



Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Silva Becerra, F. (2026). La educación secundaria y el sentido epistémico de los campos formativos. En J. Gutiérrez Avendaño (Dir.), *Educación con sentido: vínculos, sujetos y saberes en transformación* (pp. 74-97). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765290.4>

Capítulo 4.

La educación secundaria y el sentido epistémico de los campos formativos¹

Florentino Silva Becerra*

¹ Capítulo de investigación

Texto derivado del proyecto “El sentido epistémico de los campos formativos en la escuela secundaria”, presentado en el Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Fecha de inicio: 1 de enero de 2024. Fecha de finalización: 30 de octubre de 2024.

* Doctor en Educación, profesor investigador titular C, SNII nivel 1, Perfil PRODEP, adscrito al Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, México. Correo electrónico: florentino.silva@academicos.udg.mx, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8073-8384>

Introducción

La sociedad del conocimiento insta un impulso para la pedagogía contemporánea generando un marco para su perfeccionamiento a través de su transformación. Se plantea así una pedagogía que construye un conocimiento no fragmentario, proponiendo una comprensión desde los campos formativos y subrayando la necesidad de una integración global del currículum, basada en relaciones interdisciplinarias que se desarrollan en amplios campos del saber. Asimismo, promueve una reflexión de la crítica sobre la realidad que apuesta por su innovación, partiendo de una visión integral y no de manera aislada.

La integración curricular por campos propone una relación articulada entre saberes disciplinares, científicos y conocimientos comunitarios; es decir, promueve un encuentro y diálogo que se opone al esquema tradicional basado en la memorización o la repetición. Este enfoque incorpora una nueva forma de comprensión para responder a las dinámicas que permiten la construcción del conocimiento. De esta manera, se desestructura el paradigma tradicional que sostenía, de forma vertical, la acumulación de una gran cantidad de conocimientos en el intelecto. De ahí la insistencia que tuvo el paradigma de la memorización, bajo la premisa de que solo de esta manera se podía formar a una persona para alcanzar el éxito.

Es importante señalar que, en este marco en el que el conocimiento se desarrolla y se transforma, principalmente a través del uso de la información y del saber humano, la enseñanza basada en la memorización de contenidos —transmitidos mediante la verbalización docente en un espacio rígido y bajo la premisa de un pensamiento único— ha dejado de tener valor como forma metodológica. Este enfoque tuvo un fuerte impulso en la sociedad feudal y, luego, se consolidó durante la formación de la sociedad industrial. Sin embargo, en la actualidad, su predominio comienza a debilitarse ante las transformaciones del contexto social.

Aun así, este modelo resiste al cambio, ya que la educación tradicional, centrada en los contenidos y en la rigidez de las prácticas pedagógicas, continúa predominando en muchas aulas. En este escenario, la pedagogía y la didáctica se transforman para dar paso a nuevas estructuras educativas, en las que la memorización se ve colmada por múltiples medios de acceso a la información. En consecuencia, ya no resulta necesario almacenar o conservar grandes volúmenes de información en la memoria, lo que evidencia el surgimiento de un nuevo paradigma educativo que responde a un contexto social distinto.

Problema de investigación

El planteamiento responde a los proyectos formativos como una estrategia general e integral para lograr las cuatro metas clave que propone la socioformación: formar y consolidar el proyecto ético de vida, fomentar el emprendimiento, desarrollar las competencias necesarias para afrontar los retos del contexto y trabajar de manera colaborativa (SEP, 2022a).

Desde esta perspectiva, el campo formativo consiste en un conjunto articulado de actividades orientadas a resolver uno o varios problemas que se presentan en el contexto. En este sentido, se busca la participación activa en la resolución de problemas y no únicamente la estructuración de conocimientos descontextualizados de la realidad. Por lo tanto, se pretende “la formación de al menos una competencia y logrando un producto concreto” (Tobón, 2013, p. 16).

Pregunta de investigación

Lo anterior permite plantearse los siguientes interrogantes: ¿Cuál es el sentir de los profesores ante esta nueva forma de comprender la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cómo articulan los contenidos los docentes de las asignaturas que integran un campo formativo para la construcción epistémica? ¿Cuál es el sentido que se persigue en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para el acercamiento a la realidad? ¿Cómo se integran los procesos de evaluación dentro de una estructura determinada por las relaciones que establecen entre los actores que conforman un campo formativo?

Relevancia y pertinencia del estudio

El planteamiento se centra en los actores involucrados y en las relaciones que establecen entre sí durante el desarrollo de su práctica docente, como implicados en el proceso de generación del sentido del campo formativo en secundaria. Así, se busca un acercamiento a la realidad mediante la articulación de los elementos que constituyen su didáctica epistémica.

Objetivo

El objetivo es analizar la didáctica epistémica que los y las docentes utilizan para dar sentido a la articulación del campo formativo en el acercamiento a la realidad. Esta se entiende como una estructura determinada por los sentidos que se hallan en conexión con los objetos de conocimiento, donde la pluralidad de saberes y conocimientos provenientes de distintas disciplinas permite evitar la fragmentación de la visión de la realidad que da sentido al objeto. Para ello, se emplean observaciones sistemáticas y las entrevistas adaptadas al contexto.

Metodología

Este trabajo se aborda desde un enfoque cualitativo; busca comprender el marco de referencia de quienes actúan, así como describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas desde dentro, enfatizando la subjetividad de los participantes. En este sentido, el diseño del estudio tiende a evolucionar a lo largo del desarrollo del proyecto. Metodológicamente, se busca confirmar las propiedades aplicables al trabajo de investigación a partir de la práctica docente. Su método se integra por estrategias, procedimientos y técnicas que orientan las acciones hacia el propósito de este estudio.

Enfoque

Se trata de la producción de un estudio analítico-descriptivo de las prácticas epistémicas realizadas por los docentes de secundaria, producto de la cultura escolar. En este sentido, la etnografía permite aproximarse a los hechos que se viven y se observan en el aula de clases, en la búsqueda de la realidad que emerge de la interacción entre los distintos elementos que constituyen este estudio. Se trata, por tanto, de una investigación centrada en un grupo de personas en su propio entorno y desarrollada durante un período determinado.

Técnicas de investigación

Se recurre a la observación participante, la cual implica la intervención directa del observador. En palabras de Goetz y LeCompte (1998), esta se refiere a una práctica que consiste en situarse dentro del aula donde se desarrollan las interacciones entre docentes y alumnos, quienes construyen su realidad en relación con la didáctica epistémica. Esto se debe a que la interacción planificada obedece a un objetivo determinado.

En este sentido, tanto la observación participante como la entrevista semiestructurada tienen como propósito generar espacios de libre expresión, a partir de los cuales se recogen creencias, intereses y valores de los participantes, considerados como recursos para la obtención de conocimiento.

Participantes

Los participantes son profesores de escuela secundaria, considerados como sujetos que perciben, comprenden e interpretan la realidad; es decir, se trata de actores que intervienen directa o indirectamente de manera significativa en la toma de decisiones involucradas en los procesos que integran los campos formativos. Su participación permite obtener información relevante de acuerdo con las circunstancias concretas que rodean tanto al investigador como a los sujetos o grupos investigados.

La selección de los participantes se basa en la participación voluntaria, a solicitud del investigador, la información es la que guía el muestreo. En este sentido, es la información obtenida la que orienta el proceso de muestreo, por lo que puede evolucionar en el propio campo de estudio, con el propósito de cubrir los requerimientos conceptuales del estudio.

Resultados

En este recorrido, centrado en el concepto de campo formativo y articulado por la didáctica epistémica, se busca circunscribir la acción de los participantes a la realidad de una estructura determinada por los sentidos que se hallan en conexión con los objetos de

conocimiento. En este contexto, la pluralidad de saberes y conocimientos provenientes de distintas disciplinas permite integrar una visión más amplia de la realidad mediante observaciones sistemáticas.

El inicio, como parte de la secuencia didáctica, constituye la organización de las actividades de aprendizaje (Díaz, 2013). En este momento, las asignaturas que integran el campo formativo plantean actividades que permiten dar apertura o realizar una recapitulación de la sesión. Cuando el docente da indicaciones, escribe la temática en el pizarrón y establece vínculos con la temática anterior, de acuerdo con el codiseño definido en el proyecto transversal.

De esta manera, se abre un nuevo acceso a la realidad, de donde emerge el significado mediante una aproximación inicial al objeto de conocimiento. Sin embargo, aún no se reconoce plenamente en su discurso que las realidades pueden situarse o describirse para acercarse al sentido del campo formativo. No obstante, este proceso se encuentra en construcción a través de la enunciación docente, que, sin perder el sentido, adapta la información al contexto.

Por lo tanto, la construcción del sentido en un campo formativo se “basa en la relación entre los objetos de conocimiento que lo integran y los sujetos que participan en su acercamiento a través de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2022b, p. 7). De esta manera, se establece la relación con el conocimiento que se desarrolla a continuación.

La relación sujeto-objeto en la construcción de sentido

En esta exposición, el espacio de los objetos de conocimiento y saberes se disponen en campos formativos que entrelazan posiciones disciplinares y que cobran sentido más allá de su significado particular, en la relación que se establece entre ellos. De este modo, corresponde al ser en cuanto es objeto del intelecto (Vargas, 2020).

De esta manera, el objeto de conocimiento se transforma en una parte activa en relación con todo aquello que puede conocerse o que se busca conocer. En esta interacción, el sujeto constituye el *quién*, mientras que el objeto representa el *qué* del conocimiento, ya que, cuando hablamos del mundo, nos referimos a la realidad (Markus, 2017).

El sentido permite al docente guiar didácticamente las actividades de los alumnos. Este se establece cuando los saberes de los estudiantes se entrelazan a través de las actividades propuestas por el docente, permitiendo así encontrar el sentido del conocimiento y, por ende, el sentido dentro del campo formativo.

Puntos de conexión del objeto a través del sentido

La didáctica constituye la vía estructurante para la generación de conexiones entre los contenidos de las asignaturas. En este sentido, un campo formativo, en términos de Bourdieu y Wacquant (2005), es “una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones” (p. 64).

Estas conexiones dan origen a puntos de articulación que permiten dar paso al *verstehen* (entendimiento) como operación fundamental para la construcción del sentido mediante la acción didáctica. Esto se debe a que la conexión implica construir el “espacio de los puntos de vista” (Bourdieu, 1997, p. 9) y “situarse en el lugar geométrico de las diferentes perspectivas” (Bourdieu, 1997, p. 10).

Desde esta lógica, un campo se fundamenta, según Bourdieu (1997), en forma de *habitus*, entendido como “espíritu” o “sentido” (p. 25). En este marco, el fundamento del campo formativo se encuentra en los puntos de conexión entre saberes, los cuales remiten al bagaje de conocimientos. Estos, a su vez, se sitúan en puntos de articulación que posibilitan la generación de conocimiento mediante situaciones de enseñanza y de aprendizaje, sustentadas en producciones culturales vinculadas con la realidad cotidiana de los estudiantes.

La integración del objeto mediante el sentido

En términos de los campos formativos, integrar se refiere a unir los puntos y conectarlos para darles orientación; es decir, para otorgarles sentido, pues de otro modo “los puntos permanecerían separados” (Leoni et al., 2012, p. 1). Como consecuencia de esta integra-

ción, se estructura una composición de significados que implica reconstruir el todo o completarlo mediante la adición o unión de partes que se encuentran dispersas, a partir de la vinculación entre los diferentes elementos que constituyen un todo.

De esta manera, podemos identificar el todo al reconocer la necesidad de integrar los saberes para acercarnos al entendimiento de lo que nos rodea. Las acciones didácticas tejen la red de esa “la totalidad de factores coexistentes concebidos mutuamente interdependientes” (Lewin, 1946, p. 240). Por ello, el estudiante incorpora un nuevo saber conectado con los conocimientos previos sobre el objeto de conocimiento, lo que permite que este sea “reestructurado en su universo interior y aplicando los saberes integrados a nuevas situaciones concretas” (Rorgiers, 2007, p. 26).

Desde el aprendizaje disciplinar, se fortalece una concepción del conocimiento que promueve una comprensión holística de la realidad y vincula los contenidos curriculares con la vida cotidiana de los estudiantes desde un enfoque de integración (SEP, 2023a, p. 25). De este modo, la integración del currículo contribuye a “una construcción de la realidad en la que niñas, niños, adolescentes y adultos aparecen como sujetos históricos capaces de acercarse al mundo, interpretarlo y contribuir a transformarlo desde diferentes perspectivas” (SEP, 2023b, p. 27).

Interdependencia del objeto a través del sentido y los puntos en común

En este desarrollo de las acciones de enseñanza y aprendizaje participan dos sujetos que se requieren mutuamente; es decir, existe una relación de interdependencia que se manifiesta en un ecosistema de aprendizajes, entendido como el espacio donde se articulan componentes que dan vida al proceso de enseñanza y aprendizaje (Guetl & Chang, 2008). En este espacio de encuentros e interacciones —el qué del proceso— los sujetos, mediados por la didáctica en contexto, se afirman en sus procesos de aprendizaje.

El punto fundamental de la conexión entre contenidos en un campo formativo se realiza a través del manejo de situaciones de enseñanza y de aprendizaje aplicadas a la realidad cotidiana. Estos procesos se desarrollan a partir de la didáctica, ya que es mediante esta que se identifican y sitúan los puntos que deben articularse. En este

sentido, la integración de los puntos en común permite la resignificación y rearticulación de los saberes, lo que posibilita la construcción de un todo a partir de su vinculación. Así, se integran los puntos en común de las asignaturas, constituyendo un todo que busca “traspasar las fronteras de las disciplinas y trazar otras que las integren” (SEP, 2023c, p. 25).

Desde esta perspectiva, los puntos en común entre las asignaturas permiten dar afinidad al trabajo pedagógico y encontrar espacios que posibiliten “entrelazar las fronteras disciplinares y proporcionar a los estudiantes de educación secundaria más y mejores oportunidades para el aprendizaje significativo” (SEP, 2023d, p. 25). Este proceso puede desarrollarse desde el inicio de la clase, ya sea mediante la activación de conocimientos previos a través de la presentación de materiales que despierten el interés de los estudiantes por aprender un determinado contenido. En ambos casos, resulta fundamental vincular los contenidos con la vida cotidiana de los estudiantes, de modo que puedan relacionar la nueva información con sus experiencias significativas.

En este contexto, la intervención docente posibilita los enlaces entre las asignaturas que conforman este campo formativo. La temática que articula dichos enlaces es el espacio geográfico, entendido como un campo de sentido en el que confluyen diversas interacciones orientadas a la construcción del conocimiento. En este campo, asignaturas como formación cívica, geografía e historia participan mediante la conexión entre los conocimientos previos y la nueva información por aprender. A partir de la geografía, por ejemplo, se avanza hacia la comprensión de los cambios que se manifiestan en el espacio.

El desarrollo o continuación de las actividades

Para establecer las conexiones a partir de los saberes previos, se generan conjunciones con las asignaturas que integran el conocimiento. Estas conexiones, instituidas en el currículo transversal, tienen como hilo conductor la interacción constituida en el diálogo, la integración, la síntesis y el intercambio. De esta manera, el sentido que se persigue evita la fragmentación de las disciplinas, orientándolas hacia la creación de un conocimiento particular más que universal. Este es un proceso en el que las piezas

interactúan como organismos vivos, generando segmentos a través de la didáctica que permite conexiones de sentido entre las partes y amplían la mirada disciplinaria (Van der Linde, 2007).

El espacio geográfico, como eje articulador, unifica la dirección de la diversidad de conocimientos, prácticas y saberes, así como las producciones conceptuales de las áreas de conocimiento que integran el campo formativo, el cual se desarrolla en los procesos de enseñanza a través de la práctica pedagógica (Zapata, 2003). Este espacio se convierte en un sitio orientador para la construcción del sentido, ya que da forma a las interacciones entre los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la articulación de los contenidos, lo que conduce a un conocimiento integral y no fragmentario. En este campo, las asignaturas de formación cívica, geografía e historia desarrollan su participación didáctica de manera articulada.

Por lo tanto, los profesores vinculan el espacio geográfico con puntos de enlace epistémico, como la celebración del Día de Muertos y la construcción del tríptico, que se desarrolla desde la dimensión espacial y temporal de la historia. Esto permite la identificación del sentido mediante los enlaces que conducen a la construcción de la identidad, generando un espacio real donde se depositan los saberes para la integración del todo. Así, en geografía se articula la identificación del sentido, constituyendo “un esfuerzo que nomina, clasifica, distingue, reconoce, interpreta, interpela, crea sentido a las cosas del mundo brindándole al yo un lugar para sí” (Ramírez, 2017, p. 195).

En consecuencia, el sentido se manifiesta por parte de los alumnos, como sujetos de aprendizaje, a través de las interacciones generadas por la didáctica del docente. El desarrollo de la clase implica la búsqueda del sentido mediante la articulación que permite integrar un campo formativo; por ello, el sentido se evidencia en la “descripción de las propiedades que contienen los contenidos de las asignaturas” (Ramírez, 2017, p. 14).

La finalidad subjetiva del sentido se construye en el marco de un objetivo operatorio que busca la integración de las partes para alcanzar la totalidad del cuerpo del sentido, donde se generan las interacciones que permiten la interconexión de los elementos del campo formativo, aunque esta no se presente con una estructura simétrica (Bueno, 1996). Entonces, el sentido se integra en una puesta en acción de una estructura que se constituye como su propio ejercicio; posee un “significado” o un “sentido”, un sentido que tiene un propósito y que se centra en “aquello que se sostiene como pensables a ciertos objetos subjetivos complejos: conductas, teorías, historias” (Albizu, 2005, p. 9).

Por lo tanto, el docente es, ante todo, un profesional encargado de articular el proceso de enseñanza y aprendizaje en situación; un profesional de las interacciones que integran las significaciones compartidas (Paquay et al., 2005). En definitiva, se evidencia una enmarcación del saber pedagógico dentro del eje del aprendizaje y la consecuente configuración del sentido formativo.

La síntesis, el cierre y la evaluación

En este apartado, se presentan las ideas clave, integradas mediante acciones sistematizadas que permiten la retroalimentación de los conocimientos abordados en la etapa anterior. En este espacio, se aclaran dudas y se generalizan los conceptos para la construcción del conocimiento.

El cierre de la clase indica que la evaluación constituye la herramienta para determinar si los estudiantes han alcanzado los propósitos de la clase, es decir, han sido direccionados por el sentido dentro del campo formativo, interacciones que solo adquieren significado dentro de un sistema de relaciones (Bourdieu & Wacquant, 2005).

Este sistema de relaciones permite que, al finalizar el proceso, los aprendizajes se conviertan en conocimientos. En esta fase de cierre, la evaluación, monitorear el proceso y, en el marco del campo formativo, representa a la sociedad como un contexto en el cual los agentes e instituciones se encuentran distribuidos según las posiciones que ocupan en sus espacios, dado que el campo posee una estructura determinada por las relaciones entre los actores involucrados.

De esta manera, el campo reside en un sistema constituido de posiciones sociales, a la vez que constituye un “sistema estructurado de relaciones de fuerzas entre esas posiciones” (Amparán, 1998, p. 182). Esta estructura de relaciones de fuerza permite construir los aprendizajes, dado que en ellos se encuentra el sentido que, desde el inicio de la sesión, se fue tejiendo epistémicamente.

El pensar relacionalmente para la construcción del objeto mediante el sentido

Pensar relacionalmente, según Bourdieu (1994/1997), implica concebir un espacio social de correspondencias de fuerza entre los agentes. En este contexto, los docentes que participan en la constitución del campo formativo están convencidos de que esta es la forma de integrar el conocimiento y, para ello, deben apropiarse de ese capital; por lo tanto, el campo se configura como un sistema de relaciones.

El establecimiento del pensamiento relacional entre los docentes, orientados a la construcción del objeto de estudio, da sentido a su didáctica, que constituye su pensamiento. Pensar relacionalmente entre los docentes para generar interacciones presentes en un campo formativo constituye, sin duda, un aprendizaje: es el surgimiento de un conocimiento resultado de la interacción, en el cual las relaciones se manifiestan a través de variados saberes. Se trata de un conocimiento que integra distintas áreas para crear un proyecto transversal, donde la didáctica del docente se articula y se integra al todo.

Este proceso representa el nacimiento de un paradigma en la enseñanza, que se nutre de las relaciones sostenidas entre profesores, posee una forma en la que se desarrolla y un contenido que otorga sentido a la relación (Simmel, 1939). En este sentido, la didáctica epistémica constituye un pensamiento relacional generado por la interacción dentro de un campo formativo, en el cual se establecen relaciones de fuerza para reconstruir el objeto de conocimiento.

Estas relaciones se mueven en función del capital que define al campo, con el fin de desarrollar estrategias didácticas que permitan la apropiación de dicho capital, teniendo como objetivo la comprensión y la explicación del universo social, considerando las relaciones entre los individuos (Simmel, 1939). De acuerdo con Bourdieu (1997), en su teoría de los campos se construyen situaciones relacionales que, a su vez, dan lugar al proceso de construcción del objeto de estudio.

Un sistema estructurado de posiciones sociales

Las vivencias constituyen un insumo fundamental para acceder a la construcción del conocimiento relacional y al significado que este implica para los profesores. Esto genera que, desde lo colectivo, se conjugue la posibilidad de asumir acciones orientadas a la integración de los conocimientos de un campo formativo, integrándose en fenómenos personales que se manifiestan en los procesos que, desde su origen, configuran el sentido.

Se trata de un significado relacional entre los docentes que estructura las acciones constitutivas de dicho significado, en la búsqueda de una articulación transversal que integra diversas características sociales. No obstante, se reconoce que no todas las relaciones que establecen los docentes en la vida del aula poseen ese carácter, “pues sólo tienen un sentido social aquellas acciones cuyo contexto corresponde a un diseño o a una formulación consciente e intencional” (Weber, 1997).

Las relaciones sistemáticas entre los docentes dan vida a una estructura social; es decir, están vinculados entre sí y comparten una pertenencia determinada que implica “el empleo de un modo de pensamiento relacional en el que las dicotomías como la de sujeto/estructura se disuelven y se les concibe como resultado continuo de las relaciones entre varios elementos” (Bourdieu, 2008, p. 180).

En esta dinámica, las actividades de vinculación ocupan una posición como articuladores del proyecto transversal dentro del proceso de formación, accediendo a una estructura que a la vez es dinámica, cambiante y determinada por los objetivos comunes, así como por la necesidad de alcanzar los saberes necesarios para construir el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estas ideas, conectadas entre sí por el colegiado, se integran al campo formativo, unificando el conocimiento sobre las prácticas escolares que contribuyen a asegurar la integración del saber. Esto se logra al analizar, cuestionar, reflexionar y transformar las distintas situaciones y problemas identificados, así como al incorporar otros contenidos no previstos en dichos programas (SEP, 2022c).

Por lo tanto, los acuerdos de organización determinan el papel que desempeñan los miembros del campo formativo en la creación de una estructura social de manera natural. Se trata de una organización estructural, surgida de las prácticas de los grupos organizados y sus relaciones entre sí, que configura la identidad; es decir, constituye una estructura social dentro un sistema global de relaciones vinculadas a miembros de un campo formativo, basada en la existencia de unidad y permanencia de sus elementos.

A partir de la lectura de la realidad y de la contextualización de los contenidos de los programas sintéticos, que incorporan elementos locales considerados necesarios, se desarrolla el codiseño de contenidos y la construcción de estrategias orientadas a la planeación didáctica (SEP, 2022). De esta manera, los docentes encuentran el significado relacional, es decir, un sentido que se vincula directamente con el campo formativo. Se parte de comprender el sentir de los docentes dentro de este paradigma, el cual se incorpora a la didáctica, buscando la comprensión del sentido para establecer la articulación, la conexión y la evaluación como una nueva forma de concebir el aprendizaje, resultado de la transformación de la tarea docente.

Ahora, los docentes tienen el compromiso de hilvanar conjuntamente los contenidos codiseñados con las asignaturas que conforman el campo formativo, partiendo de los saberes previos de los estudiantes para construir nuevos conocimientos, y orientando el proceso didáctico hacia el sentido que ellos le otorgan mediante la evaluación formativa, dentro de una organización determinada por las relaciones que establecen entre sí los actores involucrados.

Por lo tanto, los docentes pueden ver y percibir los efectos de su participación a través de la atención al trabajo pedagógico que, ahora se extiende a otras áreas mediante la planeación transversal, respondiendo a la propuesta de los organismos internacionales, cuyas orientaciones promueven un conocimiento integrado (SEP, 2022d).

El abordaje de los campos formativos permite responder a las dinámicas complejas bajo las cuales se experimenta la realidad, promoviendo una ecología de saberes entre las asignaturas y los conocimientos contextuales: “Un encuentro y diálogo entre conocimientos disciplinares con otro tipo de saberes para sí mismo” (SEP, 2022e).

Esto plantea que la escuela está experimentando una transformación significativa para responder a las dinámicas de construcción del conocimiento, orientadas a preparar a los estudiantes para vivir y actuar en el mundo actual, pero, ¿siempre se ha hablado

de construir el conocimiento en la escuela básica?, ¿qué es lo que se pretende ahora en esta integración curricular que indica que se deben trabajar campos formativos?, entonces, ¿qué es un campo formativo?

En este trabajo, se analiza cómo los docentes emplean la didáctica epistémica para dar sentido a la articulación del campo formativo: cómo realizan la conexión de saberes, qué estrategias utilizan para integrar los contenidos de tres asignaturas de manera coherente y desde qué puntos parten para lograr una integración significativa de los aprendizajes en las disciplinas curriculares.

En este sentido, se adoptó una metodología cualitativa con el propósito de comprender cómo los docentes manifiestan su práctica, respondiendo de manera subjetiva y descriptiva a la relación que establecen en la construcción de los saberes que integran un campo formativo. Este enfoque permite vincular el apartado descriptivo con la información subjetiva sobre el concepto de campo formativo, desde el cual se circunscribe la labor docente: integrar los sentidos que acompañan tanto a los estudiantes como a docentes en la construcción del conocimiento, dentro de un espacio más amplio y conectado con la realidad que los estudiantes viven. Desde esta perspectiva, el campo formativo se concibe como una superficie de sentidos, un lugar donde “aparece” un objeto o concepto como “sentido”, entendido como el modo de darse y concebir una cosa (Alcudia, 2016).

Por ejemplo, “Cristóbal Colón descubrió América” (historia). Cristóbal Colón es un navegante genovés (formación cívica) que llegó a América sin saberlo (geografía). Cada asignatura aporta un sentido diferente sobre el mismo hecho: 3+1 y 2+2, por así decirlo, reflejando un nuevo realismo de la práctica docente. En este contexto, los docentes integran el sentido, entendido como la relación entre un objeto, “algo dado”, y un sujeto, “quién” recibe ese algo. El sentido da cuenta de las propiedades de objeto y del modo en que el sujeto las formula, constituyendo una didáctica epistémica.

En otras palabras, para construir un campo formativo es necesario que exista sentido, lo cual se logra mediante la integración de saberes orientada a la construcción del conocimiento. Este conocimiento se desarrolla en un espacio donde los saberes se articulan de manera coherente. Los sentidos permiten circunscribir la acción de los participantes a la realidad de una estructura determinada, en conexión con los objetos de conocimiento. La pluralidad de saberes y conocimientos de las tres asignaturas integradas permite construir un todo significativo, ofreciendo una visión unificada del conocimiento a partir de un marco contextual.

Este apartado plantea interrogantes: ¿Se ha transformado la didáctica? ¿Por qué ahora hablamos de didáctica epistémica?

En este enfoque, se reconoce al docente como un profesional dotado de experiencia y conocimiento, capaz de explorar diversos caminos que conduzcan a la construcción de aprendizajes significativos. La didáctica epistémica permite problematizar la realidad y diseñar estrategias para su abordaje, incorporando metodologías como el Aprendizaje basado en Proyectos Comunitarios, el Aprendizaje Basado en Indagación (STEAM), el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Aprendizaje Servicio (AS).

Sin duda, la didáctica se presenta en un esquema emergente que permite abordar los campos formativos desde su función epistemológica, no solo para transmitir, recrear y asimilar los conocimientos de los implicados, sino también para construir un conocimiento erudito como resultado de dicha interacción (Montoya, 2008, p. 63).

En esta sección se describe la sesión de apertura dentro de su secuencia como parte de la sistematización didáctica en el espacio epistémico, otorgando al docente la libertad de organizar las actividades a partir de los saberes previos de los estudiantes. Estos conocimientos previos se convierten en enlaces fundamentales para estructurar y reestructurar el conocimiento, atribuyéndole significado a las situaciones que se presentan en el aula. Así, los saberes de las tres asignaturas se integran, dando acceso a la realidad conectándose con el sentido del campo formativo, desde la apertura de la sesión, estableciendo relaciones claras con los conocimientos previos.

Esta secuencia establece la relación con el objeto de conocimiento, dando lugar a la articulación de saberes que permite mantener la continuidad del sentido. Dicho sentido se entrelaza con los conocimientos previos de los estudiantes, los cuales son necesarios para establecer las relaciones entre las asignaturas del campo formativo, las cuales “adquieren su significado dentro de un sistema de relaciones” (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 149).

En esta red, que se configura como un punto de conexión entre conocimientos, los diversos puntos de vista dan origen a enlaces donde se manifiesta el sentido del espacio de perspectivas. Los hábitos de pensamiento y aprendizaje se constituyen en el sentido, por lo que, para integrar un campo formativo, resulta esencial la conexión entre saberes, entre asignaturas y entre docentes y estudiantes. De este modo, los fragmentos dispersos se articulan bajo la mirada del docente, vinculando los contenidos curriculares con la vida cotidiana en donde se promueve el aprendizaje significativo.

Bourdieu y Wacquant (2005) señalan que, en un campo, los participantes acuerdan “por el mero hecho de jugar y no por medio de un ‘contrato’” (p. 151), que “el juego merece ser jugado, que vale la pena jugarlo, y esta cohesión es la base misma de su competencia” (p. 151). En el campo formativo, este sentido se manifiesta a través de la cohesión, que constituye el enlace que permite la conexión de sentidos entre saberes y contenidos desde distintas perspectivas. Desde un enfoque analítico, cada campo particular está constituido por una red de “relaciones objetivas entre diferentes posiciones” (p. 150), lo que subraya que el logro de los propósitos educativos depende de la interacción organizada y cohesionada de sus actores.

El campo formativo requiere de la interdependencia como elemento objetivo, ya que es este vínculo el que da sentido y permite construir un espacio de encuentros e interacciones. Pensar en términos de campo implica pensar en relaciones, “relaciones objetivas entre individuos que existen independientemente de la conciencia y los deseos de los individuos” (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 96).

Aquel integra todo un contexto y constituye un espacio de desarrollo y acción en la práctica docente, diseñado a partir del proyecto transversal, que establece los vínculos entre asignaturas. Estas acciones, aunque inicialmente inacabadas, cobran vida a través del sentido en el momento en que la práctica hace su ejercicio desde el planeamiento, que es solo un acercamiento para prever su desarrollo.

Los puntos en común entre asignaturas se encuentran en el contexto, los contenidos, los alumnos y la práctica docente; todos ellos constituyen elementos que se integran en el proyecto transversal, desde donde se busca dar sentido al conocimiento. En este sentido, el campo formativo se configura como “un estado de relaciones de fuerza entre los jugadores lo que define la estructura del campo” (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 151).

Por lo tanto, la estructura del campo se funda en los puntos en común entre asignaturas, que permiten establecer la articulación y constituyen el sentido de la práctica docente. Esta práctica busca enlazar los elementos constituyentes del conocimiento para integrarlos en un campo formativo, entendiendo que un campo es un espacio en el cual se ejerce un efecto de campo. Tal como señalan Bourdieu & Wacquant (2005), “lo que lo atraviesa no puede ser explicado únicamente mediante las propiedades intrínsecas del objeto en cuestión” (p. 154).

El desarrollo de la clase integrada en un campo consiste en conectar los puntos en común que se encuentran en las asignaturas, generando un diálogo entre docente, alumnos y saberes compartidos. Este proceso permite que el sentido que emerge de dichas interacciones se transforme en conocimiento, entendiendo que un campo formativo es el conjunto de saberes que acercan a la realidad, los cuales constituyen objetos de “sentido formal de individuos determinados en grado suficiente, sobre los que se pueden tener pensamientos capaces de verdad” (Gabriel, 2017, p. 102).

El desarrollo de la clase implica la construcción del sentido y la integración de un campo formativo, que se convierte en un objeto sobre el cual pueden articularse enunciados emergentes de la realidad. Esto se debe a que un objeto en un campo de sentido no es un objeto en general, sino que se encuentra bajo condiciones locales de identidad (García, 2008, p. 83).

Porque estas condiciones de identidad determinan si un elemento existe dentro de una región de interacción, es decir, si algo “es un objeto en un campo dado de sentido” (Alcaraz et al., 2002, p. 120). En el cierre de la clase, se aborda la síntesis, que sirve de puente hacia la evaluación, donde el pensamiento relacional permite construir un campo con densidad del entramado que favorece la autonomía del estudiante. Esto se logra porque el conocimiento no se concibe como un conjunto aislado de saberes, sino como una red interdisciplinaria que nos aproxima a la realidad desde múltiples perspectivas.

Para abordar el pensamiento relacional, se realizaron entrevistas con los docentes, con el objetivo de interpretar los diálogos presentes en la vida escolar, donde la relacionalidad estuviera evidenciada. Este análisis parte de la noción de campo, entendido como “la estenografía conceptual de un modo de construcción del objeto que habrá de regir todas las decisiones prácticas” (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 170).

Se trata de un mensaje implícito de la información, un hecho que surge del codiseño de los contenidos, donde estos se estructuran de manera relacional para integrarse al campo formativo mediante las estrategias derivadas del proyecto transversal. La relacionalidad se entiende como un producto del mundo social, por lo que el campo formativo constituye un espacio de relaciones socioeducativas que, a través de la didáctica, se transforma en un mundo que piensa. Al pensar, este mundo incorpora el sentido, de manera que el pensamiento relacional, al interactuar dentro del campo formativo, se convierte en un campo de sentido, un espacio que especula relacionalmente sobre la realidad social, entendida como “una técnica que ‘piensa’ en términos de relaciones” (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 64).

En el sistema de relaciones, los docentes también generan un campo de significado, es decir, un espacio de interpretación del mundo social, porque pensar en términos de campo significa “pensar en términos de relaciones” (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 64). Así, el campo de significado, al integrarse al campo formativo, despliega una red de relaciones objetivas entre posiciones, las cuales se definen objetivamente tanto por su existencia como por las determinaciones que imponen a sus ocupantes, constituyendo lugares de una estructura potencial o de capital cultural (Bourdieu & Wacquant, 2005).

En esta conformación del despliegue del significado de lo relacional, se observa que lo que es real es, esencialmente, relacional; es decir, para que algo exista como real, se requiere de la relacionalidad, ya que lo que existe en el mundo son relaciones objetivas, “independientemente de la conciencia y la voluntad individuales” (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 64). Surge entonces la pregunta: ¿Por qué las relaciones son estas y no otras, y por qué los cambios y transformaciones sociales son el resultado de modificaciones a la manera de “relacionar las relaciones”? Este proceso corresponde al concepto de “relacionamiento de las relaciones” (Donati, 2009, p. 148).

Por ejemplo, los jugadores aceptan, por el mero hecho de participar en el juego y no por medio de un “contrato”, que dicho juego es digno de ser jugado, porque las relaciones establecen un componente de fuerza entre ellos, el cual define la estructura del campo. No podemos imaginar un aula sin docentes, quienes, con la guía de su palabra y pensamiento, movilizan las diferentes formas de capital que poseen, las cuales interactúan “al mismo tiempo que [con el] volumen global de la estructura de su capital” (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 65).

Con todo esto, se puede afirmar con certeza que el aprendizaje es relacional, ya que el sentido de la didáctica epistémica considera la relacionalidad del conocimiento. El saber se concibe como un sistema de relaciones en múltiples sentidos y, desde esta perspectiva, la reflexión sobre los campos formativos permite dilucidar la construcción de los saberes como el posicionamiento del sentido al interior del proceso.

Conclusiones

El campo formativo se construye a partir del sentido que le otorga la didáctica dentro de su ecología de saberes, situándose en una perspectiva de la realidad donde los conocimientos emergen con sentido. Este sentido se configura en la manera de darse y concebir el conocimiento, reflejando las propiedades de los objetos tal como son formuladas por el sujeto.

La función principal de la didáctica epistémica es articular el sentido en la relación entre objeto y sujeto, integrando los saberes en un marco de estructura que diseña su objeto y, en consecuencia, genera un planteamiento teórico en un proceso de reestructuración y reconstrucción para atribuir significado a la realidad, estableciendo los enlaces de los conocimientos.

La articulación de los saberes permite dar continuidad al sentido, estableciendo relaciones que adquieren su significado dentro de un sistema de conexiones entre conocimientos. En este espacio, los fragmentos dispersos se integran en los distintos puntos de vista, y para que realmente tengan sentido, deben vincularse con la vida cotidiana de los estudiantes.

El sentido relacional de los docentes en un campo formativo se asemeja a un juego que merece ser jugado, donde la cohesión constituye la fuerza que impulsa hacia el logro de los propósitos educativos. Este campo se configura por una red de relaciones objetivas entre diferentes posiciones, generando un espacio de encuentros e interacciones. Así, se integra un campo de significados, pues pensar en términos de campo implica considerar las relaciones entre los actores, los puntos en común y el estado de fuerza que define su estructura.

La estructura del campo se fundamenta en los puntos en común, los cuales permiten establecer la articulación de los elementos constituyentes del conocimiento. En este espacio, se ejerce un efecto de campo, entendido como la articulación que atraviesa la interacción de los elementos y que no puede explicarse únicamente por las propiedades intrínsecas de los objetos involucrados.

El campo formativo es el conjunto de saberes que nos acercan a la realidad y que constituyen objetos de sentido formal, determinados por individuos en un grado suficiente para que sobre ellos puedan formularse pensamientos capaces de verdad. Estos

saberes se tejen a través de enunciados que emergen de la realidad, pues un objeto en un campo de sentido no es un objeto en general, sino que se encuentra bajo condiciones locales de identidad.

Aquel es un mundo de relaciones socioeducativas que, a partir de la didáctica, se transforma en un mundo que piensa. Al hacerlo, incorpora el sentido, convirtiéndose en un campo de significado, es decir, en un campo de interpretación del mundo social, pues pensar en términos de campo implica pensar en términos de relaciones.

El aprendizaje tiene un principio relacional, ya que el sentido de la didáctica epistémica en esa construcción considera la relacionalidad del conocimiento, entendiendo el saber como un sistema de relaciones en múltiples niveles. Desde esta perspectiva, la reflexión sobre los campos formativos permite esclarecer la construcción de los saberes y del posicionamiento del sentido.

Referencias

- Abreu, O., Gallegos, M. C., Jácome, J. G., & Martínez, R. J. (2017). La didáctica: Epistemología y definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(3), 81-92. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>
- Albizu, E. (2005). "Sentido": Una frontera de la filosofía. *Tópicos*, (13), 5-27. <https://www.topicosdelfilosofia.com.ar/revista/13/>
- Alcaraz, E., Hughes, B., & Gómez, A. (2002). *El español jurídico*. Ariel.
- Alcudia, J. A. N. (2016). En defensa del mundo. Notas críticas a la ontología hiperpluralista de Markus Gabriel. *Análisis. Revista de Investigación Filosófica*, 3(1), 137-147. <https://revistas.um.es/analisis/article/view/279111>
- Amparán, A. C. (1998). La teoría de los campos de Pierre Bourdieu. *Polis*, 1(2), 179-200. <https://www.polismexico.izt.uam.mx/index.php/rp/article/view/95>
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva* (H. Levesque Diosn, Trad.). Grijalbo. <https://archive.org/details/bourdieu-p.-respuestas-por-una-antropologia-reflexiva>

- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2023). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores. <https://archive.org/details/bourdieu-p.-una-invitation-a-la-sociologia-reflexiva>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (T. Kauf, Trad.). Anagrama. (Obra original publicada en 1994). <https://archive.org/details/bourdieu-pierre.-razones-practicas.-sobre-la-teoria-de-la-accion-ocr-1997>
- Bourdieu, P. (2008). *Cosas dichas* (M. Mizraje, Trad.). Gedisa. <https://dn790007.ca.archive.org/0/items/pdfy-3X6eb3hyseqhMKK3/Cosas-dichas-1987.pdf>
- Bueno, G. (1996). *El sentido de la vida. Seis lecturas de filosofía moral*. Pentalfa Ediciones. <https://fgbueno.es/gbm/gb96sv.htm>
- Díaz, D. (2001). La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza. *Acción Pedagógica*, (10), 64-72. <https://revistas.udo.edu.ve/index.php/accionpedagogica/article/view/2929>
- Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. UNAM. <https://www.uv.mx/personal/cdiaz/files/2013/10/Guia-secuencia-didactica.pdf>
- Donati, P. (2006). *Repensar la sociedad*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Gabriel, M. (2017). *Sentido y existencia* (R. Gabas, Trad.). Herder Editorial. <https://www.perlego.com/es/ereader/1583224>
- García, A. P. (2008). ¿De qué hablamos cuando hablamos de identidad local? *Prisma (Histórica)*, (22), 83-100.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1998). Estrategias de recogida de datos. En *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp. 124-171). Morata.
- Gütl, C., & Chang, V. (2008). Modelos teóricos basados en ecosistemas para el aprendizaje en entornos del siglo XXI. *Revista Internacional de Tecnologías Emergentes en el Aprendizaje (iJET)*, 3. <https://doi.org/10.3991/ijet.v3s2.789>
- Leoni, L. J., Venville, G., & Wallace, J. (2012). *Conocimiento que cuenta en la comunidad global: explorando las contribuciones del currículo integrado*. Routledge. <https://archive.org/details/knowledgethatcou0000renn/mode/1up>

- Lewin, K. (1946). *Investigación-acción y problemas de las minorías*. Harper & Row.
- Markus, G. (2017). *Por qué el mundo no existe* (M. Madariaga, Trad.). Pasado & Presente. (Obra original publicada en 2015).
- Montoya, H. V. (2008). Los campos formativo, epistemológico e investigativo: elementos que aportan para una ciencia emergente como la didactología. *Poliantea*, 4(6). <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/pol/article/view/3537>
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. FCE. https://catalogobnmx.iib.unam.mx/discovery/fulldisplay/alma990005671790108686/52BN_INST:52BN_INST
- Ramírez, B. (2017). La identidad como construcción de sentido. *Andamios*, 14(33), 195-216. <https://doi.org/10.29092/uacm.v14i33.596>
- Rorgiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración: Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Los campos formativos para comprender y transformar nuestra realidad*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Integración curricular: reto para la práctica de docentes de secundaria*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Simmel, G. (1939). *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*. Espasa-Calpe. <https://archive.org/details/simmel-georg.-sociologia.-estudios-sobre-las-formas-de-socializacion-epl-fs-1908-2016>
- Tobón, S. (2013). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. Instituto CIFE.
- Van der Linde, G. E. (2007). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 4(8), 11-12. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/edu/article/view/2410>

- Vargas, J. C. (2020). Sobre la “presencia” del objeto de conocimiento en la teoría de la intencionalidad de Duns Escoto. *Areté*, 32(1), 219-239. <https://doi.org/10.18800/arete.202001.008>
- Weber, M. (1984). *Los tipos de dominación* (Vol. 38, J. Abellán García, Trad.). NoBooks Editorial. (Obra original publicada en 1922). <https://www.pudh.unam.mx/perseo/los-tipos-de-dominacion-por-max-weber/>
- Zapata, V. (2003). La evolución del concepto de saber pedagógico. Su ruta de transformación. *Educación y Pedagogía*, 15(37), 177-184. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/20607>