que se sabe lo valioso que para el aprendizaje resulta el que los estudiantes pregunten, no siempre los profesores vinculan lo que saben y piensan con lo que hacen o dejan de hacer. La concepción y actuación del docente como *práctico reflexivo* es una propuesta interesante y valiosa para mejorar el vínculo entre la teoría y la práctica educativa”, como afirma Monroy (2014, p. 62).

DESARROLLO

En el Taller²⁶ de Estrategias Metacognitivas, se llevó a cabo un trabajo sistemático de *autointerrogación metacognitiva*, con base en uno de los materiales fílmicos proyectado: *La mujer que cantaba* (*Incendies*), con el fin de que los estudiantes pudieran construir una <<Analogía>>²⁷ (Tarea).

Se diseñaron cuatro bloques de preguntas a manera de motivadores y se fueron comentando y dando respuesta en varios momentos: preguntas antes de la tarea (en una sesión previa antes de ver el material fílmico, 8 días antes; y media hora antes de la proyección del material); preguntas durante la tarea (posterior a la proyección y al diálogo-conversación en las clases; y durante el lapso de construcción de la Tarea); y por último, preguntas después de la ejecución de la tarea (después de la entrega de sus Analogías como productos finales del Taller).

La construcción de una analogía les permitió a los estudiantes del Taller: a) acercarse a determinadas realidades a través de un “rodeo metafórico” o desde una “referencias desdoblada”, con el fin de comprenderlas de la mejor forma, tal como afirma Edgar Valdivia Nava²⁸ citando a Nussbaum (2005, p. 28); b) poner en palabras lo indecible, lo que *no* nos es posible expresar de forma clara; y, c) comparar un objeto, una situación, un acontecimiento con otro/a y determinar sus semejanzas para poder deducir o descubrir un término, un factor o una dimensión desconocidos a partir del análisis de la relación que se establece entre dos objetos, situaciones o acontecimientos (obtener una conclusión a partir de premisas en las que se establece una similitud o analogía entre elementos distinto)²⁹

26. Para Vincenzi (2009, p. 45 [En Línea]): “El aula taller es un espacio para aprender haciendo a partir de la presentación de un problema por parte del docente, quien define las condiciones de trabajo y solicita la elaboración de un programa para su abordaje y resolución. Es un contexto de alto nivel de intercambios socioculturales lo que enriquece las propuestas de trabajo diseñadas por cada estudiante. Supone un estadio inicial de acuerdos sobre las condiciones y requerimientos de trabajo que serán retomados y cotejados a lo largo de todo el proceso de producción. En el caso particular de las clases de taller de diseño observadas, se puede concluir que los alumnos alcanzan altos niveles de autogestión en la implementación de técnicas, herramientas, procedimientos y habilidades requeridas, así como la capacidad de cotejar, evaluar, criticar y sugerir en relación con las producciones realizadas por otros estudiantes, en un contexto de coevaluación.”

27. Compreendida como “una proposición que indica que una cosa o evento es semejante a otro”, como señalan Díaz-Barriga y Hernández (1998, p. 91, citando a Curtis y Reigeluth, 1984). // En las analogías se conserva el sentido, la relación de significantes, pero no los significados: significante(s): componente material o casi material de un signo lingüístico y que tiene la función de apuntar hacia el significado o representación metal o conceptual que corresponde a esa imagen fónica. // Para García (2013, p. 1): “La analogía es una herramienta para expresar que dos situaciones o campos comparten una estructura relacional a pesar del nivel de diferencia arbitrario existente entre los objetos que componen dichos campos. Las relaciones comunes son esenciales en una analogía, no así los objetos comunes”.

28. Edgar Valdivia es un estudiante que cursa la materia de CCH-III y que participa en el Laboratorio y en el Taller de Estrategias Metacognitivas donde se les pidió la construcción de una analogía (Tarea) con base en el material fílmico: *La mujer que cantaba*. Contamos con 12 analogías, materiales todos muy interesantes, cuyos análisis serán reunidos como producción del propio Taller. Tomaremos solamente dos casos, el de Edgar Valdivia Nava y el de Gerardo Ruiz Plascencia, por cuestiones de extensión del presente trabajo.

29. Entre las características generales del *razonamiento por analogías* (también llamado *razonamiento analógico o por analogía* <<un tipo de razonamiento inductivo>> están las siguientes: “a) entre las premisas y la conclusión no se da necesidad lógica sino un grado de probabilidad o verosimilitud; b) ambos introducen nuevas ideas, abren la ciencia a nuevos conocimientos; c) manejan semejanzas y comparaciones; d) están basadas en la proporción o proporcionalidad entre características de las cosas; y, por último, e) implican

o en palabras de Beuchot (1998, p.3): “[...] la analogía, el razonamiento analógico -que es su mayor aplicación- es un procedimiento *a posteriori*, que consiste en pasar de lo conocido a lo desconocido, de los efectos manifiestos a las causas que se nos esconden”.

Para el análisis de las analogías de los estudiantes, tomamos en cuenta los siguientes elementos: <<1) el o los contenidos que los estudiantes han de aprender (llamado *tópico*); 2) el o los contenidos familiares que el estudiante maneja y con los cuales establecerá la analogía (llamado *vehículo*); 3) la determinación de “es similar a...”, “se parece a...”, “puede ser comparado con...” (llamado *conectivo*); y 4) el establecimiento de los límites y de la relación analógica (llamada *explicación*)>>, de acuerdo con Curtis y Reigeluth (1984) citados por Díaz Barriga y Hernández Rojas (1998, pp. 95-96).

A continuación presentamos una síntesis del análisis realizado a dos de las analogías (Tarea) que construyeron los estudiantes del Laboratorio y del Taller.

Por su parte, **Edgar Valdivia Nava** establece en su Tarea una interesante producción donde podemos identificar claramente los cuatro elementos básicos de una analogía.

En primer lugar expresa de forma sorprendente la delimitación del *tópico*: explicar la condición humana en tanto “la existencia del ser y su trascendencia”, dar cuenta de la necesidad del ser humano de encontrar “el origen de las cosas, de los sucesos y de uno mismo”, así como la exigencia de “buscar insaciablemente el conocimiento y aquello que llamamos verdades” (Valdivia, 2017, pp. 1 y 3).

Establece el *vehículo* a partir de un suceso familiar de su infancia: “un viaje en búsqueda de sus orígenes” en palabras de su abuela, donde ocurre un grave accidente en el trayecto generándose un incendio, una “cicatriz” y “el roce con la muerte”.

Posteriormente va edificando una serie de expresiones que implican lo *conectivo*, por ejemplo:

“Es similar... la hija Jeanne se lanza a conocer la historia de la madre y se encuentra con la propia ... es similar a las experiencias de la muerte, del exilio o de la cárcel, te hacen pensar, repensar y reflexionar en lo más hondo del “ser”, es como un abismo, da miedo asomarse al propio” (Valdivia, 2017, p. 3).

Asimismo, establece lo conectivo entre el material fílmico y su vida familiar, en torno a la “ausencia”: comenta que ahora comprende y encuentra similitud con lo que pasa con los familiares de los exiliados o de los encarcelados como es su caso y lo que provoca la “ausencia”:

“Nawal, la prisionera 72 y Daniela, mi hija, cantan desde sus trincheras”, para lidiar con la ausencia, con la tristeza, para sobrevivir... “Después de un par de años de no ver a Daniela a causa de problemas personales con su madre ... comencé a “cantar” no como Nawal o como Daniela, más desde la música de las letras, por medio de la lectura y la escritura, para hacer menos sufrible, más soportable, pero sobre todo, para hacer comprensible la ausencia” (Valdivia, 2017, p. 4).

cierta universalización”, como afirma Díaz Dorronsoro (2006, sección 5. El razonamiento analógico [En línea], citando a Domínguez Prieto 2006: 46-53) // Ver Oliva (2004, 2008 [En Línea]) // Rodríguez-Mena (2000 [En Línea]) // Perelman (2012 [En Línea]).

Y por último, es en el cierre de su producción, donde Edgar establece determinados límites y asegura la relación analógica, llamada **explicación**. Por una parte logra plasmar algunos límites que separan dos abismos: los abismos de Nawal y sus dos hijos y los abismos de Edgar y su hija. Por otra parte, erige ciertos *puentes de significación* donde establece la relación analógica: el regreso de su hija Daniela al visitarlo en la cárcel y el regreso de Jeanne la hija de Nawal con la “cicatriz” en la frente, producto del accidente de la infancia cuando iban en un viaje “en busca de sus orígenes”.

“Recientemente, Daniela me visitó, gracias a su abuela quien la trajo a mi exilio: lo primero que salió de mi boca al volverla a ver fue “*pensé que ya no te vería, no soy nada sin ti*” [la misma expresión de su padre después del grave accidente sufrido en su infancia] Extrañamente, el regreso de mi hija, fue mi propio “regreso al origen”, al accidente, a la cicatriz. Entendí lo verdaderamente importante que era (soy) para mi propio padre y ocurrió a través de mi hija, al darme cuenta de lo importante que es ella para mi” (Valdivia, 2017, p. 4).

De la misma manera, en la Tarea de **Gerardo Ruiz Plascencia** podemos analizar también los cuatro elementos propios de una analogía. Primero, identifica el **tópico** de la condición humana a partir de las creencias religiosas propias, diversas, distintas; pero también en los ideales (como la paz) y las ideas que deben defenderse; explica:

“Nawal de familia cristiana -desde su abuela- [pero] que [después] tiene un novio musulmán. [Todo ocurre en] Palestina, [donde] conviven cristianos y musulmanes que están a favor de la paz y dónde la religión no tiene nada que ver [para impedir la paz]. Nawal es universitaria y sabe que las ideas sobreviven si alguien está ahí para defenderlas” (Ruiz, 2017, p. 2).

Posteriormente, establece el **vehículo** a partir de identificarse con un personaje en particular, gracias a sensibilizarse por una escena que describe “movió mis entrañas” y explica:

“El verdugo-hijo (padre de los mellizos) Tarek, nació en mayo de 1970 [y] yo en enero del mismo año... Después de años el rechazo a lo que tenga que ver con la mujer sigue estando presente [en mí], [esa relación] de víctima a victimario” (Ruiz, 2017, p. 2).

En consecuencia, Gerardo Ruiz logra rescatar el aspecto **conectivo** entre el material fílmico y su vida familiar justo al ubicarse a sí mismo en prisión y menciona:

“Ser enterrada con el rostro abajo y la espalda al mundo [como la mujer que cantaba]; después de haber llegado a prisión y saber que mi vida estaba en peligro, le pedí a mis padres que se alejaran, que no volvieran, pues su vida estaba también en peligro y así lo hicieron durante un año y medio, pero antes de irse le pedí a mi madre que si moría no reclamara mi cuerpo, que fuera echado en la fosa común, cuando vi esta escena en la película, entendí que era la culpa la que me hacía pensar de esa manera, la culpa de aquello tan monstruoso que había cometido” (Ruiz, 2017, p. 5).

Finalmente, Gerardo deja claro a partir de una **explicación** la conexión realizada en su analogía y su propia identificación ya mostrada en su propio año de nacimiento con un personaje del filme en particular (el verdugo-hijo) y comenta: “En la parte final en la carta al hijo me quebrantó de tal manera que terminé llorando, eran las palabras de mi madre a un hijo que aunque siendo un monstruo era su hijo” (Ruiz, 2017, p. 5).

Además se pregunta (*metacognición*) y relaciona sus cuestionamientos con sus experiencias vividas en prisión y con aprendizajes del curso de CCH:

“¿Qué fue lo aberrante que el hijo violara a su madre sin saber quién era o haberse embarazado involuntariamente de su hijo que también no sabía que era su hijo? Porque yo conozco compañeros en este lugar [la cárcel] que con engaños han llevado a su madre a las *cabañas*³⁰ y han tenido relaciones sexuales con ella. [Pero] ¿Es por qué el pensamiento moderno nos dice que esa relación incestuosa es anormal y aberrante que debemos de sentir repudio?” (Ruiz, 2017, p. 5).

Estos puentes de significación que podemos encontrar claramente en las analogías construidas por los estudiantes, también los podemos establecer con el uso de la teoría de juegos aplicada al “cine”, como ya señalamos de forma breve anteriormente, puentes de significación *interiores* y *externos* como afirma Barraza (2016, p. 130):

“Los interiores que salvan los vacíos existentes entre los elementos que componen las películas, en particular las situaciones dramáticas y las decisiones de los personajes; y los exteriores, que salvan los vacíos entre las cintas y los públicos, especialmente por lo que se refiere a su comprensión y utilización ético-política”.

Para culminar nos gustaría transcribir una última reflexión de Edgar, sobre el Laboratorio de imágenes para re-pensar la condición humana y el Taller de Estrategias Metacognitivas dentro de un espacio carcelario, comenta que todos los materiales proyectados pero que en particular *La Mujer que cantaba* o “*Incendios*”:

“Es más que entretenimiento, es una “confrontación” con el propio “ser”, con todos esos hechos que nos conforman en lo que somos y las vicisitudes que derivan de la búsqueda del origen. Es entendible utilizar el título original de la película “incendios”, porque eso son las imágenes mostradas, son fuego en las propias heridas y cicatrices, son situaciones e imágenes que abrasan cuando abrazan los motivos que nos “hacen cantar” y que por supuesto, nos hacen humanos” (Valdivia, 2017, p.5).

De esta forma, trabajar con analogías en el nivel superior, nos ha permitido contribuir en el establecimiento de relaciones entre los conocimientos previos y la nueva información que se presenta a los/las estudiantes como objeto de estudio, favoreciendo la construcción de nuevos conocimientos y la posibilidad de trasladar lo aprendido a otros campos o áreas, de igual forma, su construcción ha sido una tarea grupal que apunta al *aprendizaje dialógico* favoreciendo las interacciones comunicativas, e incrementando la:

“Efectividad de la comunicación. Proporcionan experiencias concretas o directas que preparan al alumno para experiencias abstractas y complejas. Favorecer el aprendizaje significativo a través de la familiarización y concretización de la información. Mejorar la comprensión de contenidos complejos y abstractos” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1998, p. 96).

Si bien, el uso y la construcción de analogías así como de metáforas han tenido un papel central para el aprendizaje significativo, se debe tener en consideración algunas recomendaciones para su

30. Nombre que se le da en el Reclusorio Norte a espacios que en días de visita se pueden rentar y gozas así de mayor privacidad.

empleo y para su construcción, tal como afirman varios autores.³¹

Finalmente, esta trabajo es una actividad más que se suma a las herramientas que pueden utilizarse en la Educación Superior en Centros Penitenciarios, donde como bien explica Antonio Viedma, el mayor logro “ha sido poder llevar la educación superior a la prisión como algo normal y convertirlo en un hecho incuestionable” (2003, p. 117). Sobre todo, al considerar los obstáculos, las dificultades y resistencias que deben resolver los internos al enfrentarse a la educación en prisión, así como, la heterogeneidad de formaciones de cada uno, sus situaciones de vida en cárcel, sus tiempos y espacios para estudiar,³² sus edades, sus propias historias de vida y demás aspectos que todo proceso de educación debe tomar en cuenta.

BIBLIOGRAFÍA

Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R. (2013). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. México: Graó- Colofón.

Aumont, J., y Michel, M. (1990). *Análisis del film*. España: Paidós.

Barraza, E. (2016). Presentación. En: Barraza, E. (Coordinador). *El cine como recurso didáctico en Ciencias Sociales. Reflexiones desde la docencia*. (pp. 9-17). México: UNAM.

Barraza, E. (2016). *Rebelde sin causa: cine y teoría de juegos*. En: Barraza, E. (Coordinador). *El cine como recurso didáctico en Ciencias Sociales. Reflexiones desde la docencia*. (Pp. 129- 150). México: UNAM.

Barreiro, J. (1997). Educación y concienciación. En: Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. 45 a. ed. México Siglo XXI.

Binmore, K. (2007). *Teoría de juegos, una breve introducción*. Madrid: Alianza Editorial.

31. “1. Asegúrese que la comparación análoga sea explícita entre dos contenidos o áreas de conocimiento. 2. Prevenir que la analogía no “vaya demasiado lejos” en el sentido de ir más allá del punto de similitud, pues esto la invalida. 3. Cerciérese de que el contenido o situación con la que se establecerá la analogía será confusa y no significativa. 4. Explique al alumno las diferencias y limitaciones de la analogía propuesta. 5. Estructure la analogía considerando los elementos constituyentes ya señalados: tópico, vehículo, conector y explicación. 6. Emplee analogías cuando se enseñen contenidos abstractos y difíciles”, como señalan Díaz Barriga y Hernández Rojas (1998, p. 96). // “Aunque las analogías contribuyen a la enseñanza ayudando a la visualización de conceptos abstractos, suelen presentar su lado negativo como puede ser la generación de comprensiones erróneas: La analogía en sí misma es asumida como el objeto de estudio. La atribución incorrecta de atributos del análogo al objetivo. La sola retención de aspectos superficiales o pintorescos. La no abstracción de las correspondencias entre los dominios”, como atinadamente señala Raviolo (2009, pp. 58-59), ver en este artículo, las recomendaciones de Glynn 1991, sobre su secuencia TWA.

32. Al respecto los centros penitenciarios deben de contar con bibliotecas universitarias, salas de lectura, aulas, espacios para tutorías y asesorías. Así como, permitir a la persona interna dedicar horas de trabajo-estudio a la semana, disponer de computadoras, condiciones de silencio, materiales de apoyo diversos e incluso el acceso a Internet, tareas sin duda pendientes en muchas cárceles. Ver Viedma (2013 [En Línea]).

- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. España: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Cabrera Murcia, E. P. (2008). *La colaboración en el aula: más que uno más uno*. Bogotá, Colombia: Aula Abierta Magisterio.
- Caparrós, J.M., Crusells, M., y Mamblona, R. (2010). *100 documentales para explicar Historia. De Flaherty a Michael Moore*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Casetti, F., y Di Chio, F. (2007). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós Comunicación 172, Cine.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Donald, M., y Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1996). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. En: Coll, C. *Aprendizaje Escolar y construcción del conocimiento*. (pp. 187-207). Barcelona: Paidós Educador.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao-
- Díaz Barriga, F. (1989). *Aprendizaje significativo y organizadores anticipados*. Programa de Publicaciones de material Didáctico. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Díaz Barriga, F., y Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Díaz Pontones, M., y Mora Gutiérrez, L. A. (2007). *Significados, creencias, percepciones y expectativas de la formación universitaria de los estudiantes en situación de reclusión. Informe de Investigación*. México: UACM-PESCER.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. 45 a. ed. México Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Política y educación*. 5° ed. México: S.XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. 5° ed. México: S.XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2da. ed. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. 11°ed. México: S.XXI.

- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. 53° ed. México: S.XXI.
- Freire, P., y Faundez, A. (2013). *Por una Pedagogía de la Pregunta: crítica a una educación basada en respuestas inexistentes*. Buenos Aires: S.XXI.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. México: S.XXI.
- Giry, M. (2010). *Aprender a razonar. Aprender a pensar*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política del nuevo milenio. En: Imbernon, F. (Coord). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. (pp. 53-62). Barcelona: Grao.
- Giroux, H. (2003). *Cine y entretenimiento: elementos para una crítica política del filme*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. 6ª. ed. México: Siglo XXI-UNAM.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Graó.
- León, C. (2005). *El cine de la marginalidad: realismo sucio y violencia urbana*. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. 4ª. ed. México: Siglo XXI.
- McLaren, P. y Kincheloe, P. (Coordinadores). (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, Barcelona: Graó.
- Monroy Farías, M. (2014). Preguntas y respuestas: un diálogo para la enseñanza y el aprendizaje de procesos cognitivos. En: *Formación y representaciones docentes*. (pp. 49- 104). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM.
- Monroy, M., Contreras, O., y Desatnik, O. (2009). *Psicología educativa*. México: UNAM-FES Iztacala.
- Nussbaum, M. (2005). *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Newman, D., Griffin, P., y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento. Trabajando por un cambio cognitivo en educación*. 3era. ed. España: Morata.
- PESCER (2017). *Diagnóstico y proyección del Programa de Educación Superior para Centros de Reinser-*

ción Social de la Ciudad de México, PESKER. México: UACM

PESKER [Documento interno].

Ruiz Plascencia, G. (2017). *La mujer que cantaba. Producción del Taller de Estrategias Metacognitivas*. México, Reclusorio Preventivo Varonil Norte: UACM

Shohat, E., y Stam, R. (2002). *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Silva Serra, M. (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo.

Singer, M. (2010). *Una práctica. Teoría de juegos. Estrategias para cooperar y competir*. 2da. ed. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Solanas, F., y Getino, O. (1973). *Cine, cultura y descolonización*. Buenos Aires: S.XXI.

Sotos Serrano, M. (2001). Las preguntas en el aula. Análisis de la interacción educativa. *Ensayo: Revista de la Facultad de Educación de Albacete* (16), 259-272. España: Universidad de Castilla-La Mancha.

Valdivia, E. (2017). *Analogía: La mujer que cantaba. Producción del Taller de Estrategias Metacognitivas*. México, Reclusorio Preventivo Varonil Norte: UACM

Villeneuve, D. (Director). (2010). *La Mujer que Cantaba. (Incendies)*. [Cinta cinematográfica]. Canadá-Francia: Distribuidora: Micro_scope.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

REFERENCIAS EN LÍNEA:

Amar Rodríguez, V.M. (2009). *El cine y otras miradas: contribuciones a la educación y a la cultura audiovisual*. Sevilla-Zamora, España: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. [Versión electrónica: E-Book].

Beuchot, M. (1998). Hermenéutica analógica y crisis de la modernidad. *Universidad de México Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México, abril-mayo, 567-568*. Disponible en: <http://www.ensayistas.org/antologia/XXA/beuchot/beuchot2.htm> Fecha de consulta: marzo de 2017.

Cevallos Maza, L. E. (2011). *La pedagogía de la pregunta en el proceso de enseñanza aprendizaje: retos desafíos y posibilidades*. Tesis para obtener el grado de Licenciado en Ciencias de la Educación mención Filosofía y Pedagogía. Universidad Politécnica Salesiana, Sede Quito, Facultad de Ciencias de la Educación. *Repositorio Digital-UPS Filosofía y Pedagogía*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana. Disponible en: <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/1954>

- Díaz Dorronsoro, R. (2006). *La analogía*. En: Fernández Labastida, F. y Mercado, J. A. (Editores). *Philosophica: enciclopedia filosófica on line*. Recuperado de: <http://www.philosophica.info/archivo/2010/voces/analogia/analogia.html>
- Fernández Ruiz, J. (2004). La teoría de juegos en las ciencias sociales. *Estudios Sociológicos*, XXII, (3), septiembre-diciembre, 625-646. México: El Colegio de México: Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59806604> Fecha de consulta: marzo de 2017.
- Giroux, H. (2015). Pedagogías Disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 13-27. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2> Fecha de consulta: abril de 2017.
- Oliva, J. M. (2004). El pensamiento analógico desde la investigación educativa y desde la perspectiva del profesor de Ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3, (3), 363-384. Disponible en: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen3/REEC_3_3_7.pdf Fecha de consulta: abril de 2017.
- Oliva, J. M. (2008). Qué conocimientos profesionales deberíamos tener los profesores de ciencias sobre el uso de analogías. *Revista Eureka sobre la enseñanza y divulgación de las ciencias*, 5 (1), 15-28. España. Disponible es: http://venus.uca.es/eureka/revista/Volumen5/Numero_5_1/Oliva_2008.pdf Fecha de consulta: marzo de 2017.
- Perelman, C. (2012). Analogía y metáfora en ciencia, poesía y filosofía. *Revista de Estudios Sociales* (44), 198-205. Bogotá. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n44/n44a18.pdf> Fecha de consulta: abril de 2017.
- Raviolo, A. (2009): Modelos, analogías y metáforas en la enseñanza de la Química. *Revista Educación Química Aniversario*, 55-60. Disponible en: http://depa.fquim.unam.mx/amyd/archivero/modelos_analogias_y_metaforas_18608.pdf
- Rodríguez-Mena García, M. (2000): Aprendiendo a través de las analogías. *Biblioteca Virtual Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/rodri1.rtf
- Subsecretaría de Sistema Penitenciario de la Ciudad de México (2017). *Reclusorios del Distrito Federal*. Disponible en <http://www.reclusorios.cdmx.gob.mx/reclusorios/index.html>
- Traversa, O. (2000). La aproximación inicial al filme: el contacto con el género. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, (5), 261-266. España: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/CIYC0000110261A/>
- UACM (2007) *Documentos del Área de CCH del Ciclo Básico*. México: UACM. Recuperado de: https://www.uacm.edu.mx/Portals/0/OfertaAcademica/CHyCS/Programas/CB/1/Cultura_cientifica_humanistica-I.pdf

UACM (2010). *Proyecto educativo. Versión para estudiantes*. México: UACM. Disponible en: https://transparencia.uacm.edu.mx/oip/Portals/0/articulos/21/Proyecto_Educativo_UACM.pdf

Valera, G., y Madriz, G. (2002). Las preguntas en la enseñanza de las ciencias humanas un estudio ecológico de aula universitaria. *Revista Investigación en la Escuela*, (48), 81-94. Disponible en: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/48/R48_6.pdf Fecha de consulta: abril de 2017.

Viedma, A. (2003). La educación a distancia en prisión. Estudios de los alumnos de la UNED internos en centros penitenciarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, (6), No., 2, 97-120. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/viewFile/2624/2484>

Fecha de consulta: agosto de 2018.

Viedma, A. (2013). *Universitarios en Prisión. Experiencias y apariencias de sentido en el espacio penitenciario* (Tesis doctoral inédita). Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Departamento de Sociología, Madrid, España. Disponible en: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesisuned:CiencPolSoc-Aviedma&dsID=Documento_1.pdf

Fecha de consulta: agosto de 2018.

Vincenzi, A. (2009). La práctica educativa en el marco de aula-taller. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10, abril-junio, 41-46. Disponible en: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/10/010_Vincenzi.pdf Fecha de consulta: abril de 2017.

Zuleta-Aráujo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere, enero-marzo*, 9 (28), 115-119. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes. Recuperada de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35602822.pdf> Fecha de consulta: mayo de 2017.