

III TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Colección:
FORMACIÓN DE
PROFESORES Y
PROFESIONALES
DE LA EDUCACIÓN

LILLY PATRICIA DUCOING WATTY
COORDINADORA DE LA COLECCIÓN

ILEANA ROJAS MORENO
COORDINADORA DEL VOLUMEN





III

TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN
DE PROFESORES Y PROFESIONALES
DE LA EDUCACIÓN

ILEANA ROJAS MORENO

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: 978-607-30-7168-0 (Vol. III *Tendencias en la formación de profesores y profesionales de la educación*)

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 | 11 |
| REVISITANDO LA FORMACIÓN <i>Patricia Ducoing Watty</i> | 13 |
| PRESENTACIÓN <i>Ileana Rojas Moreno</i> | 33 |
| PRIMERA PARTE | |
| NOTAS DE REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES | |
| EL RECONOCIMIENTO DEL SUJETO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DESDE LA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL <i>Patrick Boumard</i> | 47 |
| FORMAR-SE Y FORMAR EN LA PROFESIÓN DOCENTE: NOTAS SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO <i>Frédérique Lerbet-Sereni</i> <i>Traducción: Ileana Rojas Moreno</i> | 59 |

SEGUNDA PARTE
FORMACIÓN DE PROFESORES
I. FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

TRANSVERSALIZAR LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
PARA DESARROLLO DE LOS CAMPOS FORMATIVOS:
ESTRATEGIAS PARA DOCENTES DE NIVEL PREESCOLAR
Roberto Ibarra Escobedo
María Bertha Gámez Palafox
Cruz Alberto Sánchez Sánchez 81

LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN LICENCIADOS
EN EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA:
TRÁNSITOS Y TRANSFORMACIONES
Carlos Eduardo Valenzuela Echeverri
Jenny Maritza Pulido González 95

EL DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS
DE LOS NORMALISTAS PARA LA PRODUCCIÓN
DE TEXTOS ACADÉMICOS
Petra Bautista Aroche 107

II. FORMACIÓN DE PROFESORES
DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA

LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE SECUNDARIA:
ACERCAMIENTO A ALGUNOS DE SUS COMPONENTES
Patricia Mar Velasco
Guadalupe Meza Lavaniegos
Juan Francisco Meza Aguilar 125

LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA:
UNA RADIOGRAFÍA DE SUS INSTITUCIONES
Patricia Mar Velasco
Guadalupe Meza Lavaniegos
Juan Francisco Meza Aguilar 139

III. FORMACIÓN DE PROFESORES
DE EDUCACIÓN SUPERIOR

CREENCIAS SOBRE POBREZA EN FORMADORES
DE PROFESORES, IMPLICACIONES PARA LA POLÍTICA
PÚBLICA Y PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES
Viviana Gómez Nocetti 155

TERCERA PARTE

FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

I. IMPACTO DE LA CULTURA DIGITAL
Y LA VIRTUALIZACIÓN EN LA FORMACIÓN

APRENDIZAJE COLABORATIVO EN AMBIENTES
VIRTUALES SUAYED UNAM
Myrna Hernández Gutiérrez 173

II. PROPUESTAS ALTERNATIVAS
PARA UNA FORMACIÓN CRÍTICA

LA TUTORÍA Y LA FORMACIÓN EN EL POSGRADO
DE PEDAGOGÍA DE LA UNAM: RETOS Y DESAFÍOS
METODOLÓGICOS
Claudia Beatriz Pontón Ramos 191

FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
BAJO EL MODELO POR COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
Sandra Flor Canales Basulto 203

III. EL SUJETO COMO EJE Y CENTRO DE LA FORMACIÓN
DE PROFESORES Y PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

METÁFORAS SOBRE LA ESCUELA VULNERABLE A TRAVÉS DE
LEGO® SERIOUS PLAY®: UNA ESTRATEGIA DE CAMBIO
CONCEPTUAL SOBRE POBREZA EN ESTUDIANTES
DE PRIMER AÑO DE PEDAGOGÍA
Viviana Gómez Nocetti
Pablo Gutiérrez Rivera
Alfredo Gaete Silva 215

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES
SOBRE SU PRÁCTICA

María Teresa Barrón Tirado

María Macarena López Ortiz 229

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 solo 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

ILEANA ROJAS MORENO

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Formación de profesores y formación de profesionales de la educación representan dos temáticas axiales en el campo de conocimiento educativo. Durante las últimas décadas su abordaje ha perfilado un vasto panorama de estudio, dando lugar a investigaciones de autores nacionales e internacionales enfocadas en mostrar desarrollos teórico-conceptuales y/o metodológicos, o bien abordajes analíticos, de reflexión, o también de corte prescriptivo, en torno de procesos formativos llevados a cabo en contextos académicos diversos.

En relación con la temática sobre *formación de profesores*, es conveniente ubicar tres ámbitos diferenciados: 1) la formación docente inicial para los profesores de los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria; 2) la formación permanente, esto es, formación de profesores para profesores en servicio, vista como la acción institucional, sea para la actualización docente, o bien, para enfatizar la formación en habilidades específicas; y, 3) la formación de profesores de educación superior, considerada básicamente como un proceso de habilitación en aspectos pedagógicos de soporte para el ejercicio de la docencia en instituciones educativas de dicho nivel. Cabe señalar que, si bien desde la perspectiva de las políticas educativas en los tres ámbitos se comparte como finalidad la de elevar la calidad educativa, en lo concerniente a la educación superior la formación do-

cente se entreteje con la preparación profesional de origen, la mayoría de las veces desligada del campo educativo.

Adicionalmente y a partir de la diferenciación entre los niveles educativos, cabe destacar el impacto de las políticas públicas para regular la *formación de profesores* en niveles básico y medio a través de entidades y estrategias diversas, con una marcada tendencia a mantener e incrementar el control estatal. En contraste, en el caso de la *formación de profesores* del nivel superior es más evidente la influencia de las agendas internacionales de política educativa a propósito de alcances, modelos, modalidades y espacios académicos, entre otros de los múltiples aspectos implícitos en la preparación de los docentes.

En cuanto a la *formación de profesionales de la educación*, se trata de una temática que comprende aspectos tales como campo disciplinario, institución y profesión tomando como referente la educación. A partir de esta delimitación se sitúa la formación universitaria relacionada con profesionales de la educación en un espectro de licenciaturas en pedagogía, educación, ciencias de la educación y algunas otras variantes, además de contar con una oferta formativa que va en crecimiento y diversificación de opciones, esto último de manera notable en la actualidad.

Desde una mirada contrastante, la *formación de profesionales de la educación* está asentada en el campo de conocimientos, prácticas y valores amplio y diverso que constituye la educación como objeto de estudio. A diferencia de la *formación de profesores* encaminada al ejercicio de la docencia en los diferentes niveles educativos, la *formación de profesionales de la educación* se aboca a brindar una preparación basada en el estudio de temas y problemas educativos, abordados a partir de referentes multidisciplinarios (psicológicos, sociológicos, antropológicos, históricos, filosóficos) y con enfoques teórico-metodológicos diversos.

Ahora bien, al hablar de *tendencias*¹ y tomando en cuenta tanto las distinciones entre las citadas temáticas como los avances en el diseño de modelos formativos y en la producción de investigaciones, por *tendencias en la formación de profesores y profesionales de la educación* se hace referencia a la dirección seguida por un conjunto de acontecimientos a partir de la elección de determinadas opciones respecto de otras, todo esto en estrecha relación con los contextos sociohistóricos nacionales e internacionales, las políticas públicas, los modelos educativos y los avances de la ciencia y la tecnología, por mencionar tan sólo algunos de los múltiples aspectos a considerar para una lectura histórica de mediano o de largo plazo. Desde esta perspectiva, la revisión ponderada de agendas de política educa-

¹ De acuerdo con el *Oxford English and Spanish Dictionary, Thesaurus, and Spanish to English Translator*, el concepto de "tendencia" se emplea considerando la acepción de: "Idea o corriente, especialmente de tipo religioso, político o artístico, que se orienta en determinada dirección (véase <<https://www.lexico.com/es/definicion/tendencia>>)".

tiva, instituciones, proyectos, o bien, de modelos de preparación de profesionales, permite el reconocimiento de una temporalidad propia (etapas, períodos) que va más allá de una lógica de tiempo lineal al tomar en cuenta condiciones de posibilidad, inercias, imbricaciones e incluso contradicciones, elementos constantes en la limitada predictibilidad de las dinámicas sociales. Según esta argumentación, la demarcación de una tendencia determinada requiere analizar los diversos conjuntos de sucesos y su convergencia en distintas coyunturas sociales, políticas y económicas, a fin de evidenciar que una tendencia en particular da cuenta de una complicada coexistencia y yuxtaposición de factores y elementos, gestados en momentos y espacios completamente diferentes.

Ya situados en este rastreo, conviene destacar diferencias entre las tendencias observadas en la *formación de profesores* y las que han perfilado la oferta de *formación de profesionales de la educación*, mediante dos preguntas-guía: 1) ¿Hacia dónde se orienta la formación de profesores y profesionales de la educación en la actualidad? 2) ¿Cuáles son las líneas, las propuestas, los programas innovadores en la formación de profesores y profesionales de la educación?

En lo concerniente a la *formación de profesores*, y sin perder de vista las distinciones puntualizadas anteriormente sobre políticas y niveles educativos, el encuadre de las tendencias permite esbozar un panorama general de la coexistencia y la superposición de condiciones, modelos y estilos de docencia, si bien reconociendo la dificultad de generalizar situaciones de enseñanza consideradas como modélicas, toda vez que el desarrollo del quehacer docente está vinculado con el manejo de situaciones contextualizadas. En este sentido y de acuerdo con argumentaciones de autores como Imbernón (1998), Tardif (2004), Paquay *et al.* (2010), es posible situar diversas tendencias movilizadas mediante el impulso decidido de intereses tanto de grupos de poder, como de comunidades académicas. En tal sentido, las tendencias se encuentran ligadas a aspectos tradicionales de la figura del maestro como en el caso de la “docencia de cátedra”, otras que enfatizan la condición profesionalizante, o bien, que revitalizan la actuación del alumno, algunas más que toman la docencia como espacio de interacción social, otras que relacionan la formación de profesores con la transformación de la sociedad en conjunto, y también no dejan de aparecer opciones de formación crítica e incluso reflexiva. Actualmente y como eje transversal se observa la prevalencia de la formación en competencias digitales, la docencia virtual y el avance vertiginoso de las modalidades no presenciales. En cuanto a la *formación de profesionales de la educación* y considerando las investigaciones sobre el origen, la trayectoria y la evolución de las licenciatu-

ras en educación,² los hallazgos sobre la diversidad de la oferta formativa dan cuenta de la presencia de cuatro tendencias contrastantes: 1) la formación en pedagogía y la formación en ciencias de la educación; 2) la formación teórica y la de predominio técnico-práctico; 3) la formación orientada a la docencia y la formación centrada en la investigación; y, 4) la formación de corte religioso-empresarial y la de corte laico-empresarial.

De acuerdo con el encuadre precedente, en la definición de la temática convocante para la preparación del presente volumen se propuso a los autores la elaboración de trabajos que ofrecieran resultados de investigaciones, teniendo como guía las siguientes temáticas integradoras: a) formación de profesores y profesionales de la educación en competencias (relacionales, cognitivas, emocionales, actitudinales, lingüísticas); b) formación de profesores y profesionales de la educación en la cultura digital en educación básica y superior; c) formación de profesores y profesionales de la educación para una sociedad solidaria, tolerante, participativa y sostenible; y, d) centralidad del sujeto en la formación de profesores y profesionales de la educación.

Estructura capitular

Los capítulos seleccionados se han organizado en tres partes. La primera parte ofrece una aproximación reflexiva sobre la formación de docentes y su acompañamiento, como un precedente tanto para situar la segunda parte destinada a la *formación de profesores* como la tercera parte concerniente a la *formación de profesionales de la educación*.

En lo que respecta a la primera parte, se trata de un apartado cuyo contenido corresponde a las colaboraciones de dos autores franceses expertos en la temática del presente volumen, dada su trayectoria académica docente y de investigación. Así, el capítulo 1 “El reconocimiento del sujeto en la formación de profesores desde la perspectiva institucional”, autoría de Patrick Boumard (Université Rennes-2, Francia), nos ofrece un conjunto de consideraciones sobre la complejidad implícita tanto en la preparación de los futuros profesores que va más allá de una especialización de índole didáctica, como en la articulación de los soportes de orden teórico, metodológico y técnico para poner en marcha una formación centrada en priorizar al “sujeto colectivo” que habrá de desenvolverse ante grupos de alumnos y en contextos institucionalizados. Para tal efecto y desde los aportes de la pedagogía institucional y el enfoque etnográfico, Boumard puntualiza la utili-

² La referencia de base corresponde a las investigaciones sobre el caso de México y el desarrollo sobre la formación universitaria en pedagogía y educación desde finales del siglo XIX y hasta la actualidad (véase Ducoing, 1991, 1997 a y b; Ducoing y Fortoul, 2013; Pasillas *et al.*, 1996; Rojas, 2018; Rojas y Sandoval, 2005).

zación de dispositivos como el análisis interno y el diario institucional colectivo los cuales, a modo de herramientas, contribuyen a fomentar en el futuro docente la dimensión antropológica de su futuro desempeño profesional. Según el autor, más que el endoso de un arsenal instrumental para cumplir con mantener sesiones de clases “ordenadas”, la formación docente habría de enfocarse en despertar en los profesores la inquietud por reconocer la necesidad de establecer una “construcción inter-subjetiva de la realidad escolar”.

En cuanto al capítulo II titulado “Formar-se y formar en la profesión docente: notas sobre el acompañamiento”, y elaborado por Frédérique Lerbet-Sereni (Université de Pau et des Pays de l’Adour, Francia), parte de una disertación inicial sobre el concepto de formación diferenciando la acción externa (formar) de la experiencia de transformación continua en uno mismo (formar-se), como encuadre para situar el contexto institucional, los contenidos, los procedimientos y los resultados, todos ellos entretnejidos en un objetivo común: la preparación de los docentes. Destacan en este texto dos acciones en particular. La primera en cuanto al impacto que tiene en la formación el ejercicio investigativo y de reflexión que representa la elaboración de la memoria de prácticas en la fase final de este ciclo formativo. La segunda respecto del acompañamiento que un formador experimentado brinda al futuro docente al compartir no únicamente indicaciones procedimentales, sino como el espacio de intercambio de enseñanzas y de aprendizajes por ambas partes (efecto de espejo). En opinión de la autora, este intercambio potencializa una creatividad crítica para afrontar los múltiples aspectos que encierra el ejercicio de la docencia, pero también el estudio del campo educativo.

En cuanto a la segunda parte, ésta se subdivide en tres apartados. El primer apartado –correspondiente a la formación inicial de los profesores– agrupa tres capítulos con referencia puntual a contenidos para la formación inicial, de acuerdo con la siguiente caracterización. El capítulo III, “Transversalizar la enseñanza de la historia para desarrollo de los campos formativos: estrategias para docentes de nivel preescolar”, elaborado por Roberto Ibarra Escobedo, María Bertha Gámez Palafox y Cruz Alberto Sánchez Sánchez, reúne los resultados de un proyecto de investigación-acción cuyo objetivo fue el de mostrar la aplicación de propuestas de didáctica de la historia que han sido exitosas en contextos escolares de otros países. Con base en una revisión bibliohemerográfica y documental, el citado proyecto se llevó a cabo con un grupo de estudiantes del cuarto semestre de la Benemérita Escuela Normal para Licenciadas en Educación Preescolar “Educadora Rosaura Zapata”, a partir del diseño y la puesta en marcha de tres actividades transversales centradas en el manejo de las nociones de “tiempo”, “medida” e “historia de las cosas”, articuladas con campos de exploración del conocimiento, conocimiento del mundo, pensamiento matemático, lenguaje y

comunicación. Derivado de este proyecto los autores argumentan la importancia de construir el pensamiento histórico en la educación infantil, considerando que, desde etapas muy tempranas, los niños tienen la capacidad de adquirir información valiosa sobre temporalidad, causalidad, uso de fuentes y su interpretación, propiciando gradualmente la comprensión de temas y hechos del pasado.

El capítulo IV, “La investigación en la formación licenciados en educación infantil de Universidad Pedagógica Nacional de Colombia: tránsitos y transformaciones”, de Carlos Eduardo Valenzuela Echeverri y Jenny Maritza Pulido González, ofrece los resultados de un análisis de corte documental sobre los contenidos curriculares sobre investigación incluidos en la propuesta formativa de los estudios de licenciatura de referencia. En este documento los autores parten de una contextualización sociohistórica que da cuenta de las políticas educativas y su impacto en las reformas curriculares puestas en marcha desde las dos últimas décadas del siglo xx y hasta la actualidad, concretamente en la Universidad Pedagógica Nacional, institución pública colombiana regulada por el Ministerio de Educación Nacional de dicho país, a cargo de la formación de docentes de los distintos niveles del propio sistema educativo. En el análisis realizado, Valenzuela y Pulido muestran los cambios implementados en cuanto a líneas curriculares, programas, dispositivos y contenidos, con el fin de robustecer esta faceta de la preparación de los futuros egresado.

En tanto, el capítulo V, “El desarrollo de habilidades cognitivas de los normalistas para la producción de textos académicos”, autoría de Petra Bautista Aroche, presenta los hallazgos de una investigación mixta enfocada en analizar el vínculo entre el bagaje académico de alumnos que, en el año escolar 2012-2013, ingresaron a la Licenciatura en Educación Preescolar (Plan de Estudios 2012), impartida en la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla. Provenientes de instituciones públicas y privadas de nivel medio superior, los estudiantes de tercer grado de la citada Licenciatura que conformaron el universo de estudio revelaron, mediante estudios diagnósticos y de seguimiento, las dificultades enfrentadas en la escritura de documentos como tareas, bitácoras, reportes, ensayos, proyectos, entre otras actividades de aprendizaje cuya elaboración deriva del cumplimiento de criterios formales pero, en una importante proporción, de las habilidades de lectura y escritura que los propios alumnos hayan podido desarrollar a lo largo de una trayectoria escolar consistente. De acuerdo con las argumentaciones de la autora, durante la etapa que comprende la formación inicial para la docencia, en la producción de textos académicos las habilidades cognitivas se relacionan directamente con la conceptualización y la práctica que los estudiantes tengan sobre la lectura y la escritura. De ahí el énfasis en que tanto en el currículo de la formación inicial como en el desempeño de los formadores de docentes se comprometa la

potencialización del vínculo entre el bagaje cultural de los estudiantes y el desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas.

Destinado a la formación de profesores de educación media básica, el segundo apartado reúne dos capítulos. El capítulo VI, “La formación del docente de secundaria: Acercamiento a algunos de sus componentes”, autoría de Patricia Mar Velasco, Guadalupe Meza Lavaniegos y Juan Francisco Meza Aguilar, ofrece los avances de un proyecto de investigación institucional con base documental. Mediante una revisión analítica de datos estadísticos, los autores sistematizan la información concerniente al año escolar 2015-2016 desarrollado en instituciones formadoras de docentes de secundaria, ya sea de manera nominal (licenciatura en educación secundaria), o bien explícita (esto es, genérica sobre disciplinas del currículum de educación secundaria). De entre los indicadores considerados destacan oferta y demanda de la incorporación de estudiantes, aceptación y rechazo de solicitudes, comportamiento de matrícula, porcentaje de plazas ocupadas, eficiencia terminal, entre otros. Elaborado por los mismos autores y en el mismo contexto investigativo, el capítulo VII, “La Licenciatura en Educación Secundaria: una radiografía de sus instituciones” complementa el panorama perfilado en el capítulo precedente. Con una metodología afín, el análisis estadístico propuesto da cuenta del estado en que se encontró la formación de docentes para el nivel de educación secundaria, tanto en instituciones públicas como privadas. Con base en los resultados obtenidos, Mar, Meza Lavaniegos y Meza Aguilar evidencian el peso de las políticas públicas federales y estatales en la distribución ponderada de la oferta formativa a lo largo y ancho del territorio mexicano.

En cuanto al tercer y último apartado de esta segunda parte centrado en la formación de profesores de educación superior, este incluye el capítulo VIII “Creencias sobre pobreza en formadores de profesores, implicaciones para la política pública y para la formación inicial de profesores”, de Viviana Gómez Nocetti, en el cual se presentan los resultados de una investigación sobre la educación superior chilena y cuya muestra reúne dos poblaciones de contraste: un primer grupo de formadores de profesores de universidades privadas contratados por hora-desempeño y bajo esquemas laxos en cuanto a requisitos de ingreso, y un segundo grupo correspondiente a los formadores de profesores de una universidad privada tradicional que cuentan con estudios de posgrado, experiencia en docencia universitaria y estabilidad laboral mediante una jornada de trabajo basificada. Desde el encuadre de autores como Bourdieu y Skott y la utilización del análisis de discurso, el análisis temático, el análisis de campos semánticos y la metodología Lego® Serious Play® (LSP) para el diseño de instrumentos de recolección de información, Nocetti destaca los principales hallazgos en cuanto a las creencias que los formadores de profesores tienen sobre las condiciones de pobreza de los estudian-

tes y la vulnerabilidad de la escuela, evidenciando diferencias sustantivas entre las perspectivas de uno y otro grupos. Para la autora, dichas creencias determinan no sólo la percepción de la articulación con las políticas educativas oficiales, sino además definen la interacción entre docentes y alumnos en el espacio escolar.

Por cuanto a la tercera parte dedicada a la *formación de profesionales de la educación*, ésta se subdivide también en tres apartados. El primero de ellos está destinado a la cultura digital y el impacto de los procesos de virtualización en la formación e incluye el capítulo IX, “Aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales SUAYED UNAM”, autoría de Myrna Hernández Gutiérrez, el cual ofrece avances de un proyecto de investigación desarrollado en el marco del modelo educativos del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la UNAM. De acuerdo con Hernández, el basamento psicopedagógico del enfoque denominado “ambientes de aprendizaje” ofrece principios-guía para proponer estrategias de aprendizaje articuladas en una estructura tecnológico-virtual, como es el caso de la Plataforma Moodle. Para la autora, el potencial del soporte tecnológico va aparejado con la planeación rigurosa de la gestión y la innovación del docente, a fin de fomentar en los estudiantes actitudes favorables para la interacción en comunidades de aprendizaje, mediante la investigación organizada y la colaboración en la realización de tareas compartidas. Vinculado la argumentación anterior, el desarrollo de la investigación aquí descrita resalta la complejidad del desempeño docente que, al entrelazarse con los desarrollos tecnológicos, resulta a la par modelo de acción y objeto de estudio. En este sentido la autora enfatiza el interés de la investigación realizada, dado que proporciona elementos sustentados para apreciar tanto los tipos de interacciones posibles entre los participantes como la pertinencia de estrategias de aprendizaje apoyadas en recursos digitales, como es el caso de los foros virtuales de discusión.

Dedicado a la presentación de propuestas alternativas para una formación crítica, el segundo apartado agrupa dos capítulos. El capítulo X, “La tutoría y la formación en el Posgrado de Pedagogía de la UNAM: retos y desafíos metodológicos”, autoría de Claudia Beatriz Pontón Ramos, destaca las especificidades de la tutoría académica en el marco de los procesos de formación de los estudios de posgrado en Pedagogía de la UNAM. Para la autora, el énfasis expresado en el documento apunta a mostrar algunos de los retos y desafíos detectados por los profesores que conforman la planta académica del espacio formativo de referencia, situando como punto de partida la ubicación de la tutoría académica como elemento axial para una preparación profesional –lo más consolidada posible– de futuros investigadores. En sus modalidades de tutoría principal y de comité tutorial, el desarrollo de la tutoría académica del citado posgrado se aboca a dos aspectos básicos como son la formación para la investigación y la producción del conoci-

miento. Como señala Pontón, se trata de una actividad compleja basada en un despliegue de soportes y recursos que comprometen lo mismo la infraestructura institucional, que el bagaje académico y los dispositivos de los docentes, así como las habilidades y actitudes de los alumnos. De todo ello da cuenta la autora mediante la presentación de testimonios de estudiantes del Posgrado de Pedagogía, los cuales ilustran en parte la heterogeneidad de un esfuerzo dirigido para alcanzar la formación esperada.

El capítulo XI, “Formación de licenciados en ciencias de la educación bajo el modelo por competencias en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo”, de Sandra Flor Canales Basulto, es el segundo trabajo de este apartado elaborado a modo de ensayo para ofrecer algunas reflexiones derivadas de las experiencias en la formación que ofrece la Licenciatura en Ciencias de la Educación impartida en la institución de referencia, actualmente orientada a partir del Enfoque Basado en Competencias que prevalece como modelo educativo de toda la oferta institucional. Según la autora, tanto las actualizaciones curriculares como las innovaciones académico-institucionales implantadas para fortalecer la oferta de estudios en cuestión requieren de una articulación entre políticas educativas estatales, locales e institucionales que brinden –de manera efectiva– soporte y continuidad al trabajo académico-administrativo. En este documento Basulto recalca que el déficit acumulado en cuanto a la formación de docentes de nivel universitario, aunado al atraso en la actualización curricular y a las restricciones de orden financiero, entre otros aspectos insoslayables por atender, representan los principales retos que la institución habrá de afrontar en el corto plazo.

El tercero y último apartado, cuya temática versa sobre el sujeto como eje y centro de la formación de profesores y profesionales de la educación, reúne dos capítulos. El capítulo XII, “Metáforas sobre la escuela vulnerable a través de Lego® Serious Play®: una estrategia de cambio conceptual sobre pobreza en estudiantes de primer año de pedagogía”, elaborado por Viviana Gómez Nocetti, Pablo Gutiérrez Rivera y Alfredo Gaete Silva, reúne los resultados de una investigación institucional de corte cualitativo, cuyo objetivo consistió en analizar las concepciones de los estudiantes sobre la pobreza mediante ejercicios de elaboración y manejo de metáforas. Con una muestra estudiantil ubicada en el primer primer año de las carreras de Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Educación Parvularia del Campus Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, los autores pusieron en práctica sesiones con grupos de trabajo para situar distintos agentes (compañeros del mismo grado y de grados más avanzados, así como formadores de profesores), caracterizando la influencia sociocultural que ejercen en los estudiantes de la muestra que conformó el universo de estudio. Para los autores el uso sustentado de la metodología Lego® Serious Play® (LSP) y del

algoritmo *Core Process* posibilita el acceso a formas de pensar y comunicar aspectos conocidos y desconocidos sobre contenidos determinados, lo que justifica la elección para permitir que los sujetos del universo estudiado externaran sus creencias sobre temas como la escuela vulnerable, el ambiente familiar y la figura del profesor, valorando incluso el impacto de estas representaciones en el desempeño de los futuros profesionales.

Por último, el capítulo XIII, “Las representaciones sociales de los docentes sobre su práctica”, autoría de María Teresa Barrón Tirado y María Macarena López Ortiz, ofrece los resultados de una investigación institucional de corte cualitativo, para la cual se contó con la participación de los profesores de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores de la UNAM. Con basamento en la Teoría de las Representaciones Sociales, en los aportes de Moscovici y Jodelet, y en la utilización del método de entrevista, las autoras destacan hallazgos representativos y de interés que incluyen la diversidad en la disciplina académica de origen, el predominio de los estudios de posgrado en el rubro de grados académicos, la perspectiva sobre la vida colegiada, pero sobre todo, la percepción sobre la práctica docente a partir de la propia valoración acerca de la preparación y el desempeño que la particularizan. En este sentido, Barrón y López hacen patente el peso de la subjetividad como elemento determinante no sólo para una redefinición identitaria, sino además para una reconstrucción cotidiana del quehacer docente en aras de una mejora continuada.

Como se puede apreciar, en los trece capítulos compilados se encuentran aportes de interés que, sin duda, detonarán nuevas interrogantes y ejercicios de reflexión para investigaciones subsecuentes sobre el tema que ahora nos convoca, a modo de vislumbrar un horizonte de posibilidades como se anticipa desde el título mismo y sus categorizaciones estructurantes, *formación docente* y *formación profesional en educación*, así como los enlaces obligados con políticas públicas, sistemas y modelos educativos, desarrollos tecnológicos, entre otros aspectos. Sin más por decir, la invitación a la lectura queda abierta.

REFERENCIAS

- DUCOING WATTY, Patricia. (1991). *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954 (Tomos I y II)*, México, UNAM/CESU.
- DUCOING WATTY, Patricia (coord.). (1997a). *Formación universitaria en educación I. Universidades del Sureste*, México, UNAM/CESU.
- DUCOING WATTY, Patricia (coord.). (1997b). *Formación universitaria en educación II. Universidades del Centro*, México, UNAM/CESU.
- DUCOING WATTY, Patricia, Miguel Ángel Pasillas Valdez y José Antonio Serrano Castañeda. (1996). “Formación de docentes y profesionales de la educación”, en Patricia Ducoing Watty y Monique Landesmann (coord.). *La Investigación Educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa. Sujetos de la educación y formación docente*, México, COMIE, pp. 221-353.
- DUCOING WATTY, Patricia y Bertha Fortoul Ollivier (coords.). (2013). *Procesos de formación, 2002-2011. Vols. I y II*, México, ANUIES/COMIE.
- IMBERNÓN, FRANCISCO. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional del profesorado*, Barcelona, Graó.
- Oxford English and Spanish Dictionary, Thesaurus, and Spanish to English Translator* (2020), Definición de Tendencia, <<https://www.lexico.com/es/definicion/tendencia>>, consultado el 12 de febrero, 2021 (entrada).

PACQUAY, Leopoldo, Marguerite Altet, Evelyne Charlier y Philippe Perrenoud (coords.). (2010). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México, Fondo de Cultura Económica.

ROJAS MORENO, Ileana. (2018). *La formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Notas para su reflexión*, México, UNAM/SUAFYL, <<http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/6670>>, consultado el 12 de febrero, 2021.

ROJAS MORENO, Ileana y Rosa María Sandoval Montaña. (2005). “Capítulo 8. Formación en educación y procesos institucionales (universidades)”, en Ducoing Watty, Patricia (coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación (Tomo II)*, México, COMIE/IPN, 2005, pp. 467-526, <http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v08_t2.pdf>, consultado el 12 de febrero, 2021.

TARDIF, Maurice. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

PRIMERA PARTE
NOTAS DE REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES

EL RECONOCIMIENTO DEL SUJETO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DESDE LA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL

PATRICK BOUMARD

Presidente de la AFIRSE Internacional

Traducción: Patricia Ducoing Watty

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

De forma clásica, “formar docentes” se asimila a “transmitir saberes”. No olvidemos que el primer significado en latín de “forma” es “molde”. Inicialmente, formar se refiere al hecho de poner en un molde. Para el análisis institucional, el término “formación” no debería entenderse como un sistema de transmisión de conocimientos, sino como un trabajo de posicionamiento institucional, un trabajo de lo político. Formar es establecer las condiciones para que los formandos se formen. Esto implica, desde una perspectiva metodológica, una postura del formador que no pertenece a la didáctica, sino al análisis.

Las prácticas de la pedagogía institucional y de la autogestión pedagógica muestran que los procesos de aprendizaje no se tratan tanto del orden de adquisición neutra de saberes, sino del último eslabón de una cadena que se origina en la historia del individuo, promovido, entonces, al rango de sujeto, (*sub-jectus*), arrojado al frente con la noción de co-nacimiento. Desde el principio, por lo tanto, tenemos al mismo tiempo la cuestión del deseo y las redes complejas de interacciones que hacen *ex-istir* este deseo en la construcción intersubjetiva de una red compleja, que luego aparecerá como un sistema. No se hablará entonces de alumnos y menos aún de aprendices, sino de niños en situación escolar.

La noción de “punto de vista” es esencial para comprender la realidad de cualquier situación social. Cada actor social tiene su propia definición de la situación, de acuerdo con la famosa formulación del interaccionismo simbólico. Fracasamos

en pensar mientras se permanezca en la problemática pedagógica. Se puede hablar de la infantilización de los niños a través de la interiorización de la legitimidad y la trascendencia otorgada al poder del adulto (con la autoridad del docente).

El modelo de escuela jerárquica es necesario para que el maestro sobreviva, excepto para hacer el enorme esfuerzo de renunciar a las facilidades que ofrece la pareja irresponsabilidad/poder absoluto (poder cero ante la administración y pequeño tirano en su clase, eso representa un impulso mayor del funcionamiento burocrático). En ambos lados (represión o regresión), los maestros están en el corazón del funcionamiento del sistema autoritario. A menudo he constatado, como formador de docentes, hasta qué punto la demanda espontánea de los grupos de docentes en formación iba en el sentido de un apoyo, de una protección que quita la responsabilidad.

Esto es típicamente lo que Gérard Mendel (1971) llamó lo “psicofamiliar”. En efecto, para Mendel (1971) si la dimensión de lo psicofamiliar, el objeto del psicoanálisis está esencialmente dominada por los fantasmas, la dimensión psicosocial se construye y se desarrolla a partir de los actos que se realizan, actos cuyo poder consiste en modificar la realidad.

El ejemplo de un Instituto de Formación (Relato de mi práctica como formador de docentes)

He sido formador de docentes durante dieciocho años, y es mi experiencia que quisiera contarles aquí. En un instituto de formación de docentes, lo psicofamiliar en el que se sumerge el niño se redobla por lo psicofamiliar funcional, pero también por lo psicofamiliar estructural, inducido por la dependencia del grupo sin identidad frente al grupo de los formadores, que se presentan como solidarios a través de su saber homogéneo y de su función como otorgantes del diploma de egreso.

Ahora bien, para formar docentes, ¿es necesario alimentar las necesidades o escuchar la demanda? Las necesidades señalan el requisito de una respuesta inmediata: recetas (como evitar el relajo). Parches para reparar y tranquilizar. Hablar sobre necesidades que hay que llenar es una problemática de llenado, sin tomar en cuenta la experiencia de cada uno (incluida la experiencia del alumno). La analogía es directa entre la infantilización simbólica de los niños y la infantilización real (no responsabilización) real de los docentes en formación. Esta problemática de necesidades, al separar lo psicológico de lo institucional, tiene prohibido revelar lo que pretende actualizar: el SUJETO a través del individuo. Por lo tanto, la capacitación institucional tendrá que hacer el esfuerzo de no responder a las necesidades, sino de analizar y elaborar la demanda inconsciente (confrontación

del deseo con la práctica). Es aquí donde la formación de los docentes es la más difícil de implementar, ya que el problema metodológico consiste en encontrar los dispositivos que permitan a los futuros docentes romper con la concepción identitaria del profesor como especialista en un campo disciplinario, para el beneficio de un formador en términos institucionales.

Desde el punto de vista teórico, se trata de salir de la problemática de lo psicofamiliar, considerar a los grupos de docentes en formación *partenaires*¹ institucionales: pensar todo el proceso de formación, en términos de contrato con los derechos y deberes para todos. Este reconocimiento no debe confundirse con una pedagogía liberal o incluso no directiva. No hay edad para existir como ciudadano en el mundo de la educación. Es la consideración de los alumnos como un grupo (tomado en serio) que luego hace posible el reconocimiento y la expresión del sujeto.

La formación es entonces un sistema en espejo; el posicionamiento de los formandos reenvía a la situación futura en la que serán formadores (de sus alumnos), lo que significa una articulación de la formación y del análisis, que va más allá de la sola escucha clínica del sujeto, en beneficio de un reconocimiento de los sujetos en su organización plural. El primer trabajo del formador trata de la demanda espontánea del re-aseguramiento, cuyo significado es el de la renuncia de la responsabilidad institucional. El malestar de los docentes se basa en la imposibilidad de salir de la lógica pedagógica. La postura de renunciar a la autoridad es renunciar a las armas de la pedagogía (calificaciones, chantaje emocional, etc.). Tomemos, por ejemplo, la cuestión de la evaluación. Evaluación y control (control que se vuelve continuo). Como escribieron Jacques Ardoino y Guy Berger (1989), el control consiste en juzgar bajo una forma normativa las prácticas escolares de los alumnos. La lógica del poder implica una compulsión a controlar, que es lo opuesto al reconocimiento institucional de la autonomía radical de los formandos. La evaluación se convierte en un analizador de la situación de formación.

Análisis interno

Aquí es donde el concepto de análisis interno toma su importancia en la práctica de la formación. Se trata de establecer una evaluación interna permanente, que plantea la formación como un acompañamiento interpretativo. La formación se presenta entonces como una hermenéutica institucional, una postura antipedagógica que supone la implicación del formador. El trabajo del formador consiste principalmente en la construcción de dispositivos, una construcción negociada

¹ El término "partenaires" puede significar socio, colega, pareja.

de forma permanente. En los años ochenta, con Jacques-André Bizet (miembro de la dirección de la Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation, AFIRSE), puse en marcha cuatro dispositivos que son los elementos constitutivos del análisis interno del establecimiento como metodología global de formación:

La vacuol institucional²

Este es probablemente el dispositivo más importante desde el punto de vista teórico. Consiste en dejar un “hueco”, ahí donde los formandos esperan espontáneamente que los tranquilicemos para llenarlos (las recetas). No proporcionamos las respuestas a sus preguntas. Por el contrario, los reenviamos a los retos de dichas preguntas. ¿Qué hay detrás de su pregunta?, ¿qué quiere significar?

El diario institucional colectivo

Esta herramienta permite la multivectorialidad de la interpretación y funciona como un elemento metabólico de las reivindicaciones espontáneas individuales de poder. Sabemos que el tema del diario se ha vuelto muy importante para algunos institucionalistas, especialmente René Lourau (1970) y, sobre todo, Rémi Hess (1981). La escritura del diario, según ellos, permite la verdadera expresión del sujeto real, productor de lo instituyente. El diario institucional colectivo permite que el grupo en formación se constituya a sí mismo como un sujeto colectivo, y así encontrar una manera de expresar su punto de vista sobre la situación institucional. Podemos ver claramente la diferencia con la teoría del “grupo-sujeto”, tal como lo expresa otra corriente institucionalista, en particular la de Guattari, Oury y Tosquelles (1985). El grupo-sujeto puede construir un proyecto porque es sujeto desde el principio. El dispositivo del diario permite al grupo constituirse a sí mismo como un sujeto colectivo, al rebasar la dimensión del individuo (*in-dividere*: lo que no se puede cortar).

Casos clínicos

Se trata de la decodificación de interacciones con algunos miembros del grupo (voluntarios) a partir del material interpretativo desarrollado en el diario del grupo. Aquí encontramos un tipo de dispositivo bien conocido por las diferencias de tendencia de las corrientes analíticas, el de una instancia de control de interpreta-

² Vacío institucional (nota de la traductora).

ciones personales, contra el riesgo de subjetivismo. Aquí es el conjunto de pares que produce el control, a través de las interacciones de cada uno, sin autoridad o jerarquía perturbadora (Mendel, 1971).

El espacio de tiempo institucional

Se trata de dejar a los grupos de docentes en formación una hora por semana que les pertenece, sin la presencia de los formadores. Este es el dispositivo más simbólico de la dimensión autogestiva de la formación en términos institucionalistas, a la par de encontrarse bastante más cercano a la dinámica de grupo, se define por su forma, y no por su contenido. Recuerda que el riesgo de la libertad es la condición de la emergencia del sujeto en la sociedad.

El soporte teórico para esta metodología de capacitación docente es el análisis interno. Éste es consustancial a cualquier proceso de institucionalización. Y, sin embargo, aparece bastante tarde en la historia del *análisis institucional*, en 1980. La causa radica en la historia del análisis institucional en sí, que originalmente –alrededor de 1950– se dio como tarea desburocratizar las prácticas de las instituciones. Gradualmente nos dimos cuenta de que el efecto del sentido surge del interior mismo de las prácticas de los diversos actores sociales (Oury, 1976).

Un segundo aspecto más práctico permite comprender la aparición tardía del análisis interno en el análisis institucional. Es la enorme dificultad práctica para poner en marcha elementos de análisis en la institución donde se trabaja, con el riesgo de exponerse cara a cara con lo instituido, en este caso la jerarquía o los propios colegas. Asumiendo estar a la vez “adentro” (institución de pertenencia) y “afuera” (postura de análisis), este extraño dispositivo atemorizó, al principio, a los institucionalistas, quienes nunca produjeron el análisis de su propia institución, la Universidad París VIII.

Finalmente, una tercera dificultad es más directamente de orden teórico; en efecto, hay algo racionalmente contradictorio al pretender ser parte de una realidad y, al mismo tiempo, distanciarse de ella para analizarla. Actor o investigador, ¿podemos ser ambos a la vez?

Cualquier análisis interno no es necesariamente crítico, en el sentido de desafiar a la institución. Puede tratarse de una decodificación o de una elucidación del funcionamiento de las interacciones o de las estructuras. El análisis interno permite entonces “limpiar la casa”. He dirigido muchas tesis doctorales que muestran que el trabajo de un docente es, en primer lugar, comprender cómo se construye la realidad de sus propios alumnos, cuando, en la mayoría de los casos, los profesores ignoran por completo estas estrategias. El análisis interno permite

aquí dilucidar, a través de resaltar las redes de comunicación, las formas de organización que construyen la realidad de la clase.

Sin embargo, las cosas no son simples. Esto se debe a que no existe una institución que sea neutra en relación con una intervención o un análisis, de los cuales puedan ser objeto: la relación de las instituciones a cualquier discurso sobre ellas funciona en el modo de “demasiado”. Ya sea demasiada sospecha (es el caso que se encuentra más generalmente en los numerosos estudios etnográficos): la escuela, el ejército, el hospital... O bien, por el contrario, una captura: es el caso en particular de sectas o de diferentes formas de grupos proselitistas. En un maestro que quiere analizar el funcionamiento de su clase o su escuela, la dificultad es todavía mayor, ya que a menudo se le considera un traidor o incluso un espía.

El lugar del Tercero

El pedagogo no necesita de terceros para transmitir el saber, y habrá que esperar a una crítica radical del problema pedagógico como un todo para verlo surgir, a partir de un nuevo personaje muy vinculado, precisamente, al proceso psicoanalítico, a saber: el sujeto. El Tercero es entonces un elemento político, que deriva su legitimidad de un cuestionamiento radical del escenario educativo. La gran referencia aquí es Célestin Freinet. Todas sus “técnicas”, la imprenta, el periódico mural, la clase de paseo, la correspondencia escolar, etc., son, en términos modernos, dispositivos que permiten dar al docente un lugar no como un repositorio del saber, sino más bien un mediador en la construcción de aprendizajes.

Dado que las prácticas de Freinet han demostrado que la pregunta de los Terceros es una clave importante para la situación y los procesos educativos, la pedagogía institucional en particular con Oury (1976) va a desarrollar la noción, con referencia al triángulo lacaniano, que se convertirá para los pedagogos, en la metáfora del tripié: materialismo, grupo, inconsciente. No es sólo el triángulo Niño / Maestro / Grupo clase, como a menudo pensamos. Si el consejo dirige la clase, no es en función de una mecánica. El maestro produce prácticas, está frente a un grupo, y este grupo no está compuesto de máquinas, sino de sujetos deseando. ¡Es en eso en lo que hay que formar a los docentes!

Este primer cambio del maestro como técnico de la transmisión de conocimientos a un mediador tercero del proceso de socialización caracteriza la Pedagogía Institucional. El *análisis institucional*, con la noción de *autogestión pedagógica*, va más allá al posicionar, en el centro del proceso educativo, la cuestión del poder. El docente no se conforma con escuchar, sino que organiza e interviene, teniendo como interlocutores sujetos considerados como ciudadanos de la sociedad esco-

lar. Un juego permanente entre la diferenciación y la vinculación pone el acento tanto en las interacciones y no sólo en los dispositivos.

El maestro, el mediador tercero, no sólo es un elemento técnico del dispositivo pedagógico (cuyos protagonistas son los elementos clásicos de la vida escolar: alumnos, maestros, programas, etc.), sino más bien, en un componente filosófico más amplio, un componente del proceso de liberación del sujeto sustanciado en la emergencia de dispositivos. Los institucionalistas insisten en la noción de desarreglo, que destaca, por un lado, el proceso de inter-vención (venir entre los elementos de un conjunto fijo); por otro lado, la postura de implicación (el sujeto está en el proceso); finalmente, la noción de cambio (la situación se encuentra modificada por la acción del que interviene).

Formar profesores etnógrafos

Sin embargo, estas complejas articulaciones entre intervención e implicación, que alimentan las reflexiones de la corriente institucionalista hasta el período actual, no pueden salir de un juego de inclinación que conduce a un callejón sin salida, sólo con la doble condición de tener en cuenta la dimensión del contexto y el choque de las legitimidades en que se basan los diferentes puntos de vista del mundo.

La noción de pedagogía, incluso entendida en el sentido más amplio, parte de la premisa de que el acto educativo existe, y que es la expresión constitutiva del campo educativo. Es este postulado el que ha sido cuestionado por toda una corriente que proviene del *análisis institucional*, pero que integra el interaccionismo simbólico y la etnometodología. La realidad escolar ya no se considera desde el punto de vista de la escuela como un lugar de transmisión de saberes, sino como un objeto antropológico. La escuela fue estudiada como un campo de batalla (Lapassade, 1993), luego como un lugar social que estallaba en una crisis de comunicación entre sus protagonistas (Boumard & Marchat, 1994). El hecho educativo puede entonces considerarse como un hecho social global, del cual el acto docente es sólo una modalidad, y no la más fértil (Boumard, 2011).

En este punto de reflexión, la formación para la enseñanza como intervención ya no es suficiente. No responde a la realidad. Si la escuela está formada por tribus que se ignoran entre sí, ya no se trata de construir formas efectivas (dispositivos) o incluso de resolver las confrontaciones (mediación). Queda por intentar, desde una postura etnográfica, cruzar las barreras culturales, y tratar de comprender los puntos de vista y las concepciones del mundo cerradas a lo extranjero (adultos en general y maestros en particular). Se trata, entonces, del paso al Tercer etnográfico-

co, que se centrará, si al menos logra penetrar los secretos indexicales,³ más bien en testificar que en intervenir (Boumard, 1999).

Así, nos alejamos de los dos postulados clásicos que oponen la epistemología del conflicto a la epistemología de la reparación, sustituyéndolos por una epistemología de la interpretación, que se refiere en gran medida a la hermenéutica. La especificidad del maestro como etnógrafo consiste, entonces, en resolver la contradicción entre la incomunicabilidad de saberes indexicales y la base de toda práctica social. Esta es una posición muy difícil, donde el maestro primero debe pensar su acción en términos de estrategias en la escuela, concebida como un mundo en construcción, a menudo en la violencia y casi siempre en términos de incomprensión mutua.

¿Cuál es el resultado de estas pocas consideraciones?

Esta escuela en transformación, si bien requiere de una formación didáctica avanzada para los profesores, también necesita una formación en actitudes etnográficas. Esta es una dimensión de la formación que existe en muchos países. En España, la antropología pedagógica tiene el rango de disciplina de tronco común en la formación docente. Pero, es especialmente en Gran Bretaña donde las investigaciones y las prácticas existen desde hace muchos años. Los profesores británicos reciben, en su formación, esta dimensión antropológica de la profesión.

Así por ejemplo, Peter Woods, profesor de la Universidad de Milton Keynes,⁴ tiene una larga experiencia en el tema. Este autor considera que, al introducir la antropología en la formación, la comprensión de la realidad de los estudiantes ha mejorado mucho:

Los escenarios esbozados por los etnógrafos son fácilmente identificables, las poblaciones mencionadas allí son poblaciones auténticas, confrontadas con problemas rutinarios y comunes que constituyen el día del maestro típico. Los etnógrafos examinan los modos de existencia, los valores, las creencias, los rituales, las reglas, las estrategias, en una palabra, toda la forma de vida, de grupos específicos de alumnos (Woods, 1990: 149).

Para este autor, las tres áreas principales que hay que abordar en la formación docente son lo que él llama las “concepciones tradicionales de sus alumnos”, la “tipificación y categorización de los alumnos” y las “perspectivas de los maestros

³ La indexicalidad es una noción inscrita en la etnometodología, particularmente de Garfinkel (2006) que refiere al uso de ciertas expresiones relacionadas con el tiempo y el espacio –aquí, eso, yo– en el marco de una situación.

⁴ “The Open University”, una universidad de enseñanza a distancia especializada en la formación de docentes.

sobre la desviación estudiantil”. Estamos aquí en una antropología interaccionista. El enfoque formativo se refiere a las respectivas representaciones de profesores y alumnos, lo que constituye una apertura considerable, pero también insiste en las representaciones recíprocas de los unos y de los otros, enfatizando la dimensión interactiva inherente a cualquier realidad social, ¡incluso en el campo de la educación!

Según Woods, la principal habilidad que debe adquirir el futuro docente es aprender a arreglárselas, a desenvolverse.⁵ La escuela, como cualquier sociedad, presupone estrategias para todos sus miembros. Dos situaciones surgen. Cuando todo está bien, se trata de saber cómo hacer su agujero, para construir en el pequeño mundo de la escuela una identidad reconocible y aceptable. Cuando las cosas van mal, debemos saber cómo elaborar, en la emergencia y en relación con los elementos concretos, lo que Woods llama “estrategias de supervivencia”.

Estos elementos, repitémoslo, no son proposiciones o especulaciones abstractas. Son constitutivos de la formación de docentes en Gran Bretaña. En la formación inicial, se trata de “hacer un trabajo, en el modo ‘historia de la vida’, sobre su propia experiencia cuando éramos alumnos. ¿Cómo vivimos la escuela? La historia de la vida nos permite volver sobre nuestros propios prejuicios (sexismo, racismo, actitud social, actitud de clase), todos estos procesos de socialización del niño que están profundamente enraizados en el pasado (Woods y Boumard, 1990: 176). Pero la etnografía también se usa en la educación continua (formación continua, permanente, para toda la vida, sin importar aquí la formulación) de los maestros.

Los conocimientos que los maestros han adquirido se pueden utilizar como recursos de trabajo de formación. Lo que hicieron con sus colegas de su clase es un material excelente. El método etnográfico es un método muy efectivo, mejor que la enseñanza académica universitaria, especialmente en educación continua (Woods y Boumard, 1990: 177).

Por supuesto, la situación de la escuela como fenómeno social, y, por lo tanto, de los docentes, y especialmente de su formación, no es absolutamente equivalente en todos los países del mundo, en relación con la historia política de los diferentes países, tanto como de sus elecciones actuales de sociedad. Sin embargo, nos impactan muchos elementos comunes. Por ejemplo, la crisis del reconocimiento social perdido de los docentes se encuentra en todas partes. Se podría entonces hablar de la necesidad de una función de reconstrucción del narcisismo.

⁵ El término en inglés es “coping”, lo que significa “desenvolverse”, “preocuparse por sí mismo”.

Si se parte de la observación unánime de que la profesión docente perdió gran parte de su prestigio y de su consideración a fines del siglo xx, el enfoque etnográfico, devolviendo toda su fuerza y su validez desde el punto de vista de los docentes sobre su propia historia y su práctica real, a través de las historias de vida, por ejemplo, ha permitido a estos maestros en crisis de identidad recuperar su orgullo y por lo tanto, como consecuencia casi siempre inmediata, ser más eficientes y utilizar mucho mejor sus habilidades hacia los alumnos.

Hay muchos libros sobre el malestar de los profesores o las diversas formas de crisis que experimentaría la profesión. Pero, cada vez, los profesores son reenviados, ya sea a su culpabilidad o a su impotencia. Raras son las investigaciones que van en la dirección de una reapropiación de su potencial y su situación institucional. Terminaré con referencias a la producción intelectual de Jacques Ardoino, quien no trabajó específicamente en la formación docente, pero sí lo hizo sobre algunos temas epistemológicos de gran importancia en el diseño de la formación del profesorado. La revista de la Universidad Paris 8, que dirigió cuando era presidente de la AFIRSE, dedicó dos números a la cuestión de la formación docente, vista desde la mirada de las instituciones de formación. De hecho, el “sujeto-maestro” se construye a través de prácticas contextualizadas. Por lo tanto, es esencial pensar la formación articulando el camino del sujeto y la relación con la institución. De ahí la importancia de la temporalidad, de la historicidad. En otras palabras, de lo incompleto. De ahí la importancia también de analizar el discurso del sujeto. Comprender y no explicar. De ahí la importancia de una concepción constructivista. Inventar su propia historia y no develar verdades ocultas.

