

VI FORMACIÓN Y VINCULACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA

Colección:
FORMACIÓN DE
PROFESORES Y
PROFESIONALES
DE LA EDUCACIÓN

LILLY PATRICIA DUCOING WATTY
COORDINADORA DE LA COLECCIÓN

CLAUDIA BEATRIZ PONTÓN RAMOS
COORDINADORA DEL VOLUMEN





VI

FORMACIÓN Y VINCULACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA

CLAUDIA BEATRIZ PONTÓN RAMOS
COORDINADORA



COLECCIÓN
FORMACIÓN DE
PROFESORES Y
PROFESIONALES
DE LA EDUCACIÓN

Lilly Patricia Ducoing Watty
Coordinadora de la colección

ASSOCIATION FRANCOPHONE INTERNATIONALE DE
RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN ÉDUCATION



Primera edición:
Diciembre 2022

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Avenida Universidad 3000,
Colonia Universidad Nacional Autónoma de México,
C.U., Alcaldía Coyoacán,
C. P. 04510, Ciudad de México.

ISBN: 978-607-30-7170-3 (Vol. VI *Formación y vinculación teoría y práctica*)
ISBN: 978-607-30-7047-8 (colección “Formación de Profesores y Profesionales de la Educación”)

Todas las propuestas para publicación presentadas para su producción editorial por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM son sometidas a un riguroso proceso de dictaminación por pares académicos, reconocidas autoridades en la materia y, siguiendo el método de “doble ciego”, conforme a las disposiciones de su Comité Editorial.

Prohibida la reproducción parcial total, por cualquier medio, sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Editado y producido en México

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	9
REVISITANDO LA FORMACIÓN	
<i>Patricia Ducoing Watty</i>	11
PRESENTACIÓN	
<i>Claudia B. Pontón Ramos</i>	31

PRIMERA PARTE FORMACIÓN DOCENTE

LA REFLEXIVIDAD AL SERVICIO DE LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA DOCENCIA. UN EJEMPLO DE COLABORACIÓN ENTRE INVESTIGADOR Y CONSEJEROS PEDAGÓGICOS	
<i>Isabelle Vinatier</i> <i>Traducción: María Bertha Fortoul Ollivier</i>	41

FORMACIÓN DOCENTE: EL RETO DE LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA <i>Ana María Preciado Fimbres, Marcela Cecilia García Medina y Nora Eizabeth Duarte</i>	65
EL <i>PRACTICUM</i> COMO DISPOSITIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS <i>Alejandra Avalos Rogel</i>	77
IMPACTO DE LA FORMACIÓN CONTINUA QUE RECIBEN LOS DOCENTES DE ESCUELAS MULTIGRADO EN EL ESTADO DE CHIHUAHUA <i>Martha Silvia Domínguez y Blanca Luisa Valera</i>	89
FORMACIÓN E IDENTIDAD SEXUAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, ANTE LA ESTRATEGIA NACIONAL DE PREVENCIÓN DEL EMBARAZO ADOLESCENTE (ENAPEA), 2015-2030 <i>Ana Laura Lara López</i>	103

SEGUNDA PARTE
FORMACIÓN TEÓRICA-PRÁCTICA. EXPERIENCIAS
EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y POSGRADO

MOMENTOS DE DESEQUILIBRIO EN EL AULA: OPORTUNIDAD PARA LA FORMACIÓN DOCENTE <i>Teresa Brito Miranda</i>	119
LA FORMACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UNAM <i>Cecilia Montiel y Josefina Rubí Piña</i>	131
REFLEXIONES DERIVADAS DE LA PRÁCTICA DE LA TUTORÍA EN EL POSGRADO DE ENFERMERÍA <i>Irma Piña Jiménez</i>	147
CÓMO EJERCER LOS DERECHOS HUMANOS EN EL AULA. ¡SIÉNTATE, CÁLLATE Y PON ATENCIÓN! <i>Gabriela Delgado Ballesteros</i>	159

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta colección se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación UNAM-DGAPA-PAPIIT IN301121 “Estudio comparado sobre la formación inicial de docentes en educación básica en México y Francia”, registrado en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). En este sentido, expresamos el reconocimiento por el apoyo institucional recibido para su publicación. Asimismo, agradecemos a la Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE) la valiosa colaboración de reconocidos académicos franceses, quienes participaron con trabajos de investigación sobre la temática abordada.

Junio 30 de 2023

REVISITANDO LA FORMACIÓN

PATRICIA DUCOING WATTY

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Educarse es un verbo reflexivo que designa la acción autónoma que se niega a poner en manos ajenas la aspiración al perfeccionamiento constante de la persona humana.

Afirmo que la educación es educarse, que la formación es formarse. Con ello dejo conscientemente al margen los que pueden ser, obviamente, los problemas entre la juventud y sus preceptores, maestros o padres (Gadamer, 2000: 11).

El retorno al humanismo en la formación

Bajo la inspiración de la cita de Gadamer sobre la formación y la educación –compartida por otros muchos pensadores y teóricos de la filosofía y la pedagogía– efectuamos una sucinta y acotada entrada sobre algunas de las líneas conceptuales del filósofo alemán, para quien la hermenéutica y la epistemología de las ciencias del espíritu se configuran como dimensiones sustantivas de sus tesis fundamentales. Para el filósofo, las ciencias del espíritu, y con ellas el concepto de formación, representan la revitalización del humanismo. Así lo confirma (Gadamer, 1997: 47): “[...] lo que convierte en ciencias a las del espíritu se comprende mejor desde la tradición del concepto de formación [...]”. Efectivamente, el autor da voz a la fenomenología, a la hermenéutica y a las ciencias humanas, herederas de las teorizaciones de Heidegger, Husserl y Dilthey, entre otros, a partir del giro hermenéutico y lingüístico que emprende simultáneamente.

La intención consiste en invitar a la reflexión sobre esta temática que, en la actualidad, ha devenido un lugar común posiblemente desgastado, trivializado e incluso manoseado, conduciendo a la vaciedad de su sentido y a la negación de su complejidad epistémica, teórica, cultural e institucional.

Tanto en su magna obra *Verdad y Método* (1997), como en su breve conferencia de 1999 “La educación es educarse” (2000), Gadamer discurre sobre la

formación al mostrar su inscripción en las ciencias humanas y al defender su carácter dialógico-hermenéutico, comprendido como la capacidad de escucha del otro, de una apertura hacia el otro, cuya presencia es imprescindible en la formación y la educación, porque el otro es quien nos abre el camino a la formación. Es desde esta perspectiva dialógica y comprensiva que conceptualiza la formación y la educación a manera de un encuentro en el contexto de la comunicación con el otro, a través de la cual se puede llegar a la “fusión de horizontes” (Gadamer, 1990: 156):

[...] la lengua no es sólo la casa del ser, sino la casa del ser humano, en la que vive, se instala, se encuentra consigo mismo, se encuentra con el Otro [...]

En escuchar lo que nos dice algo, y en dejar que se nos diga reside la exigencia más elevada que se propone al ser humano. Recordarlo para uno mismo es la cuestión más íntima de cada uno. Hacerlo para todos, y de manera convincente, es la misión de la filosofía.

En efecto, la concepción dialógica del lenguaje es para Gadamer el camino que posibilita lo que denomina “fusión de horizontes”, es decir, la comprensión entre un sujeto y el otro, cada uno de los cuales se comunica a partir de su propio horizonte, es decir, desde su propio punto de vista. Al respecto plantea que el concepto de horizonte (Gadamer, 1997: 375): “[...] expresa esa panorámica más amplia que debe alcanzar el que comprende. Ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande [...]”. De ahí que el autor conceptualice la formación como posibilidad de “fusión de horizontes”, en tanto que la intención consiste en incorporar el horizonte del otro –del estudiante– al nuestro mismo –del maestro– en el marco de un ascenso hacia esa generalidad en la que se conjuga lo ajeno y lo propio, el mundo del otro y mi mundo. “La formación –ratifica el autor– comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad” (Gadamer, 1997: 46). El ascenso a la generalidad, comprendido como formación, deviene, en consecuencia, una tarea eminentemente humana que supone sacrificar la particularidad.

El arribo al horizonte por parte de ambos dialogantes sólo podrá darse a partir de la mediación de la palabra y capacidad de escucha del otro, en donde, sin duda, podrá generarse la empatía, la identificación y la afinidad, igual que la discrepancia, la divergencia o el desacuerdo, siempre y cuando, en este proceso, la intención radique en ampliar los horizontes de cada uno para llegar a la comprensión y no necesariamente al consenso. Esos horizontes que no están determinados, defi-

nidos, que no han sido dados de una vez por todas, se abren a lo posiblemente incierto, desconocido, a algo nuevo que puede iniciarse, que puede surgir: un nuevo horizonte. Frente a esta formulación gadameriana, Grondin (2007: 28) señala: “La fusión de horizontes en Gadamer es también ocasión de un nuevo nacimiento que evidenciará el carácter único y de acontecimiento del comprender, así como la transformación que la comprensión implica”.

El comprender, adoptando la tesis de Heidegger, no es uno más de los comportamientos del ser humano, sino que es para Gadamer el modo de ser del hombre, del *Dasein* mismo heideggeriano (Gadamer, 1997: 12): “[...] es como hemos empleado aquí el concepto de ‘hermenéutica’. Designa el carácter fundamentalmente móvil del estar ahí, que constituye su finitud y su especificidad y que por lo tanto abarca el conjunto de su experiencia en el mundo”.

La recuperación de la tradición humanista es reivindicada y actualizada por Gadamer entre otras muchas teorizaciones, a través del reconocimiento de la dimensión general de la *Bildung*, conceptuada como una apertura y recepción de los otros, porque este concepto alude a la autoformación, es decir, al esfuerzo personal que despliega el sujeto sobre sí: “proceso interior de la formación y conformación, y se encuentra en constante desarrollo y progreso” (Gadamer, 1997: 40), en tanto forma de devenir humano, es decir, del ser. En ese proceso de autoformación, en ese caminar del devenir humano, cada hombre se encuentra con el otro, con los otros, diferentes a sí y portadores de diversos intereses, pensamientos y perspectivas, de cara a lo cual habremos de mantenernos abiertos. El cultivo de sí puede, por tanto, alcanzarse a través del diálogo como un rasgo que signa la especificidad del hombre, de la humanidad, y representa, a su vez, la tarea humana; esa tarea humana que supone un salir de sí hacia el otro, hacia el mundo y, análogamente, un retorno a sí.

Como muy a menudo se ha señalado, han sido diversos los significados atribuidos al concepto de *Bildung* a lo largo de la historia, pero muy insistentemente se ha asociado con el de formación, igual que con el de cultura, en una franca oposición a la postura pragmatista y técnica. De hecho, se trata de dos campos semánticos fuertemente implicados. La vocación humanística de Gadamer lo condujo a conceptualizar la formación –la *Bildung*– como el eje central de las ciencias humanas al considerar que ésta se encuentra signada por la mirada histórica y hermenéutica, así como por su carácter lingüístico. De ahí que su formulación invita a recuperar la tradición humanista, la alteridad, como apertura hacia lo otro, el otro, apertura al mundo que se evidencia en la comprensión lingüística y que conduce a la realización del ser.

En realidad, el concepto alemán de la *Bildung* ocupa un lugar nuclear en la filosofía gadameriana, al rescatar los textos clásicos de la tradición alemana supe-

rando la idea del cultivo simple de las facultades y talentos para conceptualizar la formación como la experiencia del sujeto en términos de una dialéctica dialógica y hermenéutica entre el sí mismo y el otro, y un retorno hacia sí, en tanto una ética de la comprensión; pero, subraya el autor:

La hermenéutica [...] no puede limitarse a ser el arte de entender las opiniones del otro. La reflexión hermenéutica implica que en cada comprensión de algo o de alguien se produce una autocrítica. El que comprende, no adopta una posición de superioridad, sino que reconoce la necesidad de someter a examen la supuesta verdad propia (Gadamer, 2001: 83).

La hermenéutica gadameriana, que toma forma en el diálogo, brinda la posibilidad de pensar en la *Bildung* indisolublemente anclada en la formación, a partir de la cual –puntualiza el autor– se abre la posibilidad de otorgar un sentido a nuestra existencia histórica con base en las experiencias, las cuales favorecen, a su vez, esa dimensión hermenéutica de los humanos que vincula a los hombres a través de la palabra y de su inscripción en esta perspectiva interhumana e intersubjetiva. De ahí que la formación no puede comprenderse ni resolverse técnica o mecánicamente.

En contra del cientificismo, es decir, de la racionalidad científica, por la que sólo son consideradas como ciencias, las naturales, fundadas en la observación y la experimentación en su enlace con las matemáticas, Gadamer mantiene la naturaleza rigurosa de la filosofía y de las ciencias del espíritu, en virtud de que estas “están muy lejos de sentirse simplemente inferiores a las ciencias naturales. En la herencia espiritual del clasicismo alemán desarrollaron más bien una orgullosa conciencia de ser los verdaderos administradores del humanismo” (Gadamer, 1997: 37).

En fin, el filósofo alemán suscribe: “El concepto de la formación que entonces adquirió [en el clasicismo] su preponderante validez fue sin duda el más grande pensamiento del siglo XVIII, y es este concepto el que designa el elemento en el que viven las ciencias del espíritu en el XIX [...]” (Gadamer, 1997: 37), al vincularlo con las ciencias humanas y la hermenéutica y, por tanto, la formación del hombre, que como concepto básico del humanismo, habrá de elucidarse a través del ejercicio de la palabra y del lenguaje de la comprensión. La *Bildung* representa, efectivamente, un camino sin fin en el que todos hemos de formarnos en el encuentro y el diálogo con los otros, particularmente en los espacios universitarios, en los cuales nos enfrentamos al reto de vivir y enfrentar cotidianamente la pluralidad y la interculturalidad de todos los actores –maestros, alumnos, directivos– institucionales.

Ahora bien, es importante puntear, por lo menos, una idea sobre tensiones que se presentan hoy en día entre las lógicas del mercado –del dinero, del capital, de la mercancía–, de la fragmentación y de la especialización, por un lado, y la idea de la *Bildung*, por el otro, en el escenario de la formación de profesores y profesionales, no sólo de la educación sino de manera genérica, escenario en el que la centralidad otorgada a las competencias, a los programas, a los planes, a las tecnologías, a las técnicas, ha venido desdibujando poco a poco o incluso desplazando al sujeto. El problema, a la vez que las preguntas sería, entre otros: ¿es posible subestimar la centralidad del sujeto singular y de los sujetos del conjunto en nuestras instituciones que promueven formaciones y que se configuran como los entornos de la tarea formativa? ¿La perspectiva humanística, por la que se reconoce y se privilegia la formación y el desarrollo del ser singular en el marco de la pluralidad de sujetos, puede ser suplantada, por ejemplo, por lógica de las competencias, apropiada por las instituciones y comprendida a partir de los retos económicos y las demandas del mercado laboral?

Desde otro ángulo, es posible constatar que comúnmente los proyectos de formación movilizados y apuntalados por las instituciones en el campo educativo, al igual que en las ciencias sociales y humanas, pero también en las ciencias naturales, se encuentra signados por la segmentación y la desarticulación, sin lograr enlazar los saberes disciplinares. De hecho, es posible aseverar que la fragmentación es uno de los rasgos dominantes en la enseñanza superior tanto en su organización interna –con base en escuelas o facultades independientes–, como al interior de las formaciones disciplinares o profesionales que cada una de estas ofrece.

Más aún, es creciente el número de especializaciones y subespecializaciones que permanentemente son instauradas en los campus universitarios, las cuales desarticulan las perspectivas antropológicas, sociales, biológicas, físicas e incluso psicológicas de las formaciones universitarias, agudizando la promoción del saber fragmentado y negando la multidimensionalidad de la realidad natural y social.

Como bien ha explicitado Morin (1990: 18-19): “Vivimos bajo el imperio de los principios de disyunción, de reducción y de abstracción cuyo conjunto es lo que yo denomino el paradigma de simplificación”, contrariamente al pensamiento complejo signado por un entramado que imposibilita la descomposición, tan comúnmente promovida, hoy por hoy, en los espacios institucionales de los sistemas educativos y, particularmente, los correspondientes a la formación terciaria. Efectivamente, para este pensador –sociólogo y filósofo–, la complejidad implica la articulación entre los diversos campos disciplinares, que lejos de promoverse en las formaciones universitarias, estas se encuentran generalmente organizadas curricularmente con base en compartimentos –asignaturas– en los que la ruptura entre una y otra disciplina se encuentra determinada por lo que el autor deno-

mina el pensamiento disyuntivo. Este pensamiento disyuntivo, caracterizado por la parcelación, la fractura, la separación, el rompimiento es el que obstaculiza la comprensión de los fenómenos complejos, comenzando por el del hombre y el de su identidad. En términos del autor (Morin, 2006: 60):

Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la enseñanza [...], y hoy es imposible aprender lo que significa ser humano, en tanto que todos, donde quiera que estén deben conocer y ser conscientes a la vez del carácter complejo de su identidad y de su identidad común con todos los otros humanos. Así, la condición humana debería ser un objeto esencial de toda enseñanza. [...] es posible, a partir de las disciplinas actuales, reconocer la unidad y la complejidad humanas reuniendo y organizado los conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, las ciencias humanas, la literatura y la filosofía, y de mostrar el lazo indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano.

En fin, la temática de la formación interpela tanto a las instituciones de manera genérica, como a los actores participantes en los procesos formativos. Aludimos a las instituciones de la formación en tanto dispositivos de proyectos creados, reconocidos y legitimados a través de marcos jurídicos, cuyo desempeño –como formula Millán (2019)– define el desempeño de una sociedad. Por consiguiente, la elucidación sobre los procesos formativos atañe tanto a las instituciones como a los actores institucionales de cara a la problemática global que la humanidad enfrenta actualmente: el individualismo, los radicalismos, la violencia, la intolerancia, los cambios climáticos, el consumismo y, particularmente, la convicción de la tecnología y la técnica como vías para enfrentar los retos sociales, educativos, económicos y políticos. De ahí que sea preciso detenernos, despertar, y dejar de ser arrastrados por la inercia de las tareas institucionales, profesionales y personales para dar paso al reconocimiento de la especificidad humana desde una óptica fenomenológica existencial.

En breve, la formación no puede ser conceptualizada como la enseñanza y el aprendizaje o la instrucción en los espacios institucionales, tampoco como la educación. Desde la mirada gadameriana, así como de la de varios teóricos (Honoré, Fabre, Kaës, Pineau, Bernard, Ferry, entre muchos más de los contemporáneos), la formación, en tanto proceso complejo, supone un diálogo consigo mismo y, simultáneamente, con los otros y con el mundo, y se encuentra inscrita en la existencia del hombre como un proceso vital, entendido como lo formula Honoré al plantear como principio que el hombre existe en formación en el mundo (1992: 68):

Estar abierto a la existencia es existir en formación. Estar en una relación de formación con el mundo [...]

Esta concepción conduce, en consecuencia, a pensar las prácticas de formación más que como acciones dirigidas al desarrollo de habilidades o competencias específicas [de determinadas personas] consideradas solamente como profesionales. La formación no puede limitarse a ser una actividad decidida y organizada como producción a consumir.

Para cerrar esta sección y dar apertura a la interlocución es preciso preguntarnos, ¿qué tipo de hombre es el que las instituciones desean formar en el escenario de la globalización y de la priorización de políticas neoliberales? ¿Cuáles son las representaciones de los funcionarios y de los maestros sobre el docente y sobre el sujeto en el proceso institucional de formación? ¿Las políticas y los programas de formación actualmente instituidos en los diversos niveles del sistema educativo son portadores de una perspectiva humanística que otorga la centralidad al niño, al adolescente, al joven, al adulto, es decir, al hombre? ¿Qué concepción de hombre y qué concepción de formación subyace en los modelos universitarios y normalistas? ¿Es conceptuado el alumno normalista y universitario como actor y autor de su formación? ¿Es posible adoptar en el acontecer formativo una perspectiva de liberación del hombre, de justicia, de apertura a la formación y de apertura a la vida?

Sobre esta colección

Los textos que en esta colección se integran son producto del trabajo desplegado en el marco de la Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation, Sección Mexicana, presidida, a nivel internacional, por Patrick Boumard y Frédérique Lerbet. A través de estos textos se pretende, una vez más, “revisitar” la compleja temática de la formación de profesores y de profesionales de la educación a fin de promover la reflexión y la interpelación entre investigadores y actores nacionales e internacionales del campo educativo.

La intención de esta pequeña colección consiste en dar cuenta de la multiplicidad de problemas y tópicos que atraviesan la temática de la formación, pero también de la diversidad de miradas, de aproximaciones, de acercamientos, y, con ellos, de la pluralidad de disciplinas, así como de perspectivas teóricas puestas en diálogo que buscan aportar algunas líneas de elucidación en torno a las preocupaciones que actualmente se experimentan en este ámbito. Como señala Ardoino, la formación, igual que la educación, reclama una lectura plural, es decir, multi-referencial, en la búsqueda de su inteligibilidad a través de las diversas dimensio-

nes –antropológicas, pedagógicas, políticas, filosóficas, sociológicas, psicológicas e incluso psicoanalíticas– que signan la especificidad del abordaje de los objetos de las ciencias humanas, de las ciencias sociales y de la educación.

En el caso de México, a partir de una mirada diacrónica sobre la formación de docentes de la educación básica, es posible advertir que, desde su origen, las escuelas normales han otorgado una gran centralidad a las cuestiones curriculares y, hoy por hoy, a la formación permanente de los maestros en servicio y a la carrera docente, cuestiones que han sido motivo de tratamiento por parte de los organismos supranacionales, concretadas en políticas internacionales, regionales y nacionales y puestas en marcha a través de múltiples programas e instrumentos legislativos. No obstante, hay muchos otros tópicos que no se han configurado como elementos sustantivos proclives al debate nacional e internacional vinculado con la formación inicial y continua de los futuros docentes de educación básica y media superior, algunos de los cuales son motivo de elucidación en esta colección. En cuanto a la formación universitaria de profesionales de la educación en las universidades, análogamente a la formación normalista, la centralidad otorgada al currículum ha impedido advertir la relevancia de cuestiones del quehacer formativo vinculadas con la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con el desarrollo social, la defensa del derecho a la educación y en general los derechos del hombre. Por otro lado, es de relevancia subrayar que en las instituciones universitarias, la formación ha devenido un reto real, marcado por un conjunto de tensiones, entre las que destaca la resistencia y la desconfianza de muy diversos actores universitarios para acercarse a una formación pedagógica que los conduzca a comprender que las prácticas de enseñanza, igual que los saberes disciplinares, han evolucionado en consonancia con los cambios de la misma sociedad.

En este conjunto de trabajos se pueden identificar tanto ensayos, como investigaciones de corte empírico. Los primeros, caracterizados por un tipo de discurso argumentativo en el que los autores desarrollan y debaten sobre una idea inscrita en una temática más amplia con base en las aportaciones de diversos teóricos y en la adopción de una postura, la cual, en principio, constituye un acercamiento original y, en consecuencia, una aportación al campo de conocimiento. Las investigaciones empíricas refieren a producciones que cuentan con un acercamiento a la realidad educativa a través del trabajo de campo emprendido en el ámbito de la educación, pero siempre fundado en un acercamiento teórico que representa el entramado conceptual sobre el objeto de estudio.

Esta colección se encuentra conformada por nueve volúmenes de la autoría de académicos mexicanos adscritos a diversas instituciones y de varios más procedentes del extranjero, específicamente de Francia, España, Brasil y

Colombia. Cada volumen está dedicado a una temática específica que puede ser detonante de preguntas, de reflexiones, de críticas, de preocupaciones, de controversias, pero todas ellas tendentes a provocar una interpelación con la comunidad académica del campo, los actores y los investigadores, portadores de saberes, experiencias, teorías y representaciones sobre la formación docente y la educación.

Los coordinadores y las temáticas de cada libro son: 1. Patricia Ducoing Watty, *Debate teórico sobre formación*; 2. Ofelia Piedad Cruz Pineda, *Políticas internacionales y nacionales de formación de profesores y profesionales de la educación*; 3. Ileana Rojas Moreno, *Tendencias en la formación de docentes y profesionales de la educación*; 4. María Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, *Formación e identidad de docentes y profesionales de la educación*; 5. María Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, *Formación de profesores y profesionales de la educación y currículum*; 6. Claudia Beatriz Pontón Ramos, *Formación y vinculación teoría-práctica*; 7. Ileana Rojas Moreno, *Formación y evaluación*; 8. Enrique Ruiz-Velasco, *Formación e inclusión*; 9. Enrique Ruiz-Velasco, *Formación e innovación*.

Como se puntualizó antes, la autoría de los trabajos corresponden a profesores e investigadores adscritos a instituciones nacionales y extranjeras como a continuación se detalla. A nivel institucional, la UNAM integra la más alta presencia de trabajos, seguida por la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco y sus diferentes sedes y subsedes de la Ciudad de México y de otras entidades federativas; le suceden diversas universidades e instituciones de educación superior de la zona metropolitana: Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa e Iztapalapa, Instituto Superior de Ciencias de la Educación, Universidad Iberoamericana, Universidad La Salle, Universidad Salesiana, Universidad del Valle; el sector normalista nacional, tanto de la ciudad como del interior del país, aglutina también un número importante de colaboraciones, cuyas autorías corresponden a escuelas normales de educación primaria, de educación preescolar y de normales superiores, así como de algunas secretarías y otras entidades responsables de la formación de docentes de educación básica; se cuenta igualmente con aportaciones de universidades de diversas entidades federativas, tales como Autónoma de Chihuahua, Autónoma de Baja California, Benemérita de Puebla, Iberoamericana-Puebla, Autónoma de Hidalgo, Autónoma de Tlaxcala, Autónoma de Querétaro, de Sonora; finalmente, como se señaló inicialmente, son varias las aportaciones de instituciones extranjeras: Universidad de la Rioja, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Paul Valéry-Montpellier, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Pau et des Pays de l'Adour, Universidad Federal

de Ouro Preto, Universidad de Málaga, Universidad de Antioquia, Universidad Paris VIII, Descartes.

A continuación se presenta un breve mapeo de los nueve volúmenes que conforman la colección.

Coordinado por Patricia Ducoing Watty, el primer volumen, *Debate teórico sobre la formación*, congrega los textos relativos a la elucidación de la problemática del acontecer formativo. Alude, por tanto, a elaboraciones conceptuales muy heterogéneas en las que se revisan las aportaciones de los clásicos, desde la recuperación del romanticismo alemán del siglo XVIII, a partir de la teoría de la *Bildung* —comprendida como el cultivo de sí mismo— y de la *Paideia*, en tanto ideal de la formación del hombre griego. De hecho, tanto la *Bildung* como la *Paideia* pueden considerarse como conceptos clásicos de la filosofía, aunque continúan participando en el horizonte de la formación y de la educación en la época moderna y contemporánea, a partir del pensamiento humanístico recreado por filósofos y pedagogos como Hegel, Heidegger, Gadamer, Habermas, Adorno, Herbart, Pestalozzi, Husserl, Fullat, Fabre, entre muchos otros.

Igualmente, de cara a los retos que enfrenta la formación del docente y del profesional de la educación en el cambiante escenario social con las correlativas exigencias de mejoramiento de las prácticas de enseñanza, en este volumen se problematizan y resignifican tópicos diversos a partir de lecturas filosóficas, políticas, pedagógicas, sociológicas y psicológicas que reactualizan las miradas humanísticas de las aportaciones y de las teorizaciones de varios pensadores clásicos y actuales.

Este libro se encuentra organizado por tres partes: la primera denominada “Acercamientos a la noción de formación”; la segunda, “Prolegómenos de la formación”; y la tercera, “Interrogantes en torno a la formación en educación”.

Políticas internacionales y nacionales de formación de profesores y profesionales de la educación es el título del segundo volumen, coordinado por Ofelia Piedad Cruz Pineda, quien en una amplia y fértil introducción efectúa un recorrido conceptual que inicia con la distinción entre la política y las políticas a fin de comprender la complejidad de la teorización de estas cuestiones.

Apunta, igualmente, la presencia hegemónica de la perspectiva positivista para el estudio de las políticas en la actualidad, incluyendo las educativas y las relativas a la formación de profesores y profesionales de la educación. Por otra parte, revisa, entre otros, el enfoque de análisis de la política y de las políticas públicas, a partir del cual se saca a la luz las lógicas de poder, a la vez que se determina a las políticas como cursos de acción. A fin de restituir y establecer distinciones conceptuales, la autora elucida sobre el concepto de “lo político” en el campo genérico de la formación y la educación.

En un segundo momento, Cruz Pineda analiza la política de formación, específicamente, en el escenario de las políticas neoliberales adoptadas en América Latina, aunque en general en todo el mundo, políticas que han venido trastocando el sentido de la educación pública. Al respecto destaca los efectos de las señaladas políticas en cuando a la estructura institucional, las condiciones laborales, la carrera docente y el currículum. Afirma la autora: “Si bien las políticas educativas son entendidas como cursos de acción también poder ser interpretadas como sistemas de significación, y como tales, dibujan ciertas disposiciones de ser docente; de formación de nuevas subjetividades. Los sujetos se apropian y resignifican la política en las instituciones”.

A través de diversos textos presentados a lo largo de este libro se constata la diversidad de trabajos inspirados sobre la temática de las políticas de formación de profesores y profesionales de la educación, trabajos que se encuentran organizados, por la coordinadora en tres secciones: “La política internacional. Un tejido de significantes”; “Condiciones sociales e impulso de la política nacional” y “Disposiciones políticas y desafíos institucionales”.

En el tercer volumen de esta colección, *Tendencias en la formación de profesores y profesionales de la educación*, cuya coordinación estuvo bajo la responsabilidad de Ileana Rojas Moreno, se agrupan aportaciones diversas, a partir de cuya lectura es posible identificar algunas de las principales perspectivas y tendencias referidas tanto al proceso de formación de docentes para la educación básica y la educación superior, como al de profesionales de la educación. Como analiza la autora en su presentación, se advierte una distinción en la formación de docentes y la de profesionales de la educación, aun cuando en ambos casos es relevante comprender las relaciones complejas que se entablan entre las transformaciones sociopolíticas y económicas de la sociedad y los cambios en las instituciones formadoras inscritas en un contexto histórico determinado.

A propósito de la formación de profesores, Rojas Moreno define tres ámbitos: el de la formación inicial de maestros de la educación básica –preescolar, primaria y secundaria–, el de la formación permanente y el de la formación de profesores de educación superior, los cuales son permeados por las políticas y los programas nacionales, así como por las encomiendas de los organismos supranacionales.

Tanto en la formación de docentes como de profesionales de la educación, particularmente en la actualidad, la formación inicial y la continua no son conceptuadas como una meta, sino como una premisa prioritaria para el desempeño en el ámbito de la educación, al aceptar que ésta es uno de los mejores vehículos para transformar y mejorar el mundo en que vivimos, mundo en continua evolución, como lo ha declarado la ONU (2019: s/p): “La educación, un arma poderosa para cambiar el mundo”. Asistimos, por tanto, a una transformación de nuestra

comprensión sobre la formación y las prácticas educativas que los docentes han de desplegar en el sistema educativo para enfrentar la cotidianidad de la enseñanza en escenarios signados siempre por la incertidumbre.

Ahora bien, a propósito de la formación de profesionales de la educación, subraya la autora, que esta refiere a un amplio conjunto de elementos conceptuales, valorales y de prácticas que configuran el campo educativo desde una perspectiva plural que integra saberes de corte pedagógico, psicológico, filosófico, antropológico y sociológico, entre otros.

Entre las tendencias que recupera Rojas Moreno resalta, sin duda alguna, la vertiginosa aceleración de los procesos de digitalización en el mundo entero, que ha puesto de manifiesto las múltiples estrategias para potenciar el proceso formativo.

Con el propósito de propiciar una lectura fluida, los trabajos fueron organizados en tres partes: la primera, “Notas de reflexión sobre la formación de profesores”; la segunda, “Formación de profesores”; la tercera, “Formación de profesionales de la educación”.

Bajo el título de *Formación e identidad de profesores y profesionales de la educación* –cuarto volumen– se consigna un conjunto de trabajos, a cargo de Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, quienes en una orientadora introducción convocan a la lectura de esta materia de la formación y la identidad profesional.

Tal como se ha reiterado, la noción de identidad ha devenido, hoy por hoy, un término nuclear y emergente, a la vez que recurrente, tanto en las ciencias humanas como en las ciencias sociales y la educación, aun cuando desde los presocráticos esta cuestión recibió un tratamiento importante. En el siglo xx, fue sin duda Erikson quien propuso una teorización sobre la identidad desde una perspectiva psicosocial, perspectiva que ha continuado enriqueciéndose a lo largo de los años.

Como temática, la identidad es objeto de estudio tanto de la sociología, como de la filosofía, de la psicología, de la historia, de la antropología, la religión, la etnología, la política, y la educación, y muy frecuentemente se alude a grupos, a conjuntos, a colectivos. Así se dice identidad profesional, identidad religiosa, identidad ciudadana, identidad docente. Los tópicos relacionados con inmigración, religión y nacionalismo, entre otros, han contribuido, en las últimas décadas, a repensar la noción de identidad en su vinculación con la subjetividad, a partir de varios y diversos posicionamientos disciplinares y teóricos.

En su texto introductorio, las coordinadoras aluden a la identidad individual, igual que a la colectiva, pero destacan con toda certeza que la identidad habrá de ser conceptualizada como un proceso. De ahí que Dubar (2007) subtitule su libro *Crisis de las identidades* como “La interpretación de una mutación”, lo que implica el reconocimiento de las dinámicas identitarias, debido a que, para el autor,

la identidad no es algo estable, permanente, sino el resultado de “identificaciones contingentes” y, en consecuencia, su reconocimiento como un objeto plural –identidades–, y su comprensión a partir de formas identitarias.

Al repensar la formación profesional de docentes y de educación y la identidad, es preciso reconocer estas formas identitarias que, como destaca Dubar (2015: 231), “pueden interpretarse a partir de modos de articulación entre transacción objetiva y transacción subjetiva, como resultados de compromisos ‘interiores’ entre identidad heredada e identidad aspirada, pero también de negociaciones ‘exteriores’ entre identidad atribuida por otra persona e identidad incorporada por la propia persona”, es decir, no es posible aludir solamente a la categoría profesional, en este caso del docente o del de la educación, sino que es imprescindible considerar otras categorías de pertenencia, tales como género, trayectoria escolar, familia, historia personal, entre otros.

En fin, este cuarto volumen está conformado por cuatro secciones: “Identidad profesional y formación”; “Formación y proceso de configuración identitaria en profesores y profesionales de la educación”; “Configuración identitaria de estudiantes en formación profesional”, y “Formación y configuración identitaria en las trayectorias de profesores y profesionales de la educación”.

El quinto volumen, también coordinado por Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, se denomina *Formación de profesores y profesionales de la educación y currículum*, texto en el cual se revisa la problemática curricular a partir del debate sobre posiciones epistémicas, teóricas y metodológicas desde el punto de vista político, pedagógico, social, cultural y didáctico. Son cuatro los apartados que conforman este volumen: “Educación básica y reforma educativa”; “Agentes y currículum”; “Saberes docentes y currículum” y “Formación profesional”.

Su estructura es precedida por la introducción, autoría de ambas académicas. En este apartado, las investigadoras repasan las llamadas innovaciones promovidas en el marco de las políticas nacionales e internacionales en materia curricular, entre las que destacan la flexibilización del currículum, la introducción de las competencias como modelo estructurante, las metodologías de enseñanza con base en problemas y proyectos, y varios otros tópicos. Al respecto, se preguntan las autoras sobre el lugar que ocupa el sujeto en los procesos formativos, al considerar varias dimensiones: la referente a las políticas de formación, las correspondientes a la institución, así como la evaluación y los diversos programas; las tendencias formativas destinadas a los profesores y profesionales de la educación; los proyectos innovadores que se debaten en la actualidad.

Sin duda alguna, como lo ha propagado la UNESCO, la temática curricular ocupa un lugar fundamental en la formación de los docentes y todos los actores que

se desempeñan en el campo educativo frente a la problemática que enfrentan las sociedades contemporáneas: migración, racismo, exclusión, pobreza, desigualdad, violencia, entre muchas otras cuestiones.

En el sexto volumen, *Formación y vinculación teoría-práctica*, bajo la responsabilidad de Claudia Beatriz Pontón Ramos, se analiza esta temática que ha adquirido en la actualidad una gran relevancia en la formación profesional de docentes y de la educación. De hecho, la vinculación teoría-práctica ha cobrado importancia en la medida que la polémica generada al respecto ha suscitado posiciones encontradas y tensiones en el quehacer formativo, considerando que el ejercicio de la docencia y el desempeño en cualquier campo educativo implican la movilización de saberes y capacidades, sin que esto suponga una lógica de aplicabilidad, como se ha privilegiado muy frecuentemente en las prácticas formativas. Bourdieu advierte al respecto (1980: 136):

Es una sola y misma cosa descubrir el error teórico que consiste en dar la *visión* teórica de la práctica para la *relación práctica* con la práctica y, más precisamente, colocar en el principio de la práctica el modelo que se debe construir para comprenderla y percibir que este error tiene por principio la antinomia entre el tiempo de la ciencia y el tiempo de la acción que conduce a destruir la práctica al imponer el tiempo intemporal de la ciencia.

La complejidad de las prácticas docentes y educativas reclama una nueva mirada fundada en la capacidad del actor, del docente, del educador para enfrentar la emergencia de las dificultades, de los problemas, de los no imprevistos, de lo inesperado, de lo contingente, es decir, todo aquello que irrumpe en las situaciones cotidianas, desplazando la visión lineal del tránsito que se teje entre la teoría y la práctica. Esta línea de pensamiento reenvía inevitablemente a elucidar y a reconocer la formación de los sujetos como una tarea compleja que, como en todas las profesiones de lo humano –medicina, trabajo social, psicoanálisis, psicología, educación– el éxito no está garantizado.

La autora destaca algunos de los debates generados en torno a esta cuestión del enlace teoría-práctica y, específicamente, los relacionados con el análisis de la propia práctica, la escritura fundada en la reflexión, la retroalimentación, la colaboración entre pares, entre muchos más.

Con base en la diversidad de abordajes, Pontón Ramos organizó este libro en dos grandes secciones: “La formación docente” y “La formación teórico-práctica: experiencias en educación superior y posgrado”.

El séptimo volumen, *Formación y evaluación*, coordinado por Ileana Rojas Moreno, ofrece un grupo de trabajos como resultado de reflexiones e intervenciones

desde muy diversos acercamientos teóricos surgidos, desde hace varias décadas, a partir de la emergencia de la temática, en el escenario de las políticas, los programas y las estrategias de las instituciones formadoras de cualquier nivel.

En efecto, con base en el consenso relativo a considerar que la evaluación de la formación y del profesorado, en general, representan un elemento central en la mejora de la calidad de la enseñanza y de los logros de aprendizaje de los alumnos, las prácticas denominadas de “evaluación” se instituyeron no sólo en el país, sino a nivel internacional, prácticas a las que fue adicionada la iniciativa de correlacionar los resultados de la misma evaluación con las remuneraciones.

En su presentación, la autora documenta los muy diversos alcances conceptuales construidos desde el siglo XIX y hasta la fecha sobre el vocablo evaluación, entre los que sobresalen las acepciones referentes a la norma, la medición y el control que, trasladados al escenario educativo, confluyeron en la generación de toda una gramática de evaluación, como una forma lingüística referida a esta expresión en los discursos educativos. Realmente, a lo largo de los años se ha venido construyendo e identificando una diversidad de formas lingüísticas sobre el objeto a evaluar, en este caso, la diversidad de los sujetos y objetos de la educación en concomitancia con las estrategias elaboradas para cada caso, hasta llegar a convertirse en expresiones rutinarias y preconstruidas que se escuchan en los espacios académicos y escolares en el día a día institucional.

Ahora bien, de acuerdo con Ardoino y Berger (1989), es fundamental establecer conceptualmente la distinción entre evaluación y control o verificación, usualmente confundidas en el repertorio discursivo de políticos, funcionarios, académicos y maestros, aun cuando las dos representan dos funciones críticas indispensables de la sociedad y de la educación.

El control o la verificación se funda en una lógica de conformidad de acuerdo con una norma, criterio o referente previamente estipulado por quien ostenta el poder, sea el maestro, el directivo, el funcionario o el político. Para este efecto, hace uso de instrumentos o procedimientos, susceptibles de operar con base en un esquema homogeneizante y atemporal a ser utilizado con todos los sujetos u objetos. La pretensión controladora busca situar a los sujetos con respecto a la norma predefinida a fin de identificar los más próximos –la cercanía al referente– y los que se apartan ostensiblemente.

Por otra parte, la especificidad de la evaluación radica en el cuestionamiento sobre los valores políticos, morales, estéticos, éticos, existenciales y, en consecuencia, su conceptualización es más próxima a la apreciación, a la estimación, y refiere al sentido y al significado que los sujetos otorgan a las acciones, a las instituciones. Mientras el control supone una operación clausurante, al definir la aprobación/la reprobación, la acreditación/la desacreditación, la admisión/el

rechazo, la idoneidad/la ineptitud, la evaluación se inscribe siempre en el incabamiento.

La autora organizó el capitulado con base en dos partes: “Impacto de la evaluación en la formación” y “Programas institucionales de acreditación y formación”.

El octavo volumen, titulado *Formación e inclusión*, a cargo de Enrique Ruiz-Velasco Sánchez, refiere a una temática vigente en nuestros días, que es conceptualizada en el campo educativo bajo la denominación de educación inclusiva, la cual vehicula una óptica ética y humana, firmemente convocada a nivel mundial desde hace más de veinte años, el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000). La cuestión central de dicho foro consistió en el llamado a todos los estados nacionales para garantizar que el derecho a la educación pudiese concretarse mediante políticas y programas puntuales, ante la existencia de millones de personas carentes de educación básica.

La educación inclusiva consiste en atender a todos los alumnos, particularmente, en la educación básica, independientemente de sus capacidades, características, origen social, comportamiento, ritmos de aprendizaje, intereses, cultura, religión, entre otros factores, y suprimir todos los obstáculos o barreras que pudiesen impedir o limitar su incorporación y permanencia en el proceso de escolarización.

Ahora bien, un elemento definitorio para hacer realidad la educación inclusiva es el relativo a la formación de profesores y personal de educación. Los cuestionamientos que al respecto se pueden considerar son: ¿cómo reforzar los marcos políticos para hacer de la educación inclusiva un principio rector de los sistemas educativos?; ¿cómo mejorar la formación inicial y continua de los docentes y de los profesionales de la educación para que adapten sus prácticas de acuerdo con las necesidades de todos los alumnos?; ¿es posible que las instancias formadoras asuman la responsabilidad institucional de promover a través de los currículo, de los programas y de las prácticas el enfoque de inclusión, es decir, el reconocimiento de la diversidad, del derecho a la educación, del respeto a las diferencias?

En fin, los capítulos que conforman este libro abren algunas líneas de reflexión que nos interpelan mediante la presentación de algunas experiencias, elucidaciones y prácticas sobre el reto de la inclusión en la educación y en la formación. Los problemas de discriminación, estigmatización y segmentación que parecían haberse superado, reaparecen en la actualidad en varios espacios educativos por falta de comprensión, de empatía, de aceptación del extraño, del diferente. En consecuencia, la formación para reconocer, aceptar y trabajar desde y con la diversidad deviene una temática emergente para hacer comprender la existencia del otro, del que es distinto a mí.

Igualmente, coordinado por Enrique Ruiz-Velasco Sánchez, el noveno volumen, último de esta colección, incluye los trabajos relativos a la temática de *For-*

mación e innovación. La innovación es una noción frecuentemente aludida en el campo de la formación y de la educación, en la cual la creatividad ocupa un lugar central a potenciar con la finalidad de garantizar una formación humana. Como condición determinante de la innovación, la creatividad es una cualidad de todos los hombres, de todos los docentes, de los profesionales de la educación, la cual puede ser desplegada para enfrentar las necesidades y contingencias que cotidianamente se experimentan en el aula y en las instituciones. Por tanto, el cambio en el acontecer formativo representa un elemento constitutivo de la innovación, pero requiere de la voluntad de los actores institucionales, quienes pueden enfrentar temores, resistencias, dudas e incluso desplegar estrategias contestarias, particularmente cuando éste es promovido con base en las lógicas propias del autoritarismo.

La cuestión de la innovación se plantea como un reto emergente, aunque no sea nueva. De hecho, desde hace más de dos décadas, Aguerrondo y Pogré (2001) sostuvieron que las instituciones de formación docente y de educación deberían reinventar sus espacios para convertirse en centros de innovación pedagógica permanente al reconocer que la sociedad, tanto como el conocimiento, están en continua transformación, condición que ha sido reiteradamente desestimada.

Ahora bien, en la presentación de este volumen y con base en la teorización de la complejidad de Morin, Ruiz Velasco Sánchez invita a “repensar, a reinventar el tiempo, el ritmo, el espacio, así como los modelos, las formas y las políticas de educación. Incluir y entender la incertidumbre, lo estocástico, lo desconocido [...] y desarrollar comunidades de aprendizaje” y, sobre todo, de comunidades interdisciplinarias. Por otro lado, destaca la incorporación de la digitalización en el campo educativo como una vigorosa herramienta de la innovación continua, debido entre otros asuntos, a su buen impacto en el desempeño de los estudiantes, además de la posibilidad para diseñar y organizar la enseñanza a través de una diversidad de modalidades, pero siempre en el marco de un escenario que posibilite la innovación, la creatividad a fin de fomentar la construcción de una “inteligencia colectiva” entre todos los actores de la educación y la formación.

REFERENCIAS

- AGUERRONDO, Inés y Paula Pogré. (2001). *Las instituciones de formación como centros de innovación pedagógica*, Buenos Aires, UNESCO-Troquel.
- ARDOINO, Jacques y Guy Berger. (1989). *D'une évaluation en miettes à une Évaluation en Actes*. Le cas des universités. París, Matrice ANDSHA.
- BOURDIEU, Pierre. (1980). *Le sens pratique*. París, Editions de Minuit.
- DUBAR, Claude. (2015). *La construction des identités sociales et professionnelles*. París, Armand Colin.
- DUBAR, Claude. (2007). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. París, Presses Universitaires de France.
- GADAMER, Hans-Georg (a cargo de Jean Grondin). (2001). *Antología*, Salamanca, Sígueme.
- GADAMER, Hans-Georg. (2000). *La educación es educarse*, trad. Francesc Pereña Blasi, Barcelona, Paidós.
- GADAMER, Hans-Georg. (1997). *Verdad y Método I*, trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, Salamanca, Sígueme.

- GADAMER, Hans-Georg. (1990). *La herencia de Europa. Ensayos*, trad. Pilar Giral Gorina, Barcelona, Península, <https://es.slideshare.net/jwgc_xxi/gadamer-la-herencia-de-europa>, consulta: 8 de agosto, 2020.
- GRONDIN, Jean. (2007). “La fusión de horizontes. ¿La versión gadameriana de *La Adaequatio rei et intellectus?*”, en Mariflor Aguilar Rivero y María Antonia González Valerio. (Coord.). *Gadamer y Las Humanidades, Volumen I: Ontología, Lenguaje y Estética*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. pp. 23-42, <<http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/3511>>, consulta: 6 de mayo, 2020.
- HONORÉ, Bernard. (1992). *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, París, Harmattan.
- MILLÁN, René. (Coord.). (2019). *Desempeño institucional y agentes políticos en México*, México, UNAM.
- MORIN, Edgar. (2006). “Les sept savoirs nécessaires”, *Revue du MAUSS*, pp. 59-69, París, No. 28, <<https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2006-2-page-59.htm>>, consulta: 14 de mayo, 2020.
- MORIN, Edgar. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*, trad. Marcelo Pakman, Barcelona, Gedisa.
- Organización de las Nacionales Unidas. (2019). “L'éducation, une arme puissante pour changer le monde”, en *ONU Info. L'actualité mondiale. Un regard humain*. Janvier 24, <<https://news.un.org/fr/audio/2019/01/1034772>>, consulta: 12 de abril, 2020.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Informe final*, París, <http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura%2017_disc.Dakar.pdf>, consulta: 17 de marzo, 2020.

PRESENTACIÓN

CLAUDIA BEATRIZ PONTÓN RAMOS

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

El tema de *Formación y vinculación teoría-práctica*, en el marco de esta propuesta editorial, da cuenta de las diversas dimensiones relacionadas con la formación teórico-práctica y su impacto en los diferentes niveles de intervención social e institucional.

Los trabajos aquí incluidos, si bien tratan tópicos temáticos plurales, se organizan a partir de dos ejes específicos, el primero, centrado en la formación docente, y el segundo, en aspectos relativos a la formación teórica y práctica en el ámbito de la Educación Superior y en el Posgrado.

En todos los ámbitos y niveles escolares, el desarrollo didáctico relacionado con las tecnologías de la información y la comunicación, han ampliado la cobertura de discusión referente al vínculo entre la dimensión teórica y los niveles de intervención de los procesos y las prácticas educativas e institucionales. Tanto en los foros, seminarios, congresos y demás eventos académicos, como en las propuestas de formación docente, se plantean diversos aspectos, los cuales dan cuenta de la amplitud de los debates relacionados en el vínculo Teoría/Práctica.

Particularidades como, la relación entre la formación docente y las experiencias de aprendizaje, el sentido del vínculo pedagógico, los ambientes de aprendizaje, el bienestar socio-emocional de los actores educativos, la evaluación formativa, entre otras, nos dan pauta para pensar en la necesidad, por no decir la urgencia,

por replantear a la docencia, como parte de una actividad intelectual que requiere de forma indispensable establecer un vínculo claro entre la reflexión teórica y sus implicaciones en los procesos de intervención.

El ámbito de la formación docente se ha ampliado de forma significativa en las últimas décadas, generando el desarrollo de múltiples debates y perspectivas conceptuales e institucionales orientadas a replantear el sentido social de la escuela y sus vínculos con la formación docente, en todos los niveles educativos. En las últimas dos décadas, el tema de la inclusión y la toma de decisiones colegiadas se ha establecido como una prioridad, para definir estrategias orientadas a disminuir la marginalidad, la discriminación y el conocimiento sobre los derechos humanos. Entre las estrategias resaltan, por ejemplo: consolidar desde las dinámicas institucionales una cultura que respete los Derechos Humanos y fortalecer contenidos curriculares en todos los niveles educativos orientados a la formación de una ciudadanía éticamente responsable; entre otros aspectos (Bologna, 2012).

El tema sobre la vinculación Teoría/Práctica responde en gran medida al desarrollo de nuevas propuestas o el replanteamiento de las existentes orientadas por lo regular a la consolidación de proyectos políticos e institucionales avalados por el Estado y las directrices de la política educativa en general. En estos marcos de acción, son múltiples y plurales las preguntas relacionadas con la dimensión teórica y práctica del quehacer de los docentes.

Entre los aspectos que podemos identificar en las discusiones generadas sobre este vínculo, se encuentran por ejemplo, tópicos relacionados con la escritura reflexiva, la planeación colaborativa, la reflexión sobre la propia práctica, la retroalimentación focalizada, la capacidad de desarrollar habilidades de inferencia y análisis sobre nuestro propio quehacer; capacidad para la toma de decisiones más asertivas; lo referente al desarrollo de la meta cognición y creatividad, como una posibilidad de imaginar decisiones y acciones alternativas; las posibilidades de conectar el currículum con los nuevos sentidos, lenguajes, códigos y discursos de los estudiantes; las preguntas insistentes sobre la progresividad de los aprendizajes; el ejercicio de las discusiones productivas entre los docentes y alumnos; la constante preocupación por interpretar el pensamiento de los alumnos; facilitar la conducción de los trabajos en equipo (acciones orientadas a promover la participación e inclusión); entre otros tanto más.

A partir de esta pluralidad de tópicos nos parece importante resaltar algunos ejes de discusión que nos permiten fortalecer el análisis sobre la vinculación Teoría/Práctica en los procesos de formación:

Desarrollo de habilidades argumentativas, con independencia del nivel escolar, este es un aspecto central dentro del debate de la formación en general y de las

trayectorias escolares en específico. En el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo de habilidades argumentativas orientadas a la expresión y la comprensión de los contenidos del programa escolar y demás conocimientos articulados al mismo, es un factor de crucial importancia, tanto para los docentes como para los alumnos. Existe una constante preocupación por fomentar el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas, orientadas a fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, aspectos como el razonamiento y diálogo colaborativo, los círculos de lectura o los conversatorios entre pares, se han utilizado como referentes importantes. Estos temas, resaltan además, las dimensiones sociales de la cognición, como el intercambio de opiniones, la exploración de ideas o puntos de vista divergentes o la dinámica del debate.

En el campo de la educación, se reconoce la capacidad argumentativa como un referente central para potenciar el desarrollo intelectual de los sujetos. Estos, se han estudiado, desde perspectivas socio cognitivas y socioculturales, desde las cuales, se plantea que este tipo de habilidades están vinculadas con el contexto sociocultural en donde se desenvuelven los sujetos o actores educativos (García, 2016).

Desarrollo del pensamiento crítico, el análisis sobre la realidad y sus diferentes dimensiones interpretativas, la capacidad de inferencia, explicación y comprensión, son aspectos medulares del pensamiento crítico en general. En el vínculo Teoría/Práctica el pensamiento crítico se evidencia en la forma en que los alumnos(as) examinan sus ideas, interpelan por sus posturas e identifican argumentos; elaboran juicios argumentativos; profundizan en la información; realizan una lectura reflexiva; desarrollan su juicio crítico y su iniciativa por aprender; seleccionan información adecuada al problema a investigar y aumentan su nivel de autoconsciencia.

Por parte de los profesores, esto se hace visible también, con diferentes aspectos: en sus propuestas de plan de trabajo, incorporan cuestiones que van más allá de los conocimientos básicos; facilitan el proceso de razonamiento de los estudiantes; propone estrategias flexibles orientadas a la capacidad de emitir juicios razonados y más certeros; retroalimentan en proceso de aprendizaje y establecen una dinámica de trabajo, orientada a que los alumnos asuman una actitud activa y de corresponsabilidad con su proceso de aprendizaje; asumen una actitud de co-aprendiz; se responsabilizan de los contenidos disciplinares y se preocupan por actualizarse en los contenidos curriculares (incorporando recursos adicionales y herramientas complementarias); entre otras acciones. (Prada Lara, 2015).

El mejoramiento de la práctica docente, sigue siendo una preocupación latente, con independencia del nivel escolar o el campo disciplinario al que se refiera. Las tareas y responsabilidades del trabajo docente, incluye un mínimo conocimiento sobre los valores, concepciones, habilidades y estrategias vinculadas con

los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este marco, la educación continua en cualquier modalidad (talleres, cursos, posgrados, diplomados, etc.), se establece como una alternativa crucial para la mejora de los procesos de formación.

Frente a los modelos hegemónicos sobre la enseñanza y la formación docente, la comunidad de práctica, se ha planteado como una alternativa importante para la formación continua de docentes, en tanto que posibilita compartir un análisis relativo a los problemas de la práctica escolar, evaluar y retroalimentar experiencias, compartir experiencias exitosas y canalizar la inteligencia en colectivo para encontrar soluciones o alternativas de solución a problemáticas contextualizadas (Gómez López, 2016). Por otra parte, el intercambio de aprendizajes y reflexiones sobre la práctica docente, fortalece el trabajo colaborativo y el diálogo entre pares y permite aprender también de los errores y los fracasos, así como superar la rutina o costumbres sedimentadas.

La tutoría académica como eje central del aprendizaje, en el ámbito de la educación media, la educación superior y el posgrado, la tutoría académica se ha convertido, en un aspecto central dentro de los procesos de formación. En estos niveles, el tutor, identifica que sus prioridades y responsabilidades adquieren mayor complejidad pedagógica y didáctica.

En términos generales, se define como un proceso formativo que involucra en una relación dialéctica a los tutores y los tutorados. En la mayoría de los sistemas escolares, la tutoría se establece como un vínculo sincrónico entre el profesor que funge como tutor y el alumno, el cual incluso se regula con estatutos normativos concretos. Sin embargo, ante la diversidad de experiencias escolares y dinámicas institucionales, encontramos una diversificación de la tutoría y ahora, por ejemplo, también se instituyen modelos de tutoría grupal, orientadas al desarrollo de aprendizajes colaborativos, basado en establecer relaciones igualitarias y recíprocas. Desde el diseño de políticas internacionales, nacionales o regionales, el desarrollo de programas de tutoría académica, intenta responder a problemas de deserción escolar y eficiencia terminal como dos indicadores centrales de evaluación institucional.

Para la formación de investigadores, la tutoría académica se ha convertido en un eje central dentro de las propuestas de formación en los posgrados en educación, en tanto que se conceptúa como una práctica que hace posible introducir a los estudiantes de posgrado, a una tradición científica, así como al dominio de un campo de conocimiento (Torres Frías, 2013). En la mayoría de los posgrados se integra la tutoría académica como una práctica institucional importante orientada a fortalecer los índices de graduación, pero de forma específica, se centra, en el acompañamiento puntual de los estudiantes en sus procesos de formación y elaboración de tesis.

Tanto en el ámbito de la educación superior como en el posgrado, se pueden identificar estilos de tutoría individual o grupal, este último, coloca su atención en el desarrollo del aprendizaje cooperativo, orientado a conocer e identificar estilos de aprendizaje y cognición complementarios entre los estudiantes y fomentar redes de aprendizaje orientadas a potenciar los recursos intelectuales compartidos, esta modalidad de tutoría permite establecer nuevas formas de comunicación y diversas situaciones didácticas.

Por todo lo anterior, podemos señalar, que la formación docente sigue planteándose como una de los grandes desafíos del desarrollo educativo en todo el mundo. Los trabajos incorporados en este eje, dan cuenta de las múltiples preocupaciones que comparten los docentes. Las cuales van desde planteamientos generales hasta cuestiones más concretas. Con la finalidad de tener una idea más precisa sobre el contenido de este volumen, se resaltan los siguientes aspectos:

- a) Un tema central, refiere al vínculo entre la cultura escolar y la convivencia en las escuelas. Sobre esto, podemos identificar una literatura muy amplia, que a través del desarrollo de investigaciones empíricas, se intenta explicar la dificultad para equiparar un marco categorial que permita entender la complejidad de la multiplicidad de las dinámicas institucionales. Una finalidad importante de este tipo de estudios, con independencia de los contornos demográficos, geo-culturales o del nivel educativo, de los contextos institucionales al que se refiera, es comprender las interacciones específicas del aula escolar. En este marco, se resalta, que los espacios áulicos representan también un mecanismo de coerción, en donde se pone en tensión, los intereses de todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- b) Otro aspecto medular, refiere al debate sobre las identidades sexuales no sólo como un referente importante dentro de los contenidos curriculares (especialmente en educación secundaria), sino también, como una cuestión a reflexionar en los procesos de formación de los profesores. En pleno siglo XXI, podemos señalar que aún prevalece una mirada sesgada y discriminatoria sobre este tema. Esta situación no sólo se refleja en la precaria formación de los docentes sobre aspectos relativos a las expresiones de género, la identidad de género o la orientación sexual, sino también, en la falta de recursos y materiales educativos para su abordaje dentro de los contenidos curriculares.
- c) Se pone sobre la mesa de discusión lo referente a la importancia de que en los centros escolares se promueva lo referente a los derechos humanos, la igualdad sustantiva, la dignidad, la libertad de pensamiento, expresión y participación, resaltando a la educación como uno de los derechos fundamentales del hombre. En este marco, se hace énfasis en el derecho a la no discriminación; a la

continuidad de los estudios, la participación y el pleno desarrollo y aprendizaje de cada persona. Para lograrlo, se plantea la necesidad de priorizar el desarrollo y la incorporación de perspectivas integrales y holísticas, orientadoras de reformas educativas, centradas en el desarrollo de estrategias didácticas participativas, situadas a fortalecer los aprendizajes para y por la vida, se propone humanizar las escuelas a partir de fomentar la autonomía intelectual, articular la formación formal y no formal e incorporar en los contenidos curriculares, lo referente a la centralidad de los derechos humanos para cambiar la realidad.

Como se puede identificar, en este eje *Formación y vinculación Teórico/Práctica*, encontraremos tópicos de reflexión a partir de los cuales es posible equilibrar problemáticas, intereses, preocupaciones y experiencias situadas, que, al conocerlas, nos amplían el horizonte de observación y nuestras posibilidades de cambio y transformación.

REFERENCIAS

- BOLOGNA, Eduardo. (2012). “Inclusión educativa: la mirada desde las aulas”, *Diálogos Pedagógicos*, año x, núm. 20, octubre, pp. 153-156.
- GÓMEZ LÓPEZ, Luis Felipe y Juan Carlos Silas Casillas. (2016). “La Comunidad virtual de práctica. Alternativa para la formación continua de profesores”, *CPU-e: Revista de Investigación Educativa*, núm. 22, pp. 28-58.
- ORELLANA GARCÍA, Pelusa. (2016). “La discusión grupal y el marco mayéutico como contextos para el desarrollo de habilidades argumentativas”. *Rexe: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 15, núm. 28, pp. 55-70.
- PRADA LARA, Laura Rocío. (2015). “Influencia de la plataforma del programa ‘Más tecnología’ sobre el pensamiento crítico”. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, vol. 7, núm. 2, pp. 1-14.
- TORRES FRÍAS, José de la Cruz. (2013). “Tutoría para formar investigadores educativos: pistas para tutores en doctorado”, *DIDAC*, núm. 61, pp. 23-28.

PRIMERA PARTE
FORMACIÓN DOCENTE

LA REFLEXIVIDAD AL SERVICIO DE LA FORMACIÓN
DE PROFESIONALES DE LA DOCENCIA.
UN EJEMPLO DE COLABORACIÓN ENTRE INVESTIGADOR
Y CONSEJEROS PEDAGÓGICOS

ISABELLE VINATIER
Université de Nantes

TRADUCCIÓN: BERTHA FORTOUL
Universidad La Salle

Introducción

La idea de profesionalizar la formación de docentes, primero en boga en los países anglosajones a mediados de la década de los ochenta (Bourdoncle, 1991; Tardif y Lessard, 2004) se ha casi mundializado desde entonces. Pero, el impacto de esta idea en la mayoría de los sistemas de formación es todavía mal conocido. Por un lado, las formaciones que se llevan a cabo se inscriben en perspectivas teóricas diferentes de un país a otro y sus perspectivas ideológicas no son las mismas. Por otro lado, la concepción misma de profesionalización varía entre ellos, así como los contextos educativos que configuran las formaciones (Tardif y Borgès, 2009)

Sin embargo, más allá de la diversidad de fórmulas de profesionalización docente, estos autores encuentran características comunes a todas ellas, de las cuales presentamos a continuación las que son más compartidas:

- a) El incremento, el alargamiento y la universitarización en la formación de los docentes;
- b) La integración de la investigación en la formación y la construcción de una base de conocimiento (*knowledge base*) o de un referente de competencias propias del trabajo docente;

- c) El lugar central reservado a la formación práctica y a las prácticas en los lugares de trabajo;
- d) La colaboración entre las escuelas de formación (normales) y las instituciones escolares;
- e) Los modos de control de los aprendizajes y de los niveles de competencias.

Generalmente se piensa que la teoría y la práctica son dos ámbitos separados. La teoría se enseña en los lugares institucionales de formación (escuela normal, universidad), y las escuelas de prácticas constituyen oportunidades para aplicar teorías y desarrollar competencias prácticas. Además, el dicho de los estudiantes es siempre el mismo: “Hay una gran distancia entre lo que nos dicen que hay que hacer en teoría y lo que llegamos a hacer en el campo mismo de la práctica”. ¿Cómo podemos entonces pensar de otra manera el nexo entre la teoría y la práctica?

Se piensa igualmente que es suficiente con lograr dominar los referenciales de las competencias para saber enseñar. Este cúmulo de índices de eficacia ¿es suficiente para enseñar? Abordaré estas preguntas en un punto de mi presentación, intitulado “Una determinada concepción de la formación de adultos”.

Los vínculos entre los investigadores y los profesionales de la educación son considerados como necesarios para mejorar las prácticas de los docentes. Lamentablemente, las relaciones, en el caso de que existan, están muy frecuentemente construidas con base en una relación de poder, que debe ser revisada. En nuestro trabajo, cuestionaremos justamente las condiciones que requieren ser construidas para que las relaciones entre investigadores y actores que están en las instituciones puedan ser constructivas. Para desarrollar este punto, nos apoyaremos en la investigación colaborativa que llevamos a cabo con los que llamamos consejeros pedagógicos (CP). Ello será en el segundo punto de nuestro texto “Una colaboración en investigación entre los CP y el investigador”.

Creo que, en México, los llaman ATP en educación básica y tutores en educación superior. Son docentes experimentados que acompañan a los docentes noveles. Su rol es de aconsejar a los docentes en formación o en sus primeros años de docencia en la manera de dar clases y de ayudarles a analizar su experiencia. Algunos enfoques solicitan a los tutores de “modelar” la acción del docente novel.

Para todos los formadores, el problema es el mismo: ¿cómo ayudar a los profesionales noveles o que aún no lo son, a analizar su propia actividad, reflexivamente?, ¿cuál es el sentido de dicho análisis?, ¿la investigación puede ayudar a estos profesionales? Si la respuesta es afirmativa ¿cómo?

Ello será el objeto del punto tres de mi texto, intitulado “La investigación al servicio de la formación”, dado que es difícil ser un profesional reflexivo sin emitir juicios. Generalmente, los profesionales se juzgan, pero no analizan lo que hacen.

Esta dificultad es compartida por los consejeros pedagógicos cuando tratan de analizar sus reuniones de consejo.

Una cierta concepción de la formación de adultos

Nuestros trabajos se inscriben en el campo teórico de la Didáctica profesional cuya definición central es el análisis de la actividad en la situación real de trabajo con miras a la formación. Retomando a Pastré (2011), fundador de la didáctica profesional, la formación en este campo teórico está caracterizada por cuatro propiedades:

1. “Su interactividad”: el aprendiz está en la posibilidad de intervenir para modificar una situación de trabajo y esta situación “responde” (reacciona a su intervención);
2. Su fidelidad a las situaciones profesionales de referencia y a las características del trabajo considerado;
3. La problematicidad: “Se entiende por problematicidad el hecho de que las situaciones consideradas requieren imperativamente aludir a un problema que debe resolverse o construirse” (Pastré, 2011: 267);
4. La progresión didáctica necesita poner en contacto los aprendices con dificultades desde los primeros momentos de su proceso de formación.

Este último punto se contradice con una cierta concepción de la formación la cual se basa en la idea de que la formación debe iniciar en lo sencillo para ir hacia lo complicado.

Un principio de base de nuestra concepción de la formación en el campo de la didáctica profesional implica también una colaboración estrecha entre investigador y docentes.

En efecto, consideramos que, en la formación, la teoría interviene con una función instrumental en la resolución de los problemas de la práctica. Esta teoría no es un saber a ser transmitido. Como dice Vergnaud (2011: 275) “un conocimiento es operatorio o no es tal”. De hecho, “estamos en la concepción de una articulación de la teoría con la práctica en la que toman su sentido, una por la otra” (Fabre, 1994: 33).

Desde un punto de vista teórico, la actividad productiva de los profesionales —desde lo que hacen efectivamente en situaciones reales de trabajo—, es en primer momento considerada como un medio para el desarrollo de su actividad constructiva, es decir, su auto-transformación, si es que lo juzgan necesario.

La actividad productiva es lo que se privilegia en las formaciones ordinarias cuando se trata de formar en comportamientos de buena conducta. Los referen-

ciales de competencias dan su orientación a la formación: “concebir e implementar su enseñanza”; “tomar en cuenta la diversidad de los estudiantes”; “conducirse como funcionario del Estado ética y responsablemente, etc.”. Se inscriben en una política de *accountability* y sirven para la evaluación de las “buenas maneras de hacer las cosas”.

Introducción lenta en un primer momento, después a marchas forzadas, con impulso, insistencia, una potencia de ocupación del terreno frente al cual no conocemos equivalencias más que con la Yegua de Gargantúa, que con la cola cazando los tábanos, las moscas, tira al paso, uno por uno, todos los árboles del bosque de las Carnutes (Thuillier, “La dissidence du sujet capable”, texto no publicado).

Con este recorte de la actividad profesional, los principales actores “están perdiendo el control sobre la producción de sus saberes, sobre el proceso del trabajo y/o sobre las finalidades de sus trabajos; en pocas palabras están cada vez más proletarizados” (Bourdoncle, 1993: 93-94). Ninguna teoría de la actividad profesional justifica tal segmentación, sino al contrario. Y el riesgo de tal concepción consiste en evaluar no una práctica profesional, sino comportamientos observables y medibles y privilegiar en la formación la adquisición de procedimientos despreciando el sentido del trabajo docente.

Bajo el cobijo de una evaluación más justa de la pertinencia de una práctica profesional, se propone una cierta concepción del trabajo humano: una actividad segmentada y controlable.

Ayudar a un profesional en el desarrollo de conocimientos que le permitan hacer frente a las exigencias del trabajo docente es algo diferente. Ello supone darle la palabra a la realidad a través del docente, de que el docente de razón de su actuar, en pocas palabras, actualizar el sentido de su actuar. El análisis constituye en efecto, una palanca para la transformación de la relación del sujeto consigo mismo y con su propia actividad. Es lo que llamamos:

- La actividad constructiva. Esta que nosotros privilegiamos en la formación, significa que el actor se transforma él mismo, transformando la realidad: actividad y aprendizaje van juntos.
- La observación que realizamos junto con los profesionales de la educación preocupados por sus situaciones de trabajo (con registro de audio o video) supone un análisis compartido con los profesionales: la coexplicitación (Vinatier, 2009).

Esta última se basa en:

1. El análisis de situaciones reales de reuniones que le plantean dificultades a los profesionales, mismos que las llevan al colectivo de pares y al investigador bajo el formato grabado y transcrito;
2. La elucidación de los problemas contenidos en las situaciones vía un análisis colectivo con las aportaciones del investigador y de este modo, objetos de construcción de una mirada nueva sobre cada situación de la reunión;
3. La movilización de saberes teóricos (del investigador) y experienciales (de los profesionales) puestos al servicio de la comprensión del problema y de su superación;
4. La perspectiva es el desarrollo de las capacidades de análisis de los profesionales puesta al servicio de su actividad.

El lugar del investigador en lo que llamamos una investigación colaborativa (que explicaremos más adelante) puede ser considerado como “una intervención” en situaciones reales de trabajo. Exige la cooperación de aquellos frente a los cuales (el investigador) está llamado a transformar su manera de analizar su actividad (actividad constructiva). Más allá del análisis, son los mismos profesionistas que juzgan la necesidad de modificar la conducción de la propia situación (actividad productiva), si es que lo juzgan necesario.

El investigador está llamado a concebir su acción no solamente a partir del análisis inicial de la actividad en situación real de trabajo. Confronta, además, sus análisis con los saberes experienciales del colectivo de profesionales de la educación quienes validan o no sus análisis. La intervención deviene entonces una construcción colectiva: el rol del investigador en la didáctica profesional consiste en favorecer es el análisis de la situación por parte de todas las personas implicadas. Para poder hacerlo, comparte con ellos sus herramientas teóricas y metodológicas.

Un cuestionamiento investigativo importante concierne lo que es transmisible a los profesionales que no están necesariamente implicados en investigaciones teóricas, pero que están a la búsqueda de herramientas al servicio de sus actividades profesionales.

Lo que compartimos con Pastré es la perspectiva general: el aprendizaje de adultos a partir de un análisis de sus situaciones de trabajo. Nuestro aporte desde la investigación colaborativa se centra en que el análisis instrumentado por el investigador, puede potencialmente, instrumentar la actividad de los propios profesionales. La perspectiva global es el desarrollo de su poder de actuación, en una perspectiva instrumental (Rabardel, 2005).

En este texto, me apoyaré en una investigación colaborativa que sigue en curso, realizada con un colectivo de 12 consejeros pedagógicos. El grupo está compuesto por tres consejeros muy experimentados (más de diez años de experiencia y uno está cerca de la jubilación), cinco de entre ellos tienen entre tres y diez años de antigüedad, por lo que tienen experiencia, dos son noveles, y dos son cada año aspirantes a consejeros pedagógicos –desean una ayuda para la preparación del examen que los habilite en dicha función–. Nueve de los doce son mujeres. El número de los participantes en las reuniones fluctúa de acuerdo con las situaciones profesionales, los imprevistos y las exigencias de los inspectores departamentales de los cuales dependen.

Un consejero pedagógico tiene una función de consejo con los docentes noveles, de los cuales observó previamente su práctica de aula. Aun si los límites de dicha función son relativamente imprecisos, podemos sostener que la actividad, ella misma, tal y como se lleva a cabo, es todavía desconocida. Las investigaciones al respecto, lejos de dar cuenta de la realidad, confirman dicho desconocimiento.

Como prueba, podemos evocar los informes de los investigadores sobre esta misión de consejo. Se percibe claramente que los autores, que nunca han soñado de ir a ver lo que realmente sucede en las reuniones, se contentan con decir y centralmente a juzgar que los consejeros son esencialmente prescriptivos o por el contrario demasiado empáticos. (Chaliès *et al.*, 2009). Concluyen de esta debilidad profesional, que hay que modificar esta modalidad de acompañamiento con los maestros noveles.

Para ir más lejos en la caracterización de esta investigación colaborativa que realizamos con ellos, consideramos que ésta funciona como un dispositivo de investigación-formación. La investigación vinculada a la formación es emblemática de los trabajos de investigación en didáctica profesional, cuyo centro es el análisis del trabajo real con la mirada en la formación de los profesionales. Añado e insisto en este punto: en colaboración con ellos.

¿Qué entendemos por dispositivo? Lo distinguimos de su connotación desde la ingeniería de la formación.

Como señala Jobert (2013: 39) la tendencia general propia a “la ingeniería de la formación profesional se apoya, frecuentemente, en el trabajo prescrito, en los perfiles de puesto, en lo que dicen los diseñadores del mismo, en lo que dicen los administradores, y algunas veces en lo que dicen los trabajadores. Llevado al extremo, el riesgo es formar personas que no existen para un trabajo que no existe”.

En efecto, existe una desproporción entre los cuidados dados a la construcción de una formación de acuerdo a las normas y a las expectativas institucionales y el tomar en cuenta la actividad misma de los profesionales. Por definición, la ingeniería se une a finalizar momentos y modalidades sugeridas por la pedagogía por

objetivos y es ella misma finalizada por competencias precisas que un otro debe adquirir, como, por ejemplo, en el sistema francés “conocer el plan de estudios”, “escuchar los alumnos”: cada docente es vinculado a una competencia, no a un saber.

Como menciona Fabre (2008: 15) “Si analizamos el concepto reciente de ingeniería de la formación, se constata, que el hombre corre el riesgo de ser considerado como un recurso, en vez de ser un actor”.

Efectivamente, este tipo de formación va del par con una concepción del trabajo que se condensa en “un consumo de competencias previamente adquiridas, como si ellas mismas no fueran, en sí, aprendizajes y no fuesen también una ocasión para adquirir nuevas competencias” (Ginsbourger y Vergnaud, 1992: 14).

El interés de los enfoques de tipo ingenieril es de orden técnico, práctico, fácilmente difundibles y controlables. Sin embargo, no tocan el corazón del trabajo docente en la medida en que se fundan, sobre saberes precisos a ser transmitidos y no en el análisis de situaciones profesionales vividas por los actores. Nosotros hablamos más bien de dispositivos de investigación formación en la didáctica profesional.

Una colaboración de investigación entre los consejeros pedagógicos (CP) y el investigador

Esta colaboración coloca al colectivo de los consejeros pedagógicos como miembros de equipo del investigador, él mismo vinculado a la comprensión de situaciones de trabajo que todos consideran como “el corazón de su docencia”. Se trata de las reuniones de consejo, posteriores a la observación de secuencia de clase. Se encuentran en un contexto en el cual tienen cada vez menos tiempo (25% de sus cargas horarias) para acompañar a los docentes noveles.

Hay un punto importante a considerar: no analizamos situaciones ordinarias del trabajo, sino por el contrario, situaciones problemáticas del mismo. Lo hacemos así por las siguientes razones:

- Las situaciones problemáticas son ricas en saberes de la docencia;
- Las competencias presentes en ellas son más fácilmente identificables y analizables;
- Son situaciones que cautivan a los profesionales (noveles o no) y fácilmente están interesados en comprender lo que no funcionó bien.

Este compartir colectivo alrededor de sus competencias, se trata, para nosotros, de sus saberes experienciales, que les permite construir “el trabajo colectivo” en el sentido de Clot (2015), en el momento en que desarrollan sus actividades

solitariamente y que no disponen de ningún espacio institucional para reflexionar colectivamente. “Lo colectivo” corresponde a la explicitación de las reglas de un determinado trabajo en particular, compartidas por los que lo ejercitan, las cuales son generalmente informales y tácitas, dado que no son discutidas, ni compartidas.

En los intercambios del colectivo de profesionales se descubren, en efecto, preocupaciones comunes, formas de actuar y propósitos compartidos, reglas de funcionamiento, que si bien son asumidas individualmente en sus propias actuaciones, tienen sentido para todos los participantes. Ellos manifiestan que esta colaboración constituye un medio de reconsiderar su trabajo y de confiar en lo que hacen: “Ello nos aporta claves de inteligibilidad, nos ayuda a orientar y comprender lo que hacemos”; “El conjunto del análisis me permite concientizarme de las cosas que hago por costumbre”; “Ahora, me autorizo a hacerlo de otra manera: me escucho y le doy importancia a las palabras”.

Desde 2012 a la fecha, esta colaboración de investigación longitudinal se lleva a cabo con base en seis medios días de trabajo por año. Compenetrados del propio interés por concientizarse más claramente en el momento en el que interactúan con los docentes noveles (2015, 2016), quieren compartir su experiencia con sus pares y diseñar desde ellos mismos, una formación para ellos mismos.

¿Qué es una investigación colaborativa?

La noción misma de investigación colaborativa refiere, en las reuniones entre el investigador y los profesionales de la educación en torno a sus prácticas, un tipo de compromiso que tiene una definición muy inestable (Vinatier y Rinaudo, 2015).

Según la literatura, este tipo de investigación toma como fuentes en la literatura en el pragmatismo de Dewey (1939/2011) y en los trabajos de Lewin (1948) quienes retoman el principio del derecho de emancipación de las personas en el trabajo, y más tarde, desde los años ochenta, en numerosos trabajos sobre el saber docente en el mundo anglófono, centralmente canadiense (Lieberman, 1986).

Para Lewin (1948: 274) la experiencia puede ser considerada como una fuente de cambios solamente cuando es traducida en términos de investigación y recuperación en la práctica, la cual será transformada. *Investigación interactiva u observación interactiva (interactive-research)*, aun cuando la investigación acción produce conocimientos, pero también de estrategias de innovación, basada en una *metodología de la apropiación*.

La investigación colaborativa se sitúa entre la investigación-acción y la investigación entre colegas (Lenoir, 2012). También, se le nombra investigación experimentación o investigación participativa.

Las relaciones entre investigadores y profesionales de la educación obedecen a paradigmas, de los cuales, el pragmatismo con Dewey una de sus figuras centrales, comparten las características siguientes: subversión del esquema de oposición clásica entre teoría y práctica, y reflexión sobre la democracia, sobre la educación y sobre los valores de la docencia.

La noción de la investigación colaborativa se inscribe en una historia abierta: históricamente, las investigaciones llamadas colaborativas se habrían desarrollado en los países de América Latina, en relación con un incremento de las luchas populares, la expansión de movimientos sociales y una crítica a las ciencias humanas. Asociado a este contexto, un compromiso político y/o filosófico del investigador con el deseo de contribuir a mejorar el nivel de vida y a la emancipación (*empowerment*) de los estratos sociales desfavorecidos y de las poblaciones rurales de América Latina (fines de los años sesenta y la década de los setenta).

En dicho referente, los trabajos de Paulo Freire son emblemáticos: pedagogía de la concientización, de la emancipación: la toma de conciencia al servicio de la superación de las propias alienaciones y dependencias. No olvidemos, que la etimología del término educación significa “salir de ...”. ¿De qué?, de todas las formas de alienaciones. El título de su primer libro es muy sugerente al respecto: *La educación como práctica de la libertad* (1964) o más adelante, en 1969, *Pedagogía del oprimido*. “La pedagogía del oprimido (...) es la pedagogía de los hombres comprometidos en la lucha para su liberación..., para la transformación de su realidad objetiva que hace de ellos seres que viven para otro” (Freire, 1974).

Una pedagogía requiere ser elaborada con ellos y no para ellos: es “un proceso de concientización de los oprimidos y una educación revolucionaria y emancipadora en la cual el educador aprende de igual manera de sus estudiantes como les aporta, en donde el camino hacia el conocimiento se hace juntos en la experiencia del encuentro entre dos conciencias y el mundo”. El investigador trabaja “con” más que “sobre” los docentes.

Una pedagogía que “hace de la opresión y de sus causas un objeto de reflexión de los oprimidos y de la cual resultará necesariamente su compromiso en una lucha para su liberación, a través de la cual esta pedagogía se ejercerá y se renovará”.

“Nadie educa al otro, nadie se educa solo, los hombres se educan conjuntamente a través de la intermediación del mundo” (Freire, 1974: 62).

La investigación colaborativa que desarrollamos tiene como propósito la articulación entre los saberes de la investigación y los saberes emanados de la experiencia. La construcción de una zona ecotona (concepto ecológico que define un espacio

de transición entre dos ecosistemas) entre los saberes de la investigación y los experienciales es el reto a enfrentar.

Los objetivos buscados por la investigación colaborativa son de dos tipos: la investigación formal, teórica (*formal research*) y la investigación práctica (*practical inquiry*) (Lenoir, 2012). Nunca la práctica es una aplicación de las teorías científicas, sino que es un espacio de elaboración de una teoría de la práctica que requiere un compromiso reflexivo sobre la actividad.

Según Fabre (2008), el aporte del pragmatismo de Dewey “consiste precisamente en desafiar la oposición entre la teoría y la práctica, no en un sentido más o menos utilitarista, o de un primado de la práctica sobre la teoría, sino haciendo del pensamiento mismo una práctica, una práctica-teórica y simétricamente de la práctica un pensamiento en acción”. Fundamentalmente para el pragmatismo: “las ideas son herramientas para comprender y transformar el mundo” (10).

La pregunta medular que debemos plantear entonces es la siguiente: ¿todos los análisis compartidos entre los profesionales y los investigadores de la educación favorecen una mutua retroalimentación entre los saberes que provienen de la investigación y los que provienen de la experiencia?

De acuerdo a mis propios trabajos, la conducción de una investigación colaborativa se caracteriza por:

- El abandono de la posición de superioridad frecuentemente tomada por el investigador con los profesionales de la educación;
- La rehabilitación de los saberes de la experiencia de los profesionales. Sin los saberes prácticos, los saberes teóricos están vacíos, y sin los saberes teóricos, los saberes prácticos serían indiscriminados;
- Aun permaneciendo cada quien, en su propio campo de trabajo, los investigadores y los docentes se necesitan unos a otros, no en el sentido clásico en el cual los primeros necesitan de un público a quien darle sus conocimientos y los segundos requieren prescripciones para aplicar, sino en el sentido en que unos y otros son llamados a colaborar juntos en la fecundidad recíproca de sus saberes respectivos;
- La concepción por el investigador de un modelo de análisis de la actividad profesional: en nuestro caso particular, se trata de un análisis de la actividad interactiva dado que la actividad de formación es esencialmente comunicativa. Al respecto, hemos formalizado el modelo E-P-R del cual hablaremos más adelante;
- La investigación, por los profesionales de la educación, en torno a situaciones significativas de su trabajo y que además les son difíciles de operar.

Cada sesión de trabajo gira en torno a una transcripción de un extracto de una reunión considerada problemática por uno de los consejeros pedagógicos. El análisis se lleva a cabo de la manera siguiente:

TABLA 1
Diferentes momentos de un dispositivo de co-explicitación.

1º momento	El actor describe la situación, el contexto y propone un análisis acorde con lo que vivió
2º momento	El colectivo de profesionales de la educación comparte lo que evoca para esta situación (cada situación posee en sí misma un fuerte poder de recuerdo)
3º momento	El investigador propone el análisis de la transcripción de la reunión mediante la movilización de sus saberes teóricos
4º momento	El actor discute el análisis, movilizando sus saberes de experiencia

Un ejemplo de investigación colaborativa con consejeros pedagógicos

La dificultad del consejero es la dificultad encontrada por los docentes noveles. La solicitud que el colectivo de consejeros me plantea está centrada en la conducción de las reuniones de consejo. Mi primer trabajo consistió en la reelaboración de su solicitud. Colectivamente, transformamos un acercamiento descriptivo a sus maneras de hacer frente a las dificultades en una formalización de problemas profesionales. Las dificultades encontradas por los CP fueron sintetizadas en las preguntas siguientes: ¿cómo decirles a los docentes noveles lo que hay que decirles, sin que se enojen?, ¿cómo responder a las expectativas y a las preguntas de los docentes noveles sin perder de vista los objetivos de formación planteados durante la observación?, ¿cómo conciliar la actividad centrada en un cuestionamiento abierto conducente a un análisis reflexivo con una actividad de consejería?

Mediante la formalización de dichas preguntas que traducen las tensiones propias de los profesionales: entre decir lo que está mal en la conducción de una clase sin molestar al docente novel, entre responder a las expectativas del docente novel sin que el consejero pierda de vista sus objetivos de formación y entre aconsejar y desarrollar la reflexividad en los docentes, propusimos dar cuenta de la lógica de este funcionamiento dialéctico mediante lo que llamamos el modelo E-P-R (Vinatier, 2012, 2013, 2014). Fierro y Fortoul (2017) lo adaptaron en su última obra: entretejer espacios para aprender y convivir en el aula.

Privilegiar, eventualmente uno de los polos del modelo E-P-R por parte de uno de los participantes puede jugar en detrimento de los otros dos y propiciar una degradación de las situaciones de consejo. Regresaremos a ello más adelante.

La investigación al servicio de la formación

Como lo dijimos anteriormente, la finalidad para el investigador es la producción de una herramienta, de un instrumento que apoye la reflexividad de manera que los profesionales aprendan de su trabajo, apuntalados por el investigador. Nos posicionamos contra una forma de reduccionismo en las ciencias humanas que se traduce generalmente en una tendencia a modelizar el comportamiento. “Los esfuerzos se mueven de modelos normativos de comportamientos racionales hacia la modelización del comportamiento observado, y hacia una focalización de la representación directa del comportamiento realmente observado y de manera última hacia esfuerzos para modelizar los mecanismos que generan el comportamiento” (Rabardel, 2005: 251).

En efecto existen diversas concepciones de la actividad: la que se inscribe en la distancia entre lo que es producido y lo esperado o la que es deseada por el profesional y la que es efectivamente realizada. Es esta última la que nos interesa de manera a aportar a los docentes herramientas para su auto-desarrollo.

Por lo tanto, nuestro principio de acción con los profesionales es: analizar las reuniones de consejo que los consejeros me traen, las que juzgan problemáticas y aportarles una herramienta al servicio de la co-elaboración del sentido de su actividad. Como cualquier docente novel, también los consejeros pedagógicos se juzgan cuando les es solicitado reflexionar las primeras veces sobre su actividad: “Hablo muy mal”, “Pensaba que hablaba menos”, “No dejo al maestro hablar”, “No escucho lo que me dice”, etc.

Nuestros trabajos nos han llevado a sostener que las reuniones de consejo, son, como las situaciones escolares, interacciones que finalizan con un aprendizaje. Todas estas interacciones que finalizan con aprendizajes funcionan alrededor de tres polos de tensión: pragmático, epistémico y relacional (modelo E-P-R). La lectura dialéctica de este modelo constituye una herramienta esencial al servicio de los análisis realizados por los sujetos, ellos mismos y de sus propias transformaciones.

Este modelo constituye un recurso al servicio de todos los que quieren aprender del análisis de lo que hacen. Nos referimos tanto a los docentes, como a los formadores de docentes e incluso a los investigadores en educación que analizan situaciones de enseñanza y aprendizaje.

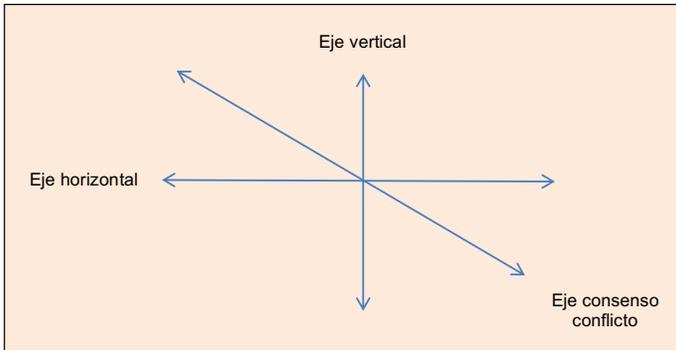
(E): El polo epistémico se refiere al recorrido del saber. En relación con las reuniones de consejo, este saber puede ser de tres órdenes: técnico (recursos del docente), pragmático (organización de la clase) y epistémico (la manera como el conocimiento es movilizado en clase). Hay que notar que lo “pragmático” tiene en este caso el estatus de saber (saber del docente con respecto a la conducción

de la clase), lo que no es el caso en el polo “pragmático” en donde el término se refiere a la gestión de la reunión por parte del CP.

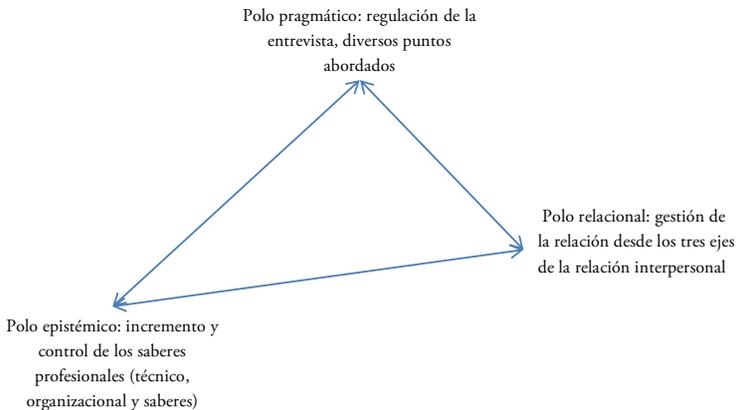
(P): El polo pragmático se refiere a la conducción de la reunión o a la secuencia áulica cuando se trata de un docente con sus estudiantes: las marcas de concatenación, los acentos puestos en algo, los reguladores, las aperturas y las clausuras de la secuencia son los términos empleados en el avance del discurso en este polo.

(R): El polo relacional: retoma el hecho de que, en las interacciones, los formadores y los formandos no se limitan solamente a la transmisión de información, de solicitudes, de órdenes. En la interlocución misma, ellos tienen la oportunidad de gestionar sus relaciones interpersonales.

Modelo E-P-R- (Vinatier, 2013/2014)



Los tres ejes de la relación interpersonal (Kerbar-Orecchioni, 1992).



Un segundo modelo tiene su importancia dado que nos permite captar mejor los retos de la relación interpersonal. La gestión de esta relación es central en todas las situaciones tendientes al aprendizaje. Se trata de una formalización realizada por Kerbrat-Orecchioni (1992), intitulada los tres ejes de la relación interpersonal.

En efecto, la gestión de la relación frente a otro supone posicionarse en tres ejes:

En el eje vertical de la relación interpersonal (relaciones de poder) se puede uno encontrar en una posición alta o baja: uno de los ejes de la relación interpersonal desarrollado por Kerbrat-Orecchioni (1992). En el eje horizontal, se puede tomar una posición de la 1ª persona “yo” (proximidad con el interlocutor) o en nombre de un colectivo (impersonal “se”) (distancia con el interlocutor), considerando que hablar en 1ª persona “al nombre del yo” es más comprometedor que hablar desde un colectivo “se”. En el eje consenso-conflicto, se puede construir la propia imagen en esta relación frente a frente con el interlocutor, usando, particularmente los recursos FTA (recordemos que un FTA *–face threatening act–* es un acto de lenguaje que atenta o que pone en peligro el narcisismo *–la imagen–* o el territorio *–el espacio de acción–* del interlocutor). Con referencia a un docente novel, se atenta contra su identidad de docente y recíprocamente un FTA dirigido a un CP atenta contra su identidad de CP. Felizmente, los FTA no son los únicos marcadores de la relación interpersonal durante los intercambios. Al respecto, Kerbrat-Orecchioni (1992: 171) propone de añadir el concepto antiFTA(s) o FFA (*face flattering act*). Por oposición con los anteriores, estos actos “anti-amenazantes” tienen, al contrario, efectos positivos para las personas: hay un aumento del territorio en el caso de un regalo y valoración positiva de la persona, en el caso de los halagos, etc.”. Puede haber regalos orales: por ejemplo, cuando un CP reconoce al maestro novel por su conducción de la clase.

“El territorio personal no debe ser únicamente considerado en términos de restricciones, de interdicciones o de amenazas. En todas las sociedades, hay una dualidad fundamental en el uso de que una cantidad importante de comportamientos por los cuales podemos ser maltratados por algunos, están íntimamente ligados a comportamientos por los cuales otros sujetos pueden de manera adecuada manifestar sus nexos con nosotros” (Goffman, 1988: 171).

Los recursos propuestos a los profesionales para analizar su actividad: un análisis interactivo de reuniones de consejo

Presentamos un estudio de caso para ilustrar el funcionamiento del modelo E-P-R al servicio de los profesionales de la educación. Para ello, movilizaremos tres extractos de reuniones recogidos por CP y transcritos posteriormente. Estos extractos son considerados por ellos mismos como problemáticos y ésta es la razón

por la que son propuestos para un análisis colectivo. Los CP decidieron colectivamente analizar las reuniones que se desarrollan con maestros noveles, con plaza como titulares. Estos no tendrán visita de supervisión dicho año escolar, razón por la cual los CP están más tranquilos, dado que estas visitas son más difíciles de manejar cuando llega el inspector al aula. En las reuniones de consejo, la dificultad del CP es la dificultad del maestro novel.

En el caso presentado, la dificultad para el CP se centra en los retos relacionales: el maestro novel se resiste con fuerza a los consejos del CP, por lo que nosotros debemos comprender el sentido de esta perturbación, o en otros términos, identificar el problema planteado en esta situación de consejo. Requerimos comprender también la manera con la cual el CP se relaciona con el docente. Por consiguiente, no es el “saber aconsejar”, entendido como contenido y forma en las reuniones conducidas por los CP lo que es cuestionado con relación a una norma relacionada con el dar consejos correctamente. Requerimos considerar todos los elementos constitutivos de la situación de consejo, en sí misma. La diferencia es importante porque nuestro análisis de la reunión considera: el contexto (la escuela, el lugar del maestro novel en la escuela, las dificultades encontradas en su práctica áulica, el posicionamiento del inspector de la educación nacional frente a los maestros noveles, la percepción sobre el CP de la escuela donde ejerce este maestro novel) y la postura del maestro novel con respecto al CP (se resiste a él o lo solicita; depresivo o no; comprometido o no, etc.).

Solamente un análisis interaccionista de los intercambios permite considerar las condiciones contextuales de la conducción de la reunión de consejo y del peso de la interactividad entre los dos interlocutores que no buscan necesariamente la misma finalidad.

Nuestra propuesta consiste entonces en comprender con los profesionales implicados el sentido de las reuniones de consejo en situaciones reales de trabajo. Estos CP quieren discernir las maneras como ellos las conducen, desean desarrollar el dominio de lo que hacen, y algunos, que se inician en la función, desean formarse.

Nuestro trabajo colectivo consiste en reconstruir la historia argumentada de las reuniones de consejo a partir de su transcripción apoyándose en las marcas lingüísticas para comprender lo que tiene sentido en la manera en que el CP conduce la reunión *in situ*.

Un estudio de caso problemático desde el punto de vista de un consejero experimentado (CP-1)

El T1 es un docente novel catalogado como “docentes con dificultades” en la zona escolar correspondiente al inspector de la educación nacional, dónde el CP

y el T1 laboran. En una primera entrevista, en una plática informal, el maestro indicó que: “no podía, que tenía demasiado trabajo, que no podía sumarse a las reuniones de consejo y que se preguntaba lo que debería hacer para tener menos trabajo”. Era docente en dos grados de primaria: 3º y 4º (alumnos de 8 y 9 años). Consideraba que no había obtenido un puntaje justo en la primera visita del inspector para poder obtener su titularidad y lo acosaba para que le cambiara la calificación. Este docente, que tiene una larga experiencia en actividades de animación, está muy bien integrado a la escuela y ocupa en ella una posición fuerte: conduce proyectos compartidos con sus pares. De acuerdo al CP, este maestro tiene dificultades para desarrollar procesos estructurados de aprendizaje.

Este CP está en tensión entre “hacer admitir que dar clase, que las explicaciones son necesarias” (polo epistémico) y al mismo tiempo “no lastimar” al maestro novel (polo relacional). Está también sometido a una tensión entre “dejar que el maestro reflexione” o “indicarle claramente lo que debe transformar en su práctica”.

En la reunión, estas tensiones se pueden ver a través de los señalamientos minuciosos de la secuencia de clase observada durante la mañana. En el primer episodio, el CP le hace ver al maestro que los estudiantes no comprendían bien el trabajo de auto-evaluación que les había solicitado. A continuación, se presenta la apertura del segundo episodio:

29. CP. Después, ¿qué más teníamos hoy en la mañana? Hubo, también, euh...

¿entonces esto era... con relación a las curvas?

30. T1. Sí.

31. CP. Lectura de... Es igual, ¿hubo una clase, una explicación anterior sobre las curvas?

En este inicio de episodio en el renglón 29, el CP muestra (polo pragmático) su intención de revisar todo el conjunto de las secuencias que observó en la mañana. “Después ¿qué se tenía hoy en la mañana?” el “se” a nivel intersubjetivo tiene un valor de inclusión (tú y yo), es una invitación a compartir el análisis de lo sucedido.

La respuesta de T1 (renglón 30) “Sí”, indica la función fática de escucha.

En el renglón 31, la expresión “es igual” indica que el señalamiento que él va a hacer es idéntico al que hizo en el episodio anterior y que se refería a la comprensión por los alumnos de lo que era esperado de ellos en la actividad de “evaluación”. En efecto, hizo un diagnóstico sobre la dificultad de T1 en la conducción de la clase. Quiere llevar a este maestro novel a lo esencial del trabajo docente: explicar (polo epistémico) para que los alumnos comprendan lo que les es solicitado.

32. T1. Si en efecto, se trabajó sobre las curvas que se trazan. Nosotros, para dar las calificaciones, para poner las calificaciones en los dictados. Entonces... euh... para que pudieran transferir... ¡Me di cuenta de que era demasiado difícil!

33. CP. Sí. Sí.

34. T1. Sin embargo, era la misma curva, el mismo tipo de curva, ... pero las escalas no eran las mismas, ¡obviamente!

35. CP. Sí. Y según tu opinión **¿por qué no pudieron transferir?**

36. T1... (silencio).

La respuesta de T1 en el renglón 32 muestra su incompreensión relativa a la dificultad de los alumnos. De hecho, responde pragmáticamente “trabajamos ... para hacer”, a saber, por el uso individual de la curva para cada alumno, con el objeto de que cada uno se posicione con respecto a sus calificaciones en el dictado. Concluye que no logró el objetivo: “para que puedan transferir... ¡Me di cuenta de que era demasiado difícil!”. El CP en el renglón 33 se adhiere fuertemente a este diagnóstico para motivar a T1 (polo pragmático) a continuar.

En el renglón 34, T1 toma una posición de repliegue indicando que no entiende la dificultad de los alumnos: “sin embargo, era la misma curva, el mismo tipo de curva” asociándole una contra-argumentación, introducida por el “pero”: “pero las escalas no eran las mismas, ¡obviamente!” (fórmula “meta discursiva”).

37. CP. **¿Qué faltó?**

38. T1. Puede ser... euh... ¿el sujeto de estudio?... en fin texto... ¿Qué no les hablaba? Había la noción del tiempo... Bueno, después del tiempo en el mismo, parecía interesarles... pero...

39. CP. **¿Hubo realmente una explicación donde se aprendió verdaderamente?**

... ¿Ves de lo que te habló?

En el renglón 37, el CP no deja seguir a T1 y retoma su cuestionamiento cerrado: “¿Qué faltó?, al cual T1, en el renglón 38 responde de la misma manera que en el 34, por un comentario sobre la actividad con esta vez una connotación interrogativa: “Puede ser... ¿Qué no les hablaba?”. La dimensión epistémica en su respuesta está muy degradada. Sus dudas están asociadas a una contra argumentación de tipo relacional: “Bueno, después, parecía interesarles” ... “...pero ...”. Este movimiento de ida y vuelta entre la dimensión epistémica degradada y la preocupación relacional con los alumnos contrasta fuertemente con la pregunta directa del CP en el renglón 31 que retoma en el renglón 39 empleando las dos veces marcas de insistencia sobre la dimensión epistémica de la sesión: “verdaderamente” y asociados a una manifestación dirigida a la persona: “¿ves de lo que te habló?”.

40. T1. Bueno cuando creamos nuestras gráficas de los dictados.
41. CP. Sí.
42. T1. ... Se explicó, se habló de ello con todo mundo, ¡por otra parte!
43. CP. Sí.
44. T1. Entonces, euh... Había previsto leerlo con ellos ayer, antes de que lo hagan, pero se tuvo el tiempo de hacer juntos el primero, ¡solamente! No se tuvo el tiempo de leerlo.
45. CP. Sí.
46. T1. **Pero está mañana, como estaba con los del otro grado al inicio, entonces lo hice sin leerlo antes, con ellos...**
47. CP. **Hmm, hmm. Al nivel de ... al nivel de una explicación ... en fin, ¡ves aquí! Bueno, si trabajaron sobre las curvas...**

Esta insistencia del CP en el renglón 39 lleva a una respuesta de T1 siempre indirecta, vaga con respecto a lo epistémico y circunscrita a un momento de la clase: “cuando se creó ... se explicó, hablamos de ello...”. El CP deja a T1 hablar y le muestra que lo escucha (renglones 37, 39, 41). T1 explica, empleando como lo hizo anteriormente una marca de contra argumentación (renglón 44) “pero se tuvo el tiempo de hacer juntos el primero, ¡solamente!” y en el renglón 46 de manera indirecta y circunstancial “como estaba ... entonces lo hice sin leerlo antes con ellos”. En el renglón 47, el CP retoma nuevamente su cuestionamiento sobre “una explicación” sobre las curvas con una llamada sostenida a una manifestación de atención marcada por el déictico espaciotemporal “aquí”: “en fin ¡ves aquí!”.

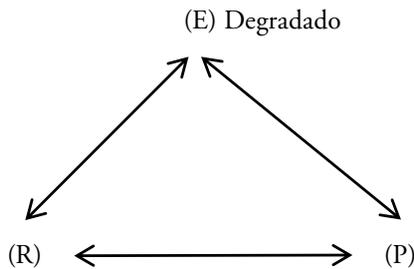
Síntesis

CP se encuentra en una gran dificultad con respecto a T1 confinado en una actitud de huida frente a las exigencias de tipo epistémico del CP, alrededor de la pregunta sobre la enseñanza de la noción de curva y la institucionalización del saber. El CP quiere conducir al maestro novel a comprender que las dificultades encontradas por los alumnos están relacionadas con una falta de conocimientos.

T1 tiene globalmente una posición alta en los intercambios, es él que dirige la interacción dada su manera de interactuar con el consejero. Sus respuestas, de orden pragmático, no satisfacen al formador, cuyo cuestionamiento es de orden epistémico. En su forma de proceder, CP no suelta a T1, lo escucha, y aclama los intercambios por la reiteración de la pregunta sobre la explicación de las curvas (cinco veces planteada en las 14 intervenciones). No llevará a que T1

acepte que no dio una explicación sobre las curvas. Propondrá a T1 volverlo a ver para asistir a una sesión áulica que contenga una explicación. Esta propuesta será aceptada y el CP planteará el sentido de su presencia y el contrato de comunicación. Este estudio de caso, entre un maestro novel que no quiere (o no puede) ver el problema, fue muy fructífera en su poder de evocación para los CP (Vinatier, 2015).

T1 domina sus relaciones con los alumnos, pero se vive más con base en una postura de animador (su antiguo trabajo) que en la de docente. Esta postura es significativa de una “resistencia pasiva” de los noveles con los cuales los CP frecuentemente se confrontan y que los deja sin herramientas. En la tensión entre “hacer admitir que las explicaciones son necesarias” (nivel epistémico) y al mismo tiempo “no lastimar” al maestro novel (nivel relacional), entre “dejar reflexionar al novel” (reflexividad conforme a las normas de la profesionalización) y “mantener el vínculo en el tiempo”, el CP se da como margen en su actuación de insistir, de no soltar y de construir con él, un contrato de una próxima visita. En la conducción de la reunión, el consejero pospone el trabajo sobre el saber (epistémico) que en este caso está muy degradado, lo relacional es lo central.



Es difícil para un consejero hablar de su actividad de consejo cuando sus principios de acción *in situ* aluden a una dialéctica entre sostener la imagen del novel (valor del oficio del consejero injustamente llamada actitud compasiva) y la corrección del territorio de acción del novel (necesidades del trabajo docente que tiene sus normas, sus reglas y sus finalidades). Dicha congruencia, es decir esta tensión operatoria en el caminar de las interacciones entre los valores (propios a las personas) y las necesidades (ligadas a las situaciones) es lo que hemos generalizado bajo la noción de identidad en acto, y que se encuentra en interacciones finalizadas por el aprendizaje o por la formación (Vinatier, 2012). Aconsejar supone por ende el dominio de esquemas de acción que movilizan los retos intersubjetivos estrechamente vinculados con necesidades ligadas a las

situaciones (diagnóstico y búsqueda de resoluciones). Se comprende entonces fácilmente que el análisis de la actividad real de consejo no confirma lo que generalmente se admite en las investigaciones, a saber, que los “tutores” tienen tendencia a prescribir mucho más allá de la conciencia que tienen (Bullough, 2005) “tell me, show me”, o a confinarse en una actitud de compasión o que les falta objetividad (Arredondo y Rucinski, 1998; Stanulis y Russel, 2000).

Conclusión

La articulación observada (movilizando las herramientas de la investigación) para formar constituye un reto mayor para el esclarecimiento de la práctica profesional a partir de los saberes de la investigación. No se trata evidentemente de prescribir a los futuros profesionales lo que estaría bien que hiciesen o todavía más, lo que deberían evitar. Preciso esta afirmación, porque es difícil de salirse de la tradición transmisiva. La formación no podrá resolver esta contradicción entre tener experiencia sedimentada en situaciones reales de trabajo y la investigación, sin que ésta última se modifique a sí misma, es decir, sin que tome en cuenta el sentido que los docentes dan a sus propias actividades profesionales.

La Didáctica Profesional (análisis de la actividad profesional en situaciones de trabajo con miras a la formación) es justamente un campo de investigación que busca comprender con los interesados ellos mismos, en colaboración con ellos, lo que significa para ellos las decisiones que toman en tal o cual situación problemática, para ellos.

Es necesario por consiguiente que la formación se abra por fin a una mejor comprensión de las limitaciones vividas por los docentes en su propio quehacer cotidiano. Para ello, es necesario elucidar, con sus aportes, las razones, los problemas que encuentran, el peso de los contextos y de la población escolar que varía de una escuela a otra. También es igualmente necesario dotarlos de recursos que les permitan analizar su actividad, problematizar sus prácticas, aunque ello posteriormente los conduzca a modificarlas si la mirada que les aporta el análisis los lleva a sentir la necesidad.

Ahora bien, este análisis, si no se inscribe en un dispositivo de formación y si no dispone de categorías que solamente la investigación puede elaborar, se condena a permanecer fuera de las posibilidades de los profesionales que lucharían para emprenderlo. En verdad, analizar su propia actividad es una tarea muy difícil y no se improvisa. Se trata de identificar los conceptos que orientan la acción en situación. Insistimos, la actividad profesional es de naturaleza conceptual, no comportamental. Más precisamente, ello significa que la actividad está organizada, que contiene –incorpora– del concepto, una racio-

nalidad inaccesible al sujeto, sin el apoyo del análisis. Y es precisamente porque hay pensamiento en la acción, porque la acción está organizada (esquema) que el análisis es posible. *In fine*, el reto es de concebir situaciones de formación orientadas con base en el desarrollo del poder de actuación de los profesionales. El rol del formador es de aportar las condiciones a los formandos que les posibiliten su emancipación con respecto a sus propias dependencias. Es solamente, cuando ello se da, que podrán ser docentes al servicio del desarrollo del pensamiento de sus alumnos.

REFERENCIAS

- ARREDONDO, Daisy y Terrance Rucinski. (1998). "Using structured interactions in conferences and journals to promote cognitive development among mentors and mentees", *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 13, núm. 4, pp. 300-327.
- BOURDONCLE, Raymond. (1991). "La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines", *Revue Française de Pédagogie*, núm. 94, pp. 73-92.
- BOURDONCLE, Raymond. (1993). "La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe", *Revue Française de Pédagogie*, núm. 105, pp. 83-119.
- BULLOUGH, Robert. (2005). "Being and becoming a mentor: School based teacher educators and teacher educator identity", *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, núm. 5, pp. 143-155.
- CHALIÈS, Sébastien, Solange Cartaut, Guillaume Escalié y Marc Durand. (2009). "L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants: la preuve par 20 ans d'expérience", *Recherche et Formation*, núm. 61, pp. 85-129.
- CLOT, Yves. (2015). *La fonction psychologique du travail*, Paris, P.UF. Col. Le travail humain.
- DEWEY, John. (2011). *La formation des valeurs*, (1^{ère} édition, 1939), Paris, La Découverte.

- FABRE, Michel. (1994). *Penser la formation*, Paris, FR, PUF.
- FABRE, Michel. (2008). “De la culture du résultat à l’expérience formatrice: la pratique et le pragmatisme”. *Recherches en éducation*, núm. 5, p. 9-20. [En línea: <https://journals.openedition.org/ree/3966#bibliography>].
- FIERRO, Cecilia y Bertha Fortoul. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*, México, Editorial SM.
- FREIRE, Paolo. (1974). *La pédagogie des opprimés*, Paris, François Maspéro.
- GINSBOURGER, Francis, Vincent Merle y Gérard Vergnaud (eds.). (1992). *Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés*, Paris, La Découverte.
- GOFFMAN, Erving. (1988). *Les moments et leurs hommes*, Paris, E. de Minuit.
- JOBERT, Guy. (1993). “Les formateurs et le travail: chronique d’une relation malheureuse”, *Éducation Permanente*, núm. 116, pp. 7-18.
- KERBRAT-ORRECHIONI, Catherine. (1992). *Les interactions verbales (vol. II)*, Paris, FR, A. Colin.
- LENOIR, Yves. (2012). “La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenarial: spécificités et implications pour la recherche en éducation”, *Travail et Apprentissages*, núm. 9, pp. 14-40.
- LIEBERMAN, Ann. (1986). “Collaborative research: Working with, no working on...”, *Educational leadership*, vol. 43, núm. 5, pp. 28-32.
- LEWIN, Kurt. (1948). *Resolving Social Conflicts, Selected Papers on Group Dynamics (1935-1946)*, New York, Harper.
- PASTRÉ, Pierre. (2011). *La didactique professionnelle*, Paris, PUF.
- RABARDEL, Pierre. (2005). “Instrument subjectif et développement du pouvoir d’agir”, dans Pierre Rabardel et Pierre Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectique, activités, développement*, pp. 11-29, Toulouse, FR, Octarès.

- STANULIS, Randi y Dee Russel. (2000). “«Jumping in»: trust and communication in mentoring student teachers”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, núm. 1, pp. 65-80.
- TARDIF, Maurice y Claude Lessard. (2004). *La profession d’enseignant aujourd’hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Québec/Belgique, Presses de l’Université Laval/De Boeck.
- TARDIF, Maurice y Cecilia Borgès. (2009). “L’internationalisation de la professionnalisation de la formation à l’enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales”, en Rita Hofstetter y Bernard Schneuwly (eds.). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l’enseignement et de la formation*, France, De Boeck Supérieur: Raisons éducatives, pp. 109-136.
- VERGNAUD, Gérard. (2011). “Au fond de l’action la conceptualization”, en Jean Marie Barbier (eds.), *Savoirs théoriques et savoirs d’action*, Paris, P.U.F., pp. 275-292.
- VINATIER, Isabelle. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l’enseignement*, Rennes, P.U.R., Col. Païdeia.
- VINATIER, Isabelle. (2012). *Réflexivité et développement professionnel; une orientation pour la formation*, Toulouse, Octarès.
- VINATIER, Isabelle. (2013/2014). *Le travail enseignant; une approche de didactique professionnelle*, Bruxelles, De Boeck.
- VINATIER, Isabelle. (2015). “Des entretiens de conseil problématiques entre conseillers pédagogiques et enseignants débutants: dissémination ou congruence”, en Kristine Balslev, Laurent Filliettaz, Solange Ciavaldini y Isabelle Vinatier, *La part du langage: pratiques professionnelles en formation*, Paris, L’Harmattan, pp. 61-92.
- VINATIER, Isabelle y Jean-Luc Rinaudo. (2015). “Rencontre entre chercheurs et praticiens : quels enjeux ?”, *Carrefours de l’éducation*, núm. 39, pp. 9-18.
- VINATIER, Isabelle. (2016). “Recherche collaborative avec des conseillers pédagogiques: quels effets formatifs?”, *Communiquer*, núm. 18, pp. 131-148.

FORMACIÓN DOCENTE: EL RETO DE LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

ANA MARÍA PRECIADO FIMBRES

Escuela Secundaria General No. 6

MARCELA CECILIA GARCÍA MEDINA

Universidad de Sonora

NORA ELIZABETH DUARTE

Escuela Normal Superior de Hermosillo

Introducción

Cuando se habla de educación por lo regular se remite a procesos de intercambio de información, a la adquisición de aprendizajes o a la culminación de un programa o grado educativo; sin embargo, poco se menciona sobre el desarrollo de habilidades que faciliten la vida cotidiana de los actores educativos, por ejemplo: la moral, la ética, la afectividad y menos aún el desarrollo del pensamiento.

Partiendo del supuesto que toda habilidad se traduce en capacidad se pensaría que quien la posee puede resolver de forma práctica y correcta una problemática; resultando indispensable el trabajo de las mismas dentro de contextos educativos, sobre todo cuando se considera que su trabajo y desarrollo posibilitan la formación de un sujeto capaz de responder a retos, tomar decisiones y dar soluciones. Con base en lo anterior, de forma específica el desarrollo de habilidades de pensamiento apostaría a la construcción de perfiles estudiantiles con capacidad de adquirir aprendizajes significativos una vez que identificaron, analizaron y resolvieron situaciones educativas.

La SEP en el 2006 publicó, desde el *Diario Oficial de la Federación*, que debía de atenderse de manera eficaz el desarrollo de habilidades al considerar que así se formarían ciudadanos capaces de enfrentar la competitividad y exigencia del mundo del trabajo. Ocasionando que en el Programa Nacional de Educación

2001-2006 se señale a la educación básica, entre ella la secundaria, como la etapa de formación en la que se “desarrollan las habilidades de pensamiento y competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistémico y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normarán su vida” (SEP, 2006: 24); exponiendo la necesidad de trabajar con perfiles docentes y generar prácticas que coadyuven al desarrollando de dicho proceso.

Considerando lo expuesto en líneas anteriores se realizó el presente trabajo de investigación con el propósito de desarrollar la habilidad crítica del pensamiento en los alumnos de segundo grado de secundaria dentro de la asignatura de Formación Cívica y Ética I, mediante el ejercicio de la práctica docente profesional del Normalista, futuro docente frente a grupo. La metodología que se trabajó fue de tipo mixta, utilizando el enfoque cuantitativo para el diagnóstico de las habilidades de pensamiento, y el enfoque cualitativo para la apreciación de la práctica docente durante el proceso de intervención utilizado; se realizó el análisis de la información, partiendo de la elaboración de un diagnóstico sobre las habilidades de pensamiento y culminó en la intervención del Normalista a través de su práctica; lo anterior con la finalidad de mejorar las habilidades de los estudiantes y facilitar el proceso educativo desde estrategias docentes que propician aprendizajes significativos.

La práctica docente para el desarrollo de las habilidades de pensamiento en estudiantes, planteamientos para el análisis

Durante el ejercicio de la docencia en educación secundaria se logra identificar comportamientos y/o reacciones de los estudiantes ante situaciones diversas presentadas durante clase, en ocasiones favorables para los procesos de aprendizaje, en otras no; por lo anterior, se podría partir de la idea de que los estudiantes cuentan con habilidades poco definidas para condiciones educativas, sobre todo si se especifican elementos relacionados con la producción de pensamientos que muestran aportaciones erróneas, confusas o sin sentido en relación con lo que el profesor desarrolla para la clase, que en consecuencia dificultan la práctica del docente por más dominio o preparación que se pudiera tener. Al respecto Sánchez, (2005) menciona que el objetivo de desarrollar habilidades de pensamiento en los estudiantes de secundaria, permite que se propicie un aprendizaje perdurable, significativo, de mayor aplicabilidad en la toma de decisiones y en la solución de problemas relacionados con las situaciones que el individuo enfrenta en su interacción con el medio.

Por lo anterior, se decidió trabajar con estudiantes de secundaria inscritos en la asignatura de Formación Cívica y Ética I, para propiciar destrezas y habilidades

del pensamiento que les permitan intervenir en contextos educativos y cotidianos, posibilitando posturas críticas, analíticas y reflexivas ante situaciones que se les presenten; actuando de manera consciente, asertiva y responsable, teniendo la capacidad de enfrentarse a diversos retos expuestos, logrando reflexionar acerca de los contenidos o situaciones en la asignatura; pero sobre todo ver el grado de injerencia que la producción del pensamiento estudiantil tiene sobre la práctica docente, considerando que el proceso de enseñanza-aprendizaje se vería normado por dichas habilidades de pensamiento, y no sólo por estrategias o planeaciones del docente.

Las habilidades del pensamiento por parte del estudiante, determinan acciones de la práctica docente debido a que favorecen procesos de comprensión, seguimiento y satisfacción en ellos, y quizá del mismo docente, lo que ocasiona ambientes de aprendizaje óptimos. Por otra parte, cuando los estudiantes no cuentan con habilidades reflexivas dificultan la práctica docente, por ejemplo: cuando un estudiante genera una participación inapropiada para el proceso de aprendizaje llega a confundir o dificultar la construcción de participaciones apropiadas que se pudieran generar en grupo, lo que ocasiona que la práctica docente se adecue a condiciones nuevas y no planeadas, aplazando el tiempo establecido para los aprendizajes esperados.

Partiendo de la idea expuesta, y al añadir lo que González (2003) expone sobre la carencia de habilidades reflexivas del pensamiento en alumnos que ocasiona irregularidades en los procesos de aprendizaje; se aprecia la necesidad de adecuar la práctica docente para posibilitar el análisis o reflexión de la información de una manera crítica, profunda y acertada por parte del estudiante; por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los grupos se ve afectado al no generarse la participación en los estudiantes, y de forma indirecta sobre el quehacer docente debido a que no cuenta con las condiciones para el desarrollo de la clase, desde la interacción docente-estudiante.

Debido a que es importante que el estudiante cuente con habilidades reflexivas para que pueda conformar una perspectiva ante la diversidad de situaciones que le permitan actuar de manera asertiva; el objetivo del presente estudio se centra en: analizar la práctica docente del normalista en formación para el desarrollo de habilidades del pensamiento en estudiantes de educación secundaria, dentro de la asignatura de Formación Cívica y Ética I. Atendiendo de manera específica a las interrogantes:

- ¿Cuáles son las habilidades del pensamiento que manifiestan los alumnos de segundo grado en la asignatura de Formación Cívica y Ética I, con relación a la reflexión?

- ¿Cómo desarrollan las habilidades reflexivas del pensamiento los docentes de secundaria en los alumnos de segundo grado en la asignatura de Formación Cívica y Ética I?
- ¿Cuáles son las adecuaciones a la práctica docente del estudiante normalista, para la incidencia en el desarrollo de habilidades reflexivas del pensamiento en los alumnos de secundaria?

Por lo antes mencionado, indagar sobre este tema es relevante pues los docentes se enfrentan a retos al estar de forma activa frente al grupo como responsable del proceso de aprendizaje teniendo que dar rendición sobre lo esperado en educación, es decir, sobre el propio aprendizaje. Así el identificar el tipo de habilidades con las que los estudiantes cuentan permitirá la planeación de estrategias que favorezcan la generación, desarrollo, mejora o posibiliten en los estudiantes habilidades reflexivas necesarias; logrando obtener una práctica docente satisfactoria y significativa para el docente normalista en formación.

El desarrollo de las habilidades reflexivas del pensamiento y su relación con la práctica docente del normalista en formación

Desarrollar habilidades del pensamiento en estudiantes dentro de la institución educativa es fundamental, al considera que estas “son, finalmente, las herramientas de que dispone el alumno para procesar los contenidos y profundizar en el conocimiento. Sin recurrir al menos a algunas de ellas, el conocimiento es un mero almacenaje de información, que probablemente será olvidado tras la evaluación” (Valenzuela, 2008: 4). Por lo tanto, las habilidades del pensamiento se orientan a la comprensión, mejora de la capacidad de razonar del individuo y enlazan conocimientos para realizar una tarea o dar solución a un problema; por ello, se busca que los estudiantes adquieran y desarrollen este tipo de habilidades con la finalidad de que ejecuten y logren objetivos claros en relación con el aprendizaje.

Bajo la misma perspectiva se dice que “una persona que ha desarrollado sus habilidades para pensar tiene mayor efectividad al aplicar una operación de pensamiento que otra que no lo ha logrado” (Sánchez, 2002: 11). Entonces, se considera que si el estudiante logra adquirir este tipo de habilidades dentro del ámbito escolar podrá tener una mejor participación en clase ya que tendrá un nivel alto y desarrollado de pensamiento produciendo participaciones asertivas y coherente en el momento que el docente las demande.

Con base en lo anterior el docente es el principal actor para desarrollar habilidades en sus estudiantes, al propiciar condiciones para la reflexión a través

del proceso enseñanza-aprendizaje diseñada para su asignatura. Las personas que cuentan con habilidades reflexivas tienen la posibilidad de “reflexionar sobre situaciones particulares, llegando a ser conscientes más fácilmente de la influencia de los aspectos emocionales y volitivos de sus acciones” (Korthagen, 2010: 10).

El docente debe considerar que reflexionar significa una serie de pasos que evocan la revisión sobre alguna situación; mediante la reflexión se genera un análisis, por lo que el docente debe cuestionarse a sí mismo si en el proceso de enseñanza-aprendizaje está desarrollando la habilidad reflexiva en sus estudiantes. Así las habilidades del pensamiento juegan un papel importante dentro de la práctica docente, sobre todo las que se generan dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que buscan en el estudiante el logro de una reflexión profunda sobre temas y contenidos. Ya lo menciona Sánchez (2002), cuando establece que una persona que posee la habilidad de pensar reflexivamente, cuenta con la posibilidad de tomar mejores decisiones en comparación a un sujeto que no cuenta con esta habilidad.

El desarrollo de habilidades del pensamiento en los estudiantes (como la reflexión) se puede considerar un reto para el practicante normalista, ya que como se menciona anteriormente es importante que cuenten con ciertas habilidades para poder tener un mejor aprendizaje y la práctica docente se desarrolle. En caso de que los estudiantes carezcan de estas habilidades la práctica del normalista podría verse afectada y no obtener los resultados esperados. Por lo tanto, estas habilidades deben de ser consideradas en los procesos de formación del practicante normalista ya que se debe de concientizar a las futuras generaciones de docentes sobre la importancia del quehacer dentro del contexto educativo, debido a que es el responsable de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de diversas técnicas y estrategias.

Otra percepción de la función docente “Consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia” (Díaz y Hernández, 2002: 6). Esto ocasiona, que el docente se convierta en elemento clave para el desarrollo de aprendizaje y nuevas habilidades en los estudiantes; invitando a que las Escuelas Normales consideren el desarrollo de las habilidades de pensamiento en los futuros docentes, ya que serán ellos mismos los encargados de transmitir y desarrollar dichas habilidades a sus futuros estudiantes.

Para desarrollar las habilidades del pensamiento el docente/practicante normalista será el encargado de generar nuevas habilidades y conocimientos mediante una serie de estrategias dando posibilidad a los estudiantes de aprender de manera efectiva, siempre y cuando estas se ajustan a sus necesidades, contextos y estilos de aprendizaje.

Lo anterior lleva a considerar los niveles de pensamiento que según Kabalen y Sánchez (2005) se estructuran de la siguiente forma: a) Nivel literal es aquel por el cual se obtiene información explícita del texto, donde no se agregan conceptos interpretativos; b) Nivel inferencial es aquel en donde se tiene la capacidad de que el sujeto haga inferencias o suposiciones sobre la información que no se presenta de manera explícita; y por último c) Nivel crítico consiste en relacionar lo que se decodifica directamente en algún texto o con cualquier tipo de información, llegando a interpretar y dar juicios de valor a través de los puntos de vista personales de cada individuo. Para llegar a contar con habilidades del pensamiento los estudiantes deberán de desarrollar los niveles (literal, inferencial y crítico) que permitan culminar en la habilidad reflexiva.

Procesos y estrategias para el diagnóstico de las habilidades del pensamiento y práctica docente

El método de estudio se base en un enfoque mixto, el cual reúne las propiedades probatorias y exactas del enfoque cuantitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) y las de análisis-explicativas del enfoque cualitativo (Salking, 1998); para la revisión exhaustiva del objeto de estudio, así como para la corroboración de hallazgos identificados por las investigadoras para su aplicación en el contexto (Pereira, 2011).

El tipo de investigación está definida por la investigación acción participante debido a que no sólo se busca identificar y analizar la problemática, sino también intervenir identificando la transformación a través de la práctica docente para la mejora; como lo refiere Eizaguirre y Zabala (2000), este tipo de investigación combina el conocer y actuar en la realidad que se aborda.

Las técnicas implementadas fueron: a) La encuesta mediante el instrumento examen, el cual estaba dirigido a los estudiantes de secundaria inscritos en la asignatura de Formación Cívica y Ética I en segundo grado; b) La observación del contexto mediante el diario de campo como instrumento (esta permitió analizar la práctica del estudiante normalista); y c) La entrevista de tipo estructurada, con guion como instrumento para indagar las percepciones docentes. Cabe resaltar que los sujetos que participaron en el estudio fueron 78 estudiantes de secundaria, la practicante normalista asignada para el grupo (quien cursaba el 8vo semestre de formación) y la docente titular de la asignatura (quien regulaba procesos y acompañaba a la practicante normalista).

El procesamiento de la información se hizo de la siguiente manera: para las técnicas cuantitativas se consideró la recurrencia de respuestas, mediante la determinación de porcentajes; mientras que para las técnicas cualitativas se utilizó la técnica de colores desde la saturación de información.

Discusión y resultados sobre: las habilidades del pensamiento reflexivo en los estudiantes y la práctica docente

El presente apartado muestra los resultados que se obtuvieron a partir de la aplicación de instrumentos y procesamiento de información; la forma de presentación se realizará considerando el instrumento aplicado, iniciando con el examen y finalizando con las apreciaciones de la entrevista y observación.

Examen para estudiantes, el objetivo del examen fue conocer los niveles de pensamiento que tienen para identificar la forma en que manejan y procesan la información; considerando a Kabalen y Sánchez (2005) los tipos de pensamiento que se exploraron fueron: literal, inferencial y crítico; para determinar el tipo de pensamiento el estudiante tenía que contestar individualmente una serie de preguntas (seis) con base a la lectura de un texto, las cuales eran dos de carácter inferencial cada una con valor de un punto, dos literal con valores de dos puntos cada una y dos críticas con valores de tres puntos.

Los resultados del examen muestran que el pensamiento predominante en los estudiantes es el de tipo crítico con el 45%; esto nos indica que el estudiante analiza y reflexiona la información que se le presenta (Kabalen y Sánchez, 2005). Lo anterior, a simple vista indicaría que tenemos estudiantes con un perfil reflexivo que favorece los procesos de enseñanza desde la práctica docente; sin embargo, al sumar el pensamiento inferencial (35%) y literal (11%) se obtiene que el 46% de los estudiantes sólo pueden manejar la información a partir de interpretar, inferir e identificar los datos que se les proporcionan, es decir, estudiantes que no reflexionan y sólo siguen instrucciones por parte del docente.

Los datos llevarían a precisar que más de la mitad de los estudiantes tendrían dificultades para alcanzar niveles críticos de pensamiento, lo que se reflejaría en la práctica docente debido a que obligaría al docente a trabajar estrategias didácticas diversas, según Saint-Onge (2000), que ejerciten la emisión de juicios, puntos de vista, perspectivas, análisis y opiniones que enriquezcan los objetivos de la asignatura de Formación Cívica y Ética I. Con base en lo anterior, el 45% de los estudiantes tendrán la posibilidad de aplicar una operación de pensamiento mayormente efectivo a diferencia del resto de los alumnos como lo menciona Sánchez (2002), ya que sólo este porcentaje se encuentra dentro del nivel crítico el cual lleva a una habilidad del pensamiento que es la reflexión.

Por lo tanto, el normalista durante su práctica deberá buscar alternativas realizando adecuaciones en las planeaciones con base a las necesidades presentadas por los estudiantes, para que mediante actividades se trabajen estrategias que desarrollen habilidades del pensamiento en donde se revisen temas que los lleve a la reflexión y la práctica docente y tengan resultados satisfactorios, significativos, logrando un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso. También se observa que

el perfil del 55% de los estudiantes no es el de un alumno crítico dentro del salón de clase, por lo que se debe de considerar que más de la mitad de los estudiantes alcancen el nivel máximo del pensamiento (crítico).

La entrevista para docentes, fue el segundo instrumento utilizado en trabajo de campo, fue de corte cualitativo y pretendía recolectar las percepciones de los docentes con respecto a las habilidades del pensamiento y su relación con la práctica docente frente a grupo. El guion que se desarrolló contempla los siguientes cuestionamientos: 1) ¿Considera importante que los alumnos cuenten con habilidades reflexivas?, 2) ¿Considera que al momento de participar en clase los alumnos lo hacen de una manera reflexiva? y 3) ¿Utiliza estrategias para desarrollar las habilidades reflexivas en los alumnos?

Las categorías se revisaron mediante la saturación del dato, de forma significativa se identificó que con mayor frecuencia se muestra lo relacionado con el logro y desarrollo del aprendizaje, lo anterior indica que para el profesor la importancia de que los estudiantes cuenten con habilidades reflexivas recaen en que estas les permiten alcanzar aprendizajes y propiciar conocimientos; según Anijovich y Mora (2009: 14) lo establecido en la asignatura de Formación Cívica y Ética I, radica en fomentar en los alumnos la recuperación de experiencias personales y sociales como recurso para desarrollar el aprendizaje, el juicio crítico y la toma de decisiones asertivas.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) en el 2016 indicó que la asignatura de Formación Cívica y Ética I es un espacio en donde el alumno debe de ser una persona crítica para que tenga la posibilidad de emitir juicios, y a través del análisis tenga la posibilidad de dialogar y responder a diversas situaciones de la vida cotidiana. Por lo tanto, para que los estudiantes sean personas críticas y analíticas deben de desarrollar ciertas habilidades que les permita efectuar la acción; a través de estas habilidades analizarán y serán críticos hasta llegar a la reflexión, para después dialogar dentro de su contexto inmediato y enfrentarse a diversos retos.

El desarrollo de habilidades de pensamiento se facilita al utilizar estrategias de diversos tipos como mapas conceptuales, cuadros sinópticos, lluvias de ideas y cuadros comparativos; como lo señala Anijovich y Mora (2009) las estrategias didácticas permiten crear y promover enseñanza en los estudiantes con el fin de generar una mejora en sus aprendizajes y propiciar una práctica docente más efectiva, ya que se logra en los estudiantes obtener resultados favorables, fluidez en las clases, participaciones activas, aprendizajes significativos y duraderos.

Habilidades de pensamiento y práctica docente, en términos generales el diagnóstico sobre la problemática identificada nos arroja que el 45% del total de estudiantes de segundo grado se encuentran en un nivel crítico de pensamiento, el 45% en inferencial, un 11% en literal y que existe un 9% que no pueden ob-

tener información explícitamente localizada en el texto, estos datos nos llevan a determinar que las condiciones para el aprendizaje se encuentran desfavorables para la práctica docente, ya que la mayoría no logra alcanzar los niveles esperados repercutiendo sobre una práctica docente satisfactoria, debido a que no se comprenden ni reflexionan los temas abordados dentro de la asignatura.

De forma consistente tenemos que sólo menos de la mitad de los estudiantes de segundo grado son capaces de analizar y lograr una comprensión acerca de los temas que se desarrollan en clase, llegando a emitir juicios, lo que propicia que la práctica docente deba considerar que los alumnos mediante sus conocimientos previos podrían trabajar de una forma colaborativa con sus demás compañeros para ayudar y apoyar a alcanzar los aprendizajes esperados dentro de la asignatura.

Considerando el perfil de los estudiantes con respecto a las habilidades de pensamiento, percepciones del docente sobre su práctica y condiciones de aprendizaje bajo la tipología del pensamiento; según Sánchez (2002) resulta esencial para el docente desarrollar estas habilidades en los estudiantes mediante una propuesta de intervención de estrategias didácticas que contemple las necesidades que presentan partiendo de sus conocimientos previos y generando nuevos, a través de actividades que permitan la reflexión, como por ejemplo: extraer información de textos sin agregar un valor interpretativo, comparar, analizar, clasificar, inferir, concluir, opinar, dar juicios de valor y retroalimentar ideas nuevas y ya existentes mediante estrategias a través de textos, videos e imágenes sobre temas de la vida cotidiana y el contexto inmediato que los rodea, logrando un aprendizaje significativo.

Es necesario que el docente cuente con estrategias para desarrollar el pensamiento en estudiantes y facilitar su práctica, logrando que sea sencillo procesar la información de manera clara y precisa; como para el normalista, resulta necesario conocer que los estudiantes cuentan con diferentes características que permiten buscar distintas alternativas para la comprensión y desarrollo de habilidades del pensamiento que favorecen el logro de aprendizajes dentro del aula.

Resulta importante que en la formación de futuros profesores se trabaje para desarrollar habilidades del pensamiento, las cuales serán de utilidad al momento de la práctica docente en donde se enfrentarán a la diversidad de pensamientos que poseen los estudiantes; de este modo el futuro docente identificará, o tendrá un indicio, de cómo enfrentarse a los diversos retos cuando un alumno carezca de alguna habilidad del pensamiento, como la reflexión, ya que mediante ella el estudiante será capaz de procesar, analizar y estructurar la información de una manera clara y precisa. Para mentes reflexivas se necesitan docentes reflexivos.

Conclusiones

Es de suma importancia que los jóvenes estudiantes sean capaces de desarrollar habilidades que los lleve a realizar análisis reflexivos, tanto en el ámbito educativo como en la vida diaria, para que sean capaces de responder y actuar de modo acertado ante las distintas situaciones que se les presente en su contexto.

A lo largo del trabajo se ha mostrado el nivel de pensamiento que poseen los alumnos de segundo grado de secundaria, identificando a más de la mitad como estudiantes sin habilidades reflexivas del pensamiento, siendo un bajo porcentaje el que alcanzó los niveles esperados, esto con el propósito de que se desarrollen acciones dentro de la práctica docente que permitan reforzar condiciones para el aprendizaje. Sobre todo, cuando se especifica que uno de los principales objetivos de la asignatura de Formación Cívica y Ética según el plan y programa de estudio 2011, es formar alumnos críticos y reflexivos.

Por lo anterior, el trabajo docente no sólo implica impartir los conocimientos a los alumnos, sino que tiene como función construir, facilitar, brindar las herramientas, y si es necesario, transformar el proceso de la práctica docente a través de estrategias para que los estudiantes puedan desarrollar competencias y habilidades que los favorezcan dentro del ámbito en que se rodean partiendo de sus conocimientos previos, de igual manera se deben desarrollar estas habilidades para facilitar el trabajo individual y colaborativo, este último con la finalidad de que el alumno interactúe con sus demás compañeros, exista retroalimentación y análisis que propicien la reflexión a través del diálogo en el momento de comentar y compartir contenidos. Todo esto mediante actividades implementadas dentro de la práctica docente en donde se trabaje a partir de las necesidades de los alumnos con estrategias literales, inferenciales y críticas que los lleven a una reflexión dentro de la asignatura.

Para concluir es importante reflexionar sobre el papel que juega el maestro frente al aula, sobre los conocimientos y herramientas que debe de construir para brindar un trabajo con estrategias que se adapten al contexto y condiciones tanto áulicas como educativas, capaz de priorizar y desarrollar habilidades del pensamiento en los alumnos para que estos, a su vez, sean capaces de llegar a la reflexión, permitiéndoles tener la posibilidad de aprovechar estas habilidades, no sólo en el contexto educativo sino en su vida diaria.

REFERENCIAS

- DÍAZ-BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw-Hill, <<http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d1/p1/2.%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>>, consultado el 12 de marzo, 2018.
- EIZAGUIRRE, Marlen y Néstor Zabala. (2000). *Investigación-acción participativa (IAP)*, México, Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo.
- GONZÁLEZ, Eloísa. (2003). *Desarrollo de habilidades del pensamiento en el aula. México, Taller didáctica de la lógica*, Facultad de Filosofía y Letras – UNAM, <<http://www.filosoficas.unam.mx/~Tdl/03-1/0327Eloisa.html>>, consultado el 25 de abril, 2017.
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista. (2006). *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill.
- KABALEN, Donna Marie. (2005). *La lectura analítico-crítica: un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*, México, Trillas.
- KORTHAGEN, Fred. (2010). “La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 68, pp. 83-102.
- SAINT-ONGE, Michel. (2000). *Yo explico, pero ellos ¿aprenden?*, trad. Enrique Hurtado, México, Secretaría de Educación Pública, <<http://edu.jalisco.gob.mx/>

cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/yo.explico.pero_.ellos_.aprenden.pdf>, consultado el 25 de abril, 2017.

SALKING, Neil. (1998). *Métodos de la Investigación*, trad. Roberto Escalona, México, Prentice Hall.

SÁNCHEZ, Margarita. (2002). “La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm.1, pp. 33-44.

SÁNCHEZ, Margarita. (2005). *Desarrollo de habilidades del pensamiento: procesos básicos del pensamiento: guía del instructor*, México, Trillas.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Acuerdo 384, Nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria*, México, en *Diario Oficial de la Federación*, 26 de mayo, <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4915713&fecha=26/05/2006>, consultado el 03 de marzo, 2018.

Secretaría de Educación Pública. (2016). *Propuesta curricular para la Educación Obligatoria 2016*, <<https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>>, consultado el 14 de marzo, 2018.

VALENZUELA, Jorge. (2008). “Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 46, núm. 7, pp. 1-9.

EL *PRACTICUM* COMO DISPOSITIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS

ALEJANDRA ÁVALOS ROGEL
Escuela Normal Superior de México

Introducción

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria 1999 (SEP, 1999) prevé el desarrollo de prácticas docentes en condiciones reales de trabajo en estancias de tres y cuatro semanas en la secundaria en el último año; posteriormente los estudiantes normalistas regresan a la Normal para reflexionar sobre el desarrollo de las propuestas didácticas y hacer la planeación didáctica del periodo siguiente. En la escuela secundaria los estudiantes normalistas realizan diversas actividades direccionadas: hacen observaciones de clases y atienden grupos de alumnos bajo la tutoría de un maestro de secundaria y con el acompañamiento de un asesor de la institución formadora.

Para los formadores de formadores la observación y la práctica docente constituyen espacios de formación, pues favorecen la construcción de saberes docentes, en particular saberes procedimentales y actitudinales (Aguilera, 2014). Al parecer los formadores las han problematizado poco, porque ambas actividades están instaladas en el “sentido común” de aquellos que miran la formación como resultado de la homología directa: se aprende la profesión a través de “ver” e “imitar” a docentes experimentados y de seguir las indicaciones de asesores y tutores dictadas desde un “supuesto saber”. Esa mirada parte de la premisa de que contextos y relaciones son homogéneos e inmutables.

Algunos investigadores (Jiménez y Perales, 2007; Galván, 2011; Ávalos, Castillo y Echegaray, 2017) han concluido que dichas relaciones no están exentas de los interjuegos de poder entre los actores participantes. En la práctica docente los estudiantes se colocan en un lugar que no es el del docente, porque no están investidos institucionalmente, sino en el lugar de “supuesto docente”, que es un lugar precario, movable, que vuelve vulnerable al normalista, pero que le brinda poder en la medida en que está más cercano al alumno. Ése es el lugar de la construcción de los saberes profesionales.

Por ello se recurrió a la categoría de dispositivo de formación que “...da cuenta del entramado de relaciones de poder y saber móviles, que se van construyendo y reconstruyendo en el tiempo, y que atraviesan las diferentes etapas de la situación de formación; y permite comprender cómo estas relaciones no son externas sino constitutivas de los sujetos que las conforman...” (Gaidulewicz, 1999: 73). Este estudio tiene como propósito reconocer y explicar los procesos formativos en los dispositivos de formación llamados prácticas docentes o *practicum* de estudiantes normalistas mexicanos de la especialidad de matemáticas.

Para analizar el *practicum* en este estudio se recurrió a la Didáctica de las Matemáticas de la escuela francesa que ha estudiado los procesos formativos en los docentes en servicio en la complejidad del trabajo docente cotidiano (Fregona y Orús, 2011), y a los trabajos de la estructuración del medio de la formación (Houdement, 2013). Se recurrió a una metodología compleja, para reconocer estructuras recursivas a nivel de los significados de los futuros docentes en torno a las actividades desarrolladas durante el último año de la Licenciatura como producto de los procesos reflexivos y de las tensiones generadas por los actores y las restricciones de dos instituciones. El referente empírico se construyó mediante narrativas conformadas por observaciones, entrevistas y documentos generados por los mismos actores, como diarios de campo.

El problema: el *practicum* como dispositivo

La práctica docente como dispositivo mantiene una relación estrecha entre “poder-saber”, en virtud de que el dispositivo está conformado por un conjunto de actores posicionados en una comunidad de aprendizaje: es el espacio de negociación de significados entre el futuro docente, los estudiantes de la escuela de práctica, el titular de la asignatura, los directivos y los formadores de la normal, sobre las relaciones didácticas en el aula que favorecen aprendizajes de las matemáticas escolares y saberes docentes.

Galván (2011) y Aguilera (2014) consideran que las relaciones poder-formación están determinadas por las condiciones de trabajo del estudiante normalista.

En efecto, el asesor de la escuela normal establece una demanda en función de los planteamientos curriculares y la cultura propia de la normal, lo que da poco margen al estudiante en formación. Sin embargo, el asesor tiene poca influencia en dicho trabajo en comparación con la que ejerce el tutor; las intervenciones de éste último se caracterizan por la inmediatez y brinda al normalista pocas alternativas para un ejercicio autónomo. El desencuentro entre asesor y tutor acaba por dar al estudiante un piso de inestabilidad. Un supuesto de investigación es que ese proceso es formativo.

Los alumnos de la escuela secundaria también hacen bascular su trabajo, sobre todo por la falta de investidura de autoridad. El normalista tiene que suplir esa falta con un trabajo que sea atractivo, que “encante” al alumno. Pero eso también lo coloca en rivalidad con el tutor.

El dispositivo también está relacionado con el poder-saber en sistemas de formación complejos, que involucran sujetos reales y sujetos simbólicos –por ejemplo, los estudiantes a los que se hace referencia en el momento de la planificación, o la posible actividad de los estudiantes cuando se da una consigna.

El *practicum* como dispositivo está estructurado en al menos tres sistemas epistémicos de la siguiente manera. En el primer sistema, los adolescentes aprenden matemáticas al enfrentarse con un “medio” diseñado de manera negociada por el estudiante normalista y el tutor, que es fuente de conflictos cognitivos, y por lo tanto de reestructuración de sus saberes previos no convencionales en pro de la construcción de nuevos conocimientos matemáticos escolares (Brousseau, 1994).

En el segundo, la relación de estudiantes con su “medio” es a su vez una fuente de conflicto para el docente involucrado en la relación. A esto se le conoce como “medio del profesor” (Fregona y Orús, 2011). Los estudiantes normalistas, cuando están en situación de práctica como docentes, quedan incorporados en ese sistema generador de saberes docentes.

En el tercero, cuando los normalistas y los tutores están planificando en un momento de reflexión previa a la acción, o cuando están con los asesores y analizan la narrativa de lo sucedido en clase, las relaciones constituyen el “medio del estudiante en formación” (Houdement, 2013), fuente de un nuevo conflicto, y por lo tanto también generador de saberes docentes.

La generación y sistematización de saberes docentes en este tercer sistema inicia con la escritura de la narrativa de su práctica y el análisis de dicha narrativa. La generación de saberes docentes será entonces producto de un contraste: cuál es la distancia entre lo que yo sabía antes de la práctica y que era expresado en términos de hipótesis de docencia, y lo que sé después de la práctica, teniendo como referencia el contexto específico del trabajo docente.

Pero como observador del primer sistema y actor en el segundo, la posibilidad de una narrativa no es tan evidente. De acuerdo a Honoré (1980), si la angustia mueve al sujeto a formarse y la formación se da en la interexperiencia ¿Cómo se forman los futuros docentes en ese dispositivo, considerando las restricciones institucionales de la escuela de práctica y de la normal, y las tensiones poder-saber entre los sujetos que participan en el *practicum*?

Se eligió una metodología compleja (Morin, 1998) para rescatar en un nivel micro los significados, saberes y prácticas de los sujetos involucrados (cinco estudiantes del último año y sus formadores); y por otro lado, reconocer las tensiones derivadas de una doble restricción institucional desde el nivel macro: la de la normal y la de la escuela secundaria, que completan el bucle epistémico.

Referentes conceptuales

La teoría de las situaciones didácticas ha estudiado cómo los niños aprenden matemáticas en la interacción con un medio que ofrece resistencia, y para lograr vencerla reorganizan sus conocimientos previos. Fregona y Orús (2011) consideran que esa relación de los alumnos con el medio didáctico puede ser una fuente de conflicto para el docente involucrado en la relación didáctica. A esto se le conoce como “medio del profesor”. Los maestros aprenden a enseñar matemáticas al enfrentarse con un medio del profesor, que es problemático y permite una reconstrucción del quehacer profesional, cuando conlleva una pregunta que dé cuenta de saberes docentes ineficaces para resolver un problema de estudio de las matemáticas. Esto explica la generación de nuevos saberes profesionales, y por ende reconocer un núcleo de la formación en la práctica, cuando ésta se acompaña de un proceso reflexivo.

Los futuros maestros en situación de práctica profesional en una escuela, también se confrontan con un “medio del profesor”. Houdement (2013: 12) identificó que en la formación inicial “hay en juego una doble transposición”: la primera como alumno cuando el normalista se confronta con un medio problemático en la institución formadora (IF), y la segunda como docente en práctica cuando se enfrenta con un medio del profesor en las escuelas de práctica (EP).

En el interjuego de esta doble transposición, el normalista está en interacción con un sistema más amplio que es el de la formación y que incluye un conjunto de saberes profesionales Σ : “el formador a través de su trabajo en el grupo de alumnos hace circular un conocimiento profesional Σ' de manera que el alumno adquiera los saberes profesionales Σ del formador ligados a su futura función de docente frente a grupo” (Houdement, 2013: 12).

Ahora bien, Margolinas (2004) caracteriza el medio del profesor que tiene lugar la práctica en al menos dos momentos: profesor activo en la práctica (profesor en situación didáctica S+0), y el profesor que observa la actividad de los estudiantes cuando éstos trabajan (profesor en situación didáctica S-1), en lo que Brousseau denominó “situación a-didáctica” (Brousseau, 2011).

En esta caracterización el estudiante normalista vive situaciones inéditas. Por un lado, hay una tensión con sus saberes de docencia construidos en su escolaridad, anclados en la función de un docente que explica y propone ejercicios, y que está en contradicción con un docente que observa y analiza para sí las producciones de los niños.

Por otro lado, los nuevos enfoques de enseñanza, diversifican la función docente: en un primer escenario un docente propone una situación de aprendizaje, la ofrece a los alumnos mediante una consigna o un problema, establece un contrato implícito de trabajo matemático autónomo, y hace del alumno un sujeto epistémico, activo, constructor de conocimiento matemático escolar. En un segundo escenario, el docente interviene en la gestión del tiempo y en la gestión de su intervención, que es de ayuda en los procesos de construcción. Esta es una situación a-didáctica.

Además, la tensión se acentúa por la compañía del docente titular. El estudiante en formación no está sólo en el aula, está acompañado del titular del grupo, de tal suerte que la gestión de los materiales y del medio de aprendizaje, del tiempo, de la información mínima a dar o no, podría ser compartida.

En el siguiente apartado se muestran los resultados de las mediaciones identificadas desde la instancia formadora, manifiestas en las recomendaciones y presencia del titular del grupo como representante de la cultura institucional en el momento de la clase. Además, se muestran los procesos que andamiaron la reflexión durante la práctica, con el fin de que los futuros docentes “miraran” los procesos didácticos, las producciones de los adolescentes, su enseñanza y flexibilización, y lograr la transposición del proyecto formativo de la normal.

En un segundo momento se analiza la construcción de saberes docentes desde las restricciones de la escuela de práctica, a partir de las tensiones con los alumnos y de la relación de éstos con el medio didáctico en el momento de su aprendizaje.

Las sujeciones institucionales del estudiante en formación

En el apartado anterior se anunció una primera tensión que vive el estudiante normalista, y que de alguna manera sigue instalada en las aulas de la educación básica. El tiempo del aprendizaje puede ser manipulado por el docente: la enseñanza mediante la explicación, o la enseñanza ostensiva, crean la ilusión de un

acortamiento del tiempo de aprendizaje, haciéndolo casi inmediato. Esta “ilusión” se contrapone con el tiempo real que toma un alumno en descontextualizar un problema, encontrar relaciones matemáticas, expresarlas mediante un lenguaje convencional y comunicarlas.

Las condiciones institucionales llevan a los titulares de los grupos de práctica a no permitir a los estudiantes normalistas un trabajo “constructivista”, porque dejan de tener control del grupo y gestión del tiempo.

La maestra titular del grupo estaba sentada al fondo del salón. Su rostro mostraba descontento y movía la cabeza en señal de desaprobación. “¿Ya vio?”, dirigiéndose a la asesora de la normal que también observaba, “su alumna no tiene control de grupo. Tampoco controla los tiempos: se la pasa dándole de vueltas a un problema, y al final, rapidito les da la clase” (Narrativa XV, 17/11/15).

El problema con los nuevos enfoques reside en la diversificación de las actividades de los docentes y alumnos, en situaciones de acción, de formulación, de validación y de institucionalización (Brousseau, 1994). En las situaciones de acción el docente tiene que favorecer la confianza de los alumnos en sus anticipaciones y en sus estrategias; en las de formulación tiene que alentar la escritura y la representación matemática tanto como medio de control de la anticipación, como forma de verificarla, y como una manera de comunicar la información. En las situaciones de validación el docente tiene que moderar la interlocución, en algunos casos tendrá que proponer estrategias, e incluso formatos convencionales, que permitan validar su producción y en algunos casos ayudar a poner en cuestionamiento la convicción del locutor.

En las situaciones de institucionalización el rol del docente cambia. En efecto, recupera su investidura institucional para dar cuenta del estado del conocimiento al que llegaron los alumnos con respecto al conocimiento convencional, esto es retoma su papel como representante de la cultura matemática y valida desde ahí las producciones de los niños. “En las situaciones de institucionalización del conocimiento la convicción personal es suplida, socorrida, suplantada por la referencia a una norma externa a un sujeto. La convicción se convierte sólo en adhesión fundamentada” (Brousseau, 2011: 25).

En la formación inicial surge la necesidad de una gestión pedagógica y de una gestión didáctica por parte del estudiante normalista. La gestión pedagógica está relacionada con las formas de organización del grupo, con un control del propio docente sobre su participación, por ejemplo, en qué momento debe guardar silencio, las formas de la moderación, el manejo del tiempo, su actitud ante el error y con el curso de la actividad. La gestión didáctica con la acción del docente al

interior de la situación didáctica que pone en marcha para el aprendizaje de cierto contenido matemático.

En ambas gestiones, el reconocimiento de las producciones de los estudiantes es muy importante y se requiere la circulación entre los niños para analizarlas, pero los jóvenes no lo logran, no encuentran un lugar desde el cual “mirar”, porque ya ha sido ocupado por el titular cuyas funciones docentes tiene asumidas institucionalmente.

El reto es desaprender un saber docente para construir otro. En matemáticas existe la tradición de la “construcción de reglas” del funcionamiento del conocimiento matemático: en una ecuación, un número o expresión, “pasa restando”, recuperan la expresión “el amigo de mi amigo es mi amigo” para referirse a una regla nemotécnica del funcionamiento de los signos en una multiplicación. En otras palabras, se permite la introducción de un lenguaje que a juicio del profesor puede ser asequible. Pero cuando el alumno está en construcción, estas “reglas” no son requeridas.

La enseñanza actual consiste en diseñar, instalar y hacer la gestión de un medio que brinde las condiciones de posibilidad para el aprendizaje. Ya en el aula, el docente requiere instalar el medio, esto es organizar al grupo, dar una consigna y proponer una situación problema. “La situación de acción del maestro es lo que se conoce como contrato didáctico” (Brousseau, 2011: 11). En otras palabras, sentar las cláusulas del contrato didáctico a ser negociado y que normará de manera implícita la primera parte de las interacciones.

La construcción de la autonomía

Una forma de persuadir al alumno a que se adhiera a un contrato didáctico corresponde a lo que Brousseau (2011) llamó devolución. Se trata de un proceso en el que el maestro cede al estudiante la responsabilidad de su aprendizaje al introducirlo en una situación en la que tiene que interactuar con un medio.

Este proceso crea tensión entre los estudiantes normalistas. En primer lugar, porque para que suceda, el maestro debe tener altas expectativas en sus alumnos, pues debe confiar en que pueden lograr resolver el problema.

Por otro lado, debe contener su ilusión de control del aprendizaje, y debe dar el tiempo para que el alumno reflexione sobre su propio proceso de resolución. Pero el tiempo no debe ser tan largo como para que el alumno deje de interesarse.

Cuando el alumno acepta entrar en el juego, entonces se produce una situación a-didáctica, en la que el maestro desaparece de la mirada del estudiante, y donde el rol docente es “estar del lado del alumno” –dado que no se trata de que el alumno le responda–, proporcionar andamiaje al alumno sin que éste lo advierta,

y eventualmente, hacer una gestión del medio que permita al alumno hacer viable el abordaje del conflicto. Por tal motivo, una de sus funciones es la gestión de la incertidumbre del alumno: provocar que su convicción se ponga a prueba, se exprese y se afirme en los cuatro tipos de situaciones didácticas.

En el siguiente caso, una estudiante en formación había propuesto a los alumnos una carrera de caballos. Había previsto los materiales y las condiciones del juego: el tapete con carriles numerados del 1 al 13, las fichas en forma de caballo, los dos dados que tirarían los alumnos y cuya suma harían avanzar una casilla, el caballo del número resultante.

Conforme avanzaba el juego, algunos alumnos que habían apostado por el número 1, modificaron discretamente la apuesta por el 10, 11 o 12, agregando 0, 1 o 2 en la papeleta para completar la cifra y tener más posibilidades de ganar en algún lanzamiento. Carmen se dio cuenta. Levantó la mirada ansiosamente hacia la asesora. ¿Qué hacer? ¿Debía decirles algo? Por un lado, era una evidencia de que los alumnos comenzaban a entender que no era cuestión de “suerte”, pero por otro, estaban “haciendo trampa”. Pero no encontró respuesta en ella. Decide pasar por alto y postergar la discusión. La intervención de uno de los alumnos la sacó del pasmo. En su diario del profesor, Carmela recupera la siguiente interacción:

José Armando: Maestra, ¿por qué el 1 nunca va a salir?

Maestra normalista: Tómalo con calma, lo analizaremos en un momento.

Andrea: ¡Ah! Pues es porque el número más pequeño que te puede salir en cada dado es 1, y como son dos dados la suma más chiquita es 2.

José Armando: Mmmm, como sea ya perdí.

La reflexión posterior sobre quién ganaba y por qué, llevó a los alumnos a encontrar aspectos importantes del tema, como la diferencia entre resultados imposibles, posibles y favorables en un evento aleatorio (Narrativa IV, 12/04/2012).

La autonomía se referirá a un proyecto en el que las relaciones permiten a los alumnos asumir una responsabilidad compartida en el proceso de aprendizaje y a sostener la convicción de su propio saber. La tensión de la maestra es contenerse a sí misma para evitar dar la respuesta.

Los alumnos son capaces de establecer múltiples distancias y tensiones que en la mayoría de los casos no son conscientes. En primer lugar, una distancia hacia las posiciones de poder de sus compañeros y la del maestro, cuando se trata de sostener el punto de vista personal, pero sin que esa distancia impida escuchar los argumentos de los demás para evaluar el propio juicio. En segundo lugar, el alumno establece una distancia cuando se toma su tiempo para reflexionar, para recopilar información, para construir las conclusiones necesarias. Esa distancia

se expresa como reflexión sobre su producción matemática en el proceso de la resolución de un problema: entre lo que anticipa explícitamente de forma oral y lo que puede ser constatado en el medio, ya sea en términos de los materiales o de los datos mismos del problema, como de la estructura matemática.

El alumno también establece la distancia en términos de reflexión, entre lo que afirma de forma oral y lo que es susceptible de expresarse mediante una representación matemática. El tránsito a la representación escrita como forma de representación, pero también de comunicación, es importante en los procesos reflexivos, de toma de conciencia, y de construcción del conocimiento matemático: “(...) la consideración de las anticipaciones y ponerlas por escrito va a permitir [al estudiante] el examen de las diversas elecciones y la elección de una estrategia en la estructuración del universo de los posibles” (Brousseau, 2011: 18).

Los alumnos son flexibles respecto al conocimiento matemático, y con ello entran en tensión con los normalistas. Para ellos el conocimiento no es algo rígido, que pueda usarse de manera unívoca; se trata de encontrar una relación y un objeto que la satisfaga, sin importar que se trate de procedimientos alternativos, no discutidos previamente. Pueden poner en marcha estrategias heurísticas de anticipación de una posible solución, y una vez vislumbrada la meta, establecer mecanismos de control de las respuestas, con la misma herramienta matemática de que disponen. El empleo de estrategias de control supone en muchos casos que los estudiantes desarrollen tareas simultáneas secundarias, por ejemplo, desagrupar o reagrupar cantidades, mientras se está reorganizando un sistema.

Los alumnos asumen el riesgo que implica sostener la propia convicción. Logran sostenerla frente a la negación de otra persona. Pero sostenerla implica también evaluarla con los argumentos del otro. Si como resultado de dicha evaluación el alumno concluye que está equivocado, debe rectificar, tener el valor de desdecirse frente a los demás y con ello volver a enfrentar las dificultades de asumir el valor de verdad de la nueva convicción. Las nuevas dificultades no son vistas por los sujetos autónomos como una derrota: la satisfacción de la reconstrucción de un nuevo conocimiento matemático más poderoso inhibe el sentimiento de fracaso.

Conclusiones

Este estudio revela que la formación inicial de docentes recurre a diversos dispositivos que son validados socialmente por la comunidad de formadores, pero que apenas son reconocidos por la investigación. La didáctica de las matemáticas ha recuperado la categoría de dispositivo de formación, y con ello la posibilidad de entender la relación poder-saber en sistemas de formación complejos, que invo-

lucran sujetos reales y sujetos simbólicos, como por ejemplo, los estudiantes a los que se hace referencia en una mirada prospectiva.

En la interacción formativa los sujetos quedan posicionados, ya sea porque están investidos institucionalmente, –tienen el poder conferido por la norma–, o porque poseen algún capital cultural, –tienen un saber reconocido por una comunidad–. En una comunidad epistémica dicho posicionamiento favorece un liderazgo y la generación una pregunta que contribuye a la construcción de saberes. En el trayecto formativo, las diversas restricciones institucionales generan nuevas interrogantes cuya respuesta va modelando los saberes construidos, tejiendo rutas didácticas y recorridos de estudio y de investigación que son los primeros indicios de un proyecto profesional.

El análisis mostró las tensiones en la conformación de un “medio del maestro” en la planificación, a partir de la instalación de “medio del alumno normalista” en la institución formadora. El referente curricular para los normalistas no es una norma, es un referente académico, al igual que la perspectiva didáctica: por eso discuten con ellas, las recuperan, e incluso las combinan. Y con ello las validan.

Como el futuro docente no tiene un grupo de niños con el cual contrastar sus hipótesis curriculares, la mirada del asesor se convierte de nueva cuenta en referente académico, pero su trayectoria como estudiante ejerce un fuerte contrapeso para validar dicha mirada.

Los actores que de manera consciente participan en la formación inicial de docentes llevan a cabo tareas en torno a la concepción, organización y gestión de dispositivos que posibilitan la reflexión sobre la práctica y la construcción de saberes de diversa naturaleza.

La construcción del conocimiento profesional es social, incluso la dimensión personal de la reflexión es intersubjetiva. Los dispositivos permiten la sedimentación del proyecto didáctico del futuro docente, proyecto que se delinea en las primeras experiencias de docencia y en la reflexión en la acción para tomar una decisión. Esto es posible gracias a la construcción de hipótesis sobre los escenarios derivados de las actividades previstas, sobre las producciones de los niños correctas e incorrectas y sobre las posibles estrategias docentes derivadas de dichas respuestas. Pero la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción posibilitan validar los nuevos saberes en la comunidad de los futuros docentes.

REFERENCIAS

- AGUILERA, Maricruz. (2014). “La relación formativa tutor-tutorado”, en Inés Lozano y Edith Gutiérrez (coord.), *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes*, México, Díaz de Santos, pp. 95-110.
- ÁVALOS, Alejandra, Gilberto Castillo y Jazarmavet Echegaray. (2017). “La planeación didáctica como dispositivo de formación de los futuros docentes de matemáticas: la codeterminación de las restricciones institucionales”, en *Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE.
- BROUSSEAU, Guy. (1994). “Los diferentes roles del maestro”, en Cecilia Parra; Irma Sáiz (comps.), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, pp. 65-94.
- BROUSSEAU, Guy. (2011). *Iniciación al estudio de las situaciones didácticas*, trad. Dilma Fergona, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- FREGONA, Dilma y Pilar Orús. (2011). *La noción de ‘medio’ en la teoría de las situaciones didácticas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- GAIDULEWICZ, Laura. (1999). “El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault”, en Martha Souto, *Grupos y dispositivos de formación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- GALVÁN, Lucila. (2011). *Enigmas y dilemas de la práctica docente*, Barcelona, Octaedro.

- HONORÉ, Bernard. (1980). *Para una teoría de la formación*, trad. María Teresa Palacios, Madrid, Narcea.
- HOUEMENT, Catherine. (2013). *Au milieu du gué: entre formation des enseignants et recherche en didactique des mathématiques*, Paris, Paris-VII Denis Diderot.
- JIMÉNEZ, María de la Luz y Felipe de Jesús Perales. (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*, México, Pomares.
- MARGOLINAS, Claire. (2004). “La situation du professeur et les connaissances en jeu au cours de l’activité mathématique en classe”, *Annual meeting of the Canadian Mathematics Education 2004*, Quebec, Canada, pp. 3-21.
- MORIN, Edgar. (1998). *El método. Las ideas*, trad. Ana Sánchez, Madrid, Cátedra.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). *Licenciatura en educación secundaria. Plan de estudios 1999*, México, SEP.

IMPACTO DE LA FORMACIÓN CONTINUA QUE RECIBEN LOS DOCENTES DE ESCUELAS MULTIGRADO EN EL ESTADO DE CHIHUAHUA

MARTHA SILVIA DOMÍNGUEZ

Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua

BLANCA LUISA VALERA

Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua

Introducción

El Cuerpo Académico del Centro de Investigación y Docencia, Educación y Diversidad, desarrolla actualmente la investigación titulada, “La cotidianidad de las Escuelas Multigrado en el estado de Chihuahua”, financiada por PRODEP, de la cual forman parte los resultados que a continuación se presentan. El enfoque que se eligió es el mixto, ya que se quiere tener una visión más completa e integral del fenómeno a estudiar, tomando en cuenta el contexto en el que se presenta. Creswell (2007) señala que además los diseños mixtos logran obtener una mayor variedad de perspectivas del problema; frecuencia, amplitud, magnitud y generalización que se da con los estudios cuantitativos; así como profundidad, complejidad y comprensión que brinda la investigación cualitativa. En este trabajo se presentan algunos resultados de la fase cuantitativa “Impacto de la Formación continua de los docentes de Escuelas Multigrado del estado de Chihuahua”.

La presencia de las escuelas multigrado es una modalidad del Sistema Educativo para garantizar el derecho a la educación de toda la población, ya que se ubican en poblaciones tan reducidas que no pueden establecerse escuelas de organización completa, encontrando en esta alternativa una respuesta viable, sin embargo, en sí

misma la organización de la escuela multigrado enfrenta retos para ofrecer servicio de calidad por las condiciones inherentes a su funcionamiento (SEP, 2005: 12).

Las características principales de la educación multigrado es que el trabajo del docente se enfrenta a condiciones particulares, no solamente las condiciones de lejanía y pobreza de los alumnos que acuden a las aulas, implica también atender simultáneamente alumnos de diferentes grados, que puede favorecer o entorpecer el aprendizaje si no se recurre a estrategias específicas para esta modalidad educativa, el currículo a desarrollar está planeado para escuelas de organización completa y con todo esto el gran reto de lograr una educación de calidad en los alumnos. Así se requiere una formación continua para los docentes que les permita identificar sus posibilidades y retos, así como definir las necesidades de cambio para mejorar.

De acuerdo a lo que reporta el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017: 325), en el indicador PGO1b, en el ciclo escolar 2015-2016, el porcentaje a nivel nacional de escuelas primarias generales de organización multigrado era de un 32.7%, mientras que en el estado de Chihuahua existen 616 escuelas primarias generales con esta modalidad lo que significa un 28.9% del total de escuelas. A pesar de que los porcentajes de escuelas primarias multigrado, son significativos, el INEE manifiesta que a pesar de la última reforma educativa donde se coloca al alumno al centro de las acciones y se quiere lograr una educación de calidad, se pensó que cada escuela contaría con el apoyo “de los maestros, los directivos, los asesores técnico-pedagógicos” (INEE, 2017: 325), lo que desafortunadamente no sucede.

Por lo anterior, resultó importante conocer, en la etapa cuantitativa de la investigación, cómo se lleva a cabo la formación continua de los maestros que laboran en escuelas multigrado ante el reto de brindar a los alumnos una educación de calidad.

Desarrollo del contenido y precisiones metodológicas

A fin de tener una visión lo más completa posible de las condiciones en que el profesorado de las EM desarrolla su trabajo profesional, el equipo investigador optó por el enfoque mixto, pues en este diseño se tiene oportunidad “...de ampliar la comprensión de un método a otro, converger o confirmar hallazgos desde diferentes fuentes...” (Creswell 2007: 190).

Para la fase cuantitativa, se elaboró un instrumento constituido por ocho apartados, entre ellos, 32 proposiciones declarativas con opción en escala Likert, correspondientes a formación continua como sublínea de generación del conocimiento; éstas a su vez se agruparon en dimensiones abajo descritas, cuyos resultados obtenidos se presentan en este trabajo.

El Equipo Técnico de la Dirección de Educación Primaria de los SEECH, fue el encargado de la validación de la versión preliminar del instrumento en calidad de grupo de expertos, posteriormente se realizó el piloteo en una muestra no probabilística (Sampieri, 2014), sin depender de la probabilidad, los investigadores decidieron la participación de docentes de las regiones norte, centro, sur y sierra, por lo que seleccionaron 19 escuelas y la participación de 42 docentes. El instrumento obtuvo en la prueba Alpha de Cronbach, un coeficiente de confiabilidad de .825 (aceptable).

Se procedió a realizar un censo, que implicó aplicar el instrumento a toda la población (Sampieri, 2014), con lo cual se pudo obtener la opinión de la totalidad del profesorado, 878, de escuelas primarias generales del subsistema federalizado de modalidad multigrado en el estado de Chihuahua.

Los datos obtenidos fueron capturados para su análisis en el programa estadístico SPSS.

Marco conceptual

Como primer acercamiento a la construcción del objeto de estudio, fue necesario precisar el origen y concepción de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio que al convertirse en objeto de estudio, requiere que el investigador clarifique una serie de conceptos esenciales para comprender los fundamentos que dan sentido al trabajo que se está realizando.

Hablamos de sujeto porque está sometido a las fuerzas que operan desde el entramado de la dinámica de las instancias de su aparato psíquico y está atado también, a los dispositivos del poder y a los procesos instituidos-instituyentes de su sociedad. Así entendido el sujeto, podemos decir que su formación, depende únicamente de su proceso de aprendizaje, que implica desde aprendizajes previos hasta la estructuración del nuevo conocimiento, estructuración que solamente logra el individuo por sí mismo, nadie más puede estructurarle el conocimiento, éste se logra de acuerdo a su historia, contexto, cultura, etc. “Por ello, la formación es también construcción cultural” (Yuren, 1999: 31).

Jean Marie Barbier (1999: 22) plantea que la formación “(...) es una movilización de sí y una producción de sí” y en el mismo sentido que Yurén (1999: 33), afirma: “(...), el objetivo oficial del trabajo es movilizar energía para producir bienes y servicios o beneficios, pero el trabajo es productor de sociedad y transforma identidades al mismo tiempo que lo hace la formación”.

De esta manera podemos ver que todos los actos que el sujeto realiza van caminando hacia su conformación y al mismo tiempo lograr producir cosas buenas

para una sociedad que lo reconocerá en su individualidad ajustada a la comunidad. Ducoing (2000: 101), sobre el tema delinea:

La formación, desde la mirada de la praxis, refiere un acto de creación, a una voluntad de deseo y a un poder de transformación y de auto creación con el otro y los otros, en el marco de un proceso relacional, en donde formador y estudiante, ambos, son actores desde y en la interacción. Es en la interacción donde el sujeto no deja de crearse, de existir, de transformarse a través de la auto-creación y de la existencia del otro y los otros.

En el mismo sentido Ducoing (2000), Díaz Barriga y Rigo (2000, citado en Moreno, Sánchez, Arredondo, Pérez y Klingler, 2003), al referirse a la formación, ponen en el centro la cultura y al sujeto como creador y recreador de la misma, en su conformación como sujeto social. El término está estrechamente ligado a la cultura.

En el aspecto normativo se conceptualiza la formación y la capacitación en la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013); en el Artículo 4º se define capacitación: “Capacitación: Al conjunto de acciones encaminadas a lograr aptitudes, conocimientos, capacidades o habilidades complementarias para el desempeño del Servicio” (Secretaría de Educación Pública, 2013: 2).

Posteriormente, en el mismo artículo, se especifica que formación es: “conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las Autoridades Educativas y las instituciones de educación superior para proporcionar al personal del Servicio Profesional Docente las bases teórico prácticas de la pedagogía y demás ciencias de la educación” (Secretaría de Educación Pública, 2013: 2).

Desde estos posicionamientos se puede decir que la formación es un proceso, caracterizado por el cambio interno que se da en el sujeto producto de la interacción con los otros y la triangulación entre el conocimiento, contexto y el sujeto.

Un punto clave es la postura de Ducoing Watty (2000: 103):

(...) la formación como adquisición o apropiación y como posibilidad del sujeto. La primera remite a la perspectiva de la exterioridad de Honoré y la segunda, focalizada en el sujeto y su potencial de convertirse en dueño de sí mismo y de sus actos, a la de interioridad.

Así queda planteado que la formación es concebida totalmente como inherente al sujeto, pero sí se requiere tomar en cuenta al contexto y a las mediaciones que enuncia Ferry Gilles (2008), indispensables, ya que es muy difícil que un sujeto se pueda formar solo sin el apoyo de lecturas, circunstancias de la vida, relación con otros, etc. Por tanto, los docentes requieren de apoyos que los lleven

a la reflexión y desempeñar una verdadera praxis. En la que el docente llegue a comprender la diferencia entre dos preguntas clave ¿qué eres? y ¿quién eres? en el espacio áulico, a partir de lo cual se identifica tanto al profesor como a los estudiantes, en tanto sujetos actuantes, y se comprende el aula, la escuela, como el espacio de aparición que adquiere existencia en el trabajo grupal donde aquéllos actúan y hablan (Ducoing, 2013).

Resultados

En este trabajo se presenta la incidencia que ha tenido la formación continua de los docentes de escuelas primarias generales multigrado desde la opinión de los involucrados, para lo cual se consideraron los ítems agrupados en variables compuestas que integran: El Contexto Dimensión que a su vez comprende el indicador –Importancia que se brinda al contexto durante la FC– y Generadores del aprendizaje, Dimensión que a su vez comprende dos indicadores –Relevancia que se le brinda a la aplicación de los contenidos teóricos tratados con la práctica de los docentes de EMG durante su FC– y –Características del acompañamiento que brindan los responsables durante la FC.

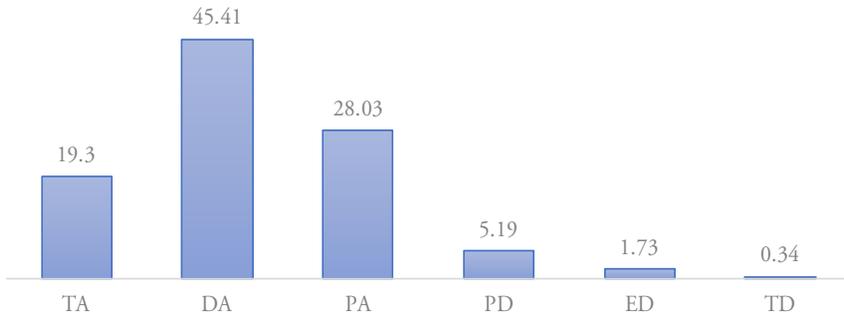
Los ítems que agrupa la variable en relación al contexto fueron: –Durante el proceso de formación continua es tomado en cuenta el contexto en el que los docentes llevan a cabo su práctica. –Durante el proceso de formación continua el docente recibe orientación sobre el trato equitativo a los alumnos de acuerdo al contexto en que viven.

En el gráfico 1, se puede observar como los docentes manifiestan en general (19.3% + 45.4%) que el contexto en el que laboran es tomado en cuenta aun cuando más de un cuarto de la población en estudio (28% + 5.2%), no emite una opinión concreta; habría que preguntar en las entrevistas, que elementos les aporta la Formación Continua para vincular los aprendizajes con el contexto, ya que como se ha mencionado el tipo de escuelas en las que trabajan se localizan en regiones apartadas de los centros de población y en espacios rurales, con escaso nivel económico y marcados por el aislamiento.

En las citadas circunstancias los maestros requieren una formación que los ayude a afrontar un grupo de alumnos de diferentes edades, niveles académicos, desarrollo psicomotriz, ritmos de aprendizaje y niveles de desempeño. Tomar en cuenta el contexto donde se desempeñan los profesores es ofrecer las mediaciones necesarias en la formación permanente que se les brinda.

Jiménez (2010), plantea que en investigaciones como las realizadas por la UNESCO / APEID, 1989 y Birch y Lally, 1995, citan varios retos que enfrentan los maestros, la mayoría de los cuales tienen relación directa con la lejanía de los

GRÁFICA 1
Contexto



contextos en los que se ubican las escuelas multigrado y la falta de atención de los responsables de la educación ante las necesidades de los maestros de las escuelas multigrado.

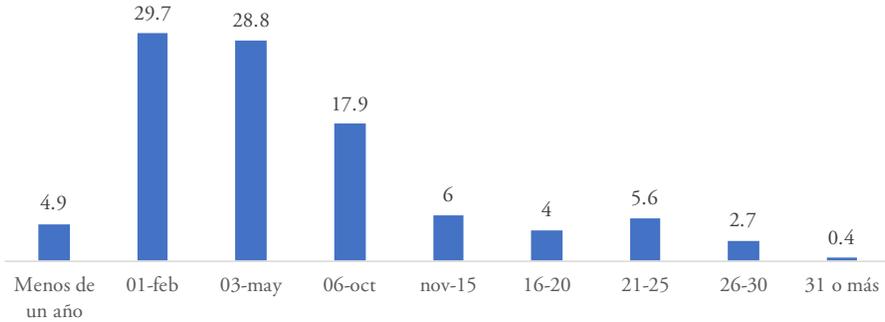
En las comunidades del estado de Chihuahua, los retos en la formación de los docentes de escuelas multigrado, se puede ubicar en tres rubros preponderantes:

1. La ubicación lejana de las escuelas. En los municipios de mayor dificultad para llegar a las escuelas se ubican, de acuerdo a las respuestas emitidas en la primera parte de la encuesta, para llegar de la cabecera municipal a la escuela el 40% de los docentes lo recorre por camino de terracería, el 2.5% lo hace por brecha, el 27% entre pavimento y terracería y el 30% restante lo realiza por carretera. El tiempo de traslado en esas condiciones es de 15-30 minutos el 39%, de 30 a 60 minutos el 15.9%, de 1 a 2 horas el 7.9%, 2 horas o más el 8.3% y el 28.8% no se traslada. Todo lo anterior representa un gran reto para las autoridades responsables de la formación permanente de los profesores, en cuestión de traslados, recursos humanos y económicos, tiempos, entre otros.
2. La formación inicial diversa de los docentes.
3. La rotación de profesores. Se puede encontrar que el mayor porcentaje de los profesores duran pocos años en su centro de trabajo.

El gráfico 2 muestra como el 63.4% permanecen en una escuela multigrado solamente de menos 1 año a 5 años, el 17.9% fluctúa entre 6 y 10 años y un 18.7% va de 11 a 31 años o más. Cada año las autoridades responsables deberán capacitar nuevos docentes que seguramente también contarán con un perfil diverso, por si esto fuera poco, cada escuela es diferente al resto ya que, al enclavarse en lugares distintos, están determinadas por las condiciones de la población y se vuelve al mismo punto de partida, cada docente requiere apoyo diversificado del resto.

GRÁFICA 2

Años de permanencia en escuelas multigrado

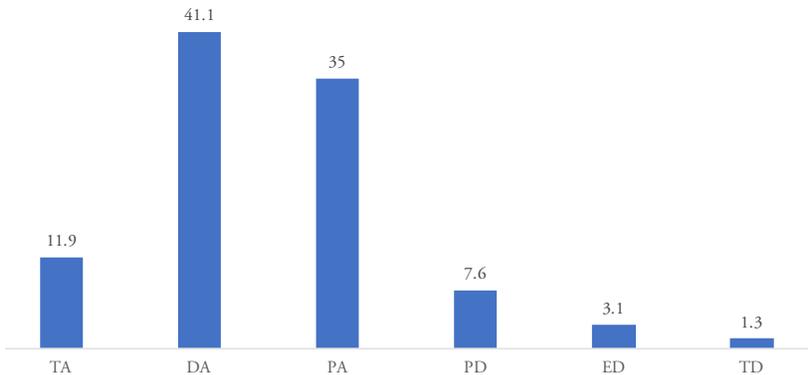


Otra dimensión de Variable Compuesta II es, Generadores del aprendizaje que comprende dos indicadores: –Relevancia que se le brinda a la aplicación de los contenidos teóricos tratados con la práctica de los docentes, y –Características del acompañamiento que brindan los capacitadores.

En esta dimensión se puede observar que nuevamente en las respuestas emitidas por los docentes tienden hacia las respuestas positivas como es totalmente de acuerdo el 11.9%, y de acuerdo el 41.1%. Pero también se puede ver que los indecisos ocupan un alto porcentaje entre parcialmente de acuerdo con el 35% y parcialmente en desacuerdo 7.6%, llegan al 42%, equivalente casi a la mitad de la población, lo que indica una tendencia negativa significativa.

GRÁFICA 3

Generadores de aprendizaje



Es sabido que los docentes aprenden de su propia práctica, pero esto solamente si existe una reflexión al respecto, además es necesario retomar la teoría para

fundamentar su hacer; la teoría no tiene sentido si no se relaciona con la práctica, ésta será algo que carece de sentido y en la mayoría de los casos se vuelve gravoso leer textos alejados de la realidad que se vive, cuando la teoría se convierte en un sin sentido, es un factor desmotivante y es más que un apoyo un peso a cargar durante los encuentros de capacitación.

La teoría a revisar, para lograr resultados positivos, tiene que surgir de las necesidades de los docentes, siempre tendiente a generar la reflexión al establecer una relación directa con la realidad que el docente vive en el aula y el aprendizaje de sus alumnos. Latapí (2003: 19), afirma “(...) de lo contrario estos cursos sólo dejarán un conocimiento libresco, alejado de las necesidades de la práctica”.

En la Reforma Educativa del sexenio 2013-2018 se privilegió la mejora en la calidad de la educación que se impartía en el país en el marco de un sistema educativo responsable y eficiente. En este sentido, una de las responsabilidades primordiales es brindar a los docentes la formación continua y capacitación adecuadas, para que logren ejercer la docencia de acuerdo a las condiciones del entorno o contexto en el que trabajan, las escuelas multigrado como ya se ha reiterado trabajan en condiciones diferentes a las escuelas de organización completa y por lo tanto la teoría que se maneje tendrá que ser específica para que tenga un impacto en las prácticas. Las autoridades, tal y como se marca en el artículo 676 del Sistema Nacional de Formación continua y superación profesional de maestros de formación básica en servicio, es un instrumento que debe asumir el SNE para atender las necesidades de los profesionales de la educación.

La UNESCO-Lea F. Vezub (2009: 102-103), puntualiza. “La adopción de una serie de criterios a ser tenidos en cuenta por todos aquellos que desarrollaran acciones de formación para docentes: ser coherentes, atender a los estilos de aprendizaje adulto, estar orientadas por objetivos y ser sustentables”.

Esto indica que si en realidad se quiere lograr calidad educativa es necesario ofrecer a los docentes de dicha modalidad una formación continua pertinente y adecuada y esto implica que la teoría responda a sus necesidades o lo que es lo mismo, vaya de la práctica a la teoría y de ésta a la práctica.

En la Figura 1 se puede apreciar que los docentes están de acuerdo en el 40.7%, y totalmente de acuerdo con el 11.1%, con las características del acompañamiento, pero nuevamente, los indecisos que están en parcialmente de acuerdo y parcialmente de acuerdo obtienen un porcentaje de 45.2%, lo cual significa que casi la mitad de la población no emite opinión, y va a resultar interesante conocer el porqué de esta situación durante la siguiente etapa de la investigación.

CUADRO I

Características del acompañamiento que brindan los responsables durante la Formación continua		
Figura 1		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Totalmente de acuerdo	64	11.1
De acuerdo	235	40.7
Parcialmente de acuerdo	195	33.8
Parcialmente en desacuerdo	66	11.4
En desacuerdo	14	2.4
Totalmente en desacuerdo	3	.5
Total	577	100

Algo que es importante resaltar es que los profesores/as, son adultos que tienen determinadas características en su aprendizaje. Graciela Mesina (1999), citando a Crantón (1992), expresa que uno de los rasgos o de las características tiene su origen en lo personal, en donde se enlazan cultura, filosofía y la experiencia de los sujetos, existen otros rasgos que son de origen afectivo que se apoyan en la independencia, los valores morales, y la autonomía.

Para dar seguimiento a las acciones de los docentes es necesario realizar el acompañamiento en el aula, pero como se presenta un contexto inhóspito, una rotación continua de docentes, una formación inicial diversa y es necesario agregar otro elemento en contra, poco personal capacitado para apoyar a los docentes. Lo expuesto es la realidad que se vive en el estado de Chihuahua en las escuelas multigrado y su dispersión en un territorio tan extenso que representa el 12.62% del país con una superficie de 247 460 km², siendo el *estado* más extenso de la República mexicana.

Decretar una Reforma Educativa a nivel nacional, sin tomar en cuenta las necesidades específicas de las escuelas es bordar en el aire. Los programas de Formación docente, como se indica, deben procurar ser flexibles y eficientes, capaces de trascender en el tiempo, para que sea capaz de responder a los tiempos cambiantes y cuestiones emergentes de las reformas educativas.

Si se quiere impulsar la calidad de la educación en México y seguir los lineamientos que se enuncian en el Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (2010): en Trayectoria profesional docente, consolidar una profesión de calidad.

Crear periodos de inducción y prueba: como los primeros años de práctica son clave para la calidad docente, y como existe una preocupación sobre la formación y la selección inicial docentes, es importante implementar un primer periodo

formal de inducción, con apoyo sustancial para todos los docentes principiantes (incluyendo aquellos que no tienen plazas permanentes).

Mejorar el desarrollo profesional: actualmente, las opciones de desarrollo profesional se encuentran dispersas entre diversos proveedores y organizaciones, y los docentes señalan que los cursos no siempre responden a sus necesidades, financian sus propias opciones más allá de los cursos que ofrecen el gobierno o los estados. La oferta de desarrollo profesional debe diversificarse y hacerse más coherente y relevante para las necesidades de las escuelas.

Se puede observar que la OCDE hace señalamientos puntuales a México sobre la educación, éstos son el pilar principal, para lograr la tan nombrada calidad con la Reforma Educativa, esto va a ser sin duda un gran reto a cumplir tanto a nivel federal, como a nivel estatal, pues las condiciones del contexto del estado de Chihuahua son arduas y, difícilmente se podrán seguir las otras recomendaciones, si no se cumple con lo esencial.

Reflexiones finales

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017: 325) reportó que el porcentaje a nivel nacional de escuelas primarias generales de organización multigrado era de 32.7%, mientras que en el estado de Chihuahua existen 616 escuelas primarias generales con esta modalidad, lo que significa el 28.9% del total de escuelas.

A pesar de que esta modalidad de escuelas representa un alto porcentaje, el INEE manifiesta que no se brinda atención adecuada a este tipo de población. Las escuelas primarias generales de organización incompleta o multigrado ocupan un significativo porcentaje tanto a nivel nacional así como en el estado de Chihuahua, pero de acuerdo a los reporte del INEE (2007), el número de escuelas con ese tipo de organización se ha mantenido desde el 2010, por lo que se deduce que para el SEN es inviable económicamente enviar más profesores a centros escolares con poco alumnado, por ejemplo en primaria el 37.6% de las escuelas multigrado tenía 25 o menos alumnos, y 40.9% recibía de 26 a 50 alumnos.

Ante este panorama se encuentra el estado de Chihuahua; nuevamente hay que citar las problemáticas que se presentan para darle seguimiento a la formación de los docentes y naturalmente éste solamente podrá darse en el lugar de trabajo, debido a que hay que observar el desenvolvimiento del docente en el aula, para poder realizar señalamientos puntuales que orienten y retroalimenten la práctica.

Naturalmente, como se puntualizó en el informe de investigación, existen factores como la práctica docente en un contexto inhóspito, una rotación continua de docentes, una formación inicial diversa y es necesario agregar otro elemento

en contra, poco personal capacitado para apoyar a los docentes. Lo expuesto es la realidad que se vive en el estado de Chihuahua en las escuelas multigrado y su dispersión en un territorio tan extenso que representa el 12.62% del país con una superficie de 247 460 km², siendo el *estado* más extenso de la República mexicana.

Para lograr la formación continua de los maestros de escuelas multigrado, es necesario que las autoridades se interesen en invertir recursos para brindarles apoyo puntual, en donde la reflexión de su práctica sea el eje articulador, entre teoría y práctica situada, esto es, en su centro de trabajo, pues de esta forma se podrá avanzar hacia la solución de problemas específicos, que es difícil detectar en la soledad de la práctica.

Estamos hablando de una situación de doble vulnerabilidad de la población que acude a las aulas, por un lado, el grado de pobreza, que algunos casos son extremas y por otro, la educación que reciben dista mucho de la que se brinda en las escuelas de organización completa. El contexto del estado de Chihuahua, requiere ser tomado en cuenta, primero por el docente, reconocer que se encuentra ubicado en una situación diferente de las condiciones de una escuela de organización completa y al mismo tiempo los encargados de la formación, se hallan con la gran oportunidad de brindar un tipo de mediaciones tendientes a lograr en el docente la confianza en su hacer, la libertad para actuar y expresar sus dudas, aprender a su ritmo y actuar con la responsabilidad de saber que solamente él será el último responsable de su formación.

REFERENCIAS

- BARBIER, Jean Marie. (1999). *Prácticas de Formación. Evaluación y Análisis*, Serie Formación de Formadores, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- BUSTOS JIMÉNEZ, Antonio. (2010). “Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado”, *Revista de educación*, núm. 352, año 2010, pp. 353-378.
- CRESWELL, Jhon. (2007). *Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos*. Trad. Arturo Guzmán Arredondo y José Jesús Alvarado Cabral, Lincoln, Universidad de Nebraska.
- DUCOING, Patricia. (2000). *Sobre la formación y formación de profesores. Diversas perspectivas sobre la formación docente*, México, Universidad de Guadalajara.
- DUCOING, Patricia. (2003). *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*, vol II. (Colección Estado del Conocimiento 1992-2003), México, COMIE/ANUIES.
- DUCOING, Patricia (coord.). (2013). *Entre Académicos y Profesores, entre Procesos y Prácticas*, México, Posgrado en Pedagogía-UNAM, Ediciones Díaz de Santos.
- FERRY, Gilles. (2008). *Pedagogía de la formación*, trad. Norma Fuentes de Loss, Buenos Aires, Ediciones novedades educativas, Universidad de Buenos Aires.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2017). *Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*, México.

- LATAPI SARRE, Pablo. (2003). “¿Cómo aprenden los maestros?”, *Cuadernos de Discusión* 6, México, SEP.
- MESINA, Graciela. (1999). “Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa”, *Revista Iberoamericana en Educación*, núm. 19, pp. 145-207.
- MORENO, María Guadalupe (coord.), Ricardo Sánchez, Víctor Arredondo, Graciela, Pérez y Cynthia Klingler. (2003). “Parte 1. Formación para la investigación”, en Patricia Ducoing (coord.), *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*, vol. I. (Colección Estado del Conocimiento 1992-2002), México, COMIE/ ANUIES, pp. 41-111.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Lea F. Vezub. (2009). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones poéticas y experiencias*, Buenos Aires, Instituto Interdisciplinario de Economía Política.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. México-OCDE. (2010). *Acuerdo de Cooperación México-OCDE. Acuerdo de cooperación para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, <<http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>>, consultado el 10 de junio, 2014
- SAMPIERI, Roberto. (2014). *Metodología de la Investigación*, México, McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Programa para Escuelas Multigrado 2005*, <http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2012_2013.pdf>, consultado el 10 de junio, 2014.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*, <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf>, consultado el 10 de junio, 2014.
- YURÉN CAMARENA, María Teresa. (1999). *Formación horizonte al quehacer académico*, México, UPN.

FORMACIÓN E IDENTIDAD SEXUAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA ANTE LA ESTRATEGIA NACIONAL DE PREVENCIÓN DEL EMBARAZO ADOLESCENTE (ENAPEA), 2015-2030

ANA LAURA LARA LÓPEZ

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

Introducción

Esta contribución es un producto de la investigación con registro interno en el Área Académica 2. Diversidad e interculturalidad de la UPN. Unidad Ajusco, titulada: Revisión crítica de la Estrategia Nacional de Prevención del Embarazo Adolescente (ENAPEA). Un estudio exploratorio. También cuenta para su realización la experiencia de la autora en la investigación educativa en el nivel de educación secundaria por más de veinte años, así como su desempeño previo en la función de orientación educativa e incluso docencia en el mismo nivel. Con base en lo anterior argumenta que el profesorado del nivel no cuenta con apoyos por parte de autoridades y directivos, ni existen a la fecha programas para su formación en el reconocimiento y manejo de la sexualidad integral que le permitan enfrentar los desafíos de su labor en las aulas. No obstante, ello a partir del veintitrés de enero de 2015, ante la publicación oficial e instrumentación como programa sectorial de la Estrategia Nacional de Prevención del Embarazo Adolescente (ENAPEA, 2015), se da por supuesto que el docente y otros colectivos adultos tienen la formación requerida, valores y la madurez para instrumentar en las aulas un enfoque integral de la sexualidad conforme marcan las nuevas políticas para instruir a las y los adolescentes. Utilizo el adjetivo “integral” para resaltar las dimensiones política, social, cultural, biológica, gonadal, fisiológica, emocional e incluso

económica e histórica que intersectan los procesos personales y colectivos de las y los sujetos sexuados; también los derechos que les son inherentes para gozar de una vida plena y con salud. En lo consecutivo utilizaré este adjetivo para concebir a la sexualidad integral y a la educación integral considerando las dimensiones enunciadas arriba.

Este documento se desarrolla en tres apartados. En el primero presento algunos relatos de vida de actores sociales, recabados en investigación, que permiten reflejar la diversidad sexual y los desafíos que enfrenta el profesorado en las aulas de las escuelas secundarias. En el segundo sintetizo los contenidos y las exigencias que la implementación de la ENAPEA impone al profesorado de educación básica en su instrumentación, la cual por cierto hoy se ve en pausa debido al cambio de gobierno. En el tercer apartado a manera de reflexión final, analizo desde la perspectiva de género, los componentes y procesos complejos en la construcción de las identidades sexuales y de género de las personas en diversidad, tal como es el profesorado.

La doble moral sexual en la cultura escolar

La sexualidad es un derecho humano sometido hoy día a debate desde el marco de lo jurídico, pero que incide además en la esfera de diversas ubicaciones éticas para instrumentar la educación de las personas, infantes, jóvenes y adultas en diversidad.

La lucha de grupos feministas por el reconocimiento de las formas de violencia y los derechos sobre sus cuerpos y capacidad reproductiva ha permitido visibilizar estos derechos. La cuarta Conferencia Mundial de las mujeres en Beijing (1995) permitió legitimar estas demandas definiendo que los derechos de la mujer incluyen su derecho a tener control sobre las cuestiones relativas a su sexualidad, incluida su salud sexual y reproductiva, y a decidir libremente sobre sus cuerpos sin sometimiento, coerción, discriminación y violencia. Se postuló además la igualdad de trato entre varones y mujeres en cuanto a las relaciones sexuales, reproducción y respeto a la dignidad e integridad de las personas. Se postuló así que ambos sexos tienen derecho a asumir conjuntamente y por voluntad propia las responsabilidades y consecuencias de sus comportamientos sexuales. No obstante el gran avance en estas declaraciones, en esta definición que intentó universalizar este derecho no fueron incluidas las personas con identidades sexuales diversas, tampoco se reconoce la capacidad erótica y el libre ejercicio de su sexualidad en menores de edad, adolescentes o personas de la tercera edad negando con ello que son sujetos deseantes y que ejercen prácticas sexuales no orientadas a la reproducción, así como en casos, prácticas de riesgo para su salud o para sus proyectos de

vida ante la pandemia del VIH-Sida y las infecciones de transmisión sexual (ITS) (Amuchástegui y Rivas, 2008).

Esta mirada sesgada y discriminatoria es lo que llamo “doble moral sexual”, la cual es dominante en nuestra cultura e invisibiliza las prácticas y comportamientos sexuales de las personas que incomodan a la moral sexual tradicional, binaria y heteronormativa. Esta última es hegemónica y parte del supuesto de complementariedad sexual y con fines reproductivos entre dos sexos varón y mujer. Esta mirada invisibiliza a las personas gay, lesbianas, transgénero, transexuales, intersexuales, tanto como a los infantes, personas de la tercera edad y adolescentes, negando sobre todo el derecho a una sexualidad que se expresa durante toda su vida y que requiere de ser expresada y ejercida con salud y erotismo. Pero más allá de este sesgo discriminatorio el hecho está dado y es el caso que el profesorado tiene la necesidad de atender y formar en sus aulas a esta diversidad de personas cuando muchas veces el o la profesora no se ha cuestionado sobre sus propios valores, creencias y practicas; de los procesos personales de su formación, de su propia salud y satisfacción erótica y sexual. ¿Cuál fue su proceso de aprendizaje personal? Y en todo caso, si tiene que instruir a su alumnado por decreto ¿qué tipo de instrucción o apoyos se tiene programado brindarle? De hecho, tradicionalmente se ha negado la sexualidad de las y los docentes en la escuela como señala Fernández (1992: 17): “La señorita maestra” a quien se ve como segunda madre, pero es señorita porque es maestra y el discurso cultural de la moral tradicional dicta que es asexualada.

La maestra Patricia es casada pero la llaman “señorita”. El señor director es soltero, sin embargo, no lo llaman señorito. Claro, los varones son señores siempre. Las mujeres en cambio para ser señoras, tenemos que ser señoras de algún señor. Si no nos casamos somos señoras chiquitas: “señoritas” / Sólo al casarnos nos hacemos grandes y nos pueden llamar “señoras” / Bueno, pero yo estaba hablando de la señorita Patricia, que también la llaman “segunda madre”. Es madre, entonces, pero madre virgen, porque ser madre soltera no está muy bien considerado en la escuela.

No obstante, como señalan Fernández-Quiroz y Rosales (2016: 154)

Impartimos educación sexual con lo que decimos y lo que no decimos, con caricias, gestos y abrazos. Las y los adultos educamos y mostramos nuestra propia sexualidad, ya que vivimos en cuerpos sexuados que se expresan en esferas públicas y privadas; educamos la sexualidad infantil con nuestras actitudes y nuestras formas de pensar, sentir y actuar.

Mencionaré el testimonio de una educadora, alumna en la Especialización de Estudios de Género que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Esta chica tenía como objetivo formarse y comprender la diversidad sexual por lo que desarrolló un trabajo recepcional (Enríquez, 2009), orientado a entender un evento en su práctica docente relacionado con uno de los pequeños estudiantes, al que dijo –le gustaba jugar con muñecas, quería tener el pelo largo y le pedía a la mamá que lo vistiera como niña o le comprara cosas de niña–. Al ver sus comportamientos la directora y otras profesoras se alarmaron y llamaron la atención de la madre para exigir que el niño no llevara al salón objetos que lo identificaran en un grupo sexual que según ellas –podría confundir a sus compañeros de salón–. Fue tal el hostigamiento que la conminaron a llevarle al psicólogo y por último hicieron que abandonara la escuela.

Un segundo relato corresponde a un profesor que al momento de ser entrevistado impartía la materia de Ciencias I. Biología, en el nivel de secundaria. Ante mi pregunta sobre cómo y qué enseñaba respecto de las sexualidades a su alumnado conforme a las modificaciones que estableció la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de 2011 y la reforma a la Educación Secundaria en el 2006. Expresamente sobre si me permitiría observar su clase cuando impartiera el Bloque IV. La Reproducción, pues curricularmente este bloque era el único contenido del Plan de estudios que tenía por objetivo explicar la sexualidad como una construcción cultural que se expresa a lo largo de toda la vida en términos de vínculos afectivos, género, erotismo y reproductividad (SEP, 2011)¹, me contestó el profesor:

No, aún no he dado ese tema. Conforme al programa todavía faltan unas clases, pero la verdad yo me brinco el tema porque no quiero prejuiciar a los muchachos con mis propias experiencias de cómo ya la viví yo. (...) La verdad, a mí me da pena hablar de eso con los alumnos, pero si quiere le digo a mi compañera de laboratorio que imparta ella el tema y así podrá usted observar cómo reaccionan los muchachos (Profesor de Ciencias I, Énfasis en Biología entrevistado por la autora).

Tristemente en todo el Plan curricular de Secundaria éste era el único contenido programático que, por cierto, reducía a un tema con horas muy limitadas para conversar con el estudiantado sobre este campo complejo de su vida. Pero me pareció aún más lastimoso saber que el propio profesor titular no se sentía con capacidad para hablarlo ante sus grupos. En mi conversación con los demás

¹ Para el lector interesado en conocer los avances y limitaciones o carencias en la implementación de la perspectiva de género y específicamente de la educación integral de la sexualidad en los contenidos, materiales educativos y libros de texto utilizados en la educación básica, se recomienda revisar el análisis que presentan Rosales y Salinas (2017a; 2017b; 2016).

profesores de Asignatura Estatal (Aprender a aprender) y Civismo, encontré que tampoco revisaban contenidos relativos a la sexualidad a pesar de tener algunos “temas” incluidos en una unidad durante el tercer grado, como si no se hubieran presentado ya dos casos, uno en primero y otro en segundo de chicas embarazadas, que según me dijo la orientadora “trataban de que no se hicieran tan visibles en la escuela para que las chicas no se sientan estigmatizadas por la comunidad” y sobre todo, les daban tiempo para que llevaran a término su embarazo con apoyo de una beca que les permitieran estudiar.

En otro plantel, muy cerca de la zona de La Merced, pude recabar el testimonio de una alumna, del profesor responsable del salón de cómputo y del subdirector académico, de quienes tomo el siguiente relato:

Durante el recreo una alumna de tercer grado (...), me señaló con el dedo a una de sus compañeras diciéndome: “Usted cree que esa chava, esa de allá... Es prostituta. El otro día estábamos hablando en el salón entre compañeras, sobre de qué trabajaban y dijo que era prostituta... otros dicen que sí, que la han visto por allá en San Pablo, cerca de La Merced”. De igual forma, el profesor de la Red, responsable del salón de cómputo en la escuela, me relató que él conoció a una estudiante de segundo que le confesó que trabajaba como prostituta, pero a las pocas semanas de habérselo dicho, dejó de asistir a la escuela y no hubo seguimiento. Al preguntar al nuevo subdirector del plantel sobre cuál era el contenido sobre sexualidad que ofrece la escuela al alumnado en el contexto de La Merced, dijo: “En realidad nosotros no podemos darles nada, porque ellos ya saben más que nosotros. Todo lo tienen al alcance. Tenemos entre nuestros alumnos hijos de prostitutas, incluso algunas alumnas pueden probablemente estar trabajando como prostitutas. ¡Ellos ya saben más que nosotros! (Testimonios recabados en diario de campo de la autora).

En contraste con la incapacidad expresada, por parte de los docentes y directivo, en mi investigación sobre las prácticas sexuales cotidianas del estudiantado de secundaria encontré distintas prácticas riesgosas para su salud reproductiva y sus proyectos de vida futuro, como por ejemplo las chicas que practicaban sexo oral o tenían relaciones sexuales en fiestas con sus compañeros heterosexuales, sin protección alguna. Otros casos que requerían de un acompañamiento en sus procesos como fueron chicas y chicos con preferencias sexuales lésbicas, homosexual y bisexual como ubicaciones en algunos casos temporales, en otros ya como una definición asumida de su identidad.

A través de estos casos es posible entender que las prácticas escolares cotidianas del estudiantado contrastan con la falta de materiales educativos y con la falta de

formación del profesorado y las ideologías que impregnan las mentalidades y prácticas docentes así como de las autoridades en la educación básica según los relatos expuestos.

Contenidos y procesos que demanda al profesorado la instrumentación de la ENAPEA

En enero de 2014, Enrique Peña Nieto, encabezó la ceremonia de presentación de la ENAPEA como un trabajo interdisciplinario en el que participaron académicos, especialistas, autoridades y representantes de la sociedad civil, con el propósito de incorporar experiencias internacionales y las mejores prácticas que se han implementado en materia de salud sexual y reproductiva, así como de acceso a la igualdad de oportunidades para las y los jóvenes en nuestro país (Gobierno de la República, 2015; Gutiérrez, 2015). Informó como uno de los objetivos de la Estrategia reducir en 50 por ciento la tasa de fecundidad de las adolescentes entre 15 a 19 años, para el año 2030. Y que no haya embarazos en niñas de 14 años o menos, los cuales consideran, son por lo general debido a falta de una decisión informada de estas niñas o bien por acoso y/o abuso sexual. A partir del diagnóstico realizado por el CONAPO y el INMUJERES (Gutiérrez, 2015a; 2015b) se plantearon los argumentos sustantivos y el diseño de la ENAPEA basado en ocho ejes rectores: intersectorialidad y participación inicialmente de trece y posteriormente dieciséis entidades de gobierno; la promoción de la ciudadanía y salud sexual; la transversalización de la perspectiva de género para **evitar el embarazo no planificado en adolescentes y erradicar la cultura machista que agrava esta problemática social**; promover con calidad para la niñez y adolescentes la consecución del curso y proyecto de vida **con sentido de responsabilidad, y cuidando de su salud**; la corresponsabilidad entre autoridades de los tres órdenes de Gobierno, padres y madres de familia, comunidades escolares, personal del sector salud y adolescentes; la participación como sujetos informados de su propio desarrollo, de los propios jóvenes; la Investigación y evidencia científica para recuperar la evidencia empírica y diagnóstico de la situación, el monitoreo de las acciones y la medición de los resultados inicialmente aplicados en programas piloto antes de expandir su uso a nivel nacional; evaluación y rendición de cuentas para incrementar su efectividad.

A partir de estos ocho ejes, la ENAPEA incluye noventa líneas de acción enfocadas a reforzar la educación, la salud, la prevención de la violencia y las oportunidades para los jóvenes en su proyecto futuro (Gobierno de la República, 2015). Para el veintitrés de marzo de 2018 en el Encuentro Nacional de Grupos Estatales y sus informes, se declaró que después de dieciséis reuniones y del tra-

bajo intersectorial (GEPEA, 2018) se había venido haciendo la adecuación de la Estrategia conforme a las características y necesidades específicas de cada Estado, pero se concluye que para **que los objetivos de la ENAPEA se hagan realidad**, se requiere tanto del conocimiento de los componentes, el manejo de los datos y estrategias, así como del involucramiento de los distintos organismos y actores de los diversos niveles de gobierno, organismos internacionales, la academia y de la sociedad. Entre las acciones relevantes para la implementación de esta estrategia, la formación del profesorado es un elemento minimizado frente a la gran importancia que tiene la formación de facilitadores mediante talleres que se han ocupado de impartir, talleres, foros, diplomados y capacitación sobre todo a los responsables de proyectos o estrategias por institución, campañas y cursos en línea dirigidos a los servidores públicos y personal de las instituciones de Salud (Guía, 2017).

Durante 2019 y 2020 el GIPEA reconstituido por el nuevo gobierno, pidió a la consultora externa con asistencia de la Unión Europea EUROSOCIAL (Programa Para la Cohesión Social en América Latina) realizar una segunda evaluación de la ENAPEA para su relanzamiento y mejora al concluir la importancia del tema en la agenda internacional y del marco jurídico que obliga a nuestro país la firma previa de tratados y acuerdos, si bien, se ha ido avanzando paulatinamente en los objetivos de la ENAPEA y al momento es un programa sectorial cuyo futuro se encuentra en pausa y no se sabe bien a bien cómo y cuándo continuará en el contexto del cambio de poderes en México durante el pasado 1º de diciembre de 2018; no hay duda de que habrá de ser retomado, dado que es un tema latente en el ámbito de las políticas públicas nacionales y de compromisos internacionales desde 2013 en que el *Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo* (CEPAL, 2013) propuso “asegurar la efectiva implementación de programas de educación integral para la sexualidad, reconociendo la afectividad, desde la primera infancia, respetando la autonomía progresiva del niño y de la niña, y las decisiones informadas de adolescentes y jóvenes sobre su sexualidad” (CEPAL, 2013: 11), y enfatizó además la importancia de proporcionar servicios de salud sexual y reproductiva con enfoques de género, interculturalidad y derechos, en los cuales se respete la autonomía, la privacidad y la toma de decisiones libre e informada en materia de ejercicio de la sexualidad. También porque a partir de la ENAPEA y a través de tres reuniones nacionales con enlaces y representantes a nivel nacional (2014, 2015 y 2016) la SEP consolidó la llamada *Agenda Sectorial de Educación Integral de la sexualidad, con énfasis en prevención del embarazo en adolescentes* (SEP, 2015). Como señalan Rosales y Salinas (2016), en el documento oficial del año 2015 se presentaron los lineamientos de la agenda, la cual incluía los criterios de la política y las acciones

en Educación Integral de la Sexualidad (EIS) para el periodo 2015-2018 (SEP, 2015). Y en ella se asumieron las recomendaciones de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos sobre las principales problemáticas a atender en el marco de la EIS; entre estas destacan: embarazo en adolescentes; VIH-sida; maltrato de niñas, niños y adolescentes; violencia intrafamiliar y en el noviazgo; trata de personas, y; discriminación hacia las personas Lesbianas, Gay, Bisexuales, Transgénero, Travesti, Transexuales, Intersexual, Queer (LGBTTIQ) (SEP, 2015; Rosales y Salinas, 2016). Contenidos por demás actuales y necesarios de transversalizar en todos los niveles educativos ante los cambios políticos, sociales y culturales del México actual.

De manera que, ante la trascendencia e importancia de prosperar en la instrumentación de una EIS, es grave el hecho de que no se enfoque, más allá del mero discurso, al profesorado como un elemento central y clave para el cambio toda vez que no se han brindado los apoyos correspondientes.

El profesorado y la construcción de identidades sexuales, un proceso complejo cifrado en la diversidad. Reflexiones finales

La sexualidad no obedece al campo de lo íntimo, sino que nos vincula a la reflexión en otros rubros, por ejemplo, el desarrollo del curso de vida de las personas, los derechos humanos, la construcción de ciudadanía y democracia para los diversos actores sociales. Así como su expresión a través del arte, la cultura diversa y los nuevos medios e instituciones como la escuela y las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Esta complejidad rebasa los límites de este ensayo, pero es importante mencionarlos como marco para un análisis mayor.

La sexualidad debe ser entendida en forma holística y socialmente contextualizada en su interdependencia e influencia recíproca de los procesos de vida de las personas con los procesos de vida social, histórica, económica y política en que se incrustan sus biografías. Parafraseando a Foucault citado por Weeks (1998: 60) “la sexualidad no debe pensarse como un tipo de hecho natural que el poder trata de mantener controlado, ni como un dominio oscuro que el conocimiento trata de descubrir gradualmente. Es el nombre que puede darse a un constructo histórico”.

Constructo que como señalan: Rosales y Salinas (2017^a: 6) cruza con:

- a) el parentesco y los sistemas familiares; b) la organización y la reglamentación social; c) las variables de nivel socioeconómico, género y etnia; d) las relaciones de poder y las culturas de resistencia que se oponen a lo preestablecido, como los movimientos feminista, LGBTTIQ, y; e) las políticas para la diversidad sexual, inclu-

yendo las prácticas heterosexuales y homosexuales subversivas, como el poliamor (relaciones entre varias personas), el *dogging* (prácticas sexuales con desconocidos en público), y las prácticas *swinger* (intercambio de parejas), por mencionar sólo algunas.

Tal como el género, la sexualidad es algo complejo que se expresa en un amplio espectro de dimensiones para su análisis. Según Ivonne Szasz (1998) la sexualidad consiste en un conjunto de relaciones que son específicas histórica y culturalmente. Por otra parte, la conducta sexual (lo que la gente hace) es diferente tanto de la orientación o deseo sexual (elección del objeto o fantasía) como la identidad sexual (que puede o no coincidir con la conducta o el deseo) pero que involucra la especificidad biológica, gonadal, y fisiológica, además de las construcciones sociales en relación con la concepción del cuerpo en un tiempo histórico y social. Todas estas entidades o dimensiones de la sexualidad son diferentes de la conducta de género o la orientación de género y la identidad de género (que involucra la subjetividad), y de los modos aprendidos sobre los roles sexuales asignados a varones y mujeres conforme al régimen y sistema de género en que se educan y socializan las personas. Recorrer el camino en que cada sujeta/o construye su identidad de género, en tanto una más de las identidades sociales que construyen los sujetos y representan a partir de su definición como mujeres o varones implica profundizar de manera situada en su amplia complejidad y demostrar la necesidad de articular la categoría con otras, tales como “diferencia sexual” y “diferencias anatómicas o de sexo” así como de la “diversidad sexual”.

Cada uno de estos conceptos puede tener una significación distinta, según los términos en que es utilizada de una disciplina a otra. Desde la sociología se refiere a la diferencia anatómica y los papeles de género; desde la biología implica otra serie de diferencias ocultas (hormonales, genéticas, gonadales, anatómicas, fisiológicas), que pueden corresponder a algo distinto de la anatomía aparente (Lamas, 1999). El aporte del feminismo al análisis de la identidad de un sujeto implica que ésta debe ser entendida tomando al género como un componente en interrelación compleja con otros sistemas de identificación, jerarquía y poder. Para Lamas (1999), el reto actual, a la luz e integración de los aportes de las distintas corrientes feministas, es dejar de pensar toda la experiencia del sujeto como marcada sólo por el género, en tanto construcción simbólica y dicotómica de lo social, sobre la anatomía diferenciada de mujeres y varones, y concebir que cada sujeto elabora también una diferencia sexual, entendida como una subjetividad inconsciente que le permite su identificación en los sistemas de adscripción feme-

nino-masculino. Pero que hoy día está interpelada por la diversidad pues como señalan Rosales y Salinas (2017a: 9):

Desde otras perspectivas se cuestiona la relación directa entre género y sexo, ya que “aunque los sexos parezcan ser claramente binarios en su morfología y constitución, no hay ningún motivo para creer que los géneros seguirán siendo sólo dos” Butler (2007: 54). Rosales (2006: 13-14) plantea que “las feminidades son múltiples, variadas y dinámicas (...) y que, al existir distintas formas de ejercer las identidades de género, se pueden imaginar algunas que se resisten a lo preestablecido para construir relaciones de género y formas de sexualidad más equitativas” que apuesten a la diversidad, y que no se circunscriban al modelo dicotómico femenino/masculino.

Es importante resaltar aquí que la diferencia sexual explica la forma en que cada sujeto ubica y elabora en lo inconsciente su deseo sexual y con ello asume la masculinidad o la feminidad como polaridad inscrita en el pensamiento simbólico a partir del lenguaje. Lamas (1999: 98) explica que “Lacan investiga el cuerpo simbólico en el imaginario del sujeto”. Al parecer, el análisis psicoanalítico de la identidad sexual del sujeto permite comprender cómo la intersección conceptual que vincula cuerpo, género e identidad son el espacio complejo en el que se origina la multiplicidad de “identidades” que hoy en día se observan en mujeres y varones, mostrando que, más allá de concepciones biologicistas, basta comprender que tener identidad social de mujer, posición psíquica de mujer, “sentirse” mujer y ser femenina, o sea, asumir los atributos que la cultura asigna a las mujeres, no son procesos mecánicos e inherentes al hecho de tener cuerpo de mujer o de habersele inculcado por los procesos educativos a la persona. De igual forma, contar con ciertos cromosomas o matriz no lleva a asumir las prescripciones del género y los atributos femeninos. Lo mismo sucede en el caso de los hombres. Esto resulta relevante al momento de distinguir que no son lo mismo la identidad “social” de las personas como “mujeres” u “hombres” y la identidad de género y la identidad sexual estructurada en el inconsciente. Sin embargo, se suele subsumir una dentro de la otra. La manera en que un sujeto sexuado asume –inconsciente e imaginariamente– su diferencia de sexo es especialmente relevante en la estructuración psíquica del deseo y en la formación de su identidad social. La identidad, entonces, no es una condición (sustancia o esencia), sino más bien un proceso en tanto acción del yo sobre sí mismo y su identificación, el cual implica a la vez acción sobre el mundo y de éste último sobre el yo. Incluso hoy día autores como Fernández y Rosales (2017b: 151) prefieren hablar de: “*expresiones de género* y no de identidad de género, ya que, aunque actualmente sabemos que la identidad es

flexible y cambiante, la utilización del término tiene una tradición que se relaciona con rigidez e inmutabilidad”.

Dada la complejidad en la construcción de la diferencia sexual en niñas y niños, el profesorado debe tener un criterio amplio y clara formación para saber tratar y escuchar al alumnado con respeto, en igualdad de oportunidades, trabajar incluso si es necesario conforme a las características grupales, en acciones afirmativas a favor de las minorías o personas vulnerables dentro del aula. Y, sobre todo, conforme a sus propios procesos de construcción de sus identidades, de género y sexual, trabajar duramente por eliminar prejuicios y mitos, así como la mirada heteronormativa, binaria y excluyente, ante la cual incluso miembros del profesorado que se adscriben como parte de la diversidad sexual, han tenido que reprimirse y ocultarse ante la institución escolar tradicional excluyente de las diferencias, de “lo otro”, lo diverso. Por lo anterior, estas reflexiones buscan contribuir a repensar nuestras escuelas y las prácticas del profesorado como incluyentes y con igualdad de oportunidades para todas las personas.

REFERENCIAS

- AMUCHÁSTEGUI, Ana y Martha Rivas. (2008). “Construcción subjetiva de ciudadanía sexual en México: género, heteronormatividad y ética”, en: Ivonne Szasz, y Guadalupe Salas (coords.), *Sexualidad, derechos humanos y ciudadanía. Diálogos sobre un proyecto en construcción*, Ciudad de México, El Colegio de México. pp. 57-133.
- ENRÍQUEZ, Nallely. (2009). “Revisión crítica de los aportes de Anne Fausto-Sterling a la comprensión de las identidades de género no hegemónicas, en el análisis del libro *Cuerpos sexuados*”, Trabajo recepcional para diploma en la Especialización de Género en Educación, Ciudad de México, UPN Ajusco.
- FERNÁNDEZ, Alicia. (1992). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Fondo de población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2017). *Guía para la implementación de la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes en las Entidades Federativas*, México, <<https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/estrategia-nacional-para-la-prevencion-del-embarazo-en-adolescentes-33454>>, consultado el 15 de diciembre, 2017.
- Gobierno de la República. (2015). *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes*, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment_data/filer/55979/ENAPEA_0215.pdf>, consultado el 5 de diciembre, 2017.

Grupos estatales para la prevención del embarazo en adolescentes (GEPEA). (2018). *Encuentro Nacional de Grupos Estatales para la Prevención del Embarazo Adolescente. Informes Estatales*, Ciudad de México, Secretaría de Gobernación/CONAPO, <<https://www.gob.mx/conapo/documentos/encuentro-nacional-de-grupos-estatales-para-la-prevencion-del-embarazo-en-adolescentes-gepea-155469>>, consultado el 20 de mayo, 2018.

GUTIÉRREZ, Juan (coord.). (2015). *Diseño del Esquema General de Evaluación de la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo Adolescente* (ENAPEA), <<https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/estrategia-nacional-para-la-prevencion-del-embarazo-en-adolescentes-33454>>, consultado el 5 de diciembre, 2017.

GUTIÉRREZ, Juan, Isabel Vieitez, Zayra López, Nathaly Llanes y Perla Ríos. (2015). *Diseño del Plan de Monitoreo y del Esquema General de Evaluación de la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes*, México, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227650/3_Plan_General_de_Evaluaci_n.pdf>, consultado el 5 de diciembre, 2017.

GUTIÉRREZ, Juan, Isabel Vieitez, Zayra López, Perla Ríos, Nathaly Llanes, Beatriz Atonal y Mauro Villegas. (2016). *Diseño del Plan de Monitoreo y del Esquema General de Evaluación de la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes*, México, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/98255/Documento_2_Plan_de_Monitoreo_de_la_ENAPEA.pdf>, consultado el 5 de diciembre, 2017.

Instituto Nacional de Salud Pública-Instituto Nacional de las Mujeres (INSP-INMUJERES). (2015). *Estudio sobre la Prevención del Embarazo en Adolescentes desde las Masculinidades. Informe final*, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227651/Estudio-ENAPEA_masculinidades.pdf>, consultado el 5 de diciembre, 2017.

LAMAS, Marta. (1999). “Género, diferencia de sexo y diferencia sexual”, *Debate Feminista*, vol. 10, núm. 20, pp. 84-106.

ROSALES, Adriana y Fernando, Salinas. (2016). La agenda pendiente de la educación inicial y preescolar en México: sexualidad integral. *Educación*, vol. 25, núm. 49, pp. 143-160, <<http://educa.upnvirtual.edu.mx/educapdf/rev21/rosales-007.pdf>>, consultado el 10 de diciembre, 2018.

- ROSALES, Adriana y Fernando, Salinas. (2017a). “Educación Integral de la Sexualidad y Género en la Secundaria en México”, *Revista Universitaria*, núm. 21, mayo-agosto 2017, <<http://educa.upnvirtual.edu.mx/educapdf/rev21/rosales-007.pdf>>, >, consultado el 18 de diciembre, 2018.
- ROSALES, Adriana y Fernando Salinas. (2017b). “Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿qué dicen los libros de texto y el profesorado?” *Revista Electrónica Educare*, vol. 21, núm. 2, pp. 1-21, <<http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.11>>, consultado el 18 de diciembre, 2018.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Programas de Estudio 2011, Guía del Maestro, México, SEP-RIEB <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/secundaria/ciencias/BIOLOGIA/PROGR_CIENCIASBI_2013.pdf>, consultado el 28 de enero, 2018.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Agenda sectorial de educación integral de la sexualidad, con énfasis en la prevención del embarazo en adolescentes*, Ciudad de México, SEP/ Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Política Educativas, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/321436/SEP_ENAPEA_190318_3.pdf>, consultado el 28 de enero, 2018.
- SZASZ, Ivonne. (1998). “Primeros acercamientos al estudio de las dimensiones sociales y culturales de la sexualidad en México”, en Ivonne Szasz y Susana Lerner (comps.), *Sexualidades en México*, Ciudad de México, El Colegio de México, pp. 11-30.
- WEEKS, Jeffrey. (1998). “La invención de la sexualidad”, en *Sexualidad*, trad. Mónica Mansour, Paidós-UNAM, Portal de la Secretaría de Educación Pública, <https://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/genero/PDF/LECTURAS/S_01_04_La%20invenci%C3%B3n%20de%20la%20sexualidad.pdf>, consultado el 8 de diciembre, 2018.

SEGUNDA PARTE
FORMACIÓN TEÓRICA-PRÁCTICA. EXPERIENCIAS
EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y POSGRADO

MOMENTOS DE DESEQUILIBRIO EN EL AULA: OPORTUNIDAD PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

TERESA BRITO MIRANDA

Universidad Iberoamericana Puebla

Introducción

Este trabajo presenta los resultados de una investigación situada en una práctica docente con alumnos de secundaria general públicos y vespertinos.

Desde una visión de convivencia escolar que recupera la agencia de los alumnos en las interacciones en el aula, se investigaron los momentos en los que se rompe el equilibrio de la dinámica compartida del aula. En este espacio se presentan solamente los resultados de los momentos de distensión y disrupción en el aula en una determinada práctica docente, aunque la investigación consideró también otros momentos de ruptura. El objetivo fue analizar la manera en la que se generan y abordan estos momentos de desequilibrio en los intercambios de la actividad compartida en el aula y las consecuencias de su abordaje en la construcción de formas de convivencia. Se investigó a qué objetos se refieren esos momentos, quiénes interactúan, qué estrategias emplean y de qué manera se afectan las acciones y los sujetos, entre otros aspectos. Una de las implicaciones prácticas derivadas de esta investigación radica en una metodología para analizar la práctica docente, propia o ajena, integrando la perspectiva de los alumnos adolescentes desde sus lógicas y a las que es necesario atender observando sus señales. Los resultados sugieren además elementos para la formación inicial y la actualización de docentes a partir de los problemas de la práctica que manifiestan

su impacto en la subjetivación tanto en los alumnos como en el docente. De acuerdo con Fierro y Fortoul (2017) darse cuenta de lo que acontece en el aula es una experiencia formativa y es un gran reto para los docentes.

Marco contextual

La investigación se llevó a cabo en el nivel educativo de secundaria que como los otros niveles está marcado por diferencias, inequidades y segregación de niveles sociales (Schmelkes, 2005; García-Huidobro, 2009). La deserción es un fenómeno importante en este nivel educativo porque según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), (Robles 2015; Pérez, 2015) se da en buena medida durante el ciclo escolar, lo que sugiere que algo sucede en el interior de la escuela. La investigación se realizó en una escuela secundaria general, vespertina, pública, federal y de organización completa, situada en un municipio conurbado a la ciudad de Puebla, que fue ejido con población indígena y migrantes rurales. Sobre la escuela vespertina, Saucedo (2005) menciona que este turno comúnmente contiene alumnos rechazados de otros planteles por su bajo rendimiento académico o mala conducta y no cuenta con estrategias para atender esta problemática, además de que hay una gran producción de discursos y prácticas que ubican a sus alumnos como difíciles de controlar. La mayor parte de los alumnos de la escuela seleccionada trabaja en actividades domésticas y extra domésticas lo que posiblemente repercute en la deserción y en la calidad de los aprendizajes (Robles, 2015; Pérez, 2015). La escuela tenía 84 alumnos en el ciclo considerado. Se trabajó en el grupo de primero de secundaria con 32 alumnos, 19 varones y 13 mujeres, en la asignatura de español.

Perspectiva teórica-metodológica

Desde el interaccionismo simbólico de Goffman (1974), que busca comprender las interacciones cara a cara, se consideraron las aportaciones de Kerbrat-Orecchioni (1992, citada en Vinatier, 2013) para comprender las interacciones específicas en el aula escolar. Se identificaron los momentos en los que se rompe el equilibrio frágil y cambiante de la dinámica construida por todos los actores del aula analizando sus interacciones, que fueron contextualizadas y situadas en una determinada práctica docente. Para ello se tomó el modelo de Vinatier (2013) denominado *EPR* que plantea que toda práctica docente se desarrolla y a la vez se define por tensiones constantes entre tres polos que dan origen a su nombre el epistémico o del aprendizaje, el práctico o didáctico y el relacional (*EPR*); estas tensiones se presentan en un equilibrio frágil que tanto el profesor como los

alumnos construyen alrededor de los objetos de aprendizaje, siempre situado y en un contexto (Fierro y Fortoul, 2017). La práctica docente se define como praxis con un horizonte abierto que “se construye como tal en la medida en que se reflexiona el hacer y su sentido profundo en un movimiento dialéctico que permite su transformación constante; que se construye junto con los alumnos dialogando en torno a objetos culturales” (Fierro y Fortoul, 2017: 118).

Los momentos de desequilibrio son espacios situados y temporales de ruptura de un sutil equilibrio en los que se interrumpe la dinámica compartida en el aula. La categoría denominada distensión y disrupción en el aula fue construida de manera inductiva-deductiva en esta investigación. Su origen está en dos perspectivas distintas correspondientes a los diferentes actores: desde los estudiantes y desde la docencia. El concepto de distensión se refiere a los momentos en que los alumnos utilizan los elementos que la escuela les ofrece para romper la tensión y modificar la rutina escolar, siguiendo una lógica que retoma los elementos de la cultura escolar con los que también tienen que negociar, procesos a través de los cuales se van formando e integrando socialmente. La noción de “echar relajo” se equipara con la distensión y se refiere a las situaciones en las que los alumnos buscan restar formalidad a las circunstancias apropiándose de las prácticas y recursos culturales de la vida escolar, mostrando con ello su agencia (Saucedo, 2004). En estas situaciones hay reglas y formas específicas de regulación entre pares. Estos comportamientos manifiestan una práctica psicosocial a través de la cual los alumnos conforman su propia imagen, establecen vínculos con los pares y aprenden habilidades sociales. Según Saucedo (2004) este concepto lleva implícitas nociones culturales como adolescencia y juventud que contienen la espontaneidad, el dinamismo y la informalidad, entre otras características. Las regulaciones disciplinarias de los profesores en las distensiones y disrupciones no siempre coinciden con los procesos de regulación de los pares lo que puede manifestarse en tensiones.

La disrupción es un concepto marcado desde la docencia para referirse a comportamientos que obstaculizan el trabajo del profesor y de los compañeros, interfiriendo en las actividades del aula. Algunos autores la caracterizan como boicot al trabajo del profesor, por lo que su abordaje requiere un mayor esfuerzo de su parte (Torrego y Moreno 1999, citado por Muñoz, Carreras y Braza, 2004).

Para orientar el análisis de estos momentos de ruptura resultaron orientadoras tres categorías planteadas por Dubet y Martuccelli (1998) que integran el concepto “experiencia escolar”: integración, estrategia y subjetivación. Desde aquí, los adolescentes escolares forman un “sí mismo”, una subjetividad y una vida colectiva distinta a la escolar pero que son construidas en ese espacio. La formación del adolescente se lleva a cabo en medio de tensiones entre diversas dimensiones de la

experiencia escolar, son pruebas a superar y se mueven en ambivalencias frente al mundo escolar y el mundo juvenil.

El concepto de formación se basa en los supuestos sobre la formación docente planteados por Fierro y Fortoul (2017) dando importancia a la identificación y dominio de las situaciones que desestabilizan al docente, para hacer conciencia de ellas y poder actuar. Conocer los puntos de ruptura de la dinámica áulica se considera central.

Metodología

Desde la perspectiva interaccionista en el aula se observó específicamente una secuencia didáctica completa de una determinada práctica docente que consistió en 8 sesiones de 50 minutos cada una, que fueron videograbadas y transcritas. Se hicieron entrevistas a la docente y a una selección de alumnos. El análisis consideró procesos de reducción y condensación, codificación e interpretación (Miles y Huberman, 2002). Cada sesión de clase fue dividida en episodios “caracterizados por una fuerte coherencia temática que Kerbrat-Orecchioni (1992) define como un bloque de intercambios unidos por un fuerte grado de coherencia semántica o pragmática” (Vinatier, 2013: 25). Se ubicaron aquellos en los que se rompe el equilibrio de la dinámica compartida del aula, considerando que cada episodio es único, en cuanto a duración en el tiempo y a la intensidad emotiva de los intercambios. Se analizaron 3,443 intercambios de forma contextualizada.

Se elaboraron dos tipos de análisis. El primero consideró la lógica de cada sesión vinculando los registros a su contexto y situación, atendiendo las dimensiones temporales (Vinatier, 2013). El segundo se llevó a cabo a través de la conformación de las categorías extraídas inductivamente, a través de procesos de codificación buscando regularidades y singularidades, considerando también la interpretación con una lógica transversal.

Se identificaron en cada momento de ruptura y desequilibrio los contenidos, recursos y ajustes empleados por cada interactuante. Además, se describieron las situaciones en cuanto a las categorías de autoridad, cercanía y consenso (Kerbrat-Orecchioni, 1992, citada en Vinatier, 2013) y se ubicó el impacto de las interacciones en el rostro de cada participante (Goffman, 1974; Kerbrat-Orecchioni, 1992, citada en Vinatier, 2013).

Resultados

Poco más de la tercera parte de los momentos de desequilibrio ubicados en toda la investigación se refiere a distensiones y disrupciones. Se muestra la agencia de

los alumnos en la construcción de los objetos utilizando los recursos que les ofrece la escuela para su integración social y la conformación de la subjetivación. El rol de regulación de la profesora se desvanece en algunos momentos por tratarse de trabajo de los alumnos en pequeños grupos. En otras situaciones emplea ciertos recursos para abordar el desequilibrio. Se encontraron tres tipos de momentos de distensión y disrupción que a continuación se desglosan:

Los alumnos utilizan actividades propuestas por la docente para mostrar su poder frente a sus pares

En estos momentos la profesora no estaba presente. Se aprecia la dimensión estratégica (Dubet y Martuccelli, 1998) en donde hay un uso de lo escolar por los alumnos para sus propios intereses. Los alumnos protagonistas son adolescentes más desarrollados físicamente que sus compañeros, lo que les da un estatus más alto. Se confirma con la forma en que sus pares los miran, festejan sus chistes y burlas y guardan silencio para escuchar sus diálogos. En los intercambios, el tono de voz es importante, a veces es firme y cortante para simular indiferencia a la intervención de algún compañero rival. Se visualiza la ambivalencia del rostro con indiferencia a lo escolar, y al mismo tiempo lo presenta como poderoso en el mundo adolescente y juvenil, pasando la prueba frente al grupo. También se manifiesta la necesidad de aceptación en el grupo. Se presentan situaciones de exclusión por la complejidad física, el origen indígena, la condición socio económica, dificultades de aprendizaje y discapacidades físicas. Las formas en que algunos alumnos muestran su poder sobre otros, emplean burlas que vulneran aún más a los compañeros en situación de desventaja. En algunos momentos la práctica docente no distingue esto y lo utiliza para poner de su lado a los líderes excluyendo a los que tienen algunas de estas condiciones.

Dubet y Martuccelli (1998) presentan las figuras del bufón y el payaso para mostrar la tensión entre dos maneras de comportarse, como dos caras de una moneda que conforma la experiencia escolar de un alumno: el bufón que colabora en la escuela y el payaso que opone resistencia al mundo escolar y por lo tanto es “grande” en este mundo. En estas situaciones la mayoría de los alumnos tratan de no ser etiquetados en uno de estos extremos, viviendo esta ambivalencia como una prueba constante. El papel del payaso se evidencia en la carga emocional excesiva en señalar las diferencias de quién es “grande” en cada uno de los mundos escolar y adolescente (Dubet y Martuccelli, 1998). En el fondo está presente la preocupación por el “rostro” buscando aparecer como falso para poder ser verdadero en la búsqueda de identidad. Con este rostro se construyen en un proceso como “sujetos” con autonomía, pudiendo disentir y actuar en diversos sentidos.

Sin embargo, no logran una estabilización y por ello no pueden apropiarse completamente de su espacio y su contexto en la vida escolar en esta etapa (Dubet y Martuccelli, 1998).

Otras formas en las que se rompe la dinámica de la clase se manifiestan en un excesivo acercamiento físico, que amenazan el rostro y el territorio de su par empleando acciones como despeinar, arrugar el producto del trabajo escolar o de tarea, reírse y amenazar de acusarlo con sus padres. Despeinar amenaza el territorio de espacio personal y de piel. Quitar o agredir el producto del trabajo amenaza el territorio de pertenencia. La reacción del agredido es en muchos casos poner rígido el cuerpo, como defensa por sentirse intimidado y amenazado en su rostro y territorio (Goffman, 1974). El tono de burla y la amenaza, así como la destrucción del producto del trabajo escolar muestra que el agresor es “grande” y con poder, no sólo en el mundo adolescente sino también en el mundo escolar. Acusar ante los padres muestra su poder de injerencia en otro mundo, el de la familia en el que se está también luchando por la subjetivación. Hay otra forma de respuesta de quienes son agredidos, es la sonrisa apenas dibujada y bajar la mirada. Se trata de mantenerse en el mundo escolar como “grande” al someterse a los líderes, manejar sus amenazas como pruebas, aunque en realidad es un rostro falso, pues es una amenaza real a su rostro que se muestra en bajar la mirada, significando vergüenza. De acuerdo con Saucedo (2004) también se ponen en juego nociones ligadas a la cultura juvenil como modelos de virilidad que en este caso se muestran a través del tamaño del cuerpo y la fuerza física.

Otra forma de mostrar poder frente a los compañeros se muestra en la toma de rol de maestra por parte de algunas alumnas cuando están exponiendo un tema, empleando palabras y actitudes de control hacia sus compañeros. El uso puede también mostrar ambivalencia pues a pesar de emplear tono firme y volumen elevado, también se ríen, aparentando con ello estar del lado del mundo adolescente, manejando estratégicamente los recursos escolares para relajarse al tiempo de integrar en su socialización los roles del maestro y los alumnos.

Bromas, burlas y alusiones sexuales empleadas por los alumnos para relajarse

El relajo es una noción abstracta que hace referencia a la diversión en una situación (Saucedo, 2004). La situación y las relaciones le dan un sentido distinto de acuerdo con el estado de ánimo del adolescente y del vínculo existente entre quienes participan de él. Tiene sus reglas en función de estos dos últimos aspectos y los alumnos aprenden a regularlo a partir de señales específicas y de su interpretación (Saucedo, 2004).

Los alumnos aprovechan todos los momentos posibles para salir de la rutina de la clase. En una situación la maestra pierde el material digital que estaba proyectando. Emplea un lenguaje coloquial y su tono y sonrisa manifiestan un sentido del humor que permite dar pie a la relajación, tal vez buscando empatía y comprensión de los alumnos que aprovechan este lenguaje para bromear, utilizando el “usted”, lo cual muestra que siguen las reglas de distancia de autoridad. Para la maestra esta situación representa una tensión a enfrentar: mantener a los alumnos centrados en la tarea mientras se vuelve a ubicar con el material preparado para continuar. Los alumnos utilizan recursos juveniles como la informalidad y la espontaneidad. Se pueden advertir las subjetividades de los alumnos y de la profesora, con su propia intencionalidad. El momento de intersubjetividad se da a través de la broma: por un instante la maestra hace como si entendiera las bromas de los alumnos y los alumnos como si comprendieran la preocupación de la maestra. En entrevista ella expresó la importancia de planear su clase para no ofrecer “tiempos muertos” y alejar el desorden o a la indisciplina. El recurso de la broma permite cierta negociación del tiempo en esta tensión. El recurso empleado por la profesora alude al mundo juvenil. En el eje de distancia muestra familiaridad con los alumnos, y en el eje de consenso, hizo una concesión con la broma que permitió retomar la clase en un clima tranquilo y amable.

Las relaciones entre alumnos adolescentes varones y mujeres pueden aparecer también como faltas a la disciplina o episodios de indisciplina (Saucedo, 2004). En otra situación en un equipo, una alumna está exponiendo un tema, se agacha a recoger una pluma y un compañero aprovecha el momento para hacer un sonido con alusiones sexuales que provoca risas en todos, incluyendo esta alumna, aunque inmediatamente con un tono de voz alto, lo llama “cochino”. Se puede advertir una actitud de expectación constante para saber manejar no sólo las bromas, burlas y dobles sentidos, sino también los límites de respeto entre hombres y mujeres que ellos mismos aprenden a regular en su encuentro con los pares de ambos sexos. Aprenden a identificar señales que se envían mutuamente. En este caso, la risa de la alumna le permite al compañero hacer la broma, pero después le marca un límite al llamarlo “cochino”. La broma le permite a la alumna sentirse percibida por su compañero como mujer, como “grande” en el mundo de los adolescentes y por ello se ríe, le fortalece su imagen. Sin embargo, ella utiliza otro “rostro” para mostrar su molestia, para no abrirse de manera franca ante el grupo pues puede ser víctima de burlas. La risa de los compañeros enmarca la situación enfatizando el doble juego de la alumna y la situación que permite relajar la actividad del aula. Esto permite construir su subjetividad en su autoimagen dándole mayor seguridad sobre su pertenencia de género, así como el desarrollo de ciertas habilidades sociales y lingüísticas en el encuentro con sus compañeros varones a través de la diversión (Saucedo, 2004).

Las burlas son recursos empleados por los alumnos de manera recurrente en el aula. Parte de su sentido sugiere la idea de retomar creativamente los elementos del aula para distintos fines: restar importancia a la clase como parte del rechazo a lo escolar, dañar a algún compañero mostrando su superioridad, ser “grande” en el mundo adolescente frente a un “pequeño” que desde el mundo escolar es “grande” y romper la rutina relajándola.

Actividades distintas a las indicadas por la maestra

En varias situaciones los alumnos realizan actividades que no son las propuestas por la profesora, mientras fingen estar haciendo las actividades del aula, o están distraídos platicando y riendo, mientras otros compañeros hacen el trabajo del equipo por ellos. Esto aparenta falta de interés en las actividades del aula. También hay situaciones en las que interfieren en el trabajo del aula haciendo comentarios dirigidos al grupo, algunas veces jocosos, o no siguen las normas de la clase.

Los recursos desarrollados por esta práctica docente ponen límites a estas acciones a través de preguntas directas a los involucrados, indicaciones precisas y directas, acercamiento físico al lugar del alumno, empleando un tono de voz firme y respetuosa que todo el grupo escucha y que parece apresurado.

Algunas veces la docente no les llama por su nombre, les dice “joven” o “señorita”, marcando distancia en la línea de autoridad. El poner límites en voz alta puede amenazar el rostro del alumno ante el mundo adolescente y éste debe enfrentar la prueba. Algunas veces los alumnos tratan de cortar la situación para salir de ella. En otros casos, no logran enfrentar la prueba y muestran vergüenza. Hay situaciones en las que la maestra emplea el pronombre “nosotros”, que desde el eje de distancia (Kerbrat-Orecchioni, 1992, citada en Vinatier, 2013) manifiesta cercanía y empatía con los alumnos e involucramiento en la actividad. En otras, parece mostrar que se respalda en la escuela como institución en las amenazas de avisar a sus padres por su comportamiento. Sin embargo, los alumnos también manifiestan con sonrisa, que no dan importancia al mundo adulto, pero frenan su conducta aceptando la norma y pasan la prueba.

Para Saucedo (2004), la limitación que se impone a las actividades en el salón de clase, no es una pared contra la que chocan los alumnos, sino una línea sobre la que prueban sus posibilidades de actuación, utilizando estas acciones para conformar su subjetivación e integrarse socialmente.

La práctica docente observada muestra preocupación por el trabajo de los alumnos promoviendo su actividad y apropiación. Manifiesta cuidado equilibrando la ejecución de las actividades entre los integrantes de los equipos, marcando límites a quienes no trabajan y ajustando con instrucciones dirigidas y discursos con

tono amable empleando palabras de cercanía familiar y afecto. En algunas de las acciones de los alumnos se aprecia un contenido de género en el que la dedicación de las mujeres en las tareas escolares es mayor que la de los varones que muestran mayor dispersión. Esto muestra que el rechazo al mundo escolar del adolescente masculino es mayor (Saucedo, 2004).

Conclusiones

Las situaciones analizadas sobre distensiones y disrupciones en el aula están ancladas en una determinada práctica docente. Muestran elementos que constituyen una oportunidad de formación docente. El análisis de estos momentos demanda una gran capacidad de adaptación, ajustes importantes y regulaciones por parte del docente (Morin, 2008) quien las gestiona como parte de su rol en el aula. A su vez, requiere el esfuerzo de los alumnos. Cuando el docente tiene la oportunidad de reflexionar sobre señales que advierte en el aula acerca de su docencia, está trabajando sobre sí mismo y sobre su práctica. Algunas de estas señales llevan a reconocer que los alumnos no solamente reaccionan a las reglas que la escuela les presenta, sino que muestran su agencia en actos con un uso estratégico de esta oferta para sus propios fines; “hay también prácticas culturales de amplio alcance como el “echar relajo” o el “respeto” entre mujeres y hombres que juegan un papel dinámico en la cotidianidad de las aulas” (Saucedo, 2004: 48). Esto se muestra sobre todo en momentos de disrupción y distensión. Aunque no hay una postura homogénea de los alumnos, porque hay individualidad y diversidad, como grupo es posible hablar de una perspectiva estudiantil ante determinada situación y objeto, ligados temporal y espacialmente al contexto. Ubicar estas situaciones como parte de la formación docente lleva a la comprensión de las distintas lógicas y puede orientar al docente en la búsqueda de estrategias para lograr aprendizajes de mayor calidad con una convivencia respetuosa.

A nivel de individuo, cada persona define una parte de su identidad “como la expresión subjetiva de su integración social” (Dubet y Martuccelli, 1998: 80) y es preciso que se advierta esto en la práctica ¿qué señales muestran esta diversidad? El bagaje de distintas culturas confluye en la escuela y se pone en movimiento en ella (Dubet y Martuccelli, 1998). Por otro lado, la diversidad de lógicas del docente y los alumnos y sus posicionamientos son el origen de los desequilibrios y muestran la dimensión de subjetivación: los alumnos pueden declarar su inconformidad respecto a ciertas reglas o tareas poniendo distancia tanto del conformismo de la integración, como de la utilidad escolar y no siempre lo manifiestan con palabras, sino con la ruptura de la dinámica de la clase mediante distintas estrategias con contenidos diversos.

En los intercambios se afectan los interactuantes en su imagen y territorio, impactando en formas de convivencia generadas en una práctica docente que legitima a veces, situaciones de exclusión y estigmatización. Los recursos pueden ser positivos: utilizar un volumen de voz suave, tono amable, llamar al alumno por su nombre en diminutivo. Si esto se analiza en el contexto y situación puede resultar en sentido contrario, afectando negativamente al alumno. Se muestra cómo la afectividad está presente de manera importante ligada a las situaciones específicas, por ello es necesaria una formación en habilidades de observación antes de establecer juicios.

La práctica docente puede emplear a veces, lógicas similares a las estudiantiles, como utilizar recursos del mundo adolescente integrándolos a sus estrategias para mantener el equilibrio y el control de la disciplina (polo práctico-didáctico), buscar empatía y cercanía con los alumnos, mantener a los líderes de su lado (polo relacional), y la atención en clase (polo práctico). En algunas situaciones los aprendizajes curriculares o convivenciales (polo epistemológico) se dejan en segundo plano y/o afectan de manera negativa la subjetividad de algunos alumnos.

La mirada de convivencia en el aula desde la interacción identificando las situaciones de ruptura en la actividad compartida es una estrategia metodológica para el análisis de la práctica docente situada que permite ajustar y gestionar los polos en tensión en ella. El contenido y abordaje de estos momentos manifiesta el tipo de convivencia que se enseña a través de determinadas reglas de acción y principios pedagógicos en acto. Estas experiencias de alumnos y docentes, para bien para mal, llevan a integrar las funciones de la escuela en los sujetos y la conformación de su identidad y en algunos casos, les proporcionan la oportunidad de formarse como sujetos con agencia.

Las dificultades de la práctica analizada señalan que la formación docente requiere la aceptación de que la docencia está constituida de tensiones constantes y momentos de desequilibrio y que el docente se mueve en condiciones y situaciones no armónicas. Para el docente, reconocerse en las interacciones del aula implica desarrollar habilidades de escucha y observación de señales que generalmente no se advierten de manera cotidiana y situada, pero requieren ser ubicadas y reflexionadas para profesionalizar la práctica docente.

REFERENCIAS

- DUBET, Francois y Danilo Martuccelli. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, trad. Eduardo Gudiño, Buenos Aires, Losada.
- FIERRO, Cecilia y Bertha Fortoul. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*, Ciudad de México, SM Ediciones.
- GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. (2009). “Una nueva meta para la educación latinoamericana en el bicentenario”, en Álvaro Marchesi, Juan Carlos Tedesco y César Coll (coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, Madrid, OEI y Fundación Santillana, pp.19-34.
- GOFFMAN, Erving. (1974). *Rites d'interaction*, Paris, De Minuit.s
- HUBERMAN, Michael y Matthew Miles. (2000), “Métodos para el manejo y el análisis de datos”, en Catalina Denman y Armando Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, Hermosillo, El Colegio de Sonora, pp. 253-301.
- MORIN, Christine. (2008). “Tensions et ajustements au cours de la mise en œuvre du “débat”: Croisement d'observations en classe et d'un entretien avec l'enseignant “, en Isabelle Vinatier et Marguerite Altet, *Analyse chercheurs enseignement apprentissage interactions processus collaboration praticiens. Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Bonchamp-Lès-Laval, Presses Universitaires de Rennes, pp. 57-88.

- MUÑOZ, José Manuel, María del Rosario Carreras, y Paloma Braza. (2004). “Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria”, *Anales de Psicología*, vol. 20, núm.1, pp. 81-91.
- ROBLES, Héctor y Mónica Pérez (coords.). (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*, Ciudad de México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- SAUCEDO, Claudia Lucy. (2004). “El «relajo» y el «respeto» en la escuela: formas culturales de participación en el marco de la disciplina escolar”, en Alfredo Furlán, Claudia L. Saucedo y Baudelio Lara (coords.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara /Secretaría de Educación de Jalisco, pp. 35-51.
- SCHMELKES, Sylvia. (2005). “La desigualdad en la calidad de la educación primaria”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 35, núm. 3-4, pp. 9-33, <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27035402.pdf>>, consultado el 25 de febrero, 2013.
- VINATIER, Isabelle. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*, Bruxelles, De Boeck Éducation.

LA FORMACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UNAM

CECILIA MONTIEL

Universidad Nacional Autónoma de México

JOSEFINA RUBÍ PIÑA

Universidad Nacional Autónoma de México

Presentación

La formación de profesionistas con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para desempeñarse en el campo laboral es un reflejo de la relación entre el sistema educativo y la sociedad. Las instituciones educativas forman a sus estudiantes para que puedan atender las necesidades y problemas de contextos específicos. Para la formación de profesionales de la educación, en México actualmente existen 1131 instituciones educativas. La matrícula nacional para el ciclo escolar 2016-2017 registró a 263,551 alumnos, de los cuales 54,542 están inscritos en planes de estudio cuyo propósito es formar licenciados en Pedagogía. Se tiene registro de 275 instituciones públicas y privadas, en las cuales se imparten 283 programas de la Licenciatura en Pedagogía a nivel nacional (ANUIES, 2018).

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una de las instituciones de educación superior que ofrece esta licenciatura en tres de sus entidades académicas: Facultad de Filosofía y Letras (FFYL); Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES-Acatlán) y en la Facultad de Estudios Superiores (FES-Aragón). Aun cuando se trata de la misma licenciatura, cada entidad tiene su propio plan de estudios, uno por cada modalidad en que oferta la carrera. Por lo tanto, se cuenta

con cinco planes, tres para modalidad presencial, uno para modalidad abierta y uno para modalidad a distancia (UNAM, 2014).

La Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular, ahora Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED-UNAM) realiza un estudio diagnóstico permanente de los planes de estudio de la Universidad, en todos sus niveles y modalidades, cuyo objetivo es describir el estado actual para identificar áreas de oportunidad y fortalezas, en términos normativos, administrativos y pedagógicos.

Esto conducirá a la generación de propuestas para mantenerlos actualizados, a la vez que responden a las necesidades y condiciones a nivel local, nacional e internacional. A partir de dicho estudio, el primero en su tipo, se han identificado algunos elementos en común y diferencias en las propuestas de formación de cada área de conocimiento, partiendo del concepto formación profesional como el “conjunto de actividades cuyo objetivo es proporcionar los conocimientos, habilidades y actitudes para el ejercicio de una profesión y la consiguiente incorporación al mundo el trabajo” (Climent, 1997: 2).

En el caso de la UNAM, es el Área de las Humanidades y de las Artes (área 4) donde se ubica la Licenciatura en Pedagogía, cuyo objetivo es formar profesionistas en el campo de la educación a través de diversos planes de estudio. Tres de ellos se desarrollan en modalidad presencial, es decir los que se implementan bajo la premisa de que los estudiantes asistirán regularmente a un centro escolar y desarrollarán su proceso de enseñanza-aprendizaje en un entorno grupal, con el apoyo de un docente. Las otras dos modalidades implican propuestas de formación concretas donde el proceso didáctico difiere en función de otras variables como son la mediación tecnológica, el proceso de tutoría, la autogestión del aprendizaje, entre otros.

A continuación, se presenta un comparativo de los tres planes de estudio referidos, respecto a sus objetivos, perfiles de egreso, características de las asignaturas, estrategias didácticas y propuestas de evaluación. El objetivo es distinguir sus características y propuestas de vinculación teórico-práctica para la formación de pedagogos. Con ello se pretende responder a la pregunta: ¿qué componentes considera necesarios cada entidad para la formación de profesionales de la Educación?

Licenciatura en Pedagogía de la UNAM

La formación de profesionales en Pedagogía en la UNAM se da, en el nivel licenciatura, en tres entidades académicas y se cuenta con cinco planes de estudio (DGAE, 2002, 2006 y 2008; UNAM, 2011 y 2014; FFYL, s/a), a saber:

- El primero, data del año 1966, se imparte en la FFYL en modalidad presencial y fue modificado el año 2008.
- El segundo, corresponde al del Sistema de Universidad Abierta de la FFYL, que se implementó en el año 1978 y a la fecha no se ha modificado.
- El tercero, corresponde al del Sistema de Educación a Distancia de la FFYL, que se implementó en el año 2006, es idéntico al de modalidad abierta que fue aprobado en 1979 y a la fecha no se ha modificado.
- El cuarto, se originó en 1975, se imparte en la FES-Aragón en modalidad presencial y fue modificado en el año 2002.
- El quinto, también tuvo su origen en el año 1975, se imparte en la FES-Acatlán en modalidad presencial y fue modificado en el año 2006.

Los planes de estudio impartidos en la FFYL, FES-Aragón y FES-Acatlán, presentan diferencias en cuanto al tipo de profesionista que desean formar, las características de sus asignaturas, las estrategias didácticas que se implementarán y los mecanismos de evaluación que se proponen para valorar los aprendizajes esperados. Todo lo anterior con miras a alcanzar el objetivo y perfiles propuestos. Por lo que se requiere, en un primer momento, conocer estos elementos para entonces identificar las asignaturas propuestas y analizar su pertinencia en la formación práctica de los estudiantes.

Objetivo del Plan de Estudios

El objetivo general del plan de estudios refiere al logro educativo que se espera del estudiante al concluir el proceso formativo. Tras el análisis de los objetivos de los tres planes de estudio se aprecia que todos incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y valores propios de la disciplina. Las características de los objetivos de los tres planes de estudio se pueden observar en el cuadro 1.

Los objetivos de los planes de estudio subrayan la necesidad de formar profesionistas que generen propuestas, alternativas y soluciones oportunas a los problemas educativos, con base en una sólida formación teórica. Esto indica que la formación práctica se percibe como elemento indispensable para los profesionales de la educación y que supera al aprendizaje teórico. Por lo tanto, se requiere que el plan de estudios incorpore un conjunto de asignaturas que permitan al estudiante desarrollar habilidades, actitudes y valores que serán necesarios en la práctica y/o generación de propuestas.

CUADRO I

Características de los objetivos de los planes de estudio de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM.

	FFYL	FES_ACATLÁN	FES_ARAGÓN
C	- sólidas y profundas bases teóricas, filosóficas, humanistas y científicas	- dominen los principios teóricos y metodológicos	- análisis crítico y reflexivo de la realidad educativa, con base en los fundamentos teórico-metodológicos y técnicos de la disciplina
H	- interpretar correctamente el devenir educativo - solución efectiva y oportuna de problemas - generar propuestas e innovaciones conceptuales, metodológicas e instrumentales	- intervenir en el fortalecimiento y mejora de los procesos educativos - proponer alternativas de intervención y/o solución a problemas desarrollar proyectos educativos	- explicar los fenómenos educativos desde una perspectiva pedagógica - realización de prácticas pedagógicas reflexivas y creativas - explicar y proponer soluciones a problemáticas educativas
A/V	- profundo sentido ético del desempeño profesional	- actitudes para el pensamiento crítico y creativo, el trabajo multidisciplinario y colaborativo y el aprendizaje autónomo	- interés por la cultura como base enriquecedora de su formación personal y profesional

C-conocimientos, H-habilidades, A/V-Actitudes/Valores

Fuente: elaboración propia a partir de la información suministrada por DGAE (2002, 2006, 2008) y UNAM (2011).

Perfiles del Plan de Estudios

Un perfil es el conjunto de características reales y deseables que describen a una persona en un momento determinado. A partir de los perfiles de egreso y los perfiles profesionales es posible determinar los rasgos que poseerán el estudiante al final de la carrera y aquellos que guiarán su práctica profesional.

Al analizar el perfil de los planes de estudio se aprecia que en todos: 1) se hace referencia a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de manera enunciativa; 2) existe un fundamento cultural, psicológico, sociológico, histórico y filosófico de la educación; 3) se incluyen saberes metodológicos; 4) incluyen contenidos prácticos y de aplicación como didáctica, planeación, evaluación, administración y comunicación, capacitación, orientación, etcétera; y 5) están directamente relacionados con la formación práctica de los pedagogos, es decir, lo que sabrán hacer, con base en el conocimiento, y la forma en que se espera que lo hagan.

Nuevamente se prioriza la formación práctica cuya base es el dominio de saberes teóricos.

Las diferencias radican en la definición de actitudes y valores entre los planes de estudio de la FFYL y FES-Aragón, con el de la FES-Acatlán. Mientras los prime-

ros describen la disposición afectiva con la que el pedagogo realizará su práctica profesional, así como la cualidad ética que regirá su comportamiento; el segundo únicamente hace mención de “actitudes propias de la profesión”, pero no las define. Las características de los perfiles de egreso y profesionales, se exponen en el cuadro 2.

CUADRO 2

Características de los perfiles de los planes de estudio de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM.

	FFYL	FES-ACATLÁN	FES-ARAGÓN
C	<ul style="list-style-type: none"> - entorno social, cultural y político - enfoques teórico-metodológicos - metodologías de investigación - niveles de intervención del profesional de la pedagogía 	<ul style="list-style-type: none"> - ...fundamenta su acción pedagógica en conocimientos, habilidades y actitudes propios de la profesión 	<ul style="list-style-type: none"> - ...con base en planteamientos teórico-metodológicos e instrumentales - ...desde diversas posiciones teóricas, metodológicas y técnicas
H	<ul style="list-style-type: none"> - fundamentar teórica, filosófica y técnicamente - identificar e interpretar la problemática educativa - planear, diseñar, evaluar e implantar planes y programas de estudio - usar críticamente las nuevas tecnologías - integrar, coordinar y participar en equipos de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> - describir, comprender, explicar, evaluar e intervenir - desarrollar actividades de docencia, orientación educativa, educación permanente y capacitación, administración y gestión educativa, desarrollo curricular, comunicación educativa e investigación educativa 	<ul style="list-style-type: none"> - diseñar, realizar, ejecutar y evaluar programas y proyectos - participar en equipos de investigación - proporcionar asesorías pedagógicas - practicar la docencia
A/V	<ul style="list-style-type: none"> - responsabilidad y compromiso con la educación - sensibilidad hacia los problemas educativos y sociales, buscando el bienestar común - respeto en el diálogo con los especialistas de otras áreas - apertura a la innovación en la aplicación de nuevas tecnologías y metodologías - honestidad y actuación ética 	<ul style="list-style-type: none"> - ...fundamenta su acción pedagógica en conocimientos, habilidades y actitudes propios de la profesión 	<ul style="list-style-type: none"> - valorar y apreciar la diversidad teórica en el análisis de las problemáticas educativas - respetar y tolerar la diversidad cultural de las distintas comunidades educativas - actuar responsablemente en su práctica profesional

C-conocimientos, H-habilidades, A/V-Actitudes/Valores

Fuente: elaboración propia a partir de la información suministrada por DGAE (2002, 2006, 2008) y UNAM (2011).

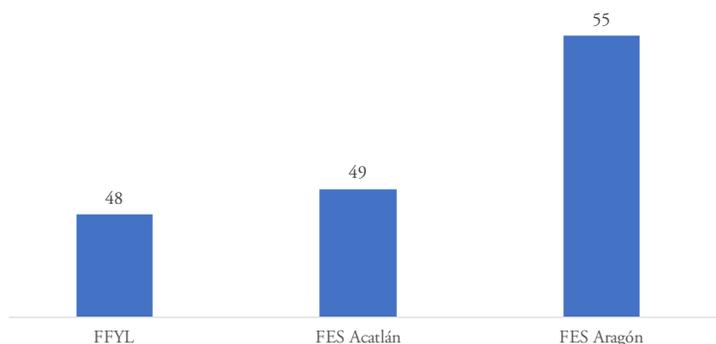
Esta situación dificulta la propuesta de asignaturas y contenidos que permitan el desarrollo de actitudes y valores como elemento sustantivo de la formación práctica de un profesionista.

Asignaturas del Plan de Estudios

La secuencia propuesta para la construcción de conocimientos y desarrollo de habilidades, actitudes y valores con miras al desempeño profesional determina la cantidad de asignaturas y contenidos del plan de estudios, su duración, carácter y tipo. Los planes de estudio analizados proponen que el estudiante curse una cantidad específica de asignaturas, tal como se muestra en la gráfica 1.

GRÁFICA 1

Relación de asignaturas cursadas en los planes de estudio de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM, por sede.



Fuente: elaboración propia a partir de la información suministrada por DGAE (2002, 2006, 2008) y UNAM (2011).

La FES-Aragón es la entidad que solicita cursar más asignaturas, mientras que la B es la que propone formar a un pedagogo con menos asignaturas. En un primer momento podría pensarse que, si el estudiante cursa un mayor número de materias, estará mejor formado. Pero la realidad muestra que la aplicación del currículo (currículo real o vivido) dista de la propuesta original (currículo formal), de tal forma que un estudiante puede cursar muchas asignaturas sin que le aporten significativamente a su perfil profesional. De cualquier manera, el plan de estudios establece el carácter y tipo de asignaturas con la intención de formar al profesionista con las características que ha planteado.

Cabe señalar que la cantidad de asignaturas cursadas es menor a la cantidad de asignaturas ofertadas por cada plan de estudios, tal como se aprecia en el cuadro 3.

Todos los planes de estudio ofrecen asignaturas de entre las cuales el estudiante puede elegir aquellas que desea cursar, según sus intereses. Para tal efecto, cada asignatura tiene asignado un carácter.

CUADRO 3

Modalidad didáctica de las asignaturas de los planes de estudio de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM, por sede.

	FFYL	FES-Acatlán	FES-Aragón
Cursos	40	20	31
Seminarios	28	15	12
Talleres	49	16	26
Tutoría	0	1	0
Práctica Profesional	0	2	0
Laboratorio	0	2	2
	117	56	71

Fuente: elaboración propia a partir de la información suministrada por DGAE (2002, 2006, 2008) y UNAM (2011).

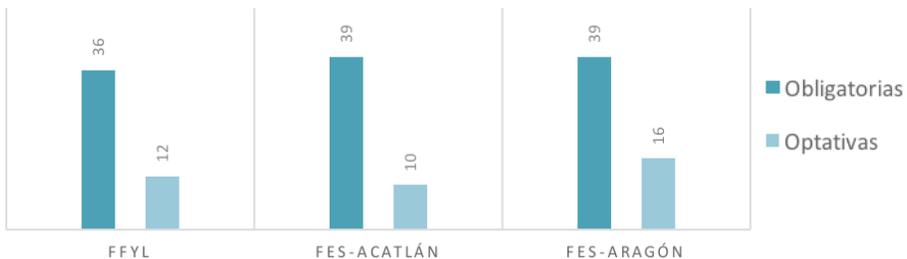
Carácter de las asignaturas

El carácter de una asignatura refiere a la clasificación que dentro del plan de estudios se hace de cada una, es decir, si una asignatura es obligatoria, no existe la posibilidad de no cursarla; si es optativa, el estudiante puede elegir de una gama de opciones; se entiende como obligatoria de elección, cuando debe ser cursada obligatoriamente como parte de una salida o preespecialización; y es optativa de elección, cuando puede ser cursada o no, de una amplia gama de opciones, como parte una salida terminal o de preespecialización (UNAM, 2008).

El carácter de estas asignaturas permite identificar los contenidos que serán elementales para la formación de un profesionista, de aquellos que sólo la complementarán. De esta forma, cada uno de los planes de estudio analizados propone cursar una cantidad mínima e indispensable de asignaturas para la formación de sus estudiantes. La proporción de ellas, en función de su carácter, se presenta en la gráfica 2.

GRÁFICA 2

Relación de asignaturas, según su carácter, de los planes de estudio de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM, por sede.



Fuente: elaboración propia a partir de la información suministrada por DGAE (2002, 2006, 2008) y UNAM (2011).

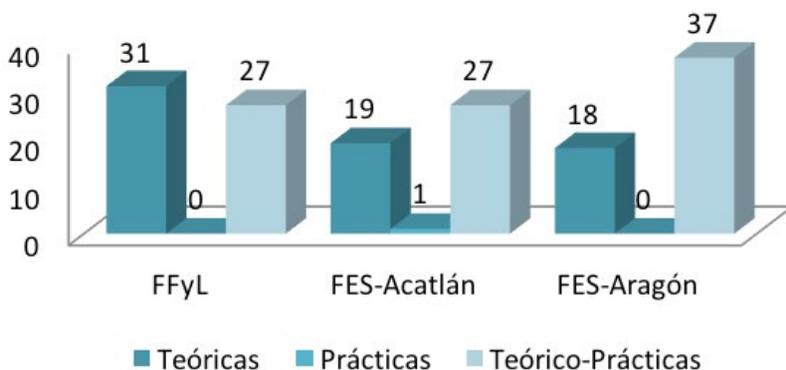
A partir de la comparación realizada se pudo apreciar que, todos los planes de estudio incluyen una cantidad representativa de asignaturas obligatorias, pues se asume que éstas contribuyen de forma significativa a la formación de los estudiantes, es decir, son necesarias porque le aportan los saberes que serán la base para su futura práctica profesional. Entre las asignaturas se encuentran cursos, talleres, seminarios, laboratorios, etcétera, cuyos contenidos refieren a las bases filosóficas, sociológicas, psicológicas, históricas y culturales del fenómeno educativo, y otros más incluyen contenidos prácticos y de aplicación. Con esto se pretende que el estudiante genere propuestas adecuadas y viables pues se derivarán de un conocimiento sólido de la materia, bajo el supuesto de que la formación teórica debe relacionarse con el contexto inmediato para la aplicación de saberes y generación de soluciones, pues por sí sola no conduce ni implica un saber hacer.

Tipo de Asignaturas

El tipo de asignatura “se refiere a los rasgos esenciales de su contenido” (UNAM, 2008: 30) es decir, indica si el abordaje será teórico, práctico o teórico-práctico. Con esta característica de la asignatura se puede determinar si la propuesta es coherente con el objetivo y perfiles planteados, debido a que puede existir una propuesta que originalmente priorice una formación práctica, pero que a través de las asignaturas se demuestre que la formación teórica es la que prevalece. A continuación, se presenta en la gráfica 3, la propuesta de formación teórico-práctica para pedagogos en la UNAM, a partir de sus asignaturas.

GRÁFICA 3

Relación de asignaturas, según su tipo, de los planes de estudio de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM, por sede.



Fuente: elaboración propia a partir de la información suministrada por DGAE (2002, 2006, 2008) y UNAM (2011).

La gráfica anterior deja ver que en el caso de la FFYL la formación teórico-práctica que propone el plan de estudios está proporcionada, la de FES-Acatlán tiene una carga teórica mayor y la FES-Aragón propone una formación práctica que se refleja en el tipo de sus asignaturas. A partir de esta información se podría concluir que la proporción de horas que se dedicarán al desarrollo de contenidos, habilidades, actitudes y valores es proporcional al carácter de las asignaturas. Pero esto no es necesariamente cierto, basta con ver la proporción de horas destinadas a la formación de pedagogos en la UNAM, tal como se presenta en la gráfica 4.

Cabe precisar que, en el caso de la FFYL, los estudiantes tienen la posibilidad de elegir en los últimos semestres, adicionales a la asignatura obligatoria, entre seminarios y/o talleres que, por su modalidad didáctica, difieren en la cantidad de horas dedicadas, pues en la primera se trata de un abordaje teórico y en la segunda es teórico-práctico. Por esa razón, las horas teóricas y prácticas dedicadas pueden diferir, según la opción del estudiante.

GRÁFICA 4

Horas teóricas y prácticas dedicadas en los planes de estudio de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM, por sede.



Fuente: elaboración propia a partir de la información suministrada por DGAE (2002, 2006, 2008) y UNAM (2011).

A partir de la gráfica anterior se puede apreciar que todos los planes de estudio incluyen un porcentaje representativo (mayor al 50%) de horas para el abordaje teórico de los contenidos, aun cuando se incluyen asignaturas teórico-prácticas y/o prácticas. Esta situación demuestra la importancia que sigue manteniendo la formación teórica para la formación de profesionales en educación; y que la formación práctica se asume como consecuencia natural de la comprensión teórica o se resume a ejercicios dentro del aula, aun cuando los objetivos y perfiles demandan un tipo de formación distinta.

Otro elemento representativo en la formación de los estudiantes radica en las estrategias didácticas que se proponen, así como las formas de evaluación de los aprendizajes.

Estrategias didácticas

Para que el objetivo establecido en el plan de estudios se alcance, se incorporan sugerencias didácticas, es decir, propuestas para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de estas sugerencias, el docente puede articular objetivos, contenidos, recursos, materiales, estrategias, evaluación, etcétera, para favorecer la construcción del conocimiento, desarrollo de habilidades y actitudes en los estudiantes. En este rubro, los planes de estudio analizados presentan varias propuestas (cuadro 4).

CUADRO 4

Ejemplos de estrategias didácticas sugeridas en las asignaturas de los planes de estudio de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM, por sede.

FFYL	FES-ACATLÁN	FES-ARAGÓN
Exposición audiovisual	Debates, mesas redondas, paneles de discusión	Exposición
Exposición oral		Debate, planarias y foros de discusión
Ejercicios dentro y fuera del aula	Elaboración de mapas conceptuales, síntesis, resúmenes	Trabajo en equipos
Prácticas de campo y de taller	Elaboración y discusión de ensayos	Organizadores gráficos
Estudio de casos	Exposición didáctica de los alumnos	Lluvia de ideas
Análisis y discusión de lecturas	Investigación documental	Elaboración y aplicación de instrumentos
Aplicación de técnicas de recolección de datos	Lecturas comentadas	Presentación de resultados
	Presentaciones audiovisuales	Elaboración de recursos didácticos
Ejercicios y dinámicas grupales	Procesamiento de información	Investigación documental
Seminarios	Visitas a centros culturales	Visita a instituciones
Visitas a museos	Estudio y análisis de caso	Panel o simposio
Discusiones plenarias	Exposición del proyecto, de sus avances y su conclusión	Diseño y presentación de proyectos
Debates	Interrogatorios	Lectura y análisis de textos
Interpretación estadística	Investigación participativa	
Entrega de reflexiones	Materiales didácticos	
Empleo de software especializado	Memorias	
Asesoría permanente y revisión de reportes	Muestras gráficas	
Prácticas en escenarios reales	Observación	
	Operación del proyecto	
	Portafolios individuales o por proyecto	
	Resolución de problemas	

Fuente: elaboración propia a partir de la información suministrada por DGAE (2002, 2006, 2008) y UNAM (2011).

Muchas de las sugerencias para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje refieren a acciones dentro y fuera del aula, incorporan el uso de tecnologías, demandan del estudiante mayor responsabilidad en su proceso de aprendizaje y promueven la generación de propuestas en las que la práctica prevalece frente al abordaje teórico. Se aprecia la incorporación de actividades para el aprendizaje de conocimientos conceptuales y procedimentales, pero no se incluyen aquellas para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos actitudinales, aun cuando el objetivo y perfiles los comprenden. Esta situación quizá pueda explicarse por lo complejo que es planificar técnicas y recursos para facilitar el aprendizaje de actitudes y valores, adicionalmente a los que buscan la asimilación de conocimientos y desarrollo de habilidades.

Nuevamente, cabe mencionar que la aplicación del currículo (currículo real o vivido) puede discrepar del plan de estudios propuesto (currículo formal), de tal forma que un docente puede utilizar métodos y técnicas enfocados al abordaje teórico o que promueven un aprendizaje memorístico en lugar de promover el aprendizaje significativo y la aplicación del conocimiento. De cualquier forma, el plan de estudios incorpora sugerencias didácticas para formar profesionistas con determinados conocimientos, habilidades y actitudes.

Resulta necesario precisar que en el caso de la FES-Acatlán, se proponen sugerencias en función de la modalidad didáctica de las asignaturas; lo cual resulta adecuado, pues orienta al docente para identificar lo que puede aplicar en un curso a diferencia de un taller, laboratorio o seminario. En el caso de la FFYL y en la FES-Aragón, se ubican sugerencias didácticas similares o iguales en las asignaturas, sin considerar su modalidad didáctica. Esta situación es un área de oportunidad, pues cada variante del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea un curso, seminario, laboratorio, tutoría, prácticas, etcétera, posee características propias, implica un abordaje disciplinar o procedimental específico y exige acciones diferentes de los estudiantes, que no pueden ser evaluadas de la misma forma.

Evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje es un proceso mediante el cual se obtienen evidencias y, tras el análisis de resultados, permiten emitir un juicio. Su finalidad es determinar el punto en que se alcanzaron los objetivos planteados, es decir, refiere a los conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante debe demostrar que posee. En el caso de los planes de estudio analizados, las propuestas de evaluación del aprendizaje incluyen (cuadro 5):

CUADRO 5

Ejemplos de propuestas de evaluación sugeridos en las asignaturas de los planes de estudio de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM, por sede.

FFYL	FES-ACATLÁN	FES-ARAGÓN
Exámenes parciales y finales	Ensayos	Exámenes parciales y finales, orales y escritos
Trabajos y tareas fuera del aula	Reportes de lectura	Presentación de investigación
Ensayo	Reportes de investigación	Participación en debates
Entrega de controles de lectura	Trabajos semestrales	Controles de lecturas
Informe de Investigación	Exposición de temas	Organizadores gráficos
Evaluaciones orales, videos, revistas y periódicos	Análisis de textos	Ensayos
Presentación oral y réplica del trabajo final	Participación en clase	Elaboración de manuales
Ejercicios de desarrollo de propuestas	Exámenes orales o escritos	Informes de visitas
Portafolio	Reportes de visitas y de eventos académicos	Elaboración y presentación de material didáctico
Exposiciones	Análisis e interpretación en la resolución de ejercicios	Elaboración de propuestas
Asistencia a instituciones	Memorias de las prácticas y ejercicios realizados	Trabajo en equipo
Elaboración de propuestas	Organización de contenidos para el desarrollo de procesos	Exposiciones
Aplicación y medición de instrumentos	Portafolio individual o grupal	Planeación y organización de panel, debate, simposio, etc.
Realización de entrevistas	Productos obtenidos en el taller	Participación individual o en equipo
	Revisión de procedimientos	Fichas de trabajo, resumen
		Conclusiones por escrito y oral
		Coordinación de proyectos

Fuente: elaboración propia a partir de la información suministrada por DGAE (2002, 2006, 2008) y UNAM (2011).

Las propuestas de evaluación de los tres planes de estudio no se quedan en la recuperación, evocación y reconocimiento de conocimiento básico, sino que incluyen actividades y productos en los que el estudiante define y comprende fenómenos vinculados a su futura práctica profesional, argumenta y defiende su postura sobre un tema específico, presenta alternativas de solución a problemas concretos, etcétera. A partir de estas actividades sería posible determinar el nivel de conocimiento sobre algunos procedimientos, es decir, si el estudiante sabe qué acciones y decisiones debe tomar, el orden y las condiciones en que puede aplicar el procedimiento; si usa o aplica sus conocimientos en situaciones concretas y si las puede recordar y aplicar con facilidad en otros escenarios.

Sin embargo, esta situación contrasta con la tendencia que se evidenció anteriormente, referida a la importancia que se da, en el plan de estudios, a la formación teórica sobre la práctica, según la carga horaria, modalidad didáctica y tipo de asignaturas. Habría que estudiar si en la implementación del plan, los docentes evalúan los tres tipos de contenido y las formas en que lo hacen.

Asimismo, tal como ocurre con las estrategias didácticas, es el plan de estudios de la FES-Acatlán donde se clasifican las propuestas de evaluación a partir de la modalidad didáctica de las asignaturas. Tanto la FFYL como la FES-Aragón incluyen diversas propuestas de evaluación para todas sus asignaturas y no las diferencian por modalidad. Hacerlo, favorecería que los profesores evaluaran el aprendizaje esperado por parte de los estudiantes.

En lo que respecta a la evaluación de contenidos actitudinales, no se aprecia propuesta alguna para valorar las actitudes de los estudiantes hacia: el contenido, las diferencias e intereses del grupo, funcionamiento dentro del aula, uso de recursos físicos y tecnológicos, trabajo en equipo, etcétera. Debido a que el objetivo y los perfiles de egreso de todos los planes de estudio contemplan la modificación de actitudes, se requiere trabajar en propuestas que permitan enseñarlas, aprenderlas y evaluarlas.

Reflexiones finales

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una de las instituciones de educación superior que forma a profesionales de la educación, en particular a Licenciados en Pedagogía. Lo hace a través de tres entidades (FFYL, FES-Acatlán y FES-Aragón) en las que se implementan cinco planes de estudio en total, tres en modalidad presencial, uno a distancia y otro en modalidad abierta.

Los planes de estudio de la Licenciatura en Pedagogía en la UNAM de modalidad presencial contienen propuestas y sugerencias de vinculación teórico-práctica en la formación de los estudiantes que son dignas de análisis. Las diferencias en cuanto al tipo de profesionista que desean formar (objetivos y perfiles de egreso) y las asignaturas propuestas (carácter y tipo), podrían sugerir la incorporación de estrategias didácticas y los mecanismos de evaluación concretos. Sin embargo, tras el análisis de algunos elementos, se evidencia que poseen características similares sobre la formación teórico-práctica que proponen.

Sobre la cantidad de asignaturas que se cursan para la formación de un pedagogo, van de 48 a 55. La FFYL es quien forma a este profesionista con menos asignaturas y la FES-Aragón la que lo hace con un mayor número de ellas. El comparativo sobre el carácter de las asignaturas evidenció que, en los tres planes de estudio, los estudiantes deben cursar una cantidad mayor de asignaturas obligatorias y son pocas las que, por su carácter optativo, pueden ser elegibles. En lo que respecta al tipo, la propuesta de la FFYL es acreditar 31 asignaturas teóricas y 27 teórico-prácticas; la FES-Acatlán solicita 19 asignaturas teóricas, 27 teórico-prácticas y 1 práctica; por último, la FES-Aragón plantea cursar 18 asignaturas teóricas y 37 optativas. Esta proporción también se evidencia en las horas dedicadas al abordaje

de conocimientos teóricos, pues representa una cantidad mayor de horas frente al tiempo dedicado al desarrollo de conocimientos prácticos.

Finalmente, sobre las estrategias didácticas y mecanismos de evaluación del aprendizaje, se evidenció que, en los tres planes de estudio, se proponen métodos, técnicas y productos enfocados a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de contenidos teóricos y procedimentales, pero los actitudinales no fueron considerados, aun cuando el objetivo y los perfiles establecidos incorporan actitudes y valores como resultado de la formación de los profesionistas.

Todo lo anterior constituye un área de oportunidad para alinear los elementos del currículo de tal manera que garanticen la formación integral del profesionista que se propone, procurando enriquecer sus experiencias de aprendizaje práctico con una valorización del conocimiento aplicado en los planes de estudio.

Es por demás sabido que, la formación teórico-práctica de un futuro profesional de la educación es de gran trascendencia tanto para el desempeño de la profesión como para su desarrollo personal, además de ser elemento curricular que no debemos perder de vista, como parte inherente de su formación.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2017). *Anuario de educación superior. Licenciatura. Ciclo escolar 2016-2017*, México, ANUIES.
- CLIMENT, Eugenio. (1997). “La formación profesional y desarrollo”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm.30, pp. 19-30.
- DÍAZ BARRIGA, Frida, Ma. de Lourdes Lule, Diana Pacheco, Elisa Saad y Silvia Rojas. (1990). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*, México, Trillas.
- Dirección General de Administración Escolar. (2002). *Descripción sintética del plan de estudios. Licenciatura en Pedagogía. FES-Aragón*, <<https://escolar1.unam.mx/planes/aragon/Pedag-Arag.pdf>>, consultado el 13 de abril, 2018.
- Dirección General de Administración Escolar. (2006). *Descripción sintética del plan de estudios. Licenciatura en Pedagogía. FES-Acatlán*, <<https://escolar1.unam.mx/planes/acatlan/Pedag-Acat.pdf>>, consultado el 13 de abril, 2018.
- Dirección General de Administración Escolar. (2008). *Descripción sintética del plan de estudios. Licenciatura en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras*, <https://escolar1.unam.mx/planes/f_filosofia/Pedag.pdf>, consultado el 13 de abril, 2018.

Facultad de Filosofía y Letras (s/a). *División del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Filosofía y Letras*, <<http://www.suafyl.filos.unam.mx/presentacion.html>>, consultado el 26 de mayo, 2018.

MÁRQUEZ, Laura. (2015). *Hacia la Elaboración de un Curriculum Práctico*. México, Tinta Nueva.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2008). *Guía operativa para la Elaboración, Presentación y Aprobación de Proyectos de Creación y Modificación de Planes y Programas de Estudio de Licenciatura*, México, UNAM.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2011). *Oferta académica. Licenciatura. Pedagogía*, <<http://oferta.unam.mx/carreras/81/pedagogia>>, consultado el 04 de abril, 2018.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2014). *Oferta educativa nivel licenciatura Pedagogía*, <<https://www.escolar.unam.mx/planes/licenciatura.html>>, consultado el 04 de abril, 2018.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2015). *Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio*, México, UNAM.

REFLEXIONES DERIVADAS DE LA PRÁCTICA DE LA TUTORÍA EN EL POSGRADO DE ENFERMERÍA

IRMA PIÑA JIMÉNEZ

Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, UNAM

Introducción

La formación de los Maestros en Enfermería en el contexto del Posgrado UNAM, surgió en 2003 como un Programa de carácter profesionalizante, en un entorno institucional que se ha caracterizado por la evaluación constante de ciertos indicadores, cuyo logro constituye una condición para ingresar y permanecer en el Programa Nacional de Posgrado de Calidad del CONACYT, entre estos indicadores la titulación en tiempo y forma de los alumnos, ha sido uno de los elementos más importantes a atender.

En este contexto, el trabajo del tutor constituye una piedra angular no sólo para el logro de dichos resultados, sino para favorecer la formación integral de sus alumnos y si bien por ahora prevalece la tendencia a evaluar resultados, es preciso centrarnos en el proceso y vislumbrar elementos que lo apoyen. Adentrarnos en la forma en que se viene realizando la tutoría y generar mecanismos que lleven a su mejoramiento, no es un asunto menor, y si bien es cierto que los tutores de los programas de posgrado, reúnen los niveles más altos de formación, esto no necesariamente garantiza que queden resueltos los posibles obstáculos y dificultades que conlleva el desarrollo de la tutoría en este nivel de formación, se hace necesario tener claros los referentes y las herramientas que han de guiar el desarrollo de la tutoría en este nivel educativo.

Por ahora la tutoría en el Posgrado se ha centrado en la elaboración del trabajo de tesis, y si bien es el elemento a partir del cual gravita la relación entre el tutor y el tutorado, paralelamente es el medio a través del cual el tutor puede percatarse de aquellos aspectos que el alumno requiere para su formación, así como de aquellas situaciones que se van presentando en su trayectoria a manera de retos intelectuales por resolver o elementos que a veces paralizan su desarrollo, ya sean de índole emocional o personal.

Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo presenta los resultados parciales de una investigación-acción, que tuvo el propósito de analizar las competencias tutorales que se han perfilado, a partir de la implementación curricular del Programa de Maestría en Enfermería (PME), partiendo de las aportaciones de los protagonistas que participan en este proceso de formación, es decir los tutores y alumnos del Programa y que comprendió tres fases: en una primera se exploraron los significados de dos generaciones de alumnos que participaron en el programa, mientras que en una segunda fase se exploraron los significados que tutores del Programa le confieren a la tutoría, recurriendo en ambos casos, a la elaboración de redes semánticas de significado, información cuyo análisis fue compartido con los tutores. Posteriormente, en una tercera fase se conformaron grupos focales para analizar, reflexionar y autoevaluar las competencias de los tutores, a la luz de una rúbrica de la labor tutorial en el posgrado, elaborado por De la Cruz, Díaz-Barriga y Abreu (2010).

En este documento se presentan los resultados que se obtuvieron en esta tercera y última fase de la investigación-acción, generados desde el interior mismo del cuerpo de tutores que participan en el Programa, en el que, a partir de la conformación de grupos focales, se analizaron las competencias que requieren desplegar los tutores, y vislumbrar desde una perspectiva más amplia, en qué punto estamos y hacia dónde han de orientarse y canalizarse los esfuerzos para su mejora continua. Consideramos que esta estrategia metodológica de trabajo con los tutores, favorece que emerjan sus problemas y preocupaciones cotidianas, y que, al implicarse en su reflexión y autoevaluación, se vislumbren las posibilidades de transformación.

Desarrollo

La tutoría en un nivel teórico conceptual, remite a una actividad que realiza una persona en la que se deposita la confianza para guiar y acompañar a otra, que se encuentra en una situación de desamparo o desventaja (Real Academia Española, 2014).

En los contextos educativos institucionales, la tutoría adquiere sentidos y orientaciones diversas, dependiendo del nivel de formación en que se instala, así

por ejemplo la tutoría que se realiza en el pregrado, trata de incorporar al alumno a la vida universitaria, evitar el abandono o el rezago escolar y fortalecer sus hábitos de estudio entre otras cosas, mientras que la tutoría que se realiza con alumnos de maestría y de doctorado, tiende a centrarse en el desarrollo de la investigación en un campo específico de conocimientos, sin embargo, todas ellas comparten la consideración de que la formación integral del alumno, es la principal razón de su presencia (Narro y Arredondo, 2013).

Ducoing (2009) destaca la diferencia teórica que supone el término de acompañamiento y el de tutoría, pues mientras el primero se aboca al acto y el sentido de acompañar a alguien, la tutoría se centra en el desarrollo de un trabajo de investigación.

[Se entiende] el acompañamiento como un proceso en que el acompañado –el sujeto– tiene como proyecto la realización de sí y, por otra parte, el acompañante tiene como tarea el apoyo y la ayuda para la realización del otro. La tutoría, por el contrario, se inscribe más fácilmente en un proceso burocrático donde el alumno debe seguir la trayectoria establecida por el tutor, esto es, como sujeto sometido a los designios, a las perspectivas de aquél (Ducoing, 2009: 59).

Ardoino (2000) refiere que solamente se puede acompañar a quien sabe a dónde va, sabiendo que no se trata de una relación de dependencia, sino por el contrario una relación donde lo que importa es que el acompañado se realice como persona, se favorezca su libertad y su crecimiento.

Algunos autores destacan y agrupan los atributos de los buenos tutores, como son los formativos, didácticos, interpersonales, cognitivos y éticos (De la Cruz, Chehaybar y Abreu, 2011).

En el caso que nos ocupa, es decir la tutoría en el contexto del PME, hablamos de una relación tutor y tutorado en el que ambas partes adquieren un compromiso, y en la que se espera que el tutor vea por la realización del tutorado, y en este proceso al tutorado se le incorpora a un campo de conocimientos y de investigación, mismo que se espera se vea reflejado en la construcción de un trabajo sólido de investigación, así como en su crecimiento personal, intelectual y experiencial.

Metodología de trabajo

Esta investigación se realizó bajo la metodología de investigación-acción, en tanto pretendió generar información que guiara los procesos de cambio para la mejora continua de la práctica educativa (Sandín, 2003: 165), implicando a los actores que participan en los procesos y en las prácticas que se investigan.

En esta fase de la investigación-acción, se invitó al cuerpo de tutores del Programa, a participar en grupos focales, a fin de reflexionar y analizar las competencias del tutor en el posgrado, y para ello se ofrecieron diferentes fechas y horarios para su realización, de manera que pudieran seleccionar aquella que mejor se adaptaba a sus posibilidades.

Finalmente se conformaron tres grupos focales, dos en turno matutino y uno en turno vespertino. La única condición para participar en el grupo, fue ser tutor vigente en el PME y tener asignado un alumno como tutorado.

Se consideró pertinente que los grupos se conformaran al menos con cinco participantes y como máximo 12, en la idea de poder escuchar las opiniones de todos y cada uno de ellos, así como posibilitar que la interacción generada y la discusión tuvieran cabida en el espacio de tiempo de tres horas. Los grupos quedaron conformados con seis, cinco y 10 participantes, si bien inicialmente se registraron 12, cinco y 11 integrantes.

El total de los 21 participantes, pertenecen a las diferentes entidades que participan en el PME, quedando de esta forma representadas las tres entidades en el estudio.

Se dispuso para esta actividad un aula con buena ventilación, luz, sillas y mesas movibles para que los tutores pudieran reunirse y escucharse y se contó con servicio de café y fruta.

Se realizó un registro de la discusión de los grupos y se elaboró su transcripción, a fin de proceder al análisis de su contenido.

Material objeto de análisis y discusión en los grupos focales

Se entregó a cada tutor una rúbrica de la labor tutorial en los estudios de posgrado, elaborado por los autores De la Cruz, Díaz-Barriga y Abreu (2010) y se dio un tiempo para su lectura. Este instrumento, reúne la descripción cualitativa de 10 competencias para tutoría en los estudios de posgrado agrupadas en siete competencias formativas de carácter socializador y tres competencias interpersonales, definidas de la siguiente forma:

- Competencias formativas-socializadoras: formación en investigación, formación profesional, docencia, consejería académica, socialización, auspicio académico y apoyo psicosocial.
- Competencias interpersonales: comportamiento ético, clima de la interacción y profesionalismo.

Cabe mencionar que este instrumento derivó de una investigación documental y de trabajo de campo (entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión)

realizada por los autores antes mencionados. Su construcción comprendió varias fases: definición de la tutoría en los estudios de posgrado, validación de categorías, validación de las categorías con estudiantes de maestría y doctorado de diferentes campos disciplinarios de la UNAM y desglose de las actividades de los tutores. El instrumento describe en forma cualitativa el desempeño gradual de cada competencia tutora, distribuida en los niveles de dominio: incipiente, en desarrollo, consumado y ejemplar.

En el instrumento subyace la concepción de Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck (2000), quienes consideran que el nivel de dominio de las competencias no es estático, sino que potencialmente puede incrementarse en el devenir del tiempo, en razón de la experiencia vivida y de su reflexión.

Este implica que para el caso que nos ocupa, los niveles de dominio están vinculados con las historias académicas y profesionales, que prevalecen en el grupo de los tutores del PME, así como con la experiencia vivida en el trabajo directo de ejercer la tutoría, con una diversidad de alumnos en cuyo trayecto de formación, están reunidas circunstancias y problemáticas diversas, a las que los tutores han tratado de dar una respuesta que tienda al menos a destrabar la problemática que se presenta.

Interpretación

Si bien la discusión y el análisis al interior de los grupos focales abrió a numerosas temáticas, referiremos en este apartado aquellas categorías que presentaron coincidencia y que se hicieron presentes en los tres grupos focales:

- Comportamiento ético y respeto a las autorías
- Transferencia del conocimiento derivado de la investigación a problemas específicos en el campo de estudio de la Enfermería
- Relación tutor-tutorado destacando vínculos de menor y mayor dependencia, de acuerdo a las características que presenta el alumno
- Procesos de selección de los alumnos, ya que durante su trayecto de formación se agudizan ciertas condiciones prevalentes en los alumnos (económica, de salud, su relación familiar principalmente), que incrementan el riesgo de abandonar los estudios de Maestría, o presentar bajo rendimiento académico

Comportamiento ético y respeto a las autorías

El tema del comportamiento ético por parte del tutor, es uno de los aspectos que mayor presencia tuvo en los grupos focales, algunos tutores mencionaron diversas

formas de comportamientos no éticos, que llegan a presentarse en tutores y que son de su conocimiento por información de sus alumnos, así como comportamientos no éticos que han observado los tutores en sus propios alumnos. Este aspecto lleva a referir la presencia de un Código de Ética Universitario, (UNAM, 2015: 27) que es preciso conocer y socializar en la comunidad universitaria, para evitar que éste sea quebrantado, de manera especial subrayando el plagio en los trabajos escritos.

Respecto al tema de respeto a la autoría intelectual, los tutores destacaron que es pertinente el reconocimiento genuino de lo que aportan las partes implicadas, pues por un lado un tutor puede tener experiencia, trayectoria y producción en una línea de investigación, al que se incorpora el alumno y en el que inicialmente tiene una participación un tanto periférica, por lo que su participación y aportaciones en las publicaciones, necesariamente tendrían un lugar secundario. Mientras que en otros casos puede tratarse de un alumno que explora y avanza en un aspecto tangencial vinculado al campo de estudio del tutor, sobre el que progresa y aporta nuevos elementos que enriquecen al grupo de investigación y al cuerpo de trabajo de investigación del tutor, y que en este caso el tutor debe reconocerlo y conferirle un lugar principal como autor.

Es decir, es necesario que cuando se publican resultados de una investigación, se transparenten y se reconozcan en forma genuina, las aportaciones sustantivas de cada quién y que las autorías o bien las coautorías muestren la posición de los diversos autores, de manera acorde a las contribuciones realizadas al trabajo.

Transferencia y aplicación del conocimiento

La transferencia y la aplicación del conocimiento es un elemento que es relevante destacar en el posgrado, pues se espera que la producción de los trabajos, constituyan aportaciones o innovaciones al campo de conocimientos respectivo y en el caso de Enfermería este aspecto remite al carácter profesionalizante del Programa, pues si bien ha construido un espacio de iniciación a la investigación en la Enfermería, paralelamente su pronunciamiento curricular apunta a formar maestros de la enfermería, que contribuyan a resolver problemas de salud y de la Enfermería, generando prácticas innovadoras para el cuidado y su gestión (Ponce, 2017).

En este sentido cobran especial importancia los trabajos de intervención de enfermería en situaciones y problemáticas de salud que presenta la población del país y sobre las que poco se ha visto reflejado, esto llevaría a incorporar otro tipo de trabajos como opciones de titulación y no sólo el de investigación o tesis.

Hipotéticamente las maestrías de carácter profesionalizante, se orientan a que sus egresados, reúnan una formación que los prepare para resolver problemáticas

específicas que derivan del ejercicio profesional. De ahí que una aportación de éstas sea: los estudios de intervención, la elaboración de prototipos, la elaboración de revisiones sistemáticas y críticas de estados del arte del ejercicio profesional, o bien la elaboración de un estudio práctico que se apega a los estándares que establece la propia disciplina (Sánchez, 2008). En este sentido, las aportaciones de los egresados, tendrían que verse reflejados preferentemente en las dos áreas de orientación que presenta el Plan curricular, es decir, la Administración del cuidado de enfermería y la Educación en Enfermería.

En este sentido el grupo de tutores se preguntó “¿cómo hacer la vinculación con la práctica?”, el mismo grupo arguyó que ello requiere de otras habilidades por parte del tutor en el terreno de la intervención profesional de la Enfermería, “se requieren de otros actores que están en la práctica, o bien iniciar trabajos en escenarios de práctica”, se argumenta que para transitar de la investigación meramente descriptiva a una investigación de intervenciones controladas, que aporten alternativas o soluciones a problemas específicos del cuidado de la salud, se requieren de otros escenarios y de otras habilidades del tutor-investigador.

Al abordar este aspecto se expusieron argumentos en los que se destaca que los alumnos realizan los estudios de maestría con el propósito central de obtener una mejora en su condición laboral, es decir, lograr un ascenso a nivel escalafonario en la institución de salud en la que vienen trabajando.

la tutoría en el PME, atiende solamente a tener un documento, un grado, pero después de eso, jamás se vuelven a dedicar a la investigación, cada año tenemos estudiantes nuevos y los perdemos, damos semillas, las regamos y florecen, germinan... pero al final de cuentas, la fruta no da semillas ¿por qué deciden suicidarse?, todo concluye con el examen de grado (Participante de grupo focal).

Esto indica que los alumnos no adquieren un interés genuino por la investigación en el campo de estudio de la Enfermería, ni por continuar en su trayectoria profesional en este terreno, solamente se acercan a ella para generar su trabajo de tesis y obtener el grado, con el propósito de alcanzar eventualmente una mejora salarial en sus lugares de trabajo, es decir los estudios de posgrado se vislumbran como un factor de movilidad social, lo que no necesariamente estará repercutiendo en una mayor producción científica.

Relación tutor tutorado

Sobre la relación tutor alumno, cabe mencionar que las tendencias en los modelos educativos actuales, ponen en el centro el aprendizaje del alumno, así como el

desarrollo de su capacidad de autorregulación, que le permita continuar aprendiendo a lo largo de la vida, lo que supone una relación tutor-tutorado, en la que este último adquiere una creciente capacidad autogestora en su aprendizaje.

Al respecto los tutores refieren que se han encontrado con diversos tipos de alumnos, aquellos que demandan una excesiva dirección, incluso en un grado de dependencia inaceptable en un nivel de posgrado, o bien aquellos alumnos que no aceptan ninguna orientación, y que incluso quieren avanzar sin dirección alguna, mientras que también se presentan casos que generan confusión ya que se cierran a toda comunicación, colocándose incluso en situaciones de riesgo de abandono de los estudios. Este aspecto comprendió casos de gran complejidad, donde el tutor recurre a diversas alternativas, en el afán de lograr, a veces sin éxito, que el alumno restaure un proceso de comunicación.

La formación de los alumnos de maestría conlleva paralelamente la conformación de una identidad propia y de una subjetividad, es decir una formación de ser para sí y para con los demás y ello guarda relación con los grupos profesionales y de investigación a los que se integra al alumno durante su trayecto de formación.

Sobre este aspecto los tutores refieren que prevalece la pregunta identitaria ¿qué es un maestro(a) en Enfermería? ¿Que los hace maestros(as)? Y argumentan que a diferencia de otras profesiones que surgieron en el seno de la ciencia, es decir de la conformación previa de un campo de conocimientos y que posteriormente derivó en su aplicación en la esfera práctica, este no es el caso de las profesiones eminentemente prácticas como es la Enfermería.

Los tutores destacan que se ha transitado de manera relativamente rápida de la licenciatura (1968), al Programa de especialidades (1997) y a la maestría (2003),¹ “haber crecido tan rápido es bueno por el perfil académico, pero malo porque ¿qué es lo que soy?”.

Selección de los aspirantes

Otro aspecto en el que se centró la atención de los tutores, fue el proceso de selección de alumnos para ingresar al programa, y que, si bien comprende varios filtros que ayudan a detectar casos que no ofrecen posibilidad alguna de transitar exitosamente y concluir el Programa, aún se detectan casos que no reúnen el perfil que requiere el mismo. Se menciona la importancia que tiene la aplicación del

¹ En enfermería antes de ofrecerse el Programa de Maestría, se conformaron las especialidades a través del Plan Único de Especialidades en Enfermería, que en su 1ª fase en 1997 ofreció tres especialidades (Cardiovascular, Perinatal y Salud Pública), posteriormente y en subsiguientes fases se incorporaron paulatinamente nuevas especialidades hasta ofertar en la actualidad 15 especialidades. Las especialidades al comprender una profundización en un campo específico de conocimientos de la enfermería, y al desarrollar habilidades y destrezas en la intervención en un campo determinado, reúnen una clara identidad de la enfermera y el enfermero especialista.

examen MEPSI, examen psicométrico que se aplica a los aspirantes al Posgrado de la UNAM y que mide habilidades y aptitudes de los aspirantes, “hay que darle un valor, como era antes al MEPSI... para el proceso formativo, no es cosa menor o a la ligera, si de entrada los alumnos tienen bajo perfil y entran al Programa”.

Sobre este aspecto es pertinente recuperar la experiencia vivida y socializar con los aspirantes, aquellos aspectos que, en la práctica educativa, han venido obstaculizando las trayectorias de los alumnos, de manera que sea el propio interesado el que valore y autoevalúe las condiciones económicas, de salud y familiares que pudieran presentarse en su caso y que pudieran obstaculizar su trayecto para cubrir el Programa, o bien asumir cuál es el mejor momento para realizarlo.

Por otro lado, a nivel de la administración y gestión del Programa, habrá que considerar que el impacto social y cultural del Programa podrá apreciarse en el tiempo, a través de aquello que realizan los egresados, es decir aquello que retribuye en la investigación, o bien en la intervención y solución que desde la Enfermería se da a problemáticas específicas del área de la salud y que por ahora las aportaciones de los egresados tienden a concentrarse en mayor medida en el área educativa.

Reflexiones finales

La discusión generada por los tutores que participan en el PME al interior de los grupos focales, teniendo como elemento generador de la discusión las rúbricas que guían el desempeño y la evaluación de los tutores del posgrado, elaboradas por De la Cruz, Díaz-Barriga y Abreu (2010), puso en la mesa de discusión temáticas comunes en los tres grupos focales: el comportamiento ético y el respeto a las autorías, la transferencia y aplicación del conocimiento, la relación tutor-tutorado y la selección de los aspirantes al programa.

Son las condiciones reales de operatividad del Programa, las que han ido conformando los escenarios a que se enfrentan los tutores en su carácter de elemento mediador en la formación de los alumnos. Situaciones diversas enfrentan los tutores y las han resuelto, intentando preservar el propósito del Programa, generado diversas maneras de interacción tutor-tutorado, pues las diversas problemáticas por las que a los alumnos atraviesan durante sus trayectos de formación, los colocan en una situación particular que requiere un tratamiento diferenciado, las características que presentan los alumnos comprenden una gama amplia que va desde la demanda de una guía y orientación muy indicativa, hasta un vínculo donde solamente se acompaña al alumno, en tanto sabe éste a dónde quiere llegar.

La autoevaluación que hicieron los tutores sobre sus propias competencias, a partir de la rúbrica, muestra que en una importante proporción los tutores se ubicaron en los niveles de competencia “en desarrollo” y “consumado”, lo que deja ver que se trata de un grupo con experiencia que ha sorteado diversas vicisitudes con sus tutorados, lo que los aleja del nivel “incipiente”, y si bien aún hay mucho que hacer sobre todo en el terreno de la competencia referida a auspicio académico, que tiene relación con favorecer que los estudiantes obtengan los recursos (humanos, materiales, infraestructura y financieros) suficientes para realizar sus proyectos de investigación.

La propuesta curricular que actualmente presenta el programa, apunta al desarrollo de la investigación y la transferencia del conocimiento derivada de la investigación a problemas específicos en el campo de estudio de la Enfermería, y en este sentido los tutores consideran que para que esto ocurra se requiere la inclusión y el desarrollo de otras habilidades y de otros actores, así como la vinculación con espacios de intervención de Enfermería. Sin embargo de acuerdo a los tutores, este aspecto no guarda concordancia con las expectativas con las que ingresan los alumnos a la Maestría, pues para la mayoría de los alumnos que son aceptados, la obtención del grado de maestro, significa la posibilidad de ascender en el escalafón laboral, logrando un mejor ingreso, pero no necesariamente favoreciendo el interés por ubicarse en el campo de la producción de conocimientos y su aplicación a los problemas que enfrenta profesionalmente Enfermería.

Se trata entonces de que el Programa pueda generar la visión, los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se requieren para que sus egresados sean generadores de conocimientos y de su aplicación en ciertos contextos y problemas que le competen a Enfermería en el campo de la salud y el cuidado.

Este aspecto puede ofrecer una oportunidad para el Posgrado en Enfermería que apunta a la interdisciplinariedad, siempre y cuando su incorporación en los grupos interdisciplinarios, no sea solamente periférica o circunscrita a ejecuciones técnicas, pues en la tradición del trabajo interdisciplinario en las instituciones de salud, tiende a reproducirse un esquema jerárquico en el que el profesional de la enfermería queda ubicada en una parte inferior y dependiente, llegando incluso a vislumbrarse como un ayudante de otro investigador generalmente médico. En la medida en que los grupos interdisciplinarios funcionen en forma horizontal, podrá verse reconocida su intervención y contribución como enfermeras(os) a un campo de conocimientos y su aportación a las prácticas del cuidado enfermero.

REFERENCIAS

- ARDOINO, Jacques. (2000). “Dl’accompagnement en tant que paradigme”, *Pratiques de Formation/ Analyses*, núm. 40, pp. 5-19.
- DE LA CRUZ, Gabriela, Frida Díaz-Barriga y Luis Felipe Abreu. (2010). “La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación”, *Perfiles Educativos*, vol. xxxiii, núm. 130, pp. 83-102.
- DE LA CRUZ, Gabriela, Edith Chehaybar y Kuri y Luis Felipe Abreu. (2011). “Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura”, *Revista de la Educación Superior*, vol. xl, núm. 157, enero-marzo, pp. 189-209.
- DENYER, Monique, Jacques Furémont, Roger Poulain y Georges Vanloubbeek. (2007). *Las competencias en educación. Un balance*, trad. Juan José Utrilla, México, Fondo de Cultura Económica.
- DUCOING, Patricia. (2009). “¿Tutoría y/o acompañamiento en educación?”, en Ducoing, Patricia (coord.), *Tutoría y mediación I*, México, IISUE/UNAM, pp. 57-80.
- MEDINA, Edwin. (2015). “La investigación en posgrados académicos y profesionalizantes en Honduras”, *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, año 21, núm. 35, pp. 33-52.
- NARRO, José y Martiniano Arredondo. (2013). “La tutoría un proceso fundamental de formación de los estudiantes universitarios”, *Perfiles educativos*, vol. 35, núm. 141, pp. 132-151.

PONCE, Gandhi. (2017). *Programa de Maestría en Enfermería Resumen ejecutivo*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*, 23a ed. Madrid, Espasa, <<http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>>, consultado el 8 de abril, 2016.

SÁNCHEZ, Julio. (2008). “Una propuesta conceptual para diferenciar programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de estudios de postgrado”, *Ciencia y sociedad*, vol. xxxiii, núm. 3, julio-septiembre, pp. 327-341, <<http://www.redalyc.org/pdf/870/87011545002.pdf>>, consultado el 3 de febrero, 2018.

SANDÍN, María Paz. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*, Madrid, McGraw-Hill.

TORRES, José de la Cruz. (2013). “Relación de tutoría y promoción del desarrollo de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación”, *Perfiles Educativos*, vol. 35 núm. 140, pp. 8-27.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2015). “Código de Ética de la Universidad Nacional Autónoma de México”, *Gaceta UNAM*, 30 de julio, pp. 27-29.

CÓMO EJERCER LOS DERECHOS HUMANOS EN EL AULA. ¡SIÉNTATE, CÁLLATE Y PON ATENCIÓN!

GABRIELA DELGADO BALLESTEROS

Instituto de investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Introducción

Desde mi perspectiva, para que realmente se logre la calidad, pertinencia y pertenencia educativa es necesario que en las aulas se ejerzan y se respeten los derechos humanos¹ de igualdad sustantiva: oportunidades, trato y resultados; y la libertad de pensamiento, expresión y participación, base de la dignidad humana.

Considero que las didácticas tradicionales impiden ejercer estos derechos; éstas, en su momento histórico, pudieron haber cumplido su cometido, pero el impacto actual sobre la formación de docentes, que tiene la misma problemática del estudiantado en los diferentes niveles del sistema educativo nacional público; el currículum: planes y programas de estudio, tipos de evaluación, condiciones físicas de los espacios escolares (distribución de las bancas), la diversidad y el número de estudiantes en cada aula, las condiciones espaciales, etc., corren el mismo destino en el sentido de que se dificulta el ejercicio de los derechos. Asimismo, el modelo económico que rige en diferentes naciones determina que los derechos humanos sean una aspiración y no una realidad cotidiana.

¹ Humane: conjunto de humanas constituye la humanidad. Lo humano es lo que atañe al hombre, human a la mujer y humane a ambos (Mosterín, 2011).

Existen diferentes definiciones sobre la calidad educativa, en ellas se le atribuyen distintos significados dependiendo del sistema político económico del país y de los intereses y voluntades políticas de quienes gobiernan. Uno de los enfoques más frecuentes, en los países neoliberales, es relacionar la calidad educativa con la eficiencia y la eficacia, considerando la educación como un producto y un servicio que tiene que satisfacer a las y los usuarios del mismo.

Algunas de las características del sistema educativo que responden a este paradigma son:

1. Copia de sistemas extranjeros con esta tendencia neoliberal.
2. Reproducción de la injusticia y la inequidad social.
3. Permeables a la globalización.
4. Con preocupación por los números, las cifras, las estadísticas, los papeles.
5. No toman en cuenta el desarrollo, social, económico, cultural y personal desde una perspectiva de justicia social.
6. No hay interés por los problemas de las personas, de la sociedad y del planeta que está en exterminio.
7. Su único interés es el cumplimiento con el programa de estudios establecido independientemente del año en que fue programado y de la realidad social.
8. Se caracterizan por un bajo nivel de logro con relación a la vida cotidiana y las motivaciones de la población estudiantil.
9. No facilitan el diálogo en el aula, de la escuela con madres y padres de familia y con y entre la comunidad.
10. Expulsan y castigan a quienes más lo necesitan.
11. Privilegian lo cognitivo sobre lo motivacional y afectivo (llenar memorizando conocimientos).

La respuesta de México para lograr la calidad educativa se materializó en mayo de 2008, con la Alianza por la Calidad de la Educación entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), ésta era una propuesta que proponía impulsar una transformación por la calidad educativa.

El programa buscaba desarrollar las siguientes acciones: la modernización de los centros escolares (fortaleciendo infraestructura y equipamiento); la promoción y profesionalización de las y los docentes y autoridades educativas (ingresando nuevas plazas por vía de concurso nacional público de oposición convocado y dictaminado de manera independiente; creando el Sistema Nacional de Formación Continua de Superación Profesional de Maestros [*sic*] en Servicio; cinco centros regionales de excelencia académica); la mejora en el bienestar y salud del alumnado en términos

de alimentación, así como mejoras para el acceso, permanencia y egreso oportuno en su educación; reforma curricular para la formación integral del estudiantado para la vida y el trabajo (reformando los enfoques y contenidos de la educación básica, y promocionando la enseñanza del inglés desde preescolar); y la articulación del Sistema Nacional de Evaluación para una periódica evaluación de los actores del proceso educativo (Secretaría de Educación Pública, 2008: 51).

El enfoque conserva una perspectiva tradicional ya que los procedimientos para la educación se realizan desde afuera, como acuerdos entre dos entidades manteniendo la perspectiva de que quien educa es el que alimenta al educando; cuando el estudiantado debería ser la parte activa del proceso, bajo la motivación y guía de quien educa.

Se menciona la capacitación del magisterio, la problemática de alimentación y la problemática de acceso, permanencia y egreso de la población estudiantil y no la condición de género del alumnado y de quien es docente, nuevamente se plantea con una visión lineal de producción (*input/output*). Respecto a la reforma curricular relacionada a contenidos y enfoques educativos, no menciona el currículo oculto y el impacto de la educación no formal, lo que permite deducir que se mantiene la supremacía del poder institucional y de quien educa, y la consideración del educando como un mero receptor de conocimiento, como un ser pasivo, tabula rasa o el recipiente vacío que hay que ir llenado de contenido (Bordieu y Passeron, 1995; Foucault, 2002a; Foucault, 2002b; Camino y Murúa 2012; Freire 1975; Freire, 2012).

Estos planteamientos nos permiten visualizar serias tensiones relacionadas con la relevancia, la pertinencia, la equidad, la eficacia y la eficiencia educativa sin hacer referencia directa o indirectamente a los derechos humanos en la educación.

La reforma curricular podría pensarse que está referida a la relevancia de la educación, al qué y para qué de ella; no obstante, en los programas y libros de textos del Sistema Educativo Nacional no tienen significado ni son significantes para la población estudiantil (Delgado, 2008; Delgado, 2012; Delgado, 2018). Ante ello hay que preguntarse ¿cuáles son las finalidades de la educación y si estas representan las aspiraciones del conjunto de la sociedad y de la población estudiantil y no sólo de determinados grupos de poder?

Los planes, programas de estudio y la didáctica se plantean desde afuera y mantienen los usos y costumbres que son tradicionales. No hay profesionalización, actualización y capacitación del magisterio para promover y ejercer los derechos humanos y cumplir con aprendizajes para la vida. No se considera la importancia e impactos del currículo oculto, lo que reproduce valores y estereotipos discriminadores con ideología patriarcal y androcéntrica.

Estos planteamientos visualizan serias tensiones entre: igualdad, relevancia, pertinencia y equidad, determinando que no se respeten los derechos humanos y en especial el derecho a la educación (Delgado, 2018).

Considero que el hacer relevante, pertinente y de calidad la educación para desarrollar la identidad, la creatividad, la criticidad y la inclusión de la diversidad requiere que los aprendizajes puedan ser aplicados en la solución de problemas no sólo escolares sino de la vida cotidiana, haciéndoles significativos y propiciando la motivación y la inquietud en un clima de igualdad sustantiva, ello a partir de que toda la población estudiantil tenga las mismas oportunidades, estén expuestas al mismo trato y que los resultados de los procesos educativos o logros sean los mismos para toda la población.

La equidad es la acción afirmativa que da la posibilidad de que independientemente de las condiciones de género o socioeconómicas del estudiantado, todas y todos puedan partir de un piso común para que en los procesos de aprendizaje se tenga igualdad sustantiva y que la información y nuevos conocimientos sean asimilados a las estructuras mentales o a las zonas de desarrollo (Piaget, 1972; Vygotsky, 2015), evitando todo tipo de discriminación. El derecho a la no discriminación conlleva a eliminar las diferentes prácticas que limitan no sólo el acceso a la educación, sino también la continuidad de estudios, la participación y el pleno desarrollo y aprendizaje de cada persona.

Sin duda, el acceso, la permanencia y el egreso, como acciones necesarias para la eficiencia y eficacia son fundamentales, pero insuficientes ya que no se vinculan al derecho a la educación, como lo plantea Blanco (2007: 7): “La calidad de la educación, en tanto derecho fundamental de todas las personas, ha de reunir, desde la perspectiva de la OREALC/UNESCO Santiago, las siguientes dimensiones: respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad y eficiencia y eficacia”.

La eficiencia y eficacia se presentan como una perspectiva economicista y administrativa, en la medida que la eficiencia es lograr la acción en el menor de los tiempos y la eficacia está referida a la disposición que se tiene para que una persona logre los fines estipulados en un plan. Como puede verse son definidas bajo un posicionamiento mercantilista de oferta y demanda entre tareas laborales y egresos escolares, no están referidas a que la educación es por sí misma un derecho humano.

Desde mi punto de vista, los comunicados de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC) de la UNESCO (Blanco, 2007) demuestran que el concepto de calidad implica la noción de derecho humano, el cual ubicado en la primera generación de derechos humanos incluye la igualdad, la dignidad, la libertad de pensamiento y expresión y el género; en la segunda generación los derechos económicos, sociales y culturales; la educación como parte de lo social.

La educación como un acto político de transformación de las realidades y el entorno para la justicia social es una aspiración, por no decir una utopía. La realidad de los contextos escolares es que a las y los docentes se les otorga el imaginario social de ser los poseedores del conocimiento, lo que hacer ver al estudiantado como cántaros vacíos sin tomar en cuenta los saberes cotidianos que adquieren en las diferentes etapas de su desarrollo y en las experiencias de su vida cotidiana.

El ignorar las acciones reales y mentales que se realizan sobre los objetos o los razonamientos, así como las relaciones humanas que proveen de saberes, habilidades y reconocimientos; determina que las y los estudiantes se vuelvan sujetos pasivos en el proceso de enseñanza.

El ejercicio de poder de la docencia está determinado por las instituciones jerárquicas (Foucault, 2002a; Foucault, 2002b) de un sistema capitalista que se manifiesta en la toma de decisiones que surgen de entes o entidades despersonalizadas en las normas y las reglas; éstas reproducen condiciones de desigualdad entre las personas por medio de órdenes simbólicas en la transmisión de información, obedecen más a un autoritarismo que a una autoridad del conocimiento; hasta las condiciones físicas son muestra de ello: la arquitectura de las escuelas y la conformación de los muebles de las aulas que obligan a las y los docentes a posiciones e imposiciones sobre la población estudiantil; ejemplo de ello es que están al frente del grupo, en ocasiones sobre una tarima que eleva su figura, mientras que el estudiantado se encuentran en filas dándose las espaldas entre sí con la vista hacia su docente, lo que determina que la comunicación sea unidireccional y establecida por la norma que impone la docencia. La población estudiantil es tratada como un grupo homogéneo a pesar de que es heterogénea y responde a los requerimientos discrecionales de quien enseña, ya que es quien decide a quién pregunta y quién contesta, discriminando y no dando las mismas oportunidades, trato y participación al estudiantado, en especial a las mujeres (Delgado, 1991). No existe la posibilidad real de conocer la diversidad, alteridad y las condiciones de vida y género de quienes participan. A ello se aúna que el tiempo de los cursos y del proceso de enseñanza aprendizaje cada vez son más reducidos y que el número de estudiantes, en el mejor de los casos, es de 40 cuando no más.

Esto determina que no se cumpla con el respeto a los derechos humanos de dignidad, libertad de pensamiento, expresión y participación, ni con los cuatro tipos de aprendizajes recomendados por la UNESCO: a decir de Delors (1994) los pilares del conocimiento:

aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por

último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (91).

o a las necesidades de un mundo cambiante en donde la información es vertiginosa (Bokova, 2015).

Aprender a conocer, respetando los derechos al pensamiento y la expresión, está relacionado con los conocimientos que se adquieren a partir de los contenidos de las materias escolares; dependiendo de cómo se presenten a la población estudiantil pueden quedar sólo como información a memorizar, en ocasiones descontextualizada de la idiosincrasia cultural y social en la que se vive, a diferencia de que si se permite la participación individual y colectiva para confrontar las ideas en la diversidad y la pluralidad, es más probable que la se llegue a aprender.

Aprender a hacer concebido no sólo para adquirir una calificación, sino como una capacidad para hacer frente a las problemáticas que se suscitan en un mundo cambiante y globalizado, así como aprender a trabajar en equipo para integrar diferentes tipos de aprendizaje que se adquieren al contrastar las distintas formas de solucionar problemas.

Estos dos primeros tipos de aprendizaje están enfocados al desarrollo personal del estudiantado; para vivir en comunidad y pensando en la importancia de la alteridad era necesario ampliar la visión para integrar los aprendizajes a una colectividad, por lo que se presentaron los dos siguientes niveles.

Aprender a vivir juntos, como una manera de reconocer la alteridad en su diversidad y las diferencias como una forma de sumar y no de restar, permite la comprensión de las otras personas, la relación e interdependencia de los fenómenos, el desarrollar nuevos conocimientos y las formas de tratar y solucionar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, la comprensión mutua y la paz.

Encontrar un punto en común a partir de la diversidad es posiblemente una de las tareas más complejas, pues significa integrar lo disímil y encontrar las concordancias aún en condiciones extremas, de esta manera la participación de las otras personas, respetando los derechos humanos, no puede quedar anulada. Brown (2005: 201) lo sintetiza de la siguiente manera: “Para Kant y Sócrates, el pensamiento crítico se expone a sí mismo a la ‘prueba de un examen libre y público’, algo que supone que cuantos más participen mejor”.

Es preciso conocer la mayor cantidad de voces para evaluar la situación con la mayor pertinencia posible, ello es prueba del respeto al derecho a la expresión. La comprensión de la otredad, de aquello otro que no se conoce y que es semejante, es posiblemente la vía para reconocer la complejidad del mundo y, a la vez, muestra la posibilidad de cortar con el individualismo que provoca el neoliberalismo.

El último elemento integrador de Delors es el aprender a ser; éste permite la identidad personal y social como seres únicos pero dependientes de la humanidad, lo que nos da pertenencia con autonomía, juicio crítico y responsabilidad, como lo expresa Velázquez (2013: 118):

Es necesario recuperar nuestra dimensión de personas y resistirnos a no ceder, tal como los nuevos mecanismos del Poder quisieran, nuestro lugar frente a las masas; recuperar nuestra capacidad de reconocer al otro y reconocernos en él, pero no sólo en la otra persona que es nuestro espejo, sino en la alteridad toda, en los otros seres vivos, en el planeta que no nos pertenece en tanto posesión, pero sí al que pertenecemos y en el que tenemos nuestro hogar. Es necesario conjurar el egoísmo y trascender esta nueva forma de narcisismo vacío que se repite con el surgimiento de nuevas vitrinas de exposición del ego, es necesario construir nuevas formas que nos permitan seguir desarrollando nuestras capacidades científico-tecnológicas pero sin poner en riesgo la vida planetaria y la sobrevivencia de nuestra propia especie; es necesario lograr que cada vez sean más las personas que hayan superado sus prejuicios y fobias y, así, erradicado la violencia contra el otro como modo de expresión de su diferencia, violencia e irracionalidad que en sus múltiples formas de darse nos impulsan hacia el abismo.

El aprendizaje va más allá de la memoria, el razonamiento y las aptitudes de comunicación, está relacionado con la motivación motor de los sentimientos y los significados de la vida, con los que cobra sentido el aprender; mientras, los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos (información), en detrimento de otras formas de aprendizaje como la no formal, que son los aprendizajes de la vida cotidiana, y la informal, que es la voluntad y el libre albedrío de las personas para actualizarse al inscribirse en cursos fuera del currículum formal, concibiendo a la educación como un todo.

Desde esta perspectiva integral y holística, las reformas educativas deben enfocarse a la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas estrategias didácticas participativas, las personas deben ser motivadas a aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se les presente para actualizar, profundizar y enriquecer los saberes y de adaptarse a un mundo en permanente cambio, en un real aprendizaje para y por la vida.

En el caso de no combinar estos pilares del aprendizaje con la educación no formal e informal para las mujeres y los hombres, se atentará contra los derechos a la igualdad sustantiva, a la dignidad, la libertad de pensamiento, expresión y participación.

La igualdad sustantiva se refiere a que toda persona, independientemente de su sexo, etnia, edad orientación sexual, condición social y económica, tiene los mismos derechos; ésta se trunca cuando en el aula no existe la igualdad de oportunidades, de trato, participación y resultados; condiciones que no se cumplen especialmente para las mujeres por su condición de género.

La libertad de pensamiento considera que igualmente son válidos los saberes que se construyen en la vida cotidiana como los conocimientos que se transmiten en los procesos educativos, porque son los que dan sentido y significado a los procesos de pensamiento. Estos saberes no se respetan cuando no se conocen los orígenes y devenires de la población estudiantil. A un sistema neoliberal no le conviene que las personas sean capaces de pensar, razón de la enajenación que convierte al estudiantado en seres autómatas incapaces de pensar.

La libertad de expresión es la posibilidad de manifestarse por diferentes medios, para como persona ser conocida y reconocida por la gente; como decía Arendt en la entrevista de Basurto (2013: s/p):

aquel que estuviera alejado del diálogo público estaba renunciando a la condición humana más fundamental: la sociabilidad por medio de la comunicabilidad. Esto es, quien estuviera lejos de la relación con los demás, fuera del diálogo y examen público, deja de ser humano para convertirse en otra cosa. El diálogo, la exposición frente al otro es de vital importancia, sobre todo si consideramos que es la única manera de poder convivir con las y los otros, vivir en aceptación y armonía... Privar al otro de la palabra, privarlo del diálogo, niega de tajo la posibilidad de comprenderlo. La única forma en que podemos salir del círculo vicioso es al menos darle la palabra a aquel con quien no estamos de acuerdo.

La libertad de pensamiento y expresión se viola ante la avasalladora palabra del docente o de la docente. Pareciera que a las sociedades no les conviene que las personas sean capaces de pensar, de ahí que los grupos hegemónicos apuesten a mantener el *status quo*; la educación enajena convirtiendo al estudiantado en autómatas repetidores.

La igualdad y la dignidad quedan sólo como conceptos vacíos por varias razones: el sujeto activo es uno, el o la docente, y el pasivo la o el estudiante; el número alto de estudiantes en el aula; el poco tiempo que se dedica a la enseñanza y a los cursos debido a las exigencias administrativas; el hecho de privilegiar a los hombres por sobre las mujeres por una serie de prejuicios y tradiciones que determina que se considere que ellos serán los responsables del sustento de sus futuras familias, por lo que se relega a las mujeres a un estado de pasividad y de subordinación en las actividades escolares.

Experiencia

Considerando que los integrantes de un grupo escolar, docente y estudiantes, tienen diferencias como son: la brecha generacional, los contextos culturales, antecedentes familiares, la condición de género, el prestigio, posición y demanda social; por todo ello tienen saberes y conocimientos diferentes.

A pesar de estas diferencias, promover, respetar y garantizar los derechos humanos en las aulas requiere cambiar las metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales por didácticas basadas en la igualdad sustantiva, la libertad de pensamiento, expresión y participación que permiten la dignidad humana, con el objetivo de lograr la calidad, pertinencia y pertinencia educativa para alcanzar los más altos niveles de aprendizaje.

Para indagar si realmente una estrategia didáctica enfocada en los derechos humanos puede impactar en el logro de aprendizajes de alto nivel, los tres últimos aprendizajes propuestos por Delors (1994) convivir juntos y ser, los niveles de análisis y síntesis de Bloom (1956) y la integración de Marzano (2001) se presentó la siguiente hipótesis: el ejercicio de los derechos humanos de igualdad sustantiva (oportunidades, trato y resultados) y la libertad de pensamientos, expresión y participación, permiten la dignidad y niveles altos de aprendizaje.

Para comprobar o rechazar la hipótesis se trabajó con ocho grupos de estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, durante cuatro semestres escolares: cuatro de ellos fungieron como experimentales y cuatro como controles; el promedio de estudiantes por grupo fue de 15, en total fueron 120 personas. Las materias teóricas en las que se trabajó fueron Paradigmas Psicológicos en la Educación y Paradigmas Psicoeducativos Contemporáneos.

Con el grupo control se mantuvo la estrategia didáctica tradicional de exposición de cátedra por la docente, quien daba la clase, determinaba qué tipo de trabajo, criterios para elaboración y entrega, y qué tipo y criterios de evaluación parcial y final como exámenes de opción múltiple y trabajos individuales se llevarían a cabo durante el curso.

Con los grupos experimentales se instrumentó la propuesta de estrategia didáctica basada en los derechos humanos, bajo el análisis de conceptos como alienación, emancipación, saberes, conocimientos y el individualismo. Una vez contrastados conceptos de transformación y reproducción, analizadas las dudas, disensos y propuestas se consensaron los procedimientos a seguir y se firmó un pacto.

El enfoque utilizado en la obtención y análisis de los datos fue una combinación de métodos, el cuantitativo y el cualitativo; en el caso del cuantitativo fue la elaboración y análisis de cuestionarios; en cuanto al cualitativo se llevó un diario de campo y observaciones que eran analizados después de cada clase; entrevistas

a profundidad. Para el caso del grupo experimental además del análisis de los instrumentos mencionados se hizo un análisis interpretativo del discurso llevado a cabo en las interacciones en el aula.

A continuación, se presentan los puntos contruidos y coincidentes en los cuatro grupos experimentales.

Principios generales acordados para el curso:

Las personas tienen saberes logrados por medio de las experiencias cotidianas en sus medios y contextos sociales culturales que les han permitido su desarrollo desde su nacimiento hasta el momento o nivel educativo en que se encuentran; los saberes y los conocimientos escolares tienen igual valor; los aprendizajes se construyen entre todas las personas, independientemente de sus edades o condiciones de género; la diversidad de pensamientos, ideas y expresiones permiten mayores conocimientos y formas de resolver problemas. Para lograr avances y vivir en comunidad es necesario cumplir acuerdos, construir reglas de convivencia y asumir los compromisos. La honestidad es una virtud en la participación y colaboración en los trabajos y las evaluaciones, de otra manera se fomenta el fraude y la corrupción.

Estos principios permitieron construir un pacto sobre la *didaxis* a desarrollar, que fue firmado por cada estudiante y la docente después de las siguientes acciones:

Se puso a discusión la estrategia didáctica: discusión analítica y crítica del plan de estudios y del programa (objetivos generales, específicos, temas, forma de evaluación y bibliografía), aceptando conscientemente cumplir con lo que la institución exige, pero proponiendo materiales y actividades extracurriculares como lecturas, películas y visitas a museos o eventos. Se acordó trabajar en equipos que se conformaron de forma azarosa y con distribución equitativa; se calendarizaron los temas a sustentar durante el semestre; las unidades o temas del programa fueron asignadas por sorteo a cada equipo, quien realizaría un trabajo a sustentar, no a presentar, ante el grupo que actuaría como sínodo: haciendo preguntas, dando opiniones o presentando dudas o dilemas bajo un simulacro de examen profesional. Para ello el equipo haría llegar el trabajo al grupo con una semana de anticipación para su lectura. Durante la sustentación la docente guiaría, aclararía dudas, contextualizaría temáticas conforme al programa, proporcionaría información actualizada de los conceptos y las teorías, problematizaría los planteamientos y coordinaría las participaciones.

Las evaluaciones justificadas, explicando el porqué de la calificación se realizarían por todo el grupo una vez terminada la sustentación del trabajo, de la siguiente manera:

Autoevaluación: cada integrante del equipo calificaría su participación en la elaboración del trabajo y en la sustentación.

Coevaluación: cada integrante del equipo calificaría la participación de sus compañeras y compañeros de equipo en la realización del trabajo y en la sustentación.

Evaluación del grupo sínodo: Cada integrante del grupo calificaría el trabajo y a la sustentación de cada persona del equipo. La docente sería un integrante más del grupo, por lo que ella sólo daría dos calificaciones del total.

Evaluación del equipo a cada integrante del grupo (sinodales) por el tipo de planteamientos o preguntas realizadas.

La calificación final del curso sería el promedio de todas las evaluaciones anteriores.

Resultados

Se presentan dos resultados diferidos tanto del grupo control como del experimental; la primera se realizó al finalizar los cursos y la segunda en una post evaluación seis meses después; se incluyen viñetas del decir del estudiantado como una evidencia tal cual lo piden los estudios cualitativos.

Es de resaltar que en uno de los semestres en el que se instrumentó la propuesta, en México se presentaron varios acontecimientos relacionados con la educación: el paro del Instituto Politécnico Nacional con la renuncia de su directora, y la desaparición forzada de los 43 estudiantes de Ayotzinapa, así como desapariciones y feminicidios en espacios universitarios como el caso de Lesvy. Todos ellos impactaron a la sociedad, eran nota en los medios de comunicación oficiales y en las redes sociales y provocaron manifestaciones en espacios universitarios.

Grupo Control (GC)

En apariencia el grupo era heterogéneo, pero su actuar fue homogéneo. Sólo participaban a solicitud de la docente, no hubo ningún estudiante que espontáneamente diera respuestas a las demandas de la profesora.

Al preguntarles sobre el programa de estudios de la materia, desconocían el contenido y la secuenciación dentro del plan de estudios. La docente lo leyó y presentó su cronograma de desarrollo, la forma de evaluación del curso y las reglas referidas a la asistencia y entrega de trabajos. Hubo estudiantes que faltaron más de cinco veces a la clase y no entregaron los trabajos, quienes lo hicieron su contenido fue de baja calidad copiando las citas textuales de la bibliografía, lo cual demostró su falta de interés en la indagación y ampliación de la información; la claridad de la redacción dejó mucho que desear ya que cuando llegaban a parafrasear cortaban las ideas o no ponían sus opiniones ante información con-

tradictoria; tenían muchas faltas de ortografía; por otro lado, nunca pidieron retroalimentación a las calificaciones otorgadas.

No hubo propuestas, sugerencias ni apelaciones respecto a lo expuesto por la docente en la clase ni a las evaluaciones; el comportamiento fue una muestra clara de enajenación y aprendizaje característicos de la reproducción a la que ha sido expuesta la población estudiantil durante su vida de estudiantes. En ningún momento hubo muestras de interés en los acontecimientos que tenía indignada a la sociedad por la injusticia y la desaparición de jóvenes, a pesar de que en la Facultad se realizaban reuniones para llevar conclusiones a la asamblea interuniversitaria y a que la docente hizo una presentación de las relaciones del movimiento con el sistema educativo y los procesos de enseñanza aprendizaje, así como del análisis de cómo y por qué consideraba que los discursos del estudiantado del politécnico y de los estudiantes de la normal de Ayotzinapa eran diferentes en cuanto a la narrativa y las formas de expresión.

Aun cuando la mayoría del grupo eran mujeres, hubo expresiones de ironía, por no llamarlas burlas, de los hombres hacia sus compañeras cuando se les preguntaban sobre aspectos referidos a los conceptos de la materia sin que hubiera reclamos o interpelaciones de parte de ellas; asimismo, tal y como se ha comprobado por otras investigaciones (Delgado, 1991; Delgado, 1992) eran interrumpidas en sus exposiciones o denostadas en sus argumentos.

Más del 90% de las y los estudiantes aceptaron sin reclamos la calificación final otorgada por la docente y nunca preguntaron por ella, seguramente porque lo podían consultar en la página de la facultad.

Grupo Experimental (GE)

En la presentación de cada integrante se evidenció la heterogeneidad del grupo en cuanto a orígenes sociales, tipos de familia, aspiraciones y expectativas respecto a su proyecto de vida como personas y como profesionistas.

Es de hacer notar que muchas de las respuestas fueron estereotipadas y buscaban la aceptación social de la docente y del grupo, la mayoría expresó situaciones como: “Estudie Psicología porque es una forma de ayudar a la gente”. Respecto al proyecto de vida: “terminar mi carrera y trabajar como psicólogo” esto dicho en masculino incluso por las mujeres.

A partir del análisis crítico del programa de estudios de la materia, en todos los grupos se modificó su secuenciación tomando en cuenta lo aprendido en otras materias del plan de estudios, los saberes y experiencias de cada persona y las expectativas profesionales que se tenían. “Creo que es mejor pasar la unidad dos al final para encontrar materiales de lo que se ha hecho en México”.

En la mayoría de los grupos se presentaron propuestas extracurriculares tanto al inicio del curso como durante su desarrollo; éstas fueron de lectura de libros, artículos periodísticos, películas, exposiciones en museos, obras de teatro, incluso eventos juveniles “Me parece que podríamos ir a la conferencia de Pujol [Ex ministro de Educación de España que visitó los institución de educación en México] porque va a hablar de educación”, “Hay que ir a observar cómo se comportan las niñas en el Museo del Niño, para ver sus diferencias”.

Todos los equipos de los diferentes grupos mandaron vía correo sus trabajos y ensayos en los tiempos establecidos; asimismo leyeron, analizaron y criticaron los materiales del programa y los sugeridos, incluso se intercambiaron materiales escaneándolos y enviándolos por correo.

En uno de los grupos se propuso hacer una página web, no se logró porque el equipo que lo realizaría no tenía los elementos técnicos para llevarla a cabo; sin embargo, en todos los grupos se estableció una comunicación constante vía correo electrónico y WhatsApp; los mensajes iban más allá del programa, dando sugerencias de eventos, convocatorias a reuniones de discusión o alertas por los sucesos de las manifestaciones; sólo en un grupo no se integró a la docente en el grupo de WhatsApp.

En las sustentaciones de los trabajos hubo momentos polémicos y contrastantes que llevaron a problemáticas que permitieron la búsqueda de información y aplicación de estrategias para la solución de conflictos y dilemas, en ellos la participación fue con argumentos sólidos y contrastantes; ejemplo de ello fue la discusión generada en un grupo por el tema de la salud sexual y reproductiva que es un tema del contenido de los libros de texto; los argumentos expuestos fueron: “...el aborto es un pecado y debe ser penado” en contraste con “el aborto es una decisión de las mujeres que marca su futuro”. Ante estos casos, la docente actuó como mediadora enfatizando la diversidad y el respeto a los pensamientos, creencias y posiciones de las otras personas, pero tomando en cuenta que el aborto en una cuestión de salud pública.

En las evaluaciones se demostró la honestidad respecto al desempeño del trabajo de quienes integraban los equipos, otorgándoles calificaciones argumentadas relacionadas con sus aportaciones o al “desdén” (poco interés) mostrado por alguna persona. Un ejemplo fue que un equipo otorgó la misma calificación baja a una compañera; ante ello el grupo preguntó la razón, dándose el siguiente argumento: “Ella no buscó materiales extras ni participó en las discusiones, sólo transcribía lo que le dábamos”.

En ninguno de los grupos hubo reclamación por las calificaciones finales, cuando se les preguntó si estaban de acuerdo con las mismas, una de las respuestas fue: “Por supuesto al fin y al cabo sólo da dos calificaciones de ocho”.

En uno de los grupos, en el cual se acordó el otorgamiento de puntos por trabajos extras, se suscitaron reclamaciones que fueron dirimidas por el grupo asumiéndose lo que por consenso o votación se lograba. “No es lo mismo hacer un ensayo del Tuerto que del artículo de Pablo Fernández Christlieb”,² “Claro que sí, yo lo vinculé con lo relacionado a las creencias y a la fe y tú no vinculas-te lo de Pablo con nada”. El grupo tuvo que dirimir la situación de la asignación de los puntos.

Se estableció una comunicación horizontal entre docentes y estudiantes, en tres ocasiones con críticas y reclamos fuertes hacia la docente “quedamos que todos iríamos a levantar datos en la manifestación y tú no fuiste”, otra fue “se estableció que no se haría uso del celular durante la clase”. Asimismo, se presentaron abiertamente cuestiones personales para conocer otros puntos de vista y contenidos que iban más allá de las temáticas del programa.

Se rompieron las barreras de género y acoso hacia las mujeres reflexionando sobre estas problemáticas y el uso del lenguaje inclusivo con niveles de síntesis y aplicación tanto de las mujeres como de los hombres.

Post Evaluación

Para poder llevar a cabo la postevaluación que permitiera determinar si se lograban los niveles altos de aprendizaje propuestos por Delors (1994), Bloom (1956) y Marzano (2001) se les pidió a las y los estudiantes del GC y GE sus correos electrónicos y teléfonos para posteriormente solicitarles contestaran un cuestionario relacionado con los contenidos del programa y de relaciones humanas; asimismo para invitarles a una entrevista de evaluación.

Se pudo contactar vía correo electrónico o telefónicamente a 29 estudiantes del GC, muchos correos fueron rechazados, y a 50 del GE, todos los correos fueron contestados.

A los 79 se les aplicó un cuestionario abierto y de opción múltiple con preguntas del programa, cuestionamientos para demostrar la relación de las temáticas de la materia con otras materias del plan de estudios y preguntas con problemáticas educativas que requerían respuestas de los niveles de análisis, síntesis y de generalización, según la taxonomía de Bloom (1956) y Marzano (2011).

Del grupo control sólo se recibieron 11 cuestionarios resueltos y del grupo experimental 40; posteriormente hubo la disculpa de una estudiante del GE dando razones del porqué no lo había mandado.

² Cuento del *Diosero* de Francisco Rojas y autor de libros, docente de la Facultad de Psicología.

Se seleccionaron al azar ocho estudiantes de cada grupo para realizar entrevistas abiertas sobre el impacto de las dos metodologías relacionadas con problemáticas educativas, sociales y personales.

Las diferencias en cuanto al número de estudiantes localizados vía correo electrónico o llamadas telefónicas, tanto del grupo control como del experimental, y la cantidad de respuestas de los cuestionarios enviados, ya es por sí misma una muestra del nivel de interés y motivación por la propia educación; se comprobó que el grupo experimental tiene los cuatro pilares de aprendizaje propuestos por Delors (1994) aprender a: conocer, hacer, vivir juntos y ser, además alcanzó los niveles de la taxonomía de Bloom y Marzano a diferencia del grupo control.

El promedio de calificación del cuestionario para el GC fue de 7.2 y 9.7 para el GE.

Respecto a las entrevistas realizadas al grupo experimental y al grupo control se encontró lo siguiente:

El GE recordaba el nombre de la docente y de sus compañeras/os de clase, incluso expresaron algunos argumentos dados por ella y ellos durante el curso, algunas/os seguían en contacto con integrantes del grupo, no sólo en la Facultad, sino en eventos sociales. A diferencia del GC, cinco entrevistadas no recordaban el nombre de la docente (sólo se dio en la presentación al inicio del semestre) ni de sus compañeras/os; únicamente recordaban el de un compañero (hombre); se comprobó que no veían a ningún integrante del grupo, lo que demuestra el individualismo y la falta de interés por mantener relaciones de comunidad.

El GE consideró que el trabajo en equipo participativo es más productivo “permitió conocer los dos lados de la moneda, de muchas monedas” reconociendo la diversidad de significaciones y opiniones respecto a hechos como a posiciones teóricas. “Se saca lo mejor de cada quien, unos saben de unas cosas y otros de otras; es sumar esfuerzos”. En el GC que no trabajó en equipo, consideraron que este tipo de trabajo no funciona “porque hay compañeros que se cuelgan de los que sí saben y sólo se vuelven secretarías”, lo que nos indica la falta del pilar sobre aprender a convivir, la poca tolerancia a la diversidad y a las diferencias. A diferencia del GC, el GE descubrió la importancia de conocer diferentes tópicos para poder hacer planteamientos educativos desde la Psicología “quien se dedique a la psicología educativa requiere de tener muy claro el proceso de desarrollo infantil y de lo que sucede en la sociedad”, “es un trabajo interdisciplinario o multidisciplinario”, “Nunca pensé la importancia de aplicar conceptos y paradigmas de la psicología clínica en la educación, ni ver cómo la economía afecta a nivel macro y micro”.

El GC no relacionó los fenómenos sociales, económicos y culturales con los procesos educativos “si eres buen profesionista de la educación cambias a los ni-

ños”, “un buen objetivo educativo se cumple”, “quien no quiere ir a la escuela se va al carajo”.

En cuanto a expectativas y proyecto profesional se encontró que en el GE estaban relacionadas con la realidad del país, “va a ser una fortuna que encuentre trabajo por el desempleo que hay,” el GC “en cuanto me reciba me pongo a trabajar como psicólogo”.

Un resultado extra de las entrevistas evidenció que el GE ha asumido el uso no sexista y discriminatorio del lenguaje, así como la importancia de procurar utilizar términos que no se presten a diversas interpretaciones.

Conclusiones

Impulsar, promover y respetar los derechos humanos de igualdad sustantiva: oportunidades, trato y resultados; la libertad de pensamiento, expresión y participación, bases de la dignidad humana, permiten que el derecho a la educación se logre con calidad, pertinencia y pertinencia; asimismo, se evidenció que el proceso de enseñanza aprendizaje es más rico cuando no se limita a la educación formal que se estipula en los planes y programas de estudio, la consideración y vinculación de la educación no formal, adquirida en la cotidianidad de la familia y la comunidad con los planes y programas de estudio, contextualiza lo aprendido; las personas al estar expuestas a los medios de comunicación o a la participación en la cultura a la que pertenecen, le dan más significado a lo que aprenden, y refuerzan la importancia de los trabajos participativos para conocer la diversidad y respetar las diferencias. Los resultados demuestran que el objetivo de que la docente pueda impulsar que el estudiantado vaya adquiriendo protagonismo y responsabilidad en su proceso de aprendizaje, a pesar de haberse mantenido durante años en una enajenación y alienación educativa, es posible; ello se logró aboliendo la supremacía de la educadora que sólo da cátedra y expone la información sin un análisis y discusión que permita la reflexión y el tomar en cuenta diferentes puntos de vista; dejar de considerar al educando como receptor de conocimientos, tabula rasa o recipiente vacío que hay que ir llenado de contenido.

Se puede comprobar la importancia de la educación no formal para darle sentido y significado a contenidos científicos y motivar al estudiantado del por qué los aprendizajes rebasan las calificaciones numéricas, esto gracias a que se permite experimentar comportamientos en la convivencia plural y diversa y generalizar los contenidos a nuevas situaciones en la vida cotidiana en contextos culturales diferentes.

Se demostró la necesidad de cambiar el sistema de enseñanza aprendizaje para humanizar las escuelas, invertir las prioridades y los valores sociales, de tal forma

que la población estudiantil comprenda y actúe sobre el mundo por medio de su emancipación, construyendo y reconstruyendo los conocimientos y la información, para formar su autonomía intelectual y poder opinar fundamentando sus ideas con posiciones basadas en criterios de respeto a los derechos humanos e intervenir para cambiar la realidad.

Se exteriorizó que en este nivel educativo hay posibilidad de cambiar las estrategias de enseñanza, independientemente del número de estudiantes del grupo; sería recomendable instrumentar la estrategia en otros niveles educativos, para poder determinar si los resultados son igualmente benéficos como en este caso, sobre todo si pensamos que entre más años dura un infante en la escuela más se troquela su forma de ser hasta que se convierte en un espectador no actuando sobre su destino; considero que entre más joven sea la población estudiantil sería más fácil la instrumentación de otra didáctica, porque suponemos que la población estudiantil no está mediatizada y compelida a seguir instrucciones y a asumir que el poder está solamente ante la figura del docente.

Retomando la raíz de la palabra educar, *educere*, que establece la confianza en las posibilidades de las personas, lejos de considerar que se trata de un ser vacío al que es necesario dotar de contenido informativo, considero que la población estudiantil posee cualidades que solamente necesitan de una adecuada motivación para poder aflorar; en este caso, quien educa se convierte en responsable de procurar la situación y pertinencia necesaria para motivar al educando para que sea capaz de desarrollar y mostrar lo mejor de sí misma/o.

Aunque los resultados de la investigación evidencian que las acciones docentes apegadas al respeto y promoción de los derechos humanos y la articulación de la educación formal, no formal e informal coadyuvan a la población de estudiantes a adquirir autonomía y protagonismo, se requieren modificar condiciones estructurales del sistema educativo.

El ejercicio pleno del derecho a la educación, derecho clave de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, requiere de la promoción, el ejercicio, la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos en la vida cotidiana de las aulas.

No hay duda que se requiere de un cambio de actitud por parte de las y los docentes, así como de una capacitación que permita reconocer que las diferencias de género no son razón de devaluación, por el contrario, la diversidad es un factor enriquecedor para enfrentar las múltiples y diferentes problemáticas de la vida real. La calidad no es una cualidad, es un posicionamiento comprometido de las personas para la transformación y evolución de los conocimientos cuando se basa en el respeto a los derechos humanos y una responsabilidad de las personas a compartir y aprender las unas de las otras.

REFERENCIAS

- BASURTO, Daniel. (2013). “Hannah Arendt: La banalidad del mal”, *Paradigmas. Revista de investigación educativa*, año 20, núm. 31, pp. 9-100. <<http://www.paradigmas.mx/hannah-arendt-la-banalidad-del-mal/>>, consultado 24 de febrero, 2015.
- BLANCO, Rosa. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*, Buenos Aires-Santiago de Chile, UNESCO, <https://www.oei.es/.../educacion_calidad_todos_asunto_derechos_humanos_prelac.pdf>, consultado el 23 de septiembre, 2017.
- BLOOM, Benjamin. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, Michigan, David McKay Company, Inc.
- BOKOVA, Irina. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*, París, UNESCO.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron. (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, trad. Marcos Meyer, México, Fontamara.
- BROWN, Josefina. (2005). “Reseña Conferencias sobre la filosofía política de Kant y Hanah Arendt”, *Reflexión Política*, vol. 7, núm. 13, pp. 200-202, <<https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/657/633>>, consultado el 12 de marzo, 2015.

- CAMINO, Igor e Hilario Murúa. (2012). *Teoría e historia de la educación*, Madrid, Delta Publicaciones.
- DELGADO, Gabriela. (1991). “La relación de género en el salón de clases”, en Mario Rueda, Gabriela Delgado y Miguel Ángel Campos, *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, México, CISE-UNAM, pp. 139-149.
- DELGADO, Gabriela. (1992). “Las diferencias de género en el uso del lenguaje en el aula”, en Mario Rueda y Miguel Ángel Campos, *Investigación Etnográfica en Educación*, México, DGAPA/CISE/UNAM, pp. 261-288.
- DELGADO, Gabriela. (2008). “Institución educativa basada en los derechos humanos con calidad y pertinencia social”, en Joaquín Gairín y Serafín Antúnez (coords.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*, Barcelona, Gobierno de España/Ministerio de Ciencia e Innovación/Universidad de Barcelona.
- DELGADO, Gabriela. (2012). “Calidad educativa: un derecho por la igualdad de oportunidades”, en Jorge Luis Silva (coord.), *Género y educación: aportes para la discusión Jurídica*, México, Suprema Corte de Justicia/ Fontamara, pp. 115-147.
- DELGADO, Gabriela. (2018). “Reforma Educativa, derechos humanos y género”, en Patricia Ducoing (coord.), *Educación básica y reforma educativa*, México, IISUE-UNAM, pp. 267-295.
- DELORS, Jaques. (1994). “Los cuatro pilares de la educación”, en Jacques Delors, *La Educación encierra un tesoro*, México, El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- FOUCAULT, Michel. (2002a). *La arqueología del saber*, trad. Aurelio Garzón del Camino, Buenos Aires, Editorial S. XXI.
- FOUCAULT, Michel. (2002b). *Vigilar y castigar*, trad. Aurelio Garzón del Camino, Buenos Aires, Editorial S. XXI.
- FREIRE, Paulo. (1975). *Pedagogía del oprimido*, trad. Jorge Mellado, Madrid, Editorial S. XXI.

- FREIRE, Paulo. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo*, trad. Ana Laura Granero, Buenos Aires, Editorial S. XXI.
- MARZANO, Robert. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives. Experts in Assessment Series*, Guskey, T. R., Marzano, R. J., Thousand Oaks California, Corwin Press.
- MOSTERÍN, Jesús. (2011). *La naturaleza humana*, Barcelona, Austral-Espasa.
- PIAGET, Jean. (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, trad. Luis Fernández Canecela, Madrid, Aguilar.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*, México, SEP.
- VELÁZQUEZ, Bruno. (2013). “Homo humus. Reflexiones ontológicas en clave bergsoniana”, tesis de maestría en Filosofía, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- VYGOTSKY, Lev. (2015). *Pensamiento y lenguaje*, trad. María Margarita Rotger, México, Paidós.

ÍNDICE INTERACTIVO

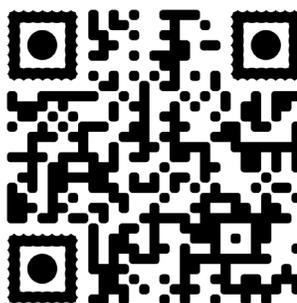
- AGRADECIMIENTOS
- REVISITANDO LA FORMACIÓN
Patricia Ducoing Watty
- PRESENTACIÓN
Claudia B. Pontón Ramos
- PRIMERA PARTE. FORMACIÓN DOCENTE
 - LA REFLEXIVIDAD AL SERVICIO DE LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA DOCENCIA. UN EJEMPLO DE COLABORACIÓN ENTRE INVESTIGADOR Y CONSEJEROS PEDAGÓGICOS
Isabelle Vinatier
Traducción: María Bertha Fortoul Ollivier
 - FORMACIÓN DOCENTE: EL RETO DE LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA
Ana María Preciado Fimbres
Marcela Cecilia García Medina
Nora Eizabeth Duarte
 - EL *PRACTICUM* COMO DISPOSITIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS
Alejandra Avalos Rogel
 - IMPACTO DE LA FORMACIÓN CONTINUA QUE RECIBEN LOS DOCENTES DE ESCUELAS MULTIGRADO EN EL ESTADO DE CHIHUAHUA
Martha Silvia Domínguez
Blanca Luisa Valera
 - FORMACIÓN E IDENTIDAD SEXUAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, ANTE LA ESTRATEGIA NACIONAL DE PREVENCIÓN DEL EMBARAZO ADOLESCENTE (ENAPEA), 2015-2030
Ana Laura Lara López

- SEGUNDA PARTE. FORMACIÓN TEÓRICA-PRÁCTICA. EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y POSGRADO
 - MOMENTOS DE DESEQUILIBRIO EN EL AULA: OPORTUNIDAD PARA LA FORMACIÓN DOCENTE
Teresa Brito Miranda
 - LA FORMACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UNAM
Cecilia Montiel
Josefina Rubí Piña
 - REFLEXIONES DERIVADAS DE LA PRÁCTICA DE LA TUTORÍA EN EL POSGRADO DE ENFERMERÍA
Irma Piña Jiménez
 - CÓMO EJERCER LOS DERECHOS HUMANOS EN EL AULA. ¡SIÉNTATE, CÁLLATE Y PON ATENCIÓN!
Gabriela Delgado Ballesteros

Presentación audiovisual
haz click en el enlace

<https://youtu.be/4ZHBKewgoNk>

o puedes acceder vía QR



Formación y vinculación, teoría y práctica fue realizado por la FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS de la UNAM, se terminó de producir en diciembre de 2022 en Editora Seiyu de México S.A. de C.V. Tiene un formato de publicación electrónica enriquecida. Se utilizó en la composición la familia tipográfica completa Garamond Pro en diferentes puntajes y adaptaciones. La totalidad del contenido de la presente publicación es responsabilidad del autor, y en su caso, corresponsabilidad de los coautores y del coordinador o coordinadores de la misma. El cuidado de la edición estuvo a cargo del equipo de editores de Seiyu de México.

El tema formación y vinculación teórico-práctica resalta diversas dimensiones y aspectos relativos a la formación teórico-práctica y su impacto en los diferentes niveles de intervención institucional y social. Los ejes centrales que estructuran los trabajos integrados en este volumen incluyen debates sobre la formación docente y aspectos relativos a la formación teórica y práctica en el ámbito de la educación superior y en el posgrado. El análisis se centra en el vínculo entre la dimensión teórica y los niveles de intervención de los procesos y las prácticas institucionales y educativas en general.