El sujeto del que estamos hablando no es el individuo, ni siquiera el sujeto del psicoanálisis. Es un sujeto colectivo, el grupo-sujeto que está en funcionamiento, aunque el punto de vista del sujeto es también esencial (interaccionismo simbólico) en la construcción inter-subjetiva de la realidad escolar. El sujeto-docente en formación no puede reducirse a la dimensión profesional en el sentido técnico. El término profesión viene de “pro-fiteor”: declarar abiertamente, presentarse. La dimensión del sujeto está en el corazón de la noción de profesión. Pero este sujeto se inscribe en un proyecto político. El docente tiene como objetivo cambiar al alumno, y no sólo aumentar su conocimiento. Y es por eso que, la dimensión metodológica con la que se maneja la articulación entre dispositivos e interacciones (juego permanente que es la esencia del trabajo de profesor) debe estar siempre presente en el trabajo del profesor. No debemos olvidar que la educación, como fenómeno social, es principalmente un objeto filosófico que pone en juego la concepción del sujeto humano.

REFERENCIAS

- ARDOINO, Jacques y Guy Berger. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*, Paris, Matrice-Andsha.
- BOUMARD, Patrick. (1999). *L'école, les jeunes, la déviance*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BOUMARD, Patrick. (2011). *Des ethnologues à l'école*, Paris, Tétrahédre.
- BOUMARD, Patrick y Jean-François Marchat. (1994). *Chahuts, ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, Armand Colin.
- GARFINKEL, Harold. (2006). *Estudios en Etnometodología*, Barcelona, Anthropos.
- GUATTARI, Félix, Jean Oury y François Tosquelles. (1985). *Pratique de l'institutionnel et politique (entretiens)*, Paris, Matrice-Andsha.
- LAPASSADE, Georges. (1993). *Guerre et paix dans la classe*, Paris, Armand Colin.
- HESS, Rémi. (1981). *La sociologie d'intervention*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LOURAU, René (1970), *L'analyse institutionnelle*, Paris, Les Editions de Minuit.
- MENDEL, Gérard. (1971). *Pour décoloniser l'enfant (sociopsychanalyse de l'autorité)*, Paris, Payot.

OURY, Jean. (1976). *Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle*, Paris, Payot.

WOODS, Peter. (1990), *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.

WOODS, Peter y Patrick Boumard. (1990). "Réflexions sur quelques aspects de l'ethnographie interactionniste de l'école", *Pratiques de formation*, núm. 20, Université Paris 8.

FORMAR-SE Y FORMAR EN LA PROFESIÓN DOCENTE: NOTAS SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO

FRÉDÉRIQUE LERBET-SERENI
Université de Pau et des Pays de l'Adour

Traducción: Ileana Rojas Moreno
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Máquinas y hombres

Docentes de docentes, docentes, estudiantes, alumnos, nosotros compartimos todo esto a lo largo de nuestra vida, la experiencia de lo que llamamos «formarse», experiencia de transformación continua de nosotros mismos, a la par de nuestros aprendizajes. Hoy en día, hay al menos dos maneras de imaginarse que este proceso de transformación podría cesar, sin que eso signifique morir: la primera manera consiste en creer que nuestros aprendizajes están terminados y, por consiguiente, que “sabemos” (esto es, que nos hemos vuelto definitivamente competentes, de acuerdo con la nueva terminología); la segunda consiste en visualizar el aprendizaje y la formación a modo de un procesamiento de información, delegando en la máquina procesadora la tarea de convertirnos a la vez en procesadores de la información que ha sido puesta a nuestra disposición. Dejo a los expertos en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) abordar los beneficios de la robotización y la algoritmización de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje y les remito, si se interesan en una revisión detallada del tema, al texto de Endrizzi (2012) así como a algunos artículos de la revista de la Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation.

De persistir en la visión de los tecnófilos, el punto de vista que nos preocupa consiste en preguntarse qué significa “formarse” para alguien que tiene vocación de formar a otros que no son él mismo, a condición de no considerar la reciprocidad de los aprendizajes como una situación de formación: cuando alguien aprende con una máquina, tal vez esa persona se forme pero no la máquina que ya está pre-formada-formateada de una manera determinada. Aunque esto no es definitivo, ya que los informáticos están mejorando constantemente el rendimiento de dichas máquinas. Y si bien se las utiliza en situación, en el momento «real» del aprendizaje, no por ello habrán de transformarse a la par de este proceso.¹ Sin embargo, al formar parte de este entorno provocarán la ilusión de haber participado en el aprendizaje, si bien las máquinas sólo ofrecen un almacenamiento de información, de situaciones problemáticas y de respuestas disponibles. La reciprocidad propia del “se” de la expresión “formarse”, inseparable de su reflexividad, se vuelve entonces imposible. Las sorpresas, las fallas, los escapes, las obras imprevisibles propias del reencuentro de los “se”, de los “auto”, estas deficiencias que deben preverse dado que son propias de los oficios imposibles, son su propio poder. Al delegar en la máquina el cuidado de hacer posible la imposible fecundidad de la profesión, desafortunadamente se vuelve imposible lo ya de por sí imposible.

No se trata de aplicar una negación en contra de otra negación: la tecnología está aquí, sea que nos envíe ecológicamente o no al paredón, en el mundo en que vivimos y en el que es necesario enseñar y aprender, formar y formarse. En mi opinión, las apuestas se encuentran en términos de concepción de modelos híbridos, de sus aplicaciones (véase, p. ej., Sun-Mi Kim & C. Verdier, 2009), de la manera mediante la cual el pedagogo los hace vivir, y de sus cuestionamientos. Lo anterior nos lleva a refrendar la formación, situación que no cambia con las tecnologías: tal vez de entrada, su uso pretenda eximirnos del cuestionamiento crítico de su propia práctica; sin embargo, dicho cuestionamiento podría atenderse incluso con los alumnos, en aras de un aprendizaje de su propia función crítica desde la perspectiva de los saberes enseñados.

Esta función crítica, de la cual la Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE) ha sido partidaria desde su fundación, se impulsa aquí por el simple hecho de continuar ejerciéndola “en contexto”, esto es, en el contexto de la formación de los docentes en un mundo donde el acceso a las informaciones se modifica tan rápidamente que se convierten en datos capturados acerca de cada uno de nosotros, y donde el hombre

¹ El *deep-learning*, donde la máquina aprende “por ella misma”, reconfigura sobre una nueva forma los datos de los cuales dicha máquina dispone, propone unas representaciones no preestablecidas, pero hasta hoy no son ni del “sentido” ni del pensamiento.

competente inmediatamente sobre-adaptado al mercado actúa como un ciudadano. Mientras el Sr. Serres está enamorado de su «pequeña pulgarcita» (Serres, 2012), los jefes de GAFA evitan a sus hijos todo tipo de pantalla hasta que estos tengan la mayoría de edad. Ahora bien, esta función crítica debe ser ejercida también con respecto a los modelos que se nos brindan, a menudo con claves a la mano, en el mercado educativo, y de nuevos dogmas ante los cuales nos rendimos devotos sin cuestionarlos: la clase investida y su cortejo de sincronía/asincronía, que todo docente ha practicado siempre, cuando sugería leer tal o cual texto para “la próxima clase”. Tratemos de no olvidar la invitación de J-L Le Moigne (1994): “Antes que aplicar modelos, hay que aplicarse a modelizar”. Mi pequeño “se” está de vuelta aquí, la piedra angular de mi disertación.

La respuesta a manera de búsqueda

Entonces, bien podría yo parecer desesperadamente clásica o incluso arcaica, pero qué formas puede adquirir una formación docente que no se desprenda del “se”, centrada en este asunto y acorde con los dispositivos que propone, «uno mismo se forma» para asumir una profesión imposible, es decir, será exitosa porque no se podrá estar seguro de lo que ahí se produce.

Hoy como ayer, “más informaciones no hacen más saberes, así como un montón de ladrillos no hace una casa” (Reboul, 1992). La información marca lo objetivable-medible (en bits, por supuesto), en tanto que el saber producido da cuenta de procesos mucho muy complejos, de este *embodiment* tan singular que permite que el sentido se compruebe mediante las informaciones recibidas y, además de apoyarse en las experiencias del sujeto, sea una experiencia más de dicho sujeto. Entre la experiencia como *Erfahrung* (la experimentación que manipula cualquier cosa del exterior al interior del sujeto) y la experiencia como *Erlebnis*, lo vivido (*leben*), esta última involucra entidades de cuerpo (*Leib*)/espíritu (véase Varela, Thompson & Rosh, 1997), está por ejemplo toda la densidad de la palabra, encarnada/encarnándose, dirigida/dirigiéndose, hecha ella también de vacilaciones, de silencio, de fracasos, que se busca enunciándose.

Si se acepta la idea de que, en la formación de los docentes, los formadores y los docentes se forman, entonces no hay más formador(es) y formado(s), sino sujetos formándose, de los cuales es de esperar que permanezcan, a lo largo de la carrera de ambos, en condición de sujetos-formándose. Idealmente, la formación inicial debería desempeñar tanto un papel de reafirmación técnica como de “motor” de cuestionamientos que la formación continua retomaría. La adquisición de una cultura pedagógica, en la que la pluralidad de los modelos de referencias históricamente inscritos está trabajada, desempeña, por ejemplo, esta doble

función: la pluralidad saca al docente de su búsqueda fantasmática del “buen” modelo, y sostiene el cuestionamiento propio para cada uno de los modelos y entre ellos mismos. A partir de entonces, dicha pluralidad se convierte en una invitación a crear su propia huella, la que hará la historia profesional de cada uno, en el curso de las experiencias vividas. Si parece evidente que las prácticas pedagógicas clásicas del curso magistral seguidas de los ejercicios de aplicaciones (las que no convienen más que a los alumnos basándose en autores reconocidos, comprender → p. ej., aprender exitosamente desde la perspectiva de Piaget y, sin embargo, que dichas prácticas no funcionen con otros alumnos también exitosos → comprender) no son más que el modelo de referencia desde primaria y hasta la secundaria (*collège*), esta situación nos obliga a constatar que dichas prácticas aún están vigentes en la Universidad, y particularmente en las Maestrías de Enseñanza: un profesor expone su curso en un auditorio universitario, con el apoyo clave de una presentación en *Power Point*, el cual después se ofrece en transmisión directa (TD) en las diferentes antenas de las Escuelas Superiores de los Profesores y de la Educación (ESPE) sobre un modelo único, mismo que posteriormente puede verse condensado en quince minutos, yendo de un sub-objetivo a otro sub-objetivo, cada uno de los cuales remite a una sub-competencia del bagaje de dicho profesor. Ningún ruido en el sistema de formación, ningún juego, ninguna desviación: una programación cronometrada de una formación donde cualquier desviación está sancionada porque no se puede perder el tiempo, o si no el objetivo no será alcanzado. La búsqueda de la “buena” respuesta reemplaza el largo camino de la elaboración problematizante. Con esta operación es mucho más fácil darse cuenta de que la lógica de las «palabras clave» ha reemplazado a la de la conceptualización, donde el concepto contiene en sí mismo la posibilidad infinita de pensamiento.

Un ejemplo: “Actuar como un educador responsable y de acuerdo con principios éticos” es una sub-competencia de la competencia “Los profesores y el personal de educación, pedagogos y educadores al servicio del éxito académico de todos los alumnos”. Es legítimo pensar que ésta sola frase “Actuar como un educador responsable y de acuerdo con principios éticos” (una de entre otras diecinueve sobre la formación de los profesores y del mismo estilo) no escatima sobre el concepto, y cada uno de los términos están en el mismo concepto. En el mundo de las palabras-clave, esta sub-competencia es adquirida después de permanecer dos horas en una clase universitaria sobre las leyes y decretos del funcionario, en suma, del Derecho de la función pública.

Me imagino, entonces, que hará falta un acontecimiento que permita experimentar a profundidad para que uno o varios de esos términos se conviertan en

fuente de problematizaciones, y que dicho acontecimiento inmovilice la máquina para no pensar, de tal manera que no pueda abrirse la puerta de la problematización que la formación se ha esforzado, poco o nada, de bloquear, a fin de que el funcionario funcione más cerca de lo que la máquina podría hacer. Se ha querido universitarizar la formación de los profesores, inscribir la investigación en esta formación vía los estudios de posgrado y se podría haber retenido sólo lo peor: un academicismo seguro de sí mismo. Al mismo tiempo, los mandamientos de formación de los universitarios de la Pedagogía universitaria se apoyan masivamente sobre los servicios electrónicos, la Pedagogía universitaria se convierte en pedagogía digital.

Sin embargo, es bien sabido que enseñar implica los mismos procesos que buscar: cada situación nueva lleva implícita la promesa de una desestabilización de aquello que hemos logrado previamente, de ese bagaje con el que nos presentamos, que a menudo hemos preparado, «para» otro que aspiramos o queremos conocer/comprender. La cuestión es entonces la de saber abrirse a esa desestabilización, mientras estemos en el puesto de iniciador escolar, y aprovecharla como fuente de problematización, de apertura crítica a las prácticas y a los saberes derivados de esas prácticas. Vuelvo a ello, pero, fiel tanto a Rogers (1972) como a Varela, Thomson y Rosh (1997) o a Billeter (2012), esta formación que compromete a los sujetos-formándose es por completo bajo el sello de la experiencia (*experiencing*, según Rogers, quien mediante la forma progresiva del “ing” da cuenta de un proceso, no de un estado producto de un almacén de eventos previamente acumulados).

Dispositivos

En esta perspectiva, dos dispositivos destacan como esenciales, que la formación de los profesores en Francia se haya vaciado gradualmente de su esencia, conservando la apariencia de formación:

La formación en y para la investigación, mediante la producción de una memoria digna de ese nombre en el nivel de la formación inicial (Feuillet, Egido y Lerbet-Sereni, 2014).

Los dispositivos llamados de análisis de prácticas, los cuales casi han desaparecido de la formación continua, y que se encuentran reducidos a la resolución de problemas profesionales en la etapa de formación inicial. En mi caso, los trabajos que pude dirigir para la Memoria Profesional cuando era Maestra de Cursos en el Instituto Universitario de Formación de Maestros (IUFM) de Caen (Leroux y Lerbet-Sereni, 2001), y aquellos otros sobre diferentes dispositivos de Análisis de

Prácticas que yo alentaba (Lerbet-Sereni, s/fa, s/fb, 2010, 2014), me han llevado hoy en día a concebir estas dos experiencias en su propia complementariedad.

Por su elaboración escrita, con soportes teóricos y argumentativos, y en términos de una memoria de investigación, la Memoria Profesional posibilita la problematización sobre una apropiación de los saberes teóricos de referencia y su integración en una práctica: los saberes teóricos así alimentados y cuestionadores de la práctica, la separan de su lógica de “receta-modelo” lista para aplicarse. Cuando la Memoria Profesional funciona, sitúa bien en el camino hacia un modelo de autoría propia de un docente que ha experimentado profesionalmente el producto de su crítica, es decir, respaldado y con una mirada plural sobre su profesionalidad. En breve, este dispositivo permite al docente repensarse y compartir con sus pares en formación, incluso con un jurado dictaminador sobre la posibilidad de publicación. Los debates derivados de la diversidad de opiniones sobre este trabajo podrían abrir más aún nuevas opciones posibles.

Los talleres de la Asociación de Preparación de Profesores (APP) reemplazan la oralidad y dan sustento a las evocaciones personales, transformando y reconciliando de acuerdo con la singularidad emocional de cada participante, todo lo cual evita, una vez más, que puedan confundirnos con el automatismo de una máquina. Es ahí también donde el juego de la problematización resulta esencial: concebidos como los espacios-tiempo para la resolución de problemas, los citados talleres se concentrarían en “llevar a cabo” y concluir una situación, tal vez incluso si la problematización pudiera transformar un malestar detonador de preguntas sin respuesta, en fases de reflexión para dejarnos trabajar. He aquí por qué personalmente prefiero considerar que no analizamos nuestras prácticas, en el sentido clásico del análisis mediante el cual buscaríamos las causas para aportar soluciones, sino más bien reflexionaríamos sobre las propias prácticas.

En cuanto a estos dos dispositivos, es más bien por su acompañamiento que he emprendido esta tarea desde un punto de vista heurístico, cuestión que vale igualmente para la dirección de investigaciones doctorales. Antes de decir algunas palabras sobre esta relación, muy a menudo nombrada con ligereza u oportunismo, “acompañamiento”, nos interesa precisar aquí que estos dos dispositivos de formación desplazan a otros dispositivos colectivos tales como seminarios de investigación para las memorias y talleres de profesionales de la APP. Entonces, la relación de acompañamiento es sostenida por y dirigida hacia un grupo que resulta en sí mismo un recurso de prácticas, preguntas, experiencias, contextos, vidas. Una vez más, en este grupo en formación todo el mundo se forma, reflexiva y recíprocamente.

Primera problematización del acompañamiento de los dispositivos

Años más tarde, mis trabajos iniciados en 1997 (Lerbet-Sereni, 1999) sobre el acompañamiento me permitieron proponer un modelo de esta relación particular bajo la siguiente forma de posturas, entendidas como “disposiciones interiores en movimiento” (Figura 1).

Figura 1
Las posturas del acompañamiento



Fuente: elaboración propia.

De manera sintética, se reconocerá en la postura del guía todo aquello que inicia la marcha, y que conviene seguir paso a paso, bajo pena de un gran peligro (se habla así del guía de alta montaña). Se alcanzará la cumbre, la cual ya es conocida por el guía, con la condición de no tomar ninguna iniciativa y de apegarse a las consignas lo más estrictamente posible. Así, el guía es el que sabe, marcha siempre a la cabeza, muestra y traza el camino, y gracias a él nosotros alcanzamos eso que habría podido/debido quedarnos como inaccesible. En un contexto de formación, para un guía, cualquiera se forma sin que haya un formador y un formado, por lo que esta idea no tiene lugar. El guía construye su legitimidad de lo que sabe y lo que debe enseñar para formar buenos profesionales que se le asemejarán.

El acompañador (de igual manera como se nombra al acompañador de media montaña) tendería a permanecer detrás, listo a intervenir en caso de peligro, pero dejando que ocurran las exploraciones personales, e instaurándose como el que abre horizontes, en el límite de lo que parece un avance realizable. De esta manera, será el acompañador quien, basándose en lo que se experimenta, irá más allá enriqueciéndolo, abriendo con ello nuevas perspectivas para investigar.

Montaigne lo ha descrito perfectamente: se trata de un formador con la cabeza bien hecha más que rellena de cosas, confiado en el otro que se forma ahí mismo, frente a él. El acompañador es un recurso muy rogeriano, entre otros. El formador se convierte en un facilitador de audacias pedagógicas en confianza y junto con su aprendiz-enseñante. Y sus experiencias se convertirán en el hilo conductor de su preparación mediante la cual el propio formador tejerá el trayecto de su formación.

El acompañante es un par que comparte la ruta (etimológicamente, el pan), necesario para que dicha ruta se lleve a cabo: uno al lado del otro o en alternancia entre el frente y la parte posterior, los saberes adquiridos e intercambiados entre uno y otro nutren el entramado infinito de su ruta conjunta. En conjunto, ellos aprenden y se forman.

El acompañante, quien “atraviesa” aquí el triángulo, lleva consigo los tres registros precedentes. Se convierte en el que integra estas posturas contradictorias entre ellas, y el que encarna la paradoja que esta integración genera. Es esta dinámica de integración, del “se”, de los *autos* del profesional que yo intento demostrar mediante la expresión “in-posible”: las profesiones imposibles de Freud son las profesiones encarnadas singularmente, las cuales pueden regenerarse, trabajarse y encontrar sus “posibles” desde el interior del sujeto profesional que se involucra en la profundidad de la reciprocidad relacional, quien quiera que sea el otro.

En el trabajo de investigación inicial sobre la cuestión del acompañamiento, el *corpus* de mi trabajo estaba constituido por los registros de sesiones de acompañamiento de la Memoria Profesional en el IUFM, luego un *corpus in vivo*. Principalmente, había identificado las figuras del guía y del acompañador, así como los contenidos de los intercambios que estas figuras intercambian. La figura del acompañante apareció a partir de entrevistas dirigidas por los Directores de las Memorias, y ha sido este conjunto el que me he esforzado por modelizar.

En una primera observación, la enorme brecha sobre la cual se abre esta visión del acompañamiento no apareció de manera inmediata. La primera apropiación que tuve de esta “imagen” entró en juego bajo tres formas. De entrada y en lo que concierne a la auto-formación del formador, para indagar si no hay una (nefasta) tendencia a paralizarse en una u otra postura. Como toda modelización, esta contiene en sí misma la posibilidad de convertirse en el “espejo” de nosotros-mismos, y de reflexionar en ello. Finalmente, se trataba de verificar que no se privaba de la variedad relacional que las tres posturas contienen. Puede ser cualquier cosa como una multirreferencialidad relacional, ante la cual conviene permanecer vigilante. En segundo lugar, yo consideraba que no se podía pretender acompañar (tal o cual dispositivo de formación que reconocía la exigencia crítica autoformadora), sino a condición de haberse apropiado de la experiencia. Por ejemplo: no se puede

acompañar un informe de investigación si este cambio no se ha producido en uno mismo. En fin, estaba convencida que la profesionalidad del formador (es decir, formador de docentes) residía es una especie de potente sentido clínico que le permite saber ajustarse al contexto, entre esas tres posturas, y a lo que conviene al otro para avanzar en su camino.

Re-problematización del acompañamiento

Si bien no retomaré detalladamente el trabajo mito-heurístico que he tratado de obtener con la figura de Antígona (Lerbet-Sereni, 2007), considero importante destacar que este trabajo me ha llevado a deconstruir no el modelo, sino la lectura que ya había hecho, la cual en el fondo estaba destinada a reafirmarme a mí misma, haciéndome creer que dominaba relativamente las situaciones de formación que configuraban mi profesionalismo de universitaria. En resumen, quería equivocarme, pero no permanecer en el vacío.

Ahora bien, terminaré de compartirles que, en mi opinión, la persona que acompaña parece acompañar aún más, en el sentido fuerte del término, y será quien supere todo proyecto, objetivo, piloteo, intención y/o ajuste, además de que sabrá dejar hacer, ser y pasar. Seguramente. El “máster en docencia” no es muy compatible, pero es ahí donde estoy, y es así como me siento humana y viva, con mis otros, tan extraña como sea posible al modelo experto de la máquina, la cual desde luego no me desentiendo de utilizar.

Si la posición en cuestión es radical, coincidiremos que apunta a dejar entrever que es posible pensar en otro modo relacional diferente de los que hemos tomado en cuenta, y que también puede ser significativo. Provistos de uno o de otro, nos corresponde a cada quien ayudar a trazar el camino de quienes nos han sido confiados, así como de sus pares.

En efecto, la radicalidad de Antígona no puede atenerse a la buena voluntad de adaptarse a los demás, lo que parecería como una negación de la libertad, la propia y la del otro. Antígona no busca ser comprendida, pues ella hace lo que tiene que hacer. Si la llaman “loca” no le importa, puesto que sus interlocutores, aquellos que le importan, guardan silencio (Dioses, aves). En la ya famosa escena del diálogo con Creón, Antígona no se compromete en ningún diálogo argumentativo, como tampoco se somete a ninguna regla de la comunicación tendente a un compromiso, sino que ella afirma que poco le importa si es o no comprendida. Al otro y si puede, sólo le resta escuchar. Este gesto tan reprochado es justo, aunque no es defendible desde una manera social o tradicional, pero sí es justo porque está adaptado a ella. Seguramente Antígona se morirá, pero igualmente estaría muerta de no haber completado esta condición. ¿Estaría entonces alejada

de su tambaleante destino familiar del cual no puede escapar? Por el contrario, es en la realización de lo que ella es y, por tanto, de la familia tambaleante a la que pertenece, como puede ser completamente libre, y no de ir en sentido contrario pretendiendo controlar. Me detengo aquí por Antígona.

En este paradigma designado por Antígona y que ha sido trabajado por el biólogo budista Varela, citado por Canguilhem y también por los taoístas (véase Billeter, 2002), nos situamos entonces en el reino del “en” (sí-mismo), del “de” (sí-mismo), del “en/de” (del otro en sí mismo) y del “sin”, sin ilusión sobre los posibles “con”, y todavía menos de “para” (Lacan, 1986).

La experiencia de la relación es el fundamento de mi conocimiento de la misma (pero no del otro). Luego, es imposible encontrar los fundamentos (del conocimiento, de la relación) fuera de la experiencia (del conocer, de la relación), incluso la experiencia que ha comenzado siempre *in útero*. La puesta en marcha se convierte en aprender a pensar, a actuar, a vivir, en un mundo sin fundamento, un mundo fundado sobre la ausencia de su fundamento, en el cual no hay principio ni fin, pero en donde los procesos están siempre en vías de ponerse en marcha. La cognición y el aprendizaje tienen lugar en la acción de la cual emergen y se renuevan. Formarse es un proceso en-actuado y es una cognición encarnada. Con el término de “encarnado” se enfatiza la cuestión de adquirir corporeidad, de carne (*Leib*), referidos por Varela, Thomson y Rosh (1997). La cognición no es sino una actividad de tratamiento de la información de tipo algorítmico. Es la expresión de la unidad experiencial cuerpo/espíritu que genera y que la genera, en un acoplamiento autónomo ininterrumpido mientras se está vivo.

¿De qué se habla entonces cuando se habla de acompañamiento bajo el doble sello de Antígona y de la en-acción?

Quizás, antes que nada, de reconocer que los nuevos saberes que he alcanzado, los cuales profundizan el cuestionamiento concerniente al modelo del acompañante, han sido posibles porque me he permitido entrar en contacto, ser como invadida también por Antígona, o sea, de haber incorporado las imágenes que se presentaban en una especie de **nube de lo sensible, del imaginario y de la razón**, viviendo para mí-misma la experiencia del acoplamiento en unidad cuerpo/espíritu. Es entonces eso que ahí ha emergido tanto como sea posible sin control ni dominio, y que enseguida se ha formalizado desde mi punto de vista sobre la problemática del acompañamiento.

Desde un punto de vista científico, los saberes producidos no reemplazan la **prueba**, pero la prueba vivida por un investigador que la restituye rigurosamente y formaliza los saberes surgidos de su experiencia resulta una formalización

provisoria hasta que una nueva experiencia viene a reabrirla. Por supuesto, la prueba aquí no sería comprendida en términos de algo doloroso, sino pasar de la experiencia aprobado/estresante a la experiencia compleja y novedosa de “inscripción corporal del espíritu”, esto es, transformadora. El dominio algorítmico de la investigación en ciencias humanas y sociales, el cual se minimiza después en los programas de formación de profesores amerita también algunos contrastes metodológicos y epistemológicos, si es que deseamos y desde nuestro sitio de investigadores, producir la investigación crítica.

En términos de acompañamiento entonces, me surgen nuevas orientaciones en este viaje. De entrada, la del fantasma de un profesional ajustado al otro, que pretende que su profesionalidad resida en la comprensión del otro así como de la necesidad de ser comprendido por el otro. El otro me es incognoscible, como yo lo soy para mí-mismo: yo nunca podría conocerle/conocerme absolutamente (apoyándonos en la ontología o en el psicoanálisis, la respuesta es invariablemente: indecidible, incompleta e incognoscible). Pretender lo contrario es una defensa del “mí” para no derrumbarse, lo que incita a desear convencerse de alguna verdad ignorada del otro. Entonces, en lugar de hablar-se, en el sentido del decir-“se” de Antígona, se termina por agotarse en reformulaciones que corren en busca de su propia transparencia, quedando poco a poco vacías de sentido. Por el contrario, es lo **no-ajustado**, lo desplazado lo que puede generar nuevos sentidos, inesperados, no presentes ni en uno ni en el otro. Evidentemente, esto supone no atenernos a lo que sabemos, sino reconocer más bien que son los no-saberes los que fundan la relación, y representan la condición para la emergencia de lo desconocido y por recibir. Y tanto mejor si esto no se ajusta a uno y/o al otro, que es lo que permanece de lo misterioso, o también del deseo por continuar un poco más aún en el camino. Otra manera de formular lo anterior me ha llevado a hablar en términos del *quid pro quo*. La relación de acompañamiento puede leerse como un *quid pro quo* exitoso en tanto que *quid pro quo*: pensamos hablar del uno y del otro como si fuesen la misma cosa, cuando interiormente cada uno está animado por diferentes experiencias e intenciones. Por lo tanto, no hablamos de la misma cosa y, si me atrevo a decirlo, mientras todo esto dure.

El corolario de este precedente (de estos no ajustes, no saberes, no comprensiones) reside en el hecho recíproco de aceptar no ser comprendido, y en cierta forma de pasar por loco o exagerado a los ojos del otro. Entonces a esta **locura**, Lacan (1986) la pudo nombrar “Antígona, la verdaderamente loca”. No estar ahí donde el otro piensa encontrarnos, ahí donde nos dejó, generar tal vez de esta manera un cuestionamiento que, no obstante, no tiene respuesta, estar loco no por una anomalía relacional sino por la contribución de un reencuentro fuera de la presión de los estándares. Eso que a veces parece una audacia justamente un poco

loca, es una manera de permitirse la experiencia compartida, así como de compartir el poder creador, posiblemente comprobable por el otro en otros contextos.

Pero, si no disponemos ni del ajustamiento por la palabra ni de nuestros saberes anteriores, ni de ninguna norma ni señalamiento (eventualmente adaptados en contexto) para acompañar, entonces, ¿de cuál profesionalidad estamos hablando? ¿De cuál relación? ¿De cuál otra? ¿Cómo aprehenderla? ¿De acuerdo con qué propósito? ¿Qué queda como posible intercambio de humanidad?

Tal vez nada más, pero a la vez tan difícil de saber cómo ponernos a disposición de lo que nos falta, de dejarse atravesar y tocar, sin control, por todo aquello que puede alterarnos, convertirnos en otro: disponibilidad para las resonancias en nosotros de lo que pasa entre nosotros, del uno al otro, sobre un fondo de opacidad (no saber) que es promesa del potencial, sorpresa de saber albergar, escuchar, sentir, sin querer comprenderlo todo, pues eso sería aún tomarlo con nuestras categorías de pensamiento listas a emplear.

En esta perspectiva radical que da una potencia de aprendizaje experiencial para lo incognoscible, para un ser humano y en tanto que la muerte de la muerte² aún no ha llamado a nuestra puerta, es justamente la muerte la que ocupa este lugar de lo incognoscible radical, ya sea para uno mismo como para una cuestión relacional. En efecto, la muerte es eso que desplaza bajo el sello de una no-relación: la muerte no puede ser relatada ni relacionalmente compartida como una experiencia que tendríamos en común, a partir de la cual estaríamos en relación. La muerte es pues ejemplar de mi propósito anterior: no puedo comprender lo que le sucede al otro que muere; no podemos hablar más de lo mismo, sea lo que sea que nos digamos, etcétera.

A partir de lo anterior y de manera recursiva, el acompañamiento a los moribundos es ejemplar, paradigmático del acompañamiento sobre este modo del “en/de-sin”. El acompañamiento de este otro que está en proceso de vivir es el que me resulta inaccesible y ajeno (y que, sin embargo, seguramente me afectará) pues se transforma en una experiencia que constituye y no me devuelve más que al “en/de-yo-mismo”: el acompañamiento me habla sin hablar, como los Dioses a las aves en Antígona; entonces y desde mi perspectiva, se trata de saber cómo escuchar algo de eso, saber cómo hacerme un receptáculo de un misterio que nunca será esclarecido. No es él, sino quizás yo sea para él, y así entonces sabrá, tal vez, ver la luz de la oscuridad e iluminar mi vida de manera diferente. Por supuesto, aquí también, hay reciprocidad, silenciosamente invisible e indecible.

Estar aquí en cuerpo y alma, tan plenamente como sea posible, es también algo para detenerse a pensar y, “justo”, resentir. Una presencia de cuerpo a cuerpo,

² El último programa de los transhumanistas, realizable según ellos gracias a la Inteligencia Artificial.

de contacto a contacto, de sensibilidad a sensibilidad, y que la falta de lenguaje se multiplique, se amplifique para permitirnos estos aprendizajes. También es escuchar más allá del orden de los significados ordinarios, conectarse de manera diferente con el lenguaje, lo cual los especialistas de la locura saben cómo hacerlo. Por ejemplo, un trabajo de tesis en curso sobre la enfermedad de Alzheimer describe una relación de afecto a afecto, “...puesto que el pañal se desliza y se escapa...” siendo entonces una relación inmediata. Se encuentra una idea análoga en Mylène Anquetil-Callac (2006), cuando formuló la siguiente conclusión: “albergar eso que suceda”, esto es, también dejarlo pasar sin retenerlo. Eso que pasa está activo, siempre que seamos capaces de dejarlo actuar sin pretender detenerlo demasiado rápido, ni en arreglarlo sin buscar detenerlo demasiado pronto, ni tratar de arreglarlo según nuestros esquemas de pensamiento. Seguramente nos molestarán y se nos llamará locos, pero nada de eso importa: nuestra posibilidad de aprender-nos se anida también aquí, en nuestro propio desorden del cual los otros nada pueden saber. “Dejar pasar” sin interpretación ni intelectualización es lo que ha hecho eco, por ejemplo, en el trabajo de Roustang (2015) sobre la hipnosis: el cuerpo y el espíritu están reunidos, bajo nuevas modalidades, y el juego terapéutico o de acompañamiento no es de querer saber si marcha y cómo es que esto ocurre, además de cobijar, y de convertirse en aquello que (se) pasa.

Una última palabra sobre el acompañamiento a los moribundos como paradigma de acompañamiento. En las profesiones de la relación siempre es difícil saber si se ha actuado “bien”, y a veces tratamos de obtener algunos signos del otro sobre la relación, lo que vendría a reafirmar nuestro ego, incluso halagarlo, y así validarnos como buen profesional: después de todo está bien trabajar con el otro y entonces, ¿quién más para hacer comentarios críticos? Es también este duelo que el acompañamiento a los moribundos nos invita a hacer: ninguno de ellos regresará de su último viaje para ayudarnos a afinar nuestro desempeño profesional. Sin poner el ego en juego y sin evaluación externa tampoco. También Antígona dice cualquier cosa sobre este orden: su ego no tiene nada que ver con su gesto pues muere con dicho gesto. ¿Para qué podría su hermano muerto venir a darle las gracias a cambio de algo?

Así, encontramos en esta relación aquella paradoja donde la más grande proximidad ha abolido la relación, y “se contacta”, como dicen los quebequenses, sin la distancia del “entrar en contacto”, sin relación. La densidad del camino hacia el otro, esta brecha necesaria para el reencuentro es abolida. El olvido del sí-mismo deviene entonces en la densificación del sí-mismo.

Es entonces en este encuentro del sí-mismo a sí-mismo, y del sí-mismo en sí-mismo, que la regulación puede operar. Por todo ello y de mí-mismo a mí-

mismo, ¿quién me asegurará que yo no he manipulado al otro? ¿Qué yo no lo he alienado? Es por esta misma razón que la cuestión enfatiza únicamente mi planteamiento, que es el de la ética del acompañamiento, la ética de la responsabilidad (Levinas, 1982).

En este juego de espejos en donde se acompaña a los docentes a formarse, quienes a su vez acompañarán a los alumnos a formarse, los dispositivos de formación a través de la investigación o los talleres de Análisis de Prácticas en la formación de los docentes se convierten en los dispositivos de acompañamiento de sus trans-formaciones, y donde uno de los juegos principales es el de la apertura de los saberes reconocidos como esquemas de pensamiento a desestabilizar: tal es la dinámica de la función crítica, que no se transmite sino que se aprende. Por instancia de toda técnica pedagógica, las Tecnologías de la Información se transforman sirviendo para interrogar, reflexionar, pensar, imaginar, modelar, todo ello desde los límites de las prácticas vividas para permitir/impulsar: he aquí la función de la formación del sentido crítico. Lo mismo se aplica al estatuto de estas nuevas técnicas en los dispositivos de formación de docentes, que luego vuelven al cuestionamiento crítico de los acompañantes universitarios. Entonces, que el acompañante formador-universitario no se preocupe por su propio acompañamiento para este ejercicio crítico aplicado a sí mismo, y también, que cese de preocuparse de sus propias investigaciones, en suma que se imagine sabiendo, y he aquí que en lugar de acompañar a un sujeto-formándose, el acompañante será un repetidor para sí mismo, satisfecho de escuchar a su vez el otro tartamudeo, y quien se lanzará sobre estas desmaterializaciones de todo género que lo evitan cuerpo a cuerpo a veces desestabilizando...

Conclusión

Si logramos hacer vivir a los docentes que se forman el poder, la exigencia y la libertad que propician las situaciones de formación en las que he intentado profundizar desde el punto de vista de su acompañante, me parece que lo aprovecharán con sus estudiantes, a fin de que ellos también se formen como seres libres y, poco a poco, de ciudadanos que no compraron tal cual ningún modelo, ni teoría, ni práctica, ni económica, ni política. Los ciudadanos pensando y pensándose, sin importar lo que les depare el futuro tecnológico. Al momento de escribir estas líneas, aquí en Francia, los Presidentes de Universidades demandan que las fuerzas del orden ataquen a los estudiantes pacifistas que protegen el derecho para todos de estudiar, y que se organizan en sus universidades para formarse de otro modo en este tiempo de resistencia. Algunos docentes están al lado de los estudiantes. Pero 70 de 76 Presidentes aprueban esta ley que quiere hacernos

creer que a los 18 años una vida está asegurada en sí misma, que un Estado considerado como avanzado no tiene los medios para acompañarlos a buscar, que la función de los docentes del segundo grado y de la Universidad es la de formatear estudiantes para una adaptación socioeconómica pronosticando su futuro por sobre sus “competencias” de adolescentes. ¿Qué se habrá transformado en agosto de 2018 en México? La democracia está viva sólo sabiendo cómo tomar el riesgo de su desafío, su crítica, incluso su destrucción interna. Si no, ya estará muerta. El ciudadano funda y da un horizonte a la democracia que funda y da un horizonte al ciudadano: esta co-determinación del ciudadano (cuestionando, problematizando, pensando, imaginando, vibrando) y de la democracia llama la dimensión política de cada mirada pedagógica, mirada sobre el otro, sobre sí-mismo, sobre aquello que nos dan compartiendo, que nos constituye y que nos aclara aunque nunca por completo, afortunadamente.

REFERENCIAS

- ANQUETIL-CALLAC, Mylène. (2006). *L'accueil de l'expérience*, Paris, L'Harmattan.
- BILLETER, Jean François. (2002). *Leçons sur Tchouang-Tseu*, Paris, Allia.
- BILLETER, Jean François. (2012). *Un paradigme*, Paris, Allia.
- ENDRIZZI, Laure. (2012). “Les technologies numériques dans l’enseignement supérieur, entre défis et opportunités”, *Dossier d'actualité*, núm. 78, octobre, <<https://hal-ens-lyon.archives-ouvertes.fr/ensl-01651604/document>>, consultado el 23 de mayo, 2018.
- FEUILLET, Margaux, Ángel Egido y Frédérique Lerbet-Sereni. (2014). “Entre AP et REX: pratique et analyse de la pratique de l’analyse des pratiques, o se réfléchir dans sa pratique/son expérience”, *Psycofenia*, Anné xvii, núm. 30, pp. 75-110, <<https://revuepresence-leblog.com>>, consultado el 6 de junio, 2018.
- LACAN, Jacques. (1986). *L'éthique de la psychanalyse*, Paris, Seuil.
- LE MOIGNE, Jean-Louis. (1994). *La théorie du système général: théorie de la modélisation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LERBET-SERENI, Frédérique. (s/fa). “Analyse de pratiques et pratiques de l’alternance brève en formation de formateurs”, en Violet Dominique, *Formation d'enseignants et alternance*, Paris, L'Harmattan, pp. 137-174.

- LERBET-SERENI, Frédérique. (s/fb). “Entre AP et REX: pratique et analyse de la pratique de l’analyse des pratiques”, o “se réfléchir dans sa pratique/son expérience”, <<https://revuepresence-leblog.com>>, consultado el 6 junio, 2018.
- LERBET-SERENI, Frédérique. (1999). “Guidance, compagnonnage et/ou accompagnement dans un cas de formation en alternance par production de savoir: approche pragmatique de la relation au travers des dialogues de direction de mémoire professionnel de deuxième année d’IUFM”, *L’année de la recherche en Sciences de l’éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 145-178.
- LERBET-SERENI, Frédérique. (2007). “Des paradoxes au paradoxe: la figure d’Antigone pour penser l’accompagnement”, en Gaston Pineau, Jean-Pierre Boutinet, Noël Denoyel y Jean-Yves Robin, *Penser l’accompagnement adulte*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 189-207.
- LERBET-SERENI, Frédérique. (2010). “Analyse des pratiques du groupe palois”, en Claire Denis, *Médiation familiale. Pratiques et approches théoriques. La médiation ouverte*, Paris, Chronique Sociale, pp. 115-139.
- LERBET-SERENI, Frédérique. (2014). “L’analyse de pratiques professionnelles d’éducateurs en groupes réels: entre le soutien professionnel et le soutien émotionnel. Quelle démarche pour faire face aux aléas des conditions de travail?”, en Margaux Feuillet, Ángel Egido y Frédérique Lerbet-Sereni, *Psycofenia*, Anné xvii, núm. 30, pp. 75-110.
- LEROUX, Bailleul y Frédérique Lerbet-Sereni. (2001). *Entre régulation et régularisation. Le mémoire professionnel en IUFM et son accompagnement*, Paris, L’Harmattan.
- LEVINAS, Emmanuel. (1982). *Ethique et infini*, Paris, Fayard.
- REBOUL, Olivier. (1992). *Les valeurs de l’éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ROGERS, Carl R. (1972). *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod.
- ROUSTANG, François. (2015). *Jamais contre, d’abord. La présence d’un corps*, Paris, Odile Jacob.

SERRES, Michel. (2012). *Petite poucette*, Paris, Le Pommier.

SUN-MI, Kim et Christian Verrier (dir.). (2009). *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université*, Paris, De Boeck Supérieur, <<https://www.cairn.info/le-plaisir-d-apprendre-en-ligne-a-l-universite-9782804101909.htm>>, consultado el 3 de abril, 2018.

VARELA, Francisco J., Evan Thomson et Eleanor Rosh. (1997). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil.

SEGUNDA PARTE
FORMACIÓN DE PROFESORES

I. FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

TRANSVERSALIZAR LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
PARA DESARROLLO DE LOS CAMPOS FORMATIVOS:
ESTRATEGIAS PARA DOCENTES DE NIVEL PREESCOLAR

ROBERTO IBARRA ESCOBEDO

Benemérita Escuela Normal “Educadora Rosaura Zapata”

MARÍA BERTHA GÁMEZ PALAFOX

Benemérita Escuela Normal “Educadora Rosaura Zapata”

CRUZ ALBERTO SÁNCHEZ SÁNCHEZ

Benemérita Escuela Normal “Educadora Rosaura Zapata”

Introducción

La historia, tanto en preescolar como en nuestra sociedad, es desdeñada y poco conocida. Los factores son muchos, pero se considera que el principal de ellos, es que somos un país que no acostumbra leer. Adicionalmente está el problema educativo en donde los profesores de educación básica encargados de enseñarla y difundirla, tienen un pobre nivel de conocimientos. Encima de todo, los referentes históricos provienen de la historia oficial, la cual, se encuentra muy maquillada y manipulada.

Hay que partir de la premisa que sí se puede iniciar la enseñanza del tiempo y la Historia en Educación Infantil, ya que, tal y como afirman Varela y Ferro (2000), tradicionalmente, las Ciencias Sociales no eran enseñadas en el nivel preescolar por considerarse que los niños eran demasiado pequeños para abordar su objeto, caracterizado por su alto nivel de abstracción. En este mismo sentido, Hernández (2002) apuesta por iniciar al alumnado preescolar en el método histórico. La enseñanza de la Historia, desde edades tempranas, pretende que los alumnos descubran la identidad del individuo y los cambios que ha tenido la sociedad a lo largo de los años.

Los docentes son los capacitados para atender a los alumnos, la pregunta que se hace es ¿las educadoras conocen los atributos de la historia como una herramienta para el desarrollo transversal de los campos formativos? Por experiencia tanto en las normales como en el nivel preescolar la respuesta es que la mayoría desconoce dichos atributos de la historia. Por otro lado, la metodología que se utiliza por parte de la mayoría de los formadores de docentes tampoco ayuda a propagar el interés por la historia.

Es común que la mayoría de las docentes activas en la educación preescolar tengan la percepción de que existe una jerarquía de saberes y bajo esta premisa, le dan más importancia a los relacionados con la adquisición del lenguaje y al desarrollo del pensamiento matemático. Los demás campos formativos; aunque se pregona que actúan de manera sinérgica, son relegados a un segundo término. De manera, consciente o inconscientemente esto ha permeado en las escuelas normales; y muchas profesoras encargadas de las materias relacionadas con la observación y práctica docente también se inclinan por los campos antes descritos. De esta forma, las materias relacionadas con la historia son consideradas de “menor importancia”.

En estos días, las nuevas generaciones son más despiertas, inquietas, demandantes, y con un sin número de estímulos, producto de la interacción con las nuevas tecnologías. Por esto, se necesitan estrategias que hagan del estudio de la historia algo interesante por investigar. Como maestros, debemos construir nuevas estrategias para interesar a estas generaciones, pues la historia se puede aprender a través del juego y promoviendo actividades de investigación. La tecnología, pone a la mano innumerables herramientas de indagación para estos nuevos estudiantes y en el proceso, se desarrolla en el niño la capacidad de pensamiento crítico, pensamiento analítico, pensamiento reflexivo e identidad nacional.

Es indispensable que las docentes conozcan cómo piensa y cómo aprende nuestro objeto de conocimiento: el niño preescolar; y para eso, se necesita indagar en los teóricos que han estudiado el desarrollo de las competencias relacionadas con el pensamiento matemático y con la adquisición del vocabulario espacio-temporal para comprender la historia.

El propósito de este trabajo es presentar los resultados de una investigación que plantea la necesidad de conocer y aplicar las propuestas exitosas de investigadores de otros países en la didáctica de la historia en la escuela normal con un enfoque transversal. Aunque la transversalidad está implícita en la didáctica de la historia se debe explicitar para entender y aplicar para beneficio de estas nuevas generaciones de niños, de educadoras en servicio y docentes en formación.

Estrategias de transversalización de la enseñanza de la Historia, el pensamiento histórico y la educación preescolar

Es importante considerar las investigaciones que se han realizado en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en niños de nivel preescolar, y se hace necesario recalcar que se habla de la historia en general porque hablar de la didáctica de la historia de México es un campo casi desconocido en la formación del pensamiento histórico aplicado a la historia nacional. González (2011) afirma que en el caso de la Educación Preescolar, enseñar historia se trata de ir más allá de transmitir información y memorizar datos (fechas, nombres, lugares). Durante los primeros años de vida el niño aún no tiene conciencia de los hechos o acontecimientos que son ajenos a su vida cotidiana; por tanto, son las nociones tiempo y espacio los aprendizajes básicos y necesarios que construirán el pensamiento histórico en los niños de este nivel educativo (González, 2011).

Construir las nociones del pensamiento histórico en los niños es posible a través de experiencias cotidianas que le den sentido a la idea de que antes de que ellos existieran, el mundo era muy diferente y que la gente inventa cosas para mejorar su vida. Las investigaciones existentes sobre la construcción de pensamiento histórico en la educación infantil demuestran no sólo que los niños, desde muy temprana edad, cuentan con las capacidades para adquirir información importante sobre temporalidad, causalidad, uso de fuentes y su interpretación, sino que, además, tienen gran interés en conocer y comprender acerca de temas y hechos del pasado que superan los tópicos de dinosaurios, castillos, príncipes y princesas (véase *The Brown Sisters, s/f*; Trepát, 2011). El desarrollo del pensamiento histórico en estas edades, suele ser poco valorado, desconociendo su enorme contribución en la consolidación de un sujeto cívico, político, cultural y social. En cambio, existe consenso acerca del valor del pensamiento narrativo o el uso de relatos como recurso didáctico en la educación infantil.

La conciencia del pasado es tan importante para el individuo como para la sociedad. A través de la historia, podemos descubrir el registro de la raza humana, compartirlo y formar parte de él. Es una conciencia que, alimentada en la infancia, crece a lo largo de la vida (Cooper, 2002: 15). Chacón (2009) reflexiona a través de diálogos con niños y niñas de edad preescolar sobre ¿cómo se construye el pensamiento histórico en educación infantil?; ¿qué significa pensar históricamente? Pero sobre todo, “por sus implicaciones pedagógicas y didácticas”, ¿qué puede ser a tan temprana edad pensar históricamente?

- Danna Sofía (4 años): Antes, cuando yo era una bebé, no podía comer yo solita y tampoco sabía caminar y mi mami me cargaba en una cobijita de conejo que me regaló la bisabuela Pascuala.

- Sebastián (7 años): ¿Qué jugaban mis abuelos cuando eran niños? Yo creo que también jugaban fútbol pero no tenían *Play Station*.
- Jefferson (6 años): Mi papá tiene una caja grande por donde sale música de unos compactos grandes y negros y dice que con eso bailaban cuando era joven.
- Santiago (6 años): El otro día vi en televisión un programa sobre pirámides y faraones, y ellos ahora son momias que viven en Egipto.
- Mariana (7 años): Vimos la película “Monstruos Marinos” en 3D y era de los antepasados de los delfines que ya no existen. Una niña los encontró hace mucho tiempo y se volvió una señora muy famosa (Chacón, 2009: 136).

Esta autora critica que falta un trabajo pedagógico que coadyuve a elaborar “representaciones históricas” en la infancia temprana. El trabajo de potenciar la comprensión del pensamiento histórico es tarea del docente y de otros actores sociales; entendiendo que se trata de un proceso, como indica Chacón “la formación del conocimiento sobre la sociedad desde una perspectiva procesual, es decir, comprendiendo el devenir humano y la manera como se han llegado a tener las estructuras actuales” (Chacón, 2009: 4). En el caso de los niños, esta comprensión se genera a partir de reflexionar sobre los cambios que se han producido a lo largo del tiempo; formulando preguntas y revisando diferentes fuentes de información que permitan que éstos logren interpretar pasado, presente y futuro. No promover esto en los niños “dificulta la creación de relatos propios que sienten las bases que a posteriori permitirían participar en la construcción de sociedad y ciudadanía como sujeto de la historia y no como objeto de la misma” (Chacón, 2009: 4).

Estimular el pensamiento histórico en los niños

Es importante que desde edades tempranas se promueva la formación de las nociones temporales en los niños partiendo de su historia personal, familiar y de su comunidad. El aprendizaje de las nociones históricas debe realizarse con los elementos del entorno del niño. Se puede utilizar cualquier elemento u objeto, ya que todo lo que existe tuvo un origen y un proceso de evolución. Así, se puede echar mano de los aparatos que existan en su familia y en su comunidad. Un ejemplo de esto, es que se les pida a los niños traer cámaras fotográficas o de video que ya no se usen y que por alguna razón no hayan sido desechadas y además, traer fotografías de sus antepasados o del lugar donde ahora viven para comparar cómo han cambiado las cosas y las personas. Con esto se puede construir un museo comunitario de la imagen y de los medios para captarla.

¿Qué dificultades tienen los niños con la noción de tiempo?

Según Piaget (citado en Khalil, s/f), antes de que el niño adquiera la noción de tiempo, ha de distinguir que hay series de sucesos que se realizan en un orden temporal y que entre dos sucesos median intervalos, cuya duración hay que valorar.

En cuanto a la duración de espacios temporales, el niño tiende a juzgar la duración del tiempo, de acuerdo a la percepción visual (aunque dos personas inicien y suspendan el movimiento a la vez, invierte más tiempo la que recorre más distancia) o con percepciones motoras (el tiempo depende de la velocidad con que se recorre un espacio, aunque las dos personas inicien y suspendan el movimiento, al mismo tiempo) (Piaget, citado en Khalil, s/f).

El tiempo es una experiencia que se construye. Entonces, es importante para quien trabaja el concepto del tiempo, considerar que para entender la secuencia de la historia, es indispensable tener a la mano herramientas para su explicación. Es pertinente diseñar y aplicar secuencias didácticas que permitan entender lo que se requiere abordar en una sucesión de pasos a seguir. En primer lugar, partir de lo que el niño conoce y empezar a construir un vocabulario temporal: saber si se está en la mañana, en la tarde o en la noche; luego, la hora de entrada al jardín de niños y la hora de salida. El reloj analógico de pared, como instrumento de medición es útil, ya que en él se puede ver objetivamente cómo se mueven sus manecillas de modo que los niños puedan vivenciar la experiencia del “paso del tiempo”.

Posteriormente, utilizar imágenes que muestren el paso del tiempo en lugares, objetos, personas y sobre todo, si se tiene a la mano fotografías del niño desde que era bebé, hasta el momento de la actividad. De esta forma los niños poco a poco construyen las nociones del paso del tiempo y de la historia. Los proyectos en relación al tiempo que pueden construir los niños con ayuda de las educadoras son herramientas cognitivas muy importantes; son una manera de ayudar a los infantes a descubrir su origen y sus raíces. A través de dichos proyectos se puede pedir a los alumnos recabar información de su familia y construir árboles genealógicos. Con ellos vienen las historias de sus antepasados, de cómo llegaron a esta región, de dónde venían, cómo era su lugar de origen, cómo se conocieron sus antepasados, etc.

Esta información es muy importante y trascendente para la vida de los niños y es un excelente comienzo para entender los conceptos de historia familiar y sobre todo, del aprendizaje situado, condición indispensable para el aprendizaje significativo:

La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en qué ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, señaladamente algún aspecto esencial de su estructura de conocimientos (por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto o una proposición). El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud hacia el aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra (Ausubel, 1961: 1).

No se puede entender la historia de México sin entender que la reunión de las pequeñas historias, es la que constituye la historia de un país. En este caso, uno de los métodos para el aprendizaje, puede ser el método intuitivo, para ir de lo particular a lo general, es decir, aprender la historia desde la familia, la comunidad, la ciudad, la región y el país. Es necesario ir mezclando poco a poco los conceptos temporales con la historia y al ir trabajando dichos conceptos el niño gradualmente construye las nociones temporales.

Algunos autores se preguntan: ¿es posible enseñar historia en Educación infantil? La respuesta a esta pregunta es sí. Miralles y Rivero (2012) apuntan que “son tres aspectos generales los que pueden trabajarse: la enseñanza del tiempo, la enseñanza de contenidos históricos y la enseñanza de procedimientos ligados a la investigación histórica” (82-83). Estos autores, afirman la pertinencia de las líneas de acción didáctica para la enseñanza de la historia que propone Cooper (2002) para el alumnado de tres a ocho años: “a) Comprender los conceptos de tiempo y de cambio [;] b) Interpretar el pasado [;] c) Deducir e inferir información de las fuentes históricas (Miralles y Rivero, 2012: 86). Respecto a iniciar al alumnado infantil en el trabajo del método histórico, otros autores están de acuerdo en que para comprender el discurso historiográfico es esencial elegir correctamente el método (Feliu y Hernández, 2011). Esto puede realizarse trabajando con objetos tangibles relacionados con el pasado; enseñando a observarlos sistemáticamente, a identificarlos, a clasificarlos y a partir de ahí, crear un museo de aula e, incluso, simular una excavación arqueológica para encontrarlos.

¿Qué historia enseñar? Se propone que las alumnas realicen actividades de búsqueda en fuentes primarias para que el espíritu de la investigación guíe sus preguntas y que las alumnas realicen un trabajo de reflexión e inferencia con los datos obtenidos. De esta forma empiezan a construir sus propias conclusiones y la historia cobra un sentido muy diferente que el que propone “la historia oficial”. La historia no la construyen solamente los historiadores; la gente al analizar

las fuentes también hace historia. Esta manera de abordarla la hace más interesante y didáctica para la vida diaria. Se debe aprender del pasado para no cometer los mismos errores; esto es la base del progreso de una sociedad. Una sociedad sin historia es una sociedad pasiva. Una sociedad más reflexiva y propositiva, requiere de un conocimiento y comprensión de su propia historia; esto puede iniciar desde la educación preescolar.

Pensamiento histórico, conocimiento del mundo natural y social

En el mes de marzo de 2016, al observar a las docentes en formación del cuarto semestre en la Benemérita Escuela Normal para Licenciadas en Educación Preescolar “Educatra Rosaura Zapata”, tanto en sus jornadas de prácticas como en el periodo posterior destinado a evaluar dichas jornadas, se determinó que la mayoría de ellas tenía serias dificultades para diseñar actividades del campo de conocimiento del mundo natural y social; concretamente con lo relacionado con el pensamiento histórico, que le da sentido y significado al aprendizaje de la historia. Aprender historia no es sólo hablar de los hechos consignados en el calendario cívico escolar (día de la Bandera Nacional, de la Expropiación Petrolera, Independencia, Revolución, Descubrimiento de América, etcétera), sino movilizar y propiciar los saberes necesarios para que el alumno de preescolar comience a desarrollar los elementos necesarios para construir el tiempo histórico, aunque sea de una manera incipiente de acuerdo a las características individuales de cada niño.

Por su parte, las educadoras en servicio repiten las mismas actividades año tras año; síntoma de falta de conocimientos y actualización en nuevas metodologías para el aprendizaje de la historia en edades tempranas. Entonces, es pertinente lo que nos dice Cooper (2002) para tener una base teórica que justifique nuestras actividades didácticas.

Los niños sólo aprenden poco a poco que el tiempo puede medirse utilizando escalas estándar de intervalos iguales: minutos y horas, días, años y siglos. Los días tienen pautas, el paso de los años está marcado por los cumpleaños, las estaciones se recuerdan en relación con los festivales, las vacaciones y el tiempo meteorológico [...] la comprensión de la relación entre el tiempo subjetivo y el medido se desarrolla gracias a la comprensión de otras dimensiones del concepto del tiempo, sucesiones cronológicas, duración, cambios en el tiempo, semejanzas y diferencias entre el presente y el pasado, y del vocabulario del tiempo (Cooper, 2002: 22).

Toda comparación, duración, diferencia, causa y efecto, debe pensarse de acuerdo al uso de los significantes “ayer”, “antiguo”, “pasado”, “ahora”, “después”,

“mañana” “siguiente año”, etc. El lenguaje es una herramienta del pensamiento, y los conceptos y el vocabulario temporal nos permiten utilizar la imaginación para abrir el pasado. He ahí la importancia de desarrollar el pensamiento histórico desde edades tempranas. A partir de estas reflexiones surgió la necesidad de intervenir; propiciar la reflexión en las alumnas de manera que ellas transmitan estas reflexiones a sus alumnos de preescolar.

Metodología y experiencia de aplicación

Se optó por realizar una investigación cualitativa considerando que:

...se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Hernández *et al.*, 2017: 358).

Se realizó una investigación-acción que partió de una revisión documental sobre nuevas estrategias para transversalizar la comprensión del pensamiento histórico fortaleciendo aprendizajes de otros campos formativos.

En la investigación-acción el objetivo es “resolver problemas cotidianos e inmediatos”; mejorar la calidad de una situación social a partir de su estudio previo; así como realizar intervenciones a pequeña escala que permitieran hacer más comprensible el mundo social (Álvarez-Gayou, 2003: 159). Citado por Álvarez-Gayou (2003), McKernan, planteó una propuesta del proceso que debía seguir la investigación acción; este modelo se divide en varios pasos organizados en un ciclo que expresa de la siguiente manera:

El primer ciclo de acción consiste en los intentos por definir claramente la situación o el problema. Posteriormente se pasa a la evaluación de las necesidades, estableciéndose las limitaciones internas y externas del progreso. Esta revisión del problema debe propiciar que surjan ideas, propuestas e hipótesis, las cuales se asumen como ideas inteligentes y no como soluciones. Luego se realiza un plan general de acción que se lleva a la práctica y se evalúa. En esta evaluación, los participantes buscan comprender los efectos y lo que han aprendido (2003: 161).

Siguiendo los pasos anteriores se definió un plan de acción a partir de la revisión documental para trabajarlo con las estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar. Se trabajó con 30 estudiantes de cuarto semestre del curso

“Educación Histórica en el Aula” de la Licenciatura en Educación Preescolar. El objetivo era que las alumnas comprendieran la relevancia de nuevos enfoques de enseñanza de la historia que se trabajan en otras latitudes. Se diseñaron tres actividades transversales con base en la literatura revisada, cuyo objetivo fue utilizar conceptos básicos de la historia como el “tiempo” para propiciar reflexiones que fortalecieran aprendizajes de otros campos formativos: específicamente del lenguaje y comunicación; pensamiento matemático y exploración y conocimiento del mundo.

La primera actividad consistió en propiciar en las alumnas la comprensión de la noción de medida (campo formativo de pensamiento matemático), a través de establecer magnitudes y su relación con los números; este conocimiento aplicado a las distancias espaciales y el manejo de escalas. Se les pidió que investigaran las distancias de los planetas al sol, tanto en kilómetros, como en unidades astronómicas. Esta actividad realizó en el exterior de la escuela por el espacio lineal necesario para comparar. Se utilizó un listón de un metro de longitud como unidad astronómica, es decir, en ese metro entre la Tierra y el Sol dibujaron a Mercurio y a Venus. Con la consigna anterior, midieron y dibujaron las distancias del resto de los planetas y ahí comprendieron lo que es la inmensidad del espacio y lo que son las magnitudes espaciales, es decir, las distancias a escala de los planetas con relación al Sol. Quedaron fuertemente asombradas al observar que Neptuno se “salió de la cancha”.

Evaluación de la actividad: la mayoría de las alumnas, no tenían idea de las magnitudes espaciales de los planetas, sus distancias y el tiempo que le toma a la luz llegar del sol a cada uno de ellos. El gran asombro que les causó vivenciar las escalas y su relación con el espacio-tiempo fue muy significativo. Posteriormente, las alumnas elaboraron planeaciones para aplicar esta actividad con mucho menor grado de dificultad para las jornadas de práctica relacionándola con los campos exploración y conocimiento del mundo, pensamiento matemático y lenguaje y comunicación.

La segunda actividad consistió en mostrarles un video donde un cineasta graba a su hija año tras año, desde su nacimiento hasta los 18 años para mostrar “el paso del tiempo”. Posteriormente se les pidió que trajeran de sus casas fotografías de cada una de ellas y de su familia y que obtuvieran datos de toda su familia; desde sus bisabuelos, abuelos, padres, tíos, para construir “la historia familiar” a través de un árbol genealógico.

Evaluación: las alumnas mostraron mucho interés al descubrir datos desconocidos de su familia. Posteriormente las alumnas elaboraron planeaciones para aplicar esta actividad a las jornadas de práctica y su relación transversal con los campos exploración y conocimiento del mundo, pensamiento matemático (al

describir los años), lenguaje y comunicación y expresión y apreciación artística (al elaborar con diferentes materiales los árboles genealógicos y contar sus historias).

La tercera actividad, tiene similitud con la anterior, pero en este caso, el objetivo era reflexionar sobre la “historia de las cosas”. Esta actividad permite conocer y valorar la evolución de los objetos familiares. Se les pidió a las alumnas traer objetos que tuvieran en sus casas que ya no utilizaran para hacer un museo de los aparatos que fueron antecesores de los actuales. Las alumnas trajeron viejos celulares, cámaras fotográficas, de video y máquinas de escribir. Los objetos fueron ordenados por épocas o años y de manera que pudieron comparar dichos objetos con los actuales y observar su evolución en varias generaciones. De esta manera, conocieron y valoraron el avance del conocimiento anterior para mejorar y hacer cada día más eficientes los objetos que nos rodean. Posteriormente las alumnas elaboraron planeaciones para aplicar esta actividad a las jornadas de práctica y su relación transversal con los campos de exploración y conocimiento del mundo, pensamiento matemático (al describir los objetos y la cronología de los cambios entre ellos) lenguaje y comunicación.

Reflexiones finales

Todos los docentes tenemos una responsabilidad en el desarrollo de un país: la formación de las generaciones que han de sucedernos. Para cumplir este encargo, es fundamental estar actualizado. En el caso de la historia, reconozco que la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación ha hecho un esfuerzo por estar acorde con los últimos enfoques para su enseñanza. Prueba de ello es la inclusión de tres materias que se encuentran en el primero, cuarto y quinto semestre de las licenciaturas en educación básica. Con ello, se ha dado un salto cualitativo en la enseñanza de la historia a través de la construcción del pensamiento histórico. Estos nuevos paradigmas coadyuvan a revalorar la historia, como capaz de modificar la conciencia social estudiando los aciertos y desaciertos de las pasadas generaciones para entender el presente y tener elementos para planear el futuro. Desarrollar el pensamiento histórico contribuye a integrar aprendizajes de otros campos formativos como Pensamiento Matemático y Lenguaje y Comunicación, y Exploración y Conocimiento del Mundo, dando con esto sentido a la historia y generando en la práctica un aprendizaje significativo y situado.

México es un país con grandes recursos materiales y humanos, pero se necesita de un renovado compromiso y esfuerzo por parte de los docentes en las instituciones formadoras de docentes. Es indispensable el trabajo colegiado para el intercambio de ideas y experiencias para lograr un trabajo educativo integrando

todos los saberes necesarios para desarrollar armónicamente al ciudadano del siglo XXI. Se debe propiciar, la construcción de estrategias para desarrollar el pensamiento histórico al tiempo que se trabaja otros elementos que hacen interesante el aprendizaje de la disciplina: conceptos como la empatía, relevancia, evidencia, etc. Estos nos convierten en partícipes del trabajo del historiador y nada existe más interesante, que ser protagonistas de la investigación histórica. Es un gusto que debe desarrollarse y máxime cuando se está en posibilidad de explotar la capacidad de asombro en el trabajo con niños preescolares.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ-GAYOU, Juan Luis. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*, México, Paidós Educador.
- AUSUBEL, David. (1961). *Significado y aprendizaje significativo. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- COOPER, Hilary. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*, Madrid, Morata.
- CHACÓN CHACÓN, Adriana. (2009). “Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad”, en II Congreso Internacional y VII Seminario Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, Medellín, Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica de Colombia.
- FELIU TORRUELLA, María y Francesc Xavier Hernández Cardona. (2013). *12 ideas clave para enseñar y aprender historia*, Barcelona, Graó.
- KHALIL GIBRAN, Gibran. (s/f). *Concepción del tiempo en los primeros años de escolaridad*, recuperado de: <https://amatema.webs.ull.es/anamat_p0304/Maestro/Infantil/.../el%20tiempo.pdf>; consultado el 13 de febrero, 2018.
- GONZÁLEZ NERI, María Magdalena. (2011). *Enseñanza de la Historia en Preescolar*, México, <<http://enseanzadelaistoriaenpreescolar.blogspot.mx/2011/05/>

habilidades-cognitivas-y-la-competencia.html>; consultado el 13 de febrero, 2018.

HERNÁNDEZ, Francesc Xavier. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Barcelona, Graó.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. (2017). *Metodología de la investigación*, México, Mc-Graw Hill.

MIRALLES MARTÍNEZ, Pedro y Pilar Rivero Gracia. (2012). “Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza, vol. 15, núm. 1, pp. 81-90.

The Brown Sisters. (s/f). *Cuarenta fotografías en cuarenta años*, <<http://www.nytimes.com/interactive/2014/10/03/magazine/01-brown-sisters-forty-years.html>>; consultado el 22 de febrero, 2018.

TREPAT, Cristòfol A. (2011). “El aprendizaje del tiempo en Educación Infantil”, en María Pilar Rivero Gracia (coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil*, Zaragoza, Mira editores, pp. 49-63.

VARELA, Brisa y Lila Ferro. (2000). *Las ciencias sociales en el nivel inicial: andamios para futuros/as ciudadanos/as*, Buenos Aires, Editorial Colihue.

LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN LICENCIADOS EN EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA: TRÁNSITOS Y TRANSFORMACIONES¹

CARLOS EDUARDO VALENZUELA ECHEVERRI

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

JENNY MARITZA PULIDO GONZÁLEZ

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Introducción

Este capítulo expone las principales transformaciones que la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia ha dinamizado en su propuesta curricular a propósito de la formación en investigación, la cual en un primer momento descansaba mayoritariamente en cinco seminarios que los estudiantes debían cursar de tercero a séptimo semestre, y en el desarrollo de los trabajos de grado durante los dos últimos años de formación profesional. Dicha idea de investigación confinada a determinados espacios académicos comenzó a ser interrogada por cuanto partía de la figura del “maestro como investigador” y de la investigación misma como el dominio de prescripciones metodológicas. En razón a ello, se puso en marcha un proceso de renovación curricular que diera paso a un currículo más integral que cristalizara las discusiones relacionadas con la investigación como experiencia (Larrosa, 2003), como deseo y desde ese punto de vista como posibilidad de reflexión y comprensión de las prácticas de los educadores infantiles.

¹ Elaboración con base en el documento de renovación de Registro Calificado de la Licenciatura en Educación Infantil. Resolución 26754 del 29 noviembre de 2017. Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia.

Así pues, se presentan a continuación algunas características de la licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional y las transformaciones de su propuesta formativa, la cual ofrece elementos para visibilizar una tendencia en la formación de maestros para la infancia con amplio conocimiento de los saberes disciplinares propios del trabajo pedagógico, con la capacidad de asumir e intervenir en contextos complejos y cambiantes a través de la pregunta permanente y el deseo por saber. Finalmente, se referencian los grupos y las líneas de investigación que soportan la formación investigativa que se materializa en la licenciatura.

Contexto de la experiencia

La Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, es un programa académico líder y referente en el ámbito local, regional y nacional, que inició sus labores docentes el año 2000,² y el cual, a partir de desarrollos intelectuales de su equipo de profesores, ha generado una propuesta formativa con acreditación de alta calidad,³ orientada a la comprensión y posicionamiento crítico de Licenciados en Educación Infantil frente a su profesión, la educación y las realidades de las infancias del país, y que tiene como antecedente fundamental la reforma de la misma en el año de 1984, en la que se empieza a trabajar un nuevo plan de estudios, con el propósito de formar un educador capaz de conocer, comprender y transformar la realidad educativa de la infancia colombiana, pues, hasta ese momento, los planes educativos se habían caracterizado por el énfasis en la racionalidad tecnológica, que identificada con la racionalidad filosófica del pragmatismo, buscaba formar maestros eficientes a través de un proceso minucioso de planeación y programación, considerando que con ello se resolvían los problemas emergentes de la experiencia práctica y de las construcciones conceptuales. Este currículo presentó ajustes en los años posteriores y es así como en 1987 se propone, formar un maestro crítico, constructor de conocimiento, autónomo, creativo y sensible, con un conocimiento integral, que le posibilite formular alternativas frente a los complejos y cambiantes contextos.

En la primera década del 2000, se formula una reforma en la cual se reconocen y visibilizan los avances epistemológicos, teóricos, políticos y disciplinares en el campo de la educación infantil y de las infancias. Nuevas elaboraciones en la pedagogía, la didáctica y la psicología en las últimas décadas, y desarrollos en el campo de la pedagogía y la didáctica que perfilan un nuevo panorama del trabajo

² Como respuesta a los procesos de reestructuración de la licenciatura en Educación Preescolar, creada en el año de 1978 y con base en la reforma académica de 1984.

³ Con una vigencia de seis años otorgada por el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2017).

con las infancias, que recoge desarrollos de investigaciones de la década de los ochenta y noventa del siglo xx, referidas a forma de trabajar a partir de los saberes de los niños.

Para el año 2017, se concretó una reforma curricular instalada en una perspectiva integrada y problemática que se soporta, para el ciclo de fundamentación (primero cinco semestres de formación) en tres Núcleos Integradores de Problemas (NIP) a saber: Experiencias, territorios y sujetos; Comprensiones críticas y contextuales de la Educación Infantil; y Saber pedagógico y didáctico (en educación inicial y primeros grados de básica primaria) y, tres ejes de formación: Infancias, Formación y experiencias y saberes, y Escenarios y contextos.

El ciclo de profundización, el cual comprende de vi a viii semestre, se dinamiza en torno a un único Núcleo Integrador de Problema: Investigación y transformación de las prácticas educativas del maestro en formación. Este ciclo se organiza en torno a dos ejes curriculares que tiene un carácter interdisciplinario, integrador y flexible: 1) formación en investigación, práctica y trabajo de grado, 2) formación complementaria. En este ciclo se fortalece el proceso formativo de los estudiantes a través de su vinculación a las líneas de investigación que estructuran en grupo de investigación del programa *Educación infantil, pedagogía y contextos*⁴ (Creencias y pensamiento del profesor- Formación, pedagogía y didáctica- Infancia, educación y sociedad- Interculturalidad y diversidad), para aglutinar y movilizar intereses, preguntas y propuestas que se consolidarán en los trabajos de grado de las/os educadoras/es en formación y se articularán con la con la práctica pedagógica.

Lo anterior conduce a pensar también la educación infantil como campo de conocimiento, en el que la producción del discurso educativo da lugar a la configuración de un campo revestido de relativa autonomía social, el cual, a su vez, se regula por prácticas específicas de relación social en los procesos discursivos mismos. Es decir, la educación infantil como campo para generar conocimiento a partir de procesos reflexivos relacionados con los saberes pedagógicos, el desarrollo humano, los contextos, las infancias, las didácticas, los procesos comunicativos, la investigación, la práctica pedagógica y los discursos disciplinares que alimentan la licenciatura y que estructuran los ejes de formación de la misma.

Desde este panorama, la Licenciatura en Educación Infantil, genera acciones académicas para la lectura y análisis de las realidades socioeducativas en contextos diversos y de cara a los discursos emergentes en educación, asunto en el que la escuela, así como los escenarios comunitarios y científicos, demandan la cons-

⁴ Categorizado en B por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), entidad responsable de promover las políticas públicas para fomentar la ciencia, la tecnología y la innovación en Colombia, Convocatoria 781 de 2017.

trucción de propuestas pedagógicas pertinentes, desafiantes y situadas para niños y niñas.

Precisa señalar que lo expuesto da cuenta de los análisis y elaboraciones que en el marco de los procesos de autoevaluación y renovación curricular que se desarrollan de manera permanente y expresan, por una parte, las necesidades académicas de los educadores infantiles de la Universidad Pedagógica Nacional, así como también de las tendencias que en el orden de lo nacional e internacional promueven la formación de maestros para las infancias con dominio de los saberes disciplinares propios del trabajo pedagógico con niños y niñas menores de ocho años, pero también, con la capacidad de asumir e intervenir en contextos complejos y cambiantes, a través del pensamiento divergente y flexible que dé cabida a construcciones conceptuales y procedimentales amplias sobre las infancias y su formación.

En este contexto, la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, se destaca y particulariza por formar maestros con capacidad para diseñar, gestionar y dinamizar propuestas pedagógicas contextualizadas en el ámbito de la primera infancia y primeros años de educación básica, en escenarios escolares y no escolares, a través de la escucha atenta y sensible de las realidades sociales, la comprensión de los desarrollos teóricos y prácticos de la educación y la pedagogía, la actitud investigativa que problematiza los campos de las ciencias sociales y humanas, la disposición crítica y autocrítica sobre sus capacidades y necesidades de formación, así como la apertura a procesos estéticos de cara a las exigencias interdisciplinarias y contextuales.

Formación investigativa

En el marco de la formación en investigación, la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional busca fomentar estrategias que susciten el deseo de saber, de suerte que el investigar derive como efecto justamente de aquel interés por conocer y empoderar al maestro(a) en formación mediante el desarrollo de capacidades reflexivas, analíticas y propositivas con las que enfrentar situaciones problema.

La emergencia de esta perspectiva obedece básicamente al interés por hacer de la investigación formativa una alternativa pedagógica que contrarreste el influjo de aquellos discursos que defienden una idea de investigación asociada sólo al adiestramiento, al aleccionamiento de quienes, por definición, “no saben” investigar; una propuesta que problematice aquellas prácticas pedagógicas responsables de ofertar una perspectiva de investigación más tributaria del procedimiento que del deseo.

En este contexto, el docente más que hablar acerca del cómo, enfatiza en el por qué y para qué investigar. Al hacerlo, no sólo hace evidente las condiciones de posibilidad que dan origen a “una” investigación, (pues no habría una sola forma de investigar sino tantas como tópicos a indagar) sino que además destaca la importancia de hallarle sentido a ésta. Gracias a ello, la investigación se hace irreductible a su dimensión procedimental, en tanto atiende a una pregunta particular, fundada desde un único sentir, no se parangona con modelo alguno de investigación, pues lo que interesa es “saber”, y, por supuesto, cartografiar cómo se supo, con el objeto de problematizar la ruta, poniéndola de relieve. Así, no se investiga por aprender a investigar, se investiga por que algo falta, o sobra, y el experimentar tal exceso o tal vacío, hace que emerja la pregunta, con ella se trabaja, con ella se aprende a pensar un objeto (Bustamante, 2013).

Dicha perspectiva se encuentra propiamente “inscrita en la figura del maestro investigador y en los aportes recientes de las corrientes didácticas, en los cuales recobran importancia la perspectiva del práctico reflexivo, la construcción del saber pedagógico [y] el maestro como intelectual de la educación” (Cabra-Torres, 2013: 35). Postura frente a la cual, existe de parte del programa curricular un cierto favorecimiento que entiende la investigación como un posicionamiento singular frente al deseo de saber. Tendencia claramente respaldada por diferentes teóricos de la educación como Kenneth M. Zeichner, Lawrence Stenhouse y John Elliot (citados por Cabra-Torres, 2013), entre otros, para quienes los maestros son productores de conocimiento cuya labor se halla atravesada sistemáticamente por la reflexión, de la cual parten para enseñar. Así pues, si bien es consciente de la norma que en tal sentido lo rige, el programa no ha buscado responder instrumentalmente a dicha demanda, su interés también se ha dirigido a problematizar aquella figura de “maestro investigador” que la norma parece prescribirle. Lo que lo ha llevado a cuestionarse repetidas veces sobre los fines mismos de la educación que actualmente profiere.

Esta tarea no ha sido fácil, pues, nos ha enfrentado periódicamente a la pregunta por el sentido de la investigación que aquí justamente se formula. Como resultado de tales esfuerzos, a lo largo de los últimos años, el programa ha buscado tomar distancia de la investigación confinada a unos espacios académicos y limitada a unos procedimientos metodológicos, de la investigación que solamente se deriva y tiene sentido en tanto ubica carencias y necesidades que se solucionarán mediante intervenciones dirigidas a grupos poblacionales que “adolecen”, o “padecen” de dicho problema.

Lo anterior condujo a que en la propuesta curricular que comienza el segundo periodo académico de 2018, se transformen los seminarios de investigación que los estudiantes debían cursar en el plan curricular anterior a dicha fecha,

a enfatizar en los espacios enriquecidos (escenarios que trabajan a partir de los saberes disciplinares y didácticos de los maestros en educación infantil) y la práctica pedagógica, como ruta para consolidar la emergencia de experiencias de indagación conducentes al deseo por conocer, lo cual se concreta en las preguntas problematizadoras y núcleos problemáticos propuestos para cada semestre, de manera que el estudio de los diferentes campos de conocimientos que estructuran los mismos, sean analizados desde desarrollos conceptuales y ejercicios de indagación y reflexión de los maestros en formación. En este marco, ocupan un lugar preponderante los seminarios articuladores, escenarios en los cuales se cristalizan los diferentes lugares desde los cuales se abordan los discursos y las prácticas referidas a la educación infantil y a su vez, se configuran nuevas inquietudes por el saber.

Para el ciclo de profundización, dichos interrogantes comienzan a ser pensados en clave objeto de conocimiento, para lo cual, el seminario articulador de VI semestre, se constituye en espacio de encuentro de saberes y conocimientos en torno a la actividad investigativa, estructurado a partir de los desarrollos conceptuales fundamentales para su comprensión y de aquellos aprendizajes que las(os) maestras(os) en formación han construido durante el ciclo de fundamentación, de forma que se comience a precisar y visibilizar la ruta por la cual es posible profundizar en un campo de indagación. Para tal efecto, a partir de séptimo semestre se optan por una de las cuatro líneas de investigación con las que actualmente cuenta el programa (1. creencias y pensamiento del profesor; 2. formación, pedagogía y didácticas; 3. infancia, educación y sociedad y 4. interculturalidad y diversidad), de manera tal que son los maestros que integran las mismas, quienes acompañan las opciones de grado que comienzan a tomar forma al interior de la licenciatura, a decir, trabajo de grado, monitoria de investigación o curso de un semestre en un programa de posgrado de la universidad. Esto, además de viabilizar procesos de integralidad y flexibilidad curricular, explicita la posibilidad de transitar desde el pregrado, hasta los estudios posgraduales, de manera concreta, hacia la Maestría en Estudios en Infancias, escenario académico que se nutre en buena medida, de la trayectoria y líneas de investigación de la Licenciatura en Educación Infantil y a su vez, alimenta las discusiones que se dan al interior de la última, ello en tanto, algunos profesores de la Maestría pertenecen al grupo de Investigación Educación Infantil, pedagogía y contextos o a grupos con los que se tienen nexos colaborativos. Estos profesores imparten clases y también han asumido la dirección de trabajos de grado pertenecientes a las distintas líneas de énfasis de la maestría: línea en Educación Infantil, en Historia, Cultura y Sociedad, y en la línea de Exclusiones e Inclusiones.

Como puede apreciarse, llegar a esta propuesta le implicó al programa clarificar el sentido de la formación en investigación de cara a hacer, al menos evidente, un horizonte compartido para el trabajo formativo específico a futuro. Dicha tarea precisó poner en común la disparidad de concepciones ante la idea de investigación formativa que el programa englobaba, volviendo el tema objeto sistemático de discusión. Gracias a esto, se avanzó hacia la concertación de sentidos que redundasen en beneficio de la creación de estrategias alrededor de la investigación formativa. Una de tales estrategias derivó justamente del hecho de identificar la dispersión temática a la que respondía buena parte de los trabajos de grado de las(os) maestras(os) en formación, dada la no consolidación de líneas de investigación.

Así, el hecho de que el eje de investigación se articule a las líneas de desarrollo investigativo que el programa viene fortaleciendo desde varios semestres atrás, se propone como respuesta al carácter refractario que los espacios de formación investigativa estaban asumiendo. De este modo, la propuesta de formación investigativa se plantea para que los maestros en formación hallen en ella, no sólo la opción de reflexionar sistemáticamente sobre su práctica, disciplina pedagógica y campo de estudio, sino, para que también, se potencie la relación práctica –investigación– opción de grado, con el objeto de afinar e incentivar el ejercicio de la pregunta y la indagación en su quehacer presente y futuro.

Este escenario comienza ya a materializarse gracias a experiencias desarrolladas a partir de diversos proyectos de investigación que vienen vinculando activamente estudiantes, en articulación con la práctica y el trabajo de grado, dinamizando así el quehacer del maestro(a) en formación y del maestro de manera conjunta y colaborativa. De este modo, como resultado de la reestructuración a la que ha decidido someterse el programa, la investigación en su interior ha dejado de ser exclusiva de un solo espacio curricular. Se reivindica ahora su estatuto y se reconoce el papel referencial que, de acuerdo con Stenhouse (1993), ha de jugar en relación con la enseñanza y la formación.

Al respecto, precisa advertir cómo distintas investigaciones que han desarrollado maestros del programa, han contribuido a repensar la propuesta curricular de la licenciatura, evidenciando, por ejemplo, la necesidad de hacer explícitas las distintas estructuraciones y en consecuencia, las particularidades del trabajo pedagógico en determinados momentos vitales, lo cual se traduce en el plan de estudios, en núcleos problemáticos que orientan la comprensión de las etapas de 0 a 3 años, 3 a 6 años y, primeros grados de básica primaria. Asimismo, se derivan de las investigaciones, reflexiones concernientes a las comprensiones de los diferentes y complejos contextos en los que se encuentra la infancia y en consecuencia, demandan de los maestros análisis respecto a las prácticas que configuran, frente

a lo que, los núcleos problemáticos de primer y segundo semestre (experiencias, territorios y sujetos y, comprensiones críticas y contextuales de la infancia), emergen como respuesta concreta a dichos planteamientos.

A este panorama, se suma también la reflexión sobre la práctica pedagógica en la formación de educadores infantiles y la preponderancia de la misma como escenario para la confrontación, lectura de realidades y comprensión del quehacer pedagógico en educación infantil, por lo cual, la propuesta curricular contempla mayor intensidad horaria para la misma, y en razón a ello, más oportunidades de indagación y problematización frente al quehacer del maestro, asunto que se vigoriza al interior del trabajo de cada línea de investigación.

De igual manera, los seminarios de formación complementaria, recogen en buena medida las trayectorias de los espacios enriquecidos (en los que la investigación es uno de sus componentes estructurales), así como elaboraciones del equipo de maestros orientadas a consolidar la formación de los estudiantes, a partir de campos emergentes para el trabajo pedagógico con la infancia y como consecuencia, resultan escenarios oportunos para la consolidación del proceso formativo.

Finalmente, la formación en investigación se fortalece con la posibilidad que tienen los maestros en formación de participar como monitores en los proyectos de investigación avalados por la Subdirección de Gestión de Proyectos de la Universidad Pedagógica Nacional.

Además de esto, el programa cuenta con el semillero “pedagogía y contextos”, el cual se encuentra avalado por la Subdirección en mención y se constituye en espacio que dinamiza la participación de maestros(as) en formación en escenarios de debate y profundización académica en torno a temas emergentes en el campo de la educación infantil, como lo son pedagogía rural y conocimiento, infancias y DDHH, cultura, territorio y nuevas alternativas educativas. Esto se logra desde encuentros semanales en los que conjuntamente se construyen documentos y se logran ejercicios de investigativa aplicada.

Otras formas de investigación en el programa

El trabajo de grado: se constituye en un proceso formativo e investigativo que plantea o retoma problemas relevantes en el campo educativo y pedagógico en relación con la infancia, el cual surge del interés del estudiante y/o de los desarrollos de investigación llevados a cabo por los equipos de maestros, en el marco de los ejes de formación del programa. Específicamente la Licenciatura avala las siguientes modalidades de trabajos de grado:

Proyecto pedagógico: como un constructo teórico práctico que articula principalmente dos ámbitos: uno, el análisis crítico y la reflexión sobre la práctica

pedagógica y, dos, las acciones que este proceso de reflexión y análisis suscita, con el propósito de afectar dicha práctica.

Monografía: aquellos trabajos de grado que problematizan campos conceptuales que requieren para su estudio y comprensión el acercamiento a fuentes escritas y teóricas fundamentalmente. Para este tipo de trabajo de grado, el centro de conocimiento parte de un interés temático particular sobre el que se quiere profundizar y el cual se puede encontrar en las reflexiones personales y/o grupales sobre un tema teórico/práctico.

Estados del arte: es una modalidad de la investigación cualitativa que se inscribe en el marco de la investigación documental. La construcción de estados del arte es una opción investigativa que permite elaborar una trama comprensiva que entretreje la pluralidad de puntos de vista y conocimientos producidos en diferentes investigaciones sobre el mismo campo temático.

Aproximaciones a la sistematización de experiencias pedagógicas: es un tipo de trabajo de grado centrado en la producción social de conocimiento de carácter colectivo y participativo que busca hacer un reconocimiento e interpretación crítica de los procesos y fundamentos que constituyen una experiencia particular, para potencializarla y contribuir a la teorización y transformación de la misma. Implica hacer una reconstrucción de la experiencia desde el sentido que tiene para los actores que participan en ella.

Caracterización de las líneas de investigación del grupo educación infantil, pedagogía y contextos

El grupo *Educación infantil, pedagogía y contextos* contempla en total cuatro líneas de investigación, a saber: 1) Creencias y pensamiento del profesor; 2) Formación, pedagogía y didáctica; 3) Infancia, educación y sociedad y 4) Interculturalidad y diversidad. En la tabla 2.1 se detallan los productos de investigación de cada línea,

La línea de investigación *Creencias y pensamiento del profesor*, lidera desde 1998 investigaciones y difusiones respecto a las maestras y maestros de la educación infantil, con el propósito de contribuir en la constitución de un sistema que posibilite una mirada profesional de los desarrollos pedagógicos que se desempeñan en este campo. Ello se estructura a partir de dos temas generadores, a decir, creencias de los maestros en los componentes de educación infantil y profesión docente en la educación infantil. Para el primer frente, los objetivos buscan: –Identificar las tendencias en las creencias de las maestras y maestros de Educación infantil en el ámbito pedagógico. –Impulsar y desarrollar trabajos de investigación que visibilicen el saber pedagógico de las maestras y maestros de educación infantil. –Aportar a la formación de estudiantes de pregrado, y

maestros en ejercicio, para incidir en la cualificación de los diferentes grados y niveles de la educación infantil. En relación con la profesión docente en la educación infantil, se plantean como objetivos: –Visibilizar las condiciones del trabajo docente en Educación Infantil con el fin de aportar para su conocimiento y mejoramiento. –Desarrollar investigaciones en campos como: las problemáticas de las(os) profesoras(es) principiantes. Las problemáticas de los maestros experimentados en términos de satisfacciones e insatisfacciones. –Aportar en el mejoramiento de las condiciones del trabajo a través de las investigaciones con el fin crear programas para los maestros principiantes como para los maestros experimentados.

La segunda línea *Formación, pedagogía y didáctica* se caracteriza por potenciar las discusiones y reflexiones teóricas alrededor de los ejes estructurales de la licenciatura desde las diferentes perspectivas epistemológicas que desarrollan las(os) profesoras(es) al interior del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Dichos ejes se relacionan con el sentido de la formación de docentes para la infancia desde perspectivas que trascienden la mirada centrada en la enseñanza y el aprendizaje; igualmente por las políticas públicas en educación, por el espacio de práctica en la formación de docentes en educación infantil, por la indagación sobre preguntas a nivel disciplinar que surgen de los diferentes campos de conocimiento y dan identidad a la Licenciatura como el lenguaje, la comunicación, la ciencia y la tecnología, la pedagogía y la didáctica en los cuales hay un especial interés por el rol que desempeña el educador o el adulto responsable de la educación de las infancias, cuyos abordajes se realizan metodológicamente desde diversas perspectivas de investigación.

La tercera línea *Infancia, educación y sociedad* se caracteriza por generar lazos dialógicos entre los planteamientos socio-históricos, epistemológicos, educativos, culturales y de representaciones sociales, que han venido configurado la noción de Infancia en el contexto colombiano y latinoamericano; todo ello con el fin de identificar las repercusiones que tiene el quehacer pedagógico actual, en la infancia colombiana y latinoamericana. Asimismo, busca visibilizar la necesidad y la importancia de trabajar y transversalizar el tema de género en la formulación de propuestas educativas a todo nivel, como una forma de incidir en la transformación de roles y estereotipos en los que la cultura patriarcal ha enmarcado a los sujetos, entendiendo que se trata de un ejercicio político de transformación cultural y educativa.

Finalmente, la cuarta línea *Interculturalidad y diversidad* se caracteriza por asumir y reconocer las interacciones entre las culturas, la sociedad y los sujetos. En esa medida, busca reflexionar sobre la convivencia, los contextos educativos diversos y la construcción de territorialidad que se da en colectivo y de manera

individual en las diferentes regiones del país. Asimismo, reconoce el lugar de los saberes y prácticas de la infancia desde lo propio y lo local, dando valor a los contextos educativos y sociales como encuentros que se enriquecen desde la interculturalidad. Lo anterior, da lugar al saber y conocimiento afro, étnico, *room*, rural y se pregunta permanentemente por la educación en estos contextos y las formas como se establece la relación con los discursos hegemónicos. Reconoce y conceptualiza los escenarios en los que la interculturalidad permite el diálogo de saberes y el abordaje de categorías como educación rural, territorio, identidad, infancias, saberes rurales, étnica y población afro.

Nota final

En conclusión, el programa ha ido fortaleciéndose en buena medida, a partir de las investigaciones y reflexiones que se generan al interior del mismo, lo cual ha incidido, no sólo en la manera en que se piensa la investigación, sino también en la propuesta curricular de la licenciatura, organizada ahora por preguntas problematizadoras, núcleos problemáticos y ejes, que por lo demás, plantea un horizonte complejo y desafiante para la formación de educadores infantiles.

REFERENCIAS

- BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. (2013). *Sujeto, sentido y formación. La educación, vista desde el psicoanálisis con sesgo lingüístico*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional/San Pablo Ediciones.
- CABRA-TORRES, Fabiola. (2013). “Marco general del estudio. Sentidos y oportunidades de la investigación e innovación en la formación inicial de docentes”, en Marina Camargo Abello (ed.). *La investigación e innovación en la formación inicial de docentes. Aportes para la reflexión y el debate*, Bogotá, Universidad Javeriana/Ministerio de Educación Nacional, pp. 27-68.
- LARROSA, Jorge. (2003). *La experiencia de la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Resolución 26754 por medio de la cual se resuelve la solicitud de renovación y modificación del registro calificado del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, ofrecido bajo la metodología presencial en Bogotá D.C.* Boletín del 29 noviembre de 2017, <http://boletines.pedagogica.edu.co/uploadimages/files/resolucion_no26754_29noviembre2017_renovacion_rc_lic_infantil.pdf>; consultado el 17 de enero, 2018.
- STENHOUSE, Lawrence. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata.

EL DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS DE LOS NORMALISTAS PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS

PETRA BAUTISTA AROCHE

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, Morelos

Introducción

En la formación docente inicial, leer y escribir son dos procesos esenciales que están implicados en todos los espacios curriculares como contenidos de aprendizaje o como ejes transversales en la formación del normalista. La escritura en general y la escritura académica que se produce en el ámbito formal superior, adopta distintas formas al tomar en cuenta factores como el contexto del curso o disciplina en el que se escribe, el propósito y la valoración del docente.

La escritura de textos académicos se constituye en un fenómeno complejo, que exige la integración de quien escribe de una serie de habilidades cognitivas que le permitan generar ideas, organizarlas de forma coherente, escribir correctamente, hacer borradores, tener y manejar un amplio vocabulario para enfrentar esta tarea en los cursos de la malla curricular.

Planteamiento del problema

Escribir en el contexto de la formación docente inicial, requiere de procesos de enseñanza que potencien en los estudiantes de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla (ENUFC) el desarrollo de habilidades para producir textos académicos durante su trayecto formativo y su futuro ejercicio profesional docente.

El problema se circunscribe en el grupo de tercer grado de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de Estudios 2012, integrado por 28 estudiantes, quienes ingresaron a la Escuela Normal en el año escolar 2012-2013, provenientes de diferentes tipos de planteles de Educación Media Superior como son: el Centro

de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (COBAEM), el Centro de Estudios Tecnológicos (CETIS), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y de las Escuelas Preparatorias Federales, privadas y por cooperación.

Considerar la diversidad de instituciones de educación media superior de donde los estudiantes egresaron fue fundamental para el análisis, reflexión y comprensión de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que poseían para cursar la Licenciatura en Educación Preescolar en la escuela normal; asimismo, permitió identificar las necesidades de formación de los normalistas desde el momento de su ingreso, en cuanto a sus habilidades cognitivas para la producción de textos académicos, con el propósito de aportar elementos teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales que les permitieran involucrarse en la escritura de: informes de práctica docente, ensayos, escritos de evaluación, planes de clase, diagnósticos, contextualizaciones, diarios de trabajo, entre otros.

Con base en el análisis y reflexión de la información obtenida en el diagnóstico de la situación de los estudiantes de tercer grado grupo “A”, mediante la valoración de sus trabajos escritos y cómo se involucraban en el proceso de composición de primero a cuarto semestres durante el desarrollo de los cursos del Trayecto de Práctica Profesional, se reconoció que al principio de la carrera presentaron dificultades; pues sus producciones demostraban el desconocimiento de aspectos gramaticales, de coherencia y cohesión de la redacción, de conectores y la deficiente aplicación de normas de concordancia. Estas situaciones se evidenciaron en la escritura del diario de práctica, los informes, las planificaciones didácticas y escritos que se solicitaban en los cursos del trayecto.

El diagnóstico del grupo también permitió reconocer que presentaban dificultades al enfrentar la producción de textos académicos en los diferentes cursos, porque les implicaba involucrarse y atender las necesidades curriculares de lectura, escritura, desarrollar sus habilidades cognitivas para saber cómo escribir el texto que les solicitan en cada espacio curricular, y evitar escritos de copiar y pegar que se constituye en un problema escritural en sus producciones.

Los retos que se enfrentan actualmente en el campo de la educación en el país, conlleva a reflexionar sobre la acción de los docentes formadores y estudiantes en formación como productores de textos escritos y las implicaciones que conlleva desarrollar sus propias habilidades cognitivas y escriturales o metodológicas.

De lo expuesto, se consideró relevante atender la situación problemática detectada en el grupo a través de plantearse la siguiente pregunta generadora de investigación: ¿cómo contribuyen la lectura y la escritura en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes normalistas para la producción de textos académicos?

Fundamentación teórica

Hablar de habilidades cognitivas implica analizar brevemente el significado que se le otorga al concepto de habilidades, pues con frecuencia se llega a confundir considerándolo como sinónimo de capacidad, y no es así. De acuerdo con Monereo *et al.*, es esencial aclarar el binomio capacidad-habilidad, ellos mencionan que las capacidades son “un conjunto de disposiciones de tipo genético” (1988: 18) que se desarrollan mediante la experiencia que se vive en un contexto cultural determinado y una vez desarrolladas dan lugar a las habilidades individuales.

En este sentido, las habilidades se expresan a través de conductas manifestadas en el desempeño de una tarea, se desarrollan mediante la práctica, se ponen en juego de manera consciente o inconsciente y en ocasiones de manera automática. Al hacer referencia a las habilidades se alude al saber procedimental, al saber hacer o maneras de proceder; por esta razón se dice que para ser hábil en la realización de una tarea, se necesita el conocimiento y dominio de algunos procedimientos que permitan tener éxito en dicha tarea (Monereo *et al.*, 1988). Por ello, para que los estudiantes del tercer grado de la escuela normal enfrenten la tarea de producir textos académicos, necesitan haber desarrollado sus habilidades cognitivas, mediante múltiples experiencias de lectura y escritura.

Varios autores plantean que el concepto de habilidades cognitivas tiene su origen en el campo de la Psicología cognitiva, desde este enfoque se conciben como operaciones del pensamiento que le posibilitan al sujeto apropiarse de los contenidos y del proceso que puso en juego para ello. En otra opinión, las habilidades cognitivas son un conjunto de operaciones mentales que tienen como objetivo que el alumno integre la información obtenida a través de los sentidos. Así pues, las habilidades cognitivas y metacognitivas adquieren significado como elementos que al desarrollarse permitirán que los estudiantes avancen en sus habilidades escriturales.

En este marco, obtiene relevancia la perspectiva socio-cognitiva, que se apoya en los aportes de la psicología del desarrollo humano y le da importancia al contexto y a los intercambios con otras personas más capaces. Desde este enfoque, “el aprendizaje constituye un proceso individual e interno y, a la vez, social y cultural” (Ferreya y Pedrazzi, 2007: 36), y el docente actúa como mediador, responsable de ofrecer los andamios que necesita cada estudiante para avanzar en el desarrollo de sus habilidades cognitivas a través de experiencias de lectura y escritura y estar en posibilidades de escribir los textos académicos que se les requieran.

La lectura y escritura en el nivel superior ha sido objeto de estudio en lo que se conoce como “escribir a través del currículo” (Bazerman *et al.*, 2016) y escribir desde los cursos, talleres de redacción, entre otros. En todos los cursos que comprende la malla curricular del Plan de Estudios 2012 para la Formación de Maes-

tros de Educación Preescolar, la lectura y escritura son dos procesos que tienen un papel esencial como herramientas para que docentes y estudiantes puedan acceder o abordar los contenidos, así como construir conocimiento en cada espacio curricular.

Leer y escribir se constituyen en actividades centrales del proceso de formación docente inicial. Incursionar en los diferentes cursos de los semestres demanda conocer sus planteamientos, leer y producir textos con los criterios propuestos en la secuencia de actividades de las unidades de aprendizaje que comprenden. Al involucrarse en la lectura y escritura se ingresa en lo que se conoce como su cultura escrita, en sus modos de decir y ver las cosas, en los aspectos que pondera, y en las estrategias que propone para legitimar el conocimiento generado mediante el trabajo que implica el desarrollo de los cursos.

Como se indica, las habilidades de lectura y escritura se encuentran íntimamente ligadas y relacionadas con otros modos de interacción, estas habilidades se fundamentan en operaciones cognitivas como son: analizar, comparar, clasificar, interpretar, inferir, deducir, sintetizar, aplicar, valorar, etc., que se producen durante la actividad de aprendizaje y dependen de la experiencia que construye el sujeto en función de su contacto con los patrones socioculturales que la regulan.

En síntesis, el desarrollo de habilidades de lectura y escritura a lo largo de la carrera, está implícito y explícito en todos los cursos de la malla curricular del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar (Secretaría de Educación Pública, 2012). A través de la implementación de estrategias metodológicas y las secuencias de actividades para abordar los contenidos de cada curso, se introduce de manera sistemática a los estudiantes en la lectura y producción de textos académicos y profesionales; la finalidad es favorecer la construcción de las competencias genéricas y profesionales que describen el Perfil de Egreso de la Educación Normal.

En este contexto, es necesario abordar el significado de leer y escribir desde distintas miradas que contribuyan a la comprensión del acto de escribir y sus implicaciones en el contexto de la formación docente; sin embargo, es importante tener claro que el concepto de escritura abordado desde distintas perspectivas, es polisémico. Por lo tanto, concebir la escritura desde una mirada o función representativa resulta limitante. Un aporte relevante que contribuye para la comprensión de este estudio, es el planteamiento de Actis, quien define a la escritura académica “como el tipo de escritura que se produce en el ámbito formal superior, tanto por parte de los alumnos como por parte de los docentes-investigadores y de la institución, que tiene como objetivo generar, manipular y transformar conocimientos disciplinarios” (Actis, 2012: 82). Este género adopta distintas formas dependiendo de diversos factores tales como la audiencia, el curso o disciplina, el

propósito, así como la propia valoración del docente cuando se trata de producciones de los alumnos.

Mencionan Brailovsky y Menchón (2014), que hablar sobre el escribir es referirse a la voz que se pronuncia al producir su gesto escritural, y no sobre los trazos que realiza la mano en movimiento; esta idea permite comprender que no se trata de hablar del sistema de escritura, sino del acto de escribir como una práctica en el proceso de formación que le implica al estudiante poseer saberes y desarrollar su pensamiento. Es decir, “la escritura posibilita la comunicación de ideas, pero también la expresión de nuestra subjetividad; habilita la transmisión de información pero también su comprensión y exploración; permite crear ideas, darles forma, jugar con ellas, pensar sobre ellas” (Actis, 2012: 81).

Álvarez entiende a la escritura como un fenómeno complejo, porque implica la integración de un conjunto de habilidades cognitivas como son: “generar ideas, organizarlas de forma coherente, escribir oraciones correctas desde la gramática y contextualizadas, elaborar esquemas y resúmenes, hacer borradores, manejar un vocabulario específico y un tipo de construcción determinada en cada disciplina” (Álvarez Angulo, 2011: 270). Este planteamiento del autor, demanda que con base en la malla curricular del Plan de estudios 2012, los docentes enseñen a escribir a los estudiantes desde todos los cursos del currículo, como una estrategia de aprendizaje.

Escribir en el marco de los cursos del currículo, supone que el sujeto que escribe conciba la escritura con finalidades como: aclarar o aclararse conceptos o ideas, utilizar la escritura como una herramienta de aprendizaje para construir y reconstruir el conocimiento, demostrar y compartir conocimientos, desarrollar el pensamiento y la habilidad de resolver problemas y vivir en comunidad. Este planteamiento le exige al docente determinar cuáles son las demandas de escritura en los programas de los cursos del Plan de estudios y en el contexto escolar y social en el que se desenvuelven actualmente los estudiantes; así como el contexto laboral en el que incursionarán al egresar de la escuela normal.

Por ejemplo, Lerner concibe la lectura y escritura como prácticas sociales que involucran diversos géneros discursivos, quien las lleva a cabo desarrolla una actividad cognitiva y en la mayoría de los casos resultan herramientas epistémicas que inciden en la construcción del propio conocimiento. Leer y escribir, en tanto prácticas, se aprenden mediante su puesta en funcionamiento, ejercitándolas y reflexionando sobre su uso. La experiencia de leer y escribir demanda buscar, analizar e interpretar información, elaborar, revisar, reescribir y discutir sobre lo escrito. En este sentido, Lerner (2004) afirma que la escritura es “un largo y complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión” (Lerner, 2004: 41).

En el proceso de formación docente inicial, escribir es una práctica que difiere de lo que hacían los estudiantes en el nivel básico y medio superior, les implica pensar la escritura desde una lógica de la composición, de asumirla como un proceso; es decir, pasan de pensar a la escritura como producto a una escritura por momentos para lograr el producto. Componer o producir un texto académico implica tomar en cuenta y desarrollar habilidades cognitivas según la situación de escritura de que se trate: primero que el estudiante conceptualice y represente la situación de escritura, segundo conozca el tema del cuál va a escribir y el proceso de composición (preescritura, escritura y postescritura), y tercero establecer un diálogo con otros textos y autores (Castelló, 2009).

Ramírez (2013) menciona que para que un texto sea texto, es fundamental tomar en cuenta tres condiciones o características que lo constituyen como tal: la cohesión, la coherencia y la adecuación. Agrega que “texto” se deriva del latín *textus*, que significa “tejido”. “El texto es una especie de entramado en el que no pueden (¿no deben?) quedar hilos sueltos. Es un pasaje escrito u oral, que forma una unidad de cualquier tamaño, desde una expresión intersubjetiva (¡Uy!) hasta una novela de varios tomos”.

Para Halliday y Hasan (citados por Ramírez, 2013: 23), “el texto es una unidad semántica, una unidad de sentido”. Desde esta idea, el texto implica unidad, y también aquellos procedimientos que le dan esa característica de unidad, en otras palabras que existan en él relaciones de cohesión. Dichos autores plantean que la cohesión es un concepto semántico que hace referencia a las relaciones de sentido que están dentro del texto y que lo definen como tal. Por su parte, Ortiz y Lillo mencionan que la cohesión “es la regla que permite conectar las distintas partes del texto: el uso de conectores, los pronombres anafóricos, etc.” (2011: 88).

Otras de las características propias de los textos y las reglas de producción textual son la coherencia y la adecuación. En cuanto a la coherencia, es un fenómeno lingüístico que manda a la construcción del texto como unidad. La coherencia permite reconocer que todo el texto se refiere a un mismo tema, no hay datos irrelevantes, la organización de esos temas permite la construcción del mensaje completo para que sea bien interpretado. La coherencia también exige tomar en cuenta las condiciones que impone el género del que se trate. Y la adecuación se refiere a la utilización de un tipo de lengua apropiado para la situación del discurso y para los sujetos que se comunican (Ramírez, 2013).

En este sentido, los textos académicos son productos intelectuales que abordan un tema particular o profundizan en él, se realiza de una manera formal; el ámbito donde se emplean o producen los textos académicos son aquellos espacios donde se construye y difunde conocimiento formal sobre determinada disciplina.

En el caso de las escuelas normales, es durante los procesos de enseñanza y aprendizaje que se elaboran los textos académicos.

La construcción del texto escrito exige seguir un proceso de escritura, los teóricos que han estudiado este proceso sostienen distintas hipótesis. Una de las que se considera tiene claridad, es la que se denomina proceso de las etapas, este “proceso de las etapas concibe la escritura como un desarrollo de tres momentos: la planificación o preescritura, la escritura propiamente dicha y la corrección o reescritura” (Ramírez, 2013: 17).

Dicho proceso de escritura no se da de manera lineal, y de una sola vez, sino que mientras se escribe un texto se toman decisiones o se planifica sobre cuál palabra es la adecuada, se escribe, se relee y tal vez es necesario cambiarla. Lo que quiere decir que esto se hace con la sintaxis, con la estructura del párrafo, y con todo lo que implica escribir bien. Además, es importante tener en cuenta que la escritura es el producto de un momento, y saldrá mejor elaborado conforme se vaya practicando y se escriban borradores.

Con base en el análisis y reflexión de los aspectos que comprenden cada una de las etapas del proceso de escritura, las habilidades cognitivas están implicadas en todo el proceso, y se relacionan directamente con la lectura y escritura como estrategias que exigen en primer instancia leer mucho sobre el tema a desarrollar y después empezar a escribir; o leer múltiples y variados documentos para estar en posibilidad de escribir textos académicos en el tránsito de la formación docente inicial.

Metodología

En términos metodológicos la presente investigación adoptó un enfoque de investigación cualitativo desde la perspectiva de la etnografía, dado que ésta posibilita realizar diagnósticos y al mismo tiempo enfrentar acciones de intervención, que posibiliten menor plazo mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Al adoptar la etnografía educativa como perspectiva metodológica para llevar a cabo esta investigación sobre las habilidades cognitivas de los estudiantes de tercer grado de la escuela normal en la producción de textos académicos, se aprovechó la posibilidad que ofrece esta modalidad en el campo de la educación para investigar a un grupo escolar, como si fuera una comunidad o grupo de individuos para saber acerca de su situación en el campo de la producción escritural.

La definición de la población implicó establecer el conjunto de sujetos a quienes está dirigido el problema de investigación, en este sentido, el estudio comprende a estudiantes en formación de quinto y sexto semestres del grupo “A” de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de Estudios 2012, que ofrece la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla (Secretaría de Educación Pública, 2012).

Si bien, fue desde el primer semestre que se identificó la falta de prácticas de lectura y escritura en los estudiantes de tercer grado, que limitaban el desarrollo de sus habilidades cognitivas para componer o producir un texto académico, según la situación de escritura de que se tratara; fue hasta el quinto semestre que se decidió atender la situación problemática de forma sistemática y desde el enfoque metodológico de la etnografía educativa.

Atender el problema implicó observar, analizar y reflexionar nuestra propia acción para su mejora y la de los estudiantes del grupo en la producción de textos académicos. El estudio se realizó con la colaboración de la población del grupo que se seleccionó, denominada muestra, y trabajar sobre ella con plena confianza de que reflejara fielmente a la población de la que proviene, constituye una parte representativa de los normalistas de la institución.

El proceso que se siguió para seleccionar las técnicas y diseñar los instrumentos de recopilación de la información u obtención de datos incluyó las etapas de la operacionalización de las variables, la recolección y registro, el análisis de los datos y la interpretación de la información recopilada.

La primera etapa consistió en definir conceptualmente las variables incluidas en el estudio, por lo que la tarea fue tratar de construir significados sobre los conceptos implícitos y explícitos en la pregunta de investigación. Para la recolección y registro de los datos se utilizaron diversas técnicas, entre ellas la observación, el cuestionario, el diario de campo, los análisis de contenido de algunas producciones escritas de los estudiantes y de datos documentales.

En el proceso de investigación se implementaron dos cuestionarios en diferentes momentos, el primero con el propósito de conocer las concepciones de los estudiantes sobre la lectura y escritura y el segundo sobre sus experiencias sobre éstos en la escuela normal en el contexto del desarrollo de los cursos, el desarrollo de sus habilidades cognitivas para la producción de textos y el papel de los docentes en dicho proceso.

La observación fue apropiada para el estudio y análisis de las actitudes que asumen los normalistas al involucrarse en actividades que implicaron la producción de textos académicos, y el análisis de documentos es otra estrategia importante que se utilizó para estudiar los materiales escritos de los estudiantes como son: contextualización de la realidad educativa, informes de práctica docente, diario de práctica, ensayos académicos y proyectos de intervención socioeducativa.

Resultados

El análisis de los resultados se organizó en función de los instrumentos y las estrategias seleccionadas para valorar el logro de los objetivos planteados. Como

primer momento se analizaron algunos de los textos escritos elaborados por los estudiantes en diferentes momentos del desarrollo de los cursos del trayecto de práctica profesional. La información que se obtuvo de las producciones escritas, se tomó como elemento fundamental para la identificación y análisis de las habilidades cognitivas utilizadas en la construcción de textos que evidenciaran algunas de las características de la escritura y el proceso de escritura.

En las producciones se pudo apreciar el proceso de escritura y la implicación de las habilidades cognitivas para generar ideas, estructurarlas de forma coherente, escribir las oraciones y los párrafos correctamente, analizar el conocimiento que tienen sobre la gramática, la importancia de hacer borradores, manejar un vocabulario específico y sobre todo tener como antecedente múltiples prácticas de lectura y escritura.

Generar ideas y organizarlas en forma coherente, es una categoría que se consideró y una habilidad necesaria en la producción de textos académicos, se observó e identificó que en los primeros escritos de los estudiantes, éstos se limitaron en detenerse a pensar qué información era pertinente comunicar y cómo hacerlo, en qué orden, en qué grado detallarla o con qué estructura. De la coherencia propiedad del texto, se desprende la subcategoría de la estructuración de la información, a partir de ésta se apreció que son varios los estudiantes que desarrollan sus ideas en un solo párrafo con extensión de una cuartilla; si a esa forma de escritura se le pudiera llamar párrafo, carecen de párrafos bien escritos en el que se desarrolle una idea completa.

En cambio, en otros escritos se pudo apreciar claramente el esfuerzo cognitivo de los estudiantes para estructurar los párrafos con una idea más completa, distinta de los otros párrafos del escrito y a la vez con secuencia lógica en el mismo; en cuanto a la calidad y cantidad de la información son aspectos de la coherencia en el texto que se requieren continuar trabajando. Mediante el análisis de los escritos en diferentes momentos del proceso de investigación, se reconoce que los estudiantes fueron avanzando en el proceso de escritura para estructurar y separar los párrafos, mejorar la estructuración de la información en el mismo párrafo y la articulación entre párrafos para evitar la repetición y dejar incompleto el texto.

Otra categoría que se consideró relevante para el análisis de las producciones escritas fue la cohesión o articulación de las oraciones e ideas en el texto, porque éstas se relacionan por distintos medios gramaticales como la puntuación y acentuación, los artículos, las conjunciones y los sinónimos que hacen posible la lectura y comprensión del texto. Un aspecto gramatical que por lo general se constituye en un problema en el proceso de escritura de los estudiantes es la puntuación, sin olvidar que los signos de puntuación representan y son los que le dan entonación al texto. Es sabido que las entonaciones se marcan en el escrito con

signos gráficos como los signos de admiración o de interrogación, otros usos de la puntuación son sintácticos.

En el análisis y reflexión de los textos académicos seleccionados, son evidentes las dificultades que tienen los estudiantes en relación al conocimiento sobre las reglas de la acentuación y puntuación, limitante que tiene su antecedente desde niveles escolares previos, pues es un contenido que está presente desde la escuela primaria. Se pudo apreciar la cantidad de faltas de ortografía, acentuación y puntuación en todos los escritos, cada vez que se solicitaba algún trabajo a los alumnos, era volver y volver a corregir, se les sugirió en su momento qué revisar para construir ese conocimiento.

En un segundo momento, la información obtenida de los cuestionarios que se aplicaron a los estudiantes, se tomó como uno de los elementos fundamentales para la identificación y análisis de sus habilidades cognitivas desarrolladas, aún en el proceso de contestar los instrumentos. A partir de las preguntas se generaron las diferentes categorías que permitieron analizar la información recabada.

Las categorías utilizadas para el análisis de las respuestas fueron: el significado de escritura, la importancia de la escritura en los espacios curriculares, la relación entre la lectura y escritura, la cultura académica de los niveles escolares previos, las dificultades en el desarrollo de sus habilidades cognitivas, la influencia de las TIC en las formas de escribir, el papel de los docentes y las estrategias de escritura, categorías que se implicaron en los datos sistematizados, obtenidos mediante la encuesta aplicada al grupo de estudiantes. Las siguientes gráficas ilustran los resultados obtenidos en la muestra de 28 estudiantes que integran el 3o “A” de la Licenciatura en Educación Preescolar (ver Gráficas 1-8).

GRÁFICA 1
Significado de escritura



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICA 2

Importancia de la escritura en los espacios curriculares



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICA 3

Relación entre la lectura y la escritura



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICA 4

La cultura académica de los niveles escolares previos



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICA 5

Dificultades en el desarrollo de sus habilidades cognitivas



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICA 6

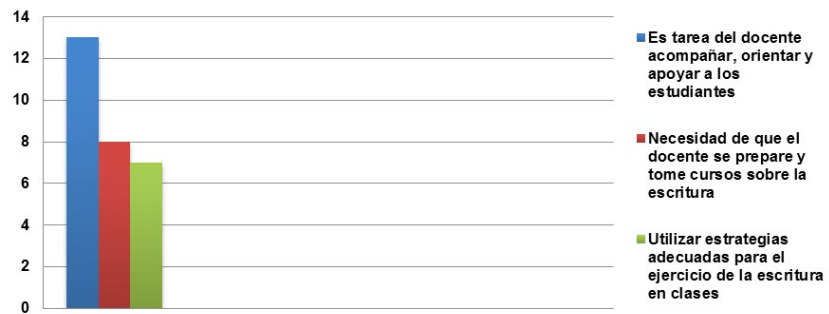
La influencia de las TIC en las formas de escribir



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICA 7

El papel de los docentes



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICA 5

Estrategias de escritura



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

En la escuela normal, como institución de nivel superior, la lectura y escritura son prácticas cotidianas, pero es urgente y necesario darles sentido y significado, o como dice Lerner (2004: 26), hacerlas “prácticas vivas y vitales”, que contribuyan en el desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas y lograr que los alumnos se apropien de ellas.

Para que los estudiantes normalistas avancen en el desarrollo de sus habilidades cognitivas y tengan la posibilidad de producir los textos académicos solicitados en cada uno de los espacios curriculares, se requiere de una formación previa, de un acompañamiento de parte de los docentes y de ofrecer la ayuda necesaria en la realización de una tarea bastante compleja en sí misma, que plantea a los estudiantes numerosos problemas de producción, comprensión y apoyo para escribir textos académicos.

Es una prioridad, que los profesores seamos conscientes de la necesidad de tender puentes entre la cultura que traen los alumnos de los niveles escolares previos y la cultura académica de la escuela normal, porque su dificultad para comprender y escribir textos no se debe a que carezcan de habilidades; sino que al ingresar a los estudios superiores se enfrentan a una nueva cultura escrita. Es nuestra responsabilidad reconocer e identificar las habilidades cognitivas que poseen al ingresar, asumirlas como punto de partida y dar continuidad a su proceso formativo desde la implementación de estrategias que propicien la lectura y la escritura en el nivel superior.

A partir de involucrarse en el estudio del tema, se reconoce que como docentes hemos contribuido para otorgar un carácter mediático a la producción de textos académicos, al pretender que los estudiantes profundicen sobre el tema abordado

en su trabajo, aprendan a discriminar las ideas principales de las secundarias en un resumen, registren los datos obtenidos en el diario de práctica, elaboren informes de la práctica docente, o en la mayoría de las veces realicen tal o cual tipo de escritos en el contexto de los cursos del Trayecto formativo; esto ha ocasionado que en la mayoría de los casos se le dé más importancia al resultado final que al proceso.

REFERENCIAS

- ACTIS, Beatriz. (2012). *Escuelas día a día. Agenda de lectura y escritura en el aula*, Buenos Aires, HomoSapiens.
- ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. (2011). “Revisar y escribir textos académicos en la formación del profesorado”, *Revista complutense de Educación*, vol. 2, núm. 22, pp. 269-294, <<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/38493/37231>>; consultado el 25 de enero, 2018.
- BAZERMAN, Charles, Joseph Little, Lisa Bethel, Teri Chavkin, Danielle Fouquette, y Janet Garufis. (2016). *Escribir a través del currículum*, <<https://rdu.unc.edu.ar/>>; consultado el 25 de enero, 2018.
- BRAILOVSKY, Daniel y Ángela M. Menchón. (2014). *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*, Buenos Aires, Noveduc.
- CASTELLÓ, Montserrat. (2009). “Aprender a escribir textos académicos ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?”, en Juan Ignacio Pozo y María del Puy Pérez Echeverría, *Psicología del aprendizaje universitario: la formación de competencias*, Madrid, Morata.
- FERREYRA, Horacio Ademar y Graciela Pedrazzi. (2007). *Teorías y enfoques psico-educativos del aprendizaje. Aportes conceptuales básicos. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto*, Buenos Aires, Noveduc.

LERNER, Delia. (2004). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*, México, Secretaría de Educación Pública.

MONEREO, Carles, Montserrat Castelló, Mercé Clariana, Montserrat Palma y María Pérez. (1988). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*, Barcelona, Graó.

ORTIZ, Beatriz y Mario Lillo. (2011). *Hablar, leer y escribir en el jardín de infantes. Reflexiones y propuestas de escritura y oralidad*, Buenos Aires, HomoSapiens.

RAMÍREZ, Silvia. (2013). *Cómo redactar un paper. La escritura de artículos científicos*, Buenos Aires, Noveduc.

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Plan de Estudios 2012 para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*, México, SEP.

II. FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA

LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE SECUNDARIA: ACERCAMIENTO A ALGUNOS DE SUS COMPONENTES

PATRICIA MAR VELASCO

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

GUADALUPE MEZA LAVANIEGOS

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

JUAN FRANCISCO MEZA AGUILAR

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM

Presentación

Esta entrega forma parte de un proyecto de investigación más amplio enfocado a la formación del docente para secundaria en México, visto desde la mirada de las políticas públicas institucionales, tanto laborales como educativas, y sus efectos en la matrícula, en la formación de los docentes y finalmente y no por ello menos importante, en los adolescentes que serán sus alumnos.

En este proyecto consideramos que necesitamos hablar de este componente del sistema educativo nacional. Como punto de partida a esta aproximación a la formación docente orientada a la secundaria, tomamos dos elementos: el primero es que el 40% de la planta docente se forma en las normales superiores, es decir, en instituciones especializadas en esta profesión. El segundo son los resultados difundidos sobre los exámenes de selección para ocupar las plazas docentes en el sistema educativo nacional, que muestran a los egresados de las escuelas normales como quienes cubren en una mayor proporción las características de idoneidad para ingresar al magisterio nacional.

Estos datos nos reflejan que más allá de la ocurrencia presidencial “cualquiera puede ser maestro”, que existe una tradición en este país la cual podemos resumir en una falta de profesionalización en muchas esferas de la vida laboral, no sólo en la docente ni sólo en la vida pública. Esta falta de profesionalización en la vida

escolar implica maestros con carencias de orden pedagógico-didáctico e incluso a veces disciplinar. Todo esto significa que al focalizar la formación de maestros en las normales estamos visualizando al posible 40% de maestros en activo, quienes en las evaluaciones resultan con mayor índice de idoneidad.

Adicionalmente está un elemento que se releva de un estudio realizado (Mar y Meza, 2013) sobre la matrícula normalista, aunque focalizada en la formación docente para primarias, en el que queda clara una demanda insatisfecha significativa a lo largo de los últimos 18 años. La experiencia histórica para subsanar esta carencia ha sido contratar maestros sin formación pedagógica y/o disciplinar para luego regularizar su formación en instituciones creadas para tal fin.

La información disponible, su tratamiento y ajustes

Para iniciar esta aproximación a la situación que guarda la formación de docentes para la secundaria se revisó el Anuario Estadístico publicado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en su edición de 2015-2016 (ANUIES, 2017). Aunque no es la información más reciente, ésta cuenta con una consistencia suficiente para el ejercicio. El Anuario 2015 contiene la información estadística que guardaba al inicio de cursos correspondiente al ciclo escolar 2014-2015. En el tipo de educación superior se seleccionó la información del nivel correspondientes a: técnico superior; licenciatura universitaria y tecnológica; y, licenciatura en educación normal.

Es importante subrayar que las fuentes de información del Anuario son las bases de datos conformadas y proporcionadas por la Secretaría de Educación Pública de acuerdo con los Cuestionarios estadísticos de educación superior 911 (ANUIES, 2017). Estos Cuestionarios fueron aplicados al inicio del ciclo escolar 2014-2015 entre los meses de septiembre a noviembre de 2014, y sólo en casos extraordinarios de enero a marzo de 2015. En el caso de educación superior se aplicaron los cuestionarios de institución (911.10), escuela (911.9) y técnico superior y licenciatura (911.9A).

Los datos no numéricos (como nombre de institución entre otros) se corrigieron sólo en los casos donde la información presenta errores de registro, tales como abreviaturas, comillas, comas, errores ortográficos y otras puntuaciones. Cabe señalar que esta labor está por concluir en algunos casos. El Anuario ofrece estadísticas conforme la siguiente desagregación: entidad federativa, institución, escuela y programa de estudios. La primera desagregación se presenta en el documento impreso, las otras tres se encuentran en la versión digital. La información estadística de egresados, titulados o graduados hace referencia al ciclo escolar inmediato anterior de 2013-2014 (ANUIES, 2017).

La información fue depurada para contener solamente la correspondiente a las instituciones de educación superior que se dedican a formar profesionales, sobre todo los orientados a la docencia o la enseñanza de algún campo disciplinar que se imparta en las escuelas secundarias del país. Así se consideraron dos grandes apartados, en un primer segmento están las licenciaturas de educación secundaria con alguna especialización. En un segundo segmento están las formaciones profesionales que involucran dos criterios indisolubles: que esté vinculada a alguna materia de secundaria y que contenga el componente docencia o enseñanza en su descripción. Nombramos Licenciaturas en Educación Secundaria a aquellas que están encaminadas a la formación que incluye la comprensión de las características específicas de la población a atender y los contenidos curriculares del nivel. El segundo segmento está constituido por las licenciaturas de enseñanza genérica sobre disciplinas de secundaria atendiendo al estudio de la disciplina y su enseñanza sin el conocimiento de la especificidad del nivel educativo, es decir, pueden trabajar en cualquier nivel.

Estos dos segmentos de la formación docente para secundaria están considerando todas las formas de sostenimiento, aunque puede hacerse una generalización de que las escuelas con sostenimiento público ofrecen licenciaturas de educación secundaria con alguna especialidad; y por su parte, las instituciones de educación superior con sostenimiento privado ofrecen mayoritariamente las carreras genéricas para materias de secundaria.

Los indicadores y sus resultados

En esta parte del trabajo nos concentraremos en la presentación de los datos de 2015-2016, proponiendo un recorte de cinco indicadores que nos permitirán visualizar la situación que guardan las instituciones formadoras de maestros de secundaria de manera nominal (licenciatura en educación secundaria) o explícita (que nosotros nombramos formación genérica sobre disciplinas de secundaria).

Dichos indicadores son:

1. Proporción de respuesta de los jóvenes que solicitan ingreso con relación a la oferta hecha por las instituciones.
2. Aceptación y/o rechazo de solicitantes de ingreso a las instituciones señaladas.
3. Proporción ocupación de plazas ofertadas.
4. Matrícula con relación al ingreso y egreso.
5. Eficiencia terminal vista en una relación: número de alumnos egresados y número de alumnos titulados.
6. Características de las licenciaturas en la enseñanza genérica sobre disciplinas de secundaria.

Primeros Resultados

Con relación al comportamiento de los datos por estado tenemos los siguientes resultados (ver Tabla 1):

Tabla 1

Respuesta de los estudiantes a la oferta de lugares de formación (porcentaje de oferta y demanda)

| Muy alta | % | Alta | % | Muy Buena | % | Convergente | % |
|-----------------|----------|---------------------|----------|------------------|----------|--------------------|----------|
| Jalisco | 213 | Baja California | 132 | Guerrero | 124 | Nuevo León | 101 |
| Sonora | 181 | Michoacán | 131 | Chihuahua | 118 | Oaxaca | 102 |
| Querétaro | 159 | Baja California Sur | 126 | Veracruz | 118 | | |
| Aguascalientes | 156 | Yucatán | 122 | San Luis Potosí | 117 | | |
| | | | | Guanajuato | 116 | | |
| | | | | Estado de México | 116 | | |
| | | | | Puebla | 105 | | |
| Buena | % | Regular | % | Mala | % | Rechazo | % |
| Zacatecas | 93 | Quintana Roo | 77 | Coahuila | 58 | Tabasco | 36 |
| Chiapas | 93 | Durango | 72 | Tamaulipas | 49 | | |
| Tlaxcala | 91 | Hidalgo | 68 | Campeche | 46 | | |
| Morelos | 88 | Nayarit | 64 | | | | |
| Sinaloa | 84 | | | | | | |
| Colima | 82 | | | | | | |

* La ciudad de México está fuera de este indicador debido a que presentó datos con relación a la oferta que son inconsistentes.

Fuente: elaboración propia.

Cuatro estados tuvieron una demanda mucho más alta que la oferta; 11 una mayor demanda; 2 coincidieron; 10 tuvieron una menor; y, 4 estados se caracterizaron por una demanda menor. Sobresalen los estados donde aparece una apatía muy grande de parte de los estudiantes para responder a la oferta hecha por sus instituciones, el estado que mostró una demanda menor de todos los estados de la República fue Tabasco, ello no sorprende dadas las condiciones en que se encuentra dicha entidad debido a los problemas de corrupción durante el gobierno local anterior y que el actual no ha podido subsanar. Ello está afectando de manera importantísima al sector educativo. El estado está viviendo una parálisis de la actividad educativa por falta de pago al personal. En esas condiciones ¿quién en su sano juicio querría estudiar esta profesión? Visto así, se propone la pregunta ¿qué mueve a estos 70 jóvenes aspirantes a buscar en la docencia su futuro profesional? Campeche es otro estado con baja participación de aspirantes e igual que Tabasco

tiene una oferta y una respuesta mínima, incluso numéricamente menor aunque proporcionalmente mayor que Tabasco. Los estados de Tamaulipas y Coahuila, fueron los otros donde la demanda con relación a la oferta fue por lo menos de menos de la mitad.

En el sentido opuesto, Jalisco, sobresale con una muy alta demanda que supera en más del 200% la oferta, también encontramos a Sonora, Querétaro y Aguascalientes en este grupo.

En general es interesante observar que a pesar de la lucha desencadenada este sexenio contra el magisterio vinculada con la reforma educativa, nos encontremos con una gran cantidad de jóvenes que buscan su desarrollo como profesionales de la educación.

Adicional a este indicador mostramos a continuación los números absolutos en ofrecimiento de plazas por parte de las instituciones formadoras de maestros en los diferentes estados de la República (ver Tablas 2, 3 y 4).

TABLA 2
*Respuesta de los estudiantes a la oferta de lugares de formación
 (Número de lugares ofrecidos y solicitantes)**

| Muy alta | Oferta | Demanda | Alta | Oferta | Demanda |
|------------------|---------------|----------------|---------------------|---------------|----------------|
| Jalisco | 972 | 2,074 | Baja California | 1,789 | 2,363 |
| Sonora | 1,077 | 1,946 | Michoacán | 1,407 | 1,845 |
| Querétaro | 312 | 495 | Baja California Sur | 219 | 276 |
| Aguascalientes | 365 | 570 | Yucatán | 585 | 715 |
| Muy Buena | Oferta | Demanda | Coincidente | Oferta | Demanda |
| Guerrero | 841 | 1,044 | Nuevo León | 1,631 | 1,641 |
| Chihuahua | 794 | 938 | Oaxaca | 1,007 | 1,024 |
| Veracruz | 1,803 | 2,122 | | | |
| San Luis Potosí | 958 | 1,119 | | | |
| Guanajuato | 723 | 841 | | | |
| Estado de México | 3,150 | 3,654 | | | |
| Puebla | 2,372 | 2,486 | | | |
| Buena | Oferta | Demanda | Regular | Oferta | Demanda |
| Zacatecas | 325 | 302 | Quintana Roo | 315 | 243 |
| Chiapas | 2,269 | 2,100 | Durango | 939 | 680 |
| Tlaxcala | 185 | 169 | Hidalgo | 735 | 502 |
| Morelos | 1,198 | 1,051 | Nayarit | 619 | 398 |
| Sinaloa | 1,201 | 1,003 | | | |
| Colima | 554 | 453 | | | |

Tabla 2. Continuación

| Mala | Oferta | Demanda | Rechazo | Oferta | Demanda |
|------------|--------|---------|---------|--------|---------|
| Coahuila | 732 | 422 | Tabasco | 192 | 70 |
| Tamaulipas | 408 | 200 | | | |
| Campeche | 140 | 64 | | | |

* La Ciudad de México está fuera de este indicador debido a que presentó datos con relación a la oferta que son inconsistentes.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3

Aceptación y/o rechazo de solicitantes de ingreso a las instituciones señaladas.

Porcentajes de Aceptación y Rechazo de solicitantes de ingreso en las instituciones señaladas.

| Alta | Muy buena | Buena | Regular | Mala | Muy mala |
|-------------------------|--------------------------------|--------------------------|------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| Colima 94% vs. 6% | Tabasco 87% vs. 13% | Chihuahua 76% vs. 24% | Quintana Roo 69% vs. 31% | Nuevo León 59% vs. 42% | Michoacán 48% vs. 52% |
| Campeche 92% vs. 8% | San Luis Potosí 86% vs. 14% | Oaxaca 75% vs. 25% | Puebla 68% vs. 32% | Aguascalientes 58% vs. 42% | Querétaro 47% vs. 53% |
| Tlaxcala 92% vs. 8% | Hidalgo 80% vs. 20% | | Tamaulipas 65% vs. 35% | Durango 58% vs. 42% | Ciudad de México 46% vs. 54% |
| Sinaloa 92% vs. 8% | | | Baja California Sur 64% vs. 36% | Zacatecas 55% vs. 45% | Estado de México 42% vs. 58% |
| Coahuila 90% vs. 10% | | | Nayarit 62% vs. 38% | Sonora 53% vs. 47% | Guanajuato 44% vs. 56% |
| | | | Yucatán 62% vs. 38% | Guerrero 52% vs. 48% | Jalisco 39% vs. 61% |
| | | | Chiapas 61% vs. 39% | Morelos 51% vs. 49% | Baja California 37% vs. 63% |
| | | | Veracruz 61% vs. 39% | | |

Rangos de aceptación de solicitantes: Alta: de 90 al 100%. Muy buena: de 89% al 80%. Buena: de 79% a 70%. Regular: de 69% a 60%. Mala: de 59 a 50%. Muy mala: de menos de 50%.

Fuente: elaboración propia.

Como podemos ver, no evidencia una aceptación del 100% de los solicitantes de ingreso aun cuando la oferta sea mucho mayor que la demanda. Ello nos lleva a preguntarnos si la oferta es real o sólo una formalidad, o si la formación de los solicitantes es tan carente que no tienen los recursos académicos para poder ingresar. Este último posible escenario, si fuera atinado, debería ser valorado a la luz de las necesidades que cubren las instituciones respectivas pues si consideramos que la oferta está respondiendo a una planeación resulta absurdo que habiendo demanda no sea aprovechada.

TABLA 4

Porcentaje de plazas ocupadas respecto a la oferta

| Alta | Muy buena | Buena | Regular | Mala | Rechazo |
|-------------------------|------------------------------|--------------------|---------------------|--------------------------|---------------------------|
| Sonora (95%) | San Luis Potosí (86%) | Colima (77%) | Guerrero (64%) | Chiapas (57%) | Estado de México (49%) |
| Aguascalientes (91%) | Jalisco (84%) | Sinaloa (77%) | Michoacán (63%) | Hidalgo (55%) | Morelos (44%) |
| Chihuahua (90%) | Tlaxcala (84%) | Oaxaca (76%) | Nuevo León (60%) | Quintana Roo (54%) | Campeche (42%) |
| | Baja California Sur (81%) | Querétaro (75%) | | Coahuila (52%) | Durango (42%) |
| | | Yucatán (75%) | | Guanajuato (51%) | Nayarit (40%) |
| | | Veracruz (72%) | | Zacatecas (51%) | Tabasco (32%) |
| | | Puebla (71%) | | Baja California (50%) | Tamaulipas (32%) |

Rangos de ocupación por solicitantes: Alta: de 90 al 100%. Muy buena: de 89% al 80%. Buena: de 79% a 70%. Regular: de 69% a 60%. Mala: de 59 a 50%. Rechazo: de menos de 50%.

Fuente: elaboración propia.

A continuación mostramos los datos restantes para completar este contexto. Encontramos que únicamente tres estados ocuparon entre el 90 y el 95% de sus plazas, 4 más ocuparon entre el 81 y el 84%, siete estados entre el 70 y 77%. Ellos suman 14 estados, el resto (17) son estados que han ocupado del 64 al 32% de su oferta de plazas, es decir, de 2 a un tercio y ello no es halagüeño pues puede augurar una carencia de profesores bien formados hacia el futuro próximo (ver Tabla 5).

TABLA 5

Dinámica de la matrícula. Ingreso vs. Egreso

| Equilibrio | | Matrícula creciente | | Matrícula decreciente | |
|---------------------|------|---------------------|-------|-----------------------|-------|
| Aguascalientes | (2%) | Ciudad de México | (8%) | Guerrero | (10%) |
| Baja California | (1%) | Chihuahua | (6%) | Durango | (14%) |
| Baja California Sur | (3%) | Chiapas | (5%) | Morelos | (9%) |
| Campeche | (2%) | Coahuila | (39%) | Tabasco | (12%) |
| Guanajuato | (1%) | Jalisco | (6%) | Tamaulipas | (27%) |
| Colima | (4%) | Estado de México | (7%) | Querétaro | (12%) |
| Hidalgo | (2%) | Michoacán | (11%) | Nayarit | (5%) |
| Veracruz | (0%) | Oaxaca | (10%) | | |
| Yucatán | (0%) | San Luis Potosí | (7%) | | |
| Puebla | (4%) | Sinaloa | (7%) | | |
| Nuevo León | (2%) | Sonora | (6%) | | |

Tabla 5. Continuación

| Equilibrio | | Matrícula creciente | | Matrícula decreciente |
|------------|--|---------------------|-------|-----------------------|
| | | Tlaxcala | (5%) | |
| | | Zacatecas | (9%) | |
| | | Quintana Roo | (16%) | |

Fuente: elaboración propia.

Son 11 los estados que presentan un movimiento de matrícula equilibrado entre egreso e ingreso; por otro lado 14 estados presentaron crecimiento de su matrícula, lo que nos hace pensar en un proceso de recuperación que vamos a confirmar en la siguiente parte de esta indagación con un acercamiento diacrónico. Finalmente 7 estados presentaron una matrícula decreciente, el más afectado, Tamaulipas con un diferencial de 27%, Durango con 14%, Tabasco y Querétaro con 12%, Guerrero 10, Morelos 9 y finalmente Nayarit con 5%. Estos resultados nos invitan a mirar contextos y un análisis diacrónico que nos permita afinar la principal hipótesis que tenemos: que aún no queda del todo claro el resultado del embate en contra del Magisterio en función de las políticas públicas vigentes y las resistencias que seguirá generando su posible implementación como reforma laboral en deterioro de sus condiciones de trabajo (ver Tabla 6).

Tabla 6

Eficiencia terminal vista en una relación: número de alumnos egresados y número de alumnos titulados

| Alta | | Muy buena | | Mala | |
|------------------|--------|---------------------|-------|------------------------|-------|
| Campeche | (90%) | Ciudad de México | (84%) | Oaxaca | (58%) |
| Chihuahua | (104%) | Chiapas | (82%) | Veracruz | (52%) |
| Guanajuato | (92%) | Guerrero | (86%) | Muy ineficiente | |
| Coahuila | (96%) | Colima | (88%) | Jalisco | (45%) |
| Durango | (94%) | Tamaulipas | (83%) | Sinaloa | (49%) |
| Hidalgo | (99%) | Zacatecas | (80%) | Quintana Roo | (47%) |
| Estado de México | (98%) | Buena | | | |
| Michoacán | (98%) | Aguascalientes | (79%) | | |
| San Luis Potosí | (92%) | Puebla | (71%) | | |
| Sonora | (99%) | Nuevo León | (78%) | | |
| Tabasco | (119%) | Regular | | | |
| Tlaxcala | (145%) | Baja California | (69%) | | |
| Yucatán | (91%) | Baja California Sur | (62%) | | |
| Querétaro | (106%) | Morelos | (69%) | | |
| Nayarit | (94%) | | | | |

Rangos de porcentaje de egresados titulados: Alta: de 90 al 100%; Muy buena: de 89% a 80%; Buena: de 79% a 70%; Regular: de 69% a 60%; Mala: de 59 a 50%; Muy ineficiente: menos de 50%. Fuente: elaboración propia.

Uno de los temas más importantes en la vida institucional de los formadores de maestros es lograr la eficiencia terminal. Los programas de estudio lo consideran con la elaboración del documento recepcional durante el último año de estudios. (Secretaría de Educación Pública, 2010: 78). Por ello “sólo” un 25% de los estados tiene una eficiencia de regular a mala mientras más de la mitad tiene una muy buena eficiencia terminal. Incluso cuatro estados lograron avances mayores al 100% lo que significa trabajo en abatir el rezago.

Características de las licenciaturas en la enseñanza genérica sobre disciplinas de secundaria

En el caso de las licenciaturas de enseñanza genérica, es decir, aquellas formaciones disciplinares con un componente que las vincule con la enseñanza, docencia o formación en alguna de las materias incluidas en el mapa curricular vigente de la secundaria, en primer lugar debe comentarse que ANUIES registra un total de alrededor de 35 mil lugares ofrecidos. Al respecto acotamos que este registro está distorsionado por la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos que manifiesta ofrecer 12,048 espacios para formar licenciados en educación física, con 630 solicitudes y 120 alumnos de nuevo ingreso que se conjuntan para formar una matrícula total de 349 educandos. Sin embargo, si suponemos una reducción de este registro a niveles más acordes a su capacidad efectiva, simulando una oferta de 2,000 espacios, las tendencias son menos pronunciadas pero mantienen el sentido. Esto significa que la licenciatura de educación física y similar pasa de constituir el 75 al 65 por ciento de la oferta para cada escenario mencionado. La segunda es la licenciatura en enseñanza de lengua extranjera y similar que alcanza el 14 y el 20 por ciento en cada uno de los escenarios considerados, es decir en los datos registrados y en los datos ajustados. La licenciatura en Educación Artística y similar es la tercera considerando una identidad genérica, en ella se congrega el 4 y el 6 por ciento de la oferta según sea el escenario elegido.

En las solicitudes de ingreso se observa que dos terceras partes del total solicitaron su ingreso a la licenciatura de educación física y similar, una quinta parte a enseñanza de lengua extranjera y similar y uno de cada veinte aspirantes lo hizo en educación artística y similar. Al visualizar estos registros se observa que, en estas licenciaturas se rechazaron poco menos de la mitad de solicitantes, en general son matrículas estables pues su primer ingreso constituye una cuarta parte de ese total. Es el primer ingreso del binomio artística y otras licenciaturas se encuentran ciertas disparidades, en las primeras el nuevo ingreso representa una tercera parte de su matrícula total, lo que significa una dinámica ascendente y en las segundas

apenas una quinta parte del total lo que denota una matrícula en probable proceso de contracción.

Es menester señalar que por obvias razones estas tendencias en artísticas no interfieren en las tendencias generales debido a la preeminencia de educación física y similar quien marca la tendencia de este segmento. Además presenta una mejor eficiencia terminal entre egresados y también titulados. El indicador de egresados respecto a los alumnos de primer ingreso es de alrededor de 50 por cada cien para las licenciaturas en enseñanza de lengua extranjera, lo que significa un crecimiento de su matrícula, mientras en educación artística y otras licenciaturas fue de 104 por cada cien, ello nos sugiere una matrícula estable. En adelante los lugares ofertados se referirán a espacios para la formación docente de maestros de secundaria en especialidad o de otras disciplinas requeridas como educación artística, educación física, deportes y danza (ver Tabla 7).

Tabla 7
Descripción por estado

| Estado | Oferta | Solicitantes | Aceptados | Matrícula | Egresados | Titulados |
|---------------------|---------|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Aguascalientes | 365 | 570 | 333 | 1,341 | 314 | 248 |
| Baja California | 1,789 | 2,363 | 888 | 4,732 | 847 | 581 |
| Baja California Sur | 219 | 276 | 176 | 746 | 200 | 123 |
| Campeche | 140 | 64 | 59 | 365 | 70 | 63 |
| Chiapas | 2,269 | 2,100 | 1,287 | 4,954 | 1,032 | 843 |
| Chihuahua | 794 | 938 | 717 | 3,733 | 489 | 512 |
| Coahuila | 732 | 422 | 380 | 655 | 126 | 121 |
| Colima | 554 | 453 | 425 | 1,373 | 375 | 331 |
| Ciudad de México | 14,046* | 2,986 | 1,359 | 4,819 | 973 | 821 |
| Durango | 939 | 680 | 392 | 2,500 | 752 | 705 |
| Guanajuato | 724 | 841 | 371 | 1,626 | 359 | 331 |
| Guerrero | 841 | 1,044 | 540 | 2,675 | 811 | 669 |
| Hidalgo | 735 | 502 | 404 | 1,689 | 375 | 370 |
| Jalisco | 972 | 2,074 | 813 | 3,787 | 555 | 247 |
| Estado de México | 3,150 | 3,654 | 1,552 | 5,557 | 1,167 | 1,149 |
| Michoacán | 1,407 | 1,845 | 886 | 3,070 | 551 | 540 |
| Morelos | 1,198 | 1,051 | 531 | 2,829 | 787 | 546 |
| Nayarit | 619 | 398 | 245 | 1,841 | 322 | 302 |
| Nuevo León | 1,631 | 1,641 | 971 | 4,432 | 871 | 683 |
| Oaxaca | 1,007 | 1,024 | 769 | 3,228 | 570 | 329 |
| Puebla | 2,372 | 2,486 | 1,695 | 6,414 | 1,432 | 1,012 |
| Querétaro | 312 | 495 | 233 | 869 | 335 | 356 |
| Quintana Roo | 315 | 243 | 169 | 470 | 94 | 44 |
| San Luis Potosí | 958 | 1,119 | 821 | 3,504 | 575 | 530 |

Tabla 7. Continuación

| Estado | Oferta | Solicitantes | Aceptados | Matrícula | Egresados | Titulados |
|------------|--------|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Sinaloa | 1,201 | 1,003 | 926 | 3,169 | 708 | 349 |
| Sonora | 1,077 | 1946 | 1,026 | 4,080 | 773 | 764 |
| Tabasco | 192 | 70 | 61 | 281 | 94 | 112 |
| Tamaulipas | 408 | 200 | 130 | 1,065 | 416 | 345 |
| Tlaxcala | 185 | 169 | 155 | 721 | 118 | 171 |
| Veracruz | 1,803 | 2,122 | 1,297 | 4,136 | 1,296 | 676 |
| Yucatán | 585 | 715 | 440 | 1,546 | 426 | 388 |
| Zacatecas | 325 | 302 | 167 | 555 | 119 | 95 |

* Este dato nos pareció inconsistente y por ello no lo tomamos en cuenta en esta entrega.

Fuente: elaboración propia.

Hallazgos puntuales

Aguascalientes. Un flujo de alumnos muy constante.

Baja California. Un sistema de educación muy funcional.

Baja California Sur. Una matrícula significativa considerando su volumen de población.

Campeche. La matrícula más reducida, junto con Tabasco.

Chiapas. Una alta matrícula.

Chihuahua. Abatimiento del rezago en ET.

Coahuila. El primer ingreso constituyó el 60% de la matrícula.

Ciudad de México. Uno de cada dos solicitantes fue rechazado por las instituciones formadoras.

Durango. 16 por ciento de nuevo ingreso como proporción de la matrícula total.

Guanajuato. La oferta fue la mitad de la matrícula total, pero egresó casi una tercera parte de la matrícula.

Hidalgo. Se ofreció la mitad de plazas con relación a la matrícula, llegaron menos (casi el 75% de la matrícula ofrecida) fue aceptado el 80%. Más que los egresados.

Jalisco. Los egresados son el 15% de la matrícula.

Estado de México. Rechazó al 60% de solicitantes. Egresó 21% de la matrícula casi todos titulados. Sobresale por su volumen de estudiantes.

Morelos. Equilibrio entre la oferta y la demanda, pero el rechazo fue del 50%. El egreso es mayor que el ingreso.

Nayarit. La respuesta de los jóvenes fue menor a la oferta, una relación de 2/3 partes de la oferta respondieron, pero las instituciones seleccionaron sólo al 40%, ello significó cubrir el 13% de su matrícula y 76% de su egreso.

Nuevo León. En este estado se equilibra la cantidad de postulantes con los lugares ofertados, se aceptó al 59% de postulantes. La eficiencia terminal fue de 78%.

Oaxaca. El ingreso representó el 134% del egreso, es posible que haya deserción dadas las condiciones del magisterio en Oaxaca. Su eficiencia terminal fue 58%.

Puebla. Rechaza 35% de los aspirantes. La eficiencia terminal es 71%.

Querétaro. Sobresale una aceptación de 47% que representaron un 70% del egreso. Su eficiencia terminal superior al 100%, elimina rezago.

Quintana Roo. La demanda sólo cubrió el 54% de las vacantes. La eficiencia terminal fue 47%.

San Luis Potosí. El egreso representa el 16%.

Sinaloa. Eficiencia Terminal de 49%.

Sonora. Aceptación del 95% de las plazas disponibles. Egreso del 19% con una ET del 99%. Sobresale una alta demanda acompasada con alto rechazo y un equilibrio entre oferta y aceptación.

Tabasco. Bajísimo número de alumnos, en oferta y demanda. De las plazas, sólo se solicitaron 36% y 32% se ocupó, esto es 87% de solicitantes aceptados. ET del 119% lo que supone reducir rezago.

Tamaulipas. Ocupó un tercio de las vacantes. El primer ingreso es 12% de la matrícula y el egreso un 39% de la misma. En este estado azotado por la crisis del narcotráfico podemos observar poca demanda y baja ocupación, producen una pérdida neta en la matrícula.

Tlaxcala. Ocupó el 84% de las plazas. La ET fue del 145%, abate el rezago. Los números son visiblemente bajos. Con respecto al ingreso, fue mayor que el egreso así como la ET, todo ello indica un proceso de recuperación que habrá de ser visualizado en el análisis diacrónico.

Veracruz. La ET fue 52%. Otro estado afectado por el narcotráfico, la inseguridad y los efectos de un gobierno que defraudó hasta a la educación.

Yucatán. Matrícula estable y una alta eficiencia terminal.

Zacatecas. El rechazo fue 55% de demandantes pero el ingreso representó 30% de la matrícula mientras el egreso de 21%, por lo que la matrícula se incrementó o este ciclo escolar hubo un problema de deserción.

Reflexiones finales

Este ejercicio muestra la diversidad en la formación del profesor de secundaria, que va desde el tamaño de la matrícula de 281 en Tabasco a 6,414 en Puebla, diversidad que presenta sin embargo ciertas homogeneidades, por ejemplo el que la matrícula ofrecida nunca se cubre al 100%, sin importar la proporción de

alumnos que concurren a los procesos de selección. Al respecto surge la duda de que la formación inicial y media sea tan deficiente que no permita la apropiación de esos espacios de formación. Hay pues una incógnita, surgida de un elemento adicional, hay una gran cantidad de plazas disponibles, pero hay desempleo entre los docentes de reciente egreso como se ha podido constatar en algunos acercamientos a jóvenes egresados.

Por otro lado, hay estados de la República muy fortalecidos mientras otros reflejan una crisis muy grande como Tabasco, Veracruz, Tamaulipas, Sinaloa... Los movimientos entre egresos e ingresos dejan una rendija donde podemos atisbar cómo las instituciones no permanecen al margen de las políticas públicas y menos los sujetos involucrados. Por otro lado, las respuestas de la población joven a la oferta educativa pero también a los problemas políticos y sociales, al descrédito de la profesión por intervención de los medios pero también visualizarla como la única opción de una formación profesional para jóvenes campesinos (García Meza, 2018) nos explica el que los jóvenes permanezcan ajenos a las ofertas de formación o se acerquen en mayor proporción, más allá de las dificultades.

Otro asunto que salta a la vista es que la fortaleza de ciertas instituciones, refuerza al estado en que se encuentran, (o viceversa) pues lo convierten en un centro de desarrollo regional pero también la falta de instituciones fuertes en otros, es probable que represente una debilidad que es reforzada por la falta de instituciones formativas fuertes. Cabe señalar que el presente trabajo está en etapa inicial por lo que su futuro promete un mayor acercamiento a la búsqueda del ser formador dentro de las instituciones destinadas *ex-profeso* a ello. A la vez que nos moviliza a preguntas sobre los maestros formados fuera de estos circuitos, donde pedagogía, currículum y didáctica no constituyen el triángulo que conforma el corazón de la formación docente, pues en las formaciones disciplinares universitarias esto queda fuera de foco. Otro asunto de envergadura es el análisis de las instituciones, públicas o privadas, que se encaminan en mayor medida a ciertas disciplinas como son educación física, deportes, inglés y en menor medida al arte, entre otras disciplinas de la secundaria.

Es evidente que la tendencia a concentrarse en tres materias fundamentales (matemáticas, español e inglés) no ha dejado los resultados esperados en las pruebas estandarizadas, nacionales e internacionales. Hay que buscar por otras vías el mejoramiento de la vida escolar.

Finalmente, asuntos relacionados con la matrícula a veces se acomodan de manera mágica, pues la complementariedad entre ingreso, egreso, oferta y demanda, parecen indicar una cierta homeostasis en las instituciones que les podría permitir salir de la profunda crisis actual, generada por el embate gubernamental y empresarial y sufrido por el magisterio en el curso del último quinquenio.

REFERENCIAS

- ANUIES. (2017). *Anuario Estadístico de Educación Superior 2015-2016*, México, ANUIES.
- GARCÍA MEZA, Enrique. (2018). “Ayotzinapa. El paso de la tortuga”, 11 de enero, México, IMCINE/TVUNAM, <<https://www.youtube.com/watch?v=z6UL74vh5UA>>; consultado el 15 de mayo, 2018.
- MAR VELASCO, Patricia y Juan Francisco Meza Aguilar. (2013). “Matrícula normalista y políticas públicas: 1970-2009”, en Patricia Ducoing Watty (coord.). *La escuela Normal. Una mirada desde el otro*, México, IISUE-UNAM.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos Básicos*, México, SEP.

LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA RADIOGRAFÍA DE SUS INSTITUCIONES

PATRICIA MAR VELASCO

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

GUADALUPE MEZA LAVANIEGOS

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

JUAN FRANCISCO MEZA AGUILAR

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM

Introducción

El trabajo que presentamos a continuación forma parte de una investigación más amplia sobre la formación del docente para secundaria en México, visto desde la mirada de la política pública e institucional, sus repercusiones tanto laborales como educativas, y sus efectos en la matrícula, la formación de los docentes y finalmente y, no por ello menos importante, en los adolescentes y maestros.

Los resultados ofrecidos por los exámenes de selección para ocupar las plazas docentes en el sistema educativo nacional, muestran que los egresados de las escuelas normales cubren en una mayor proporción las características de idoneidad (Medrano, Ángeles y Morales, 2017: 13). Sin embargo, para dar un ejemplo, apenas el 30% de los docentes de secundaria en la Ciudad de México egresaron de instituciones formadoras de docentes (Sandoval, 2001: 5). Estos datos nos indican, más allá de las ocurrencias presidenciales, que cualquiera puede ser maestro, existe una tradición en este país que se resume en una falta de profesionalización en muchas esferas de la vida laboral.

En esta presentación daremos cuenta de un primer acercamiento a las bases de datos del SIBEN-DGESPE, en un corte sincrónico, un corte de un año escolar que nos permitirá vislumbrar el estado que guarda la formación de maestros de secundaria tanto en instituciones particulares como públicas.

Aspectos metodológicos

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) es una dependencia de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuya misión es “proponer y coordinar las políticas educativas de educación superior

en las instituciones formadoras de docentes” (SEP, 2015), y tiene como una de sus atribuciones, el promover que en las instituciones formadoras “...se realicen estudios y diagnósticos que permitan identificar sus características, conocer los resultados obtenidos para sistematizar, integrar y difundir la información necesaria en la evaluación global de este tipo educativo” (SEP, 2016).

Para realizar estas tareas, la DGESE diseñó el Sistema de Información Básica de Educación Normal (SIBEN). Sistema que mantiene y supervisa directamente, el SIBEN de acuerdo a su propio decir es “para recolectar y proveer datos información y conocimientos de las instituciones formadoras de docentes del país de manera rápida y confiable” (SEP, 2016). Para que la información sea provista de manera dinámica, cada inicio de ciclo escolar se actualiza por las autoridades escolares. Esta información está es validada por las instancias educativas estatales; ya que todas las instituciones formadoras, por medio del sistema, intercambian directamente información.

Para identificar cuáles y cuántas son las instituciones formadoras de maestros de educación secundaria, y sus características; se seleccionaron aquellas instituciones que ofertan específicamente la Licenciatura en Educación Secundaria (LES), de cualquier tipo de sostenimiento, modalidad o especialidad. Se elaboró un primer listado y posteriormente se diseñaron los tabulados para un primer análisis.

Estructura de sostenimiento y organización

La oferta educativa en las escuelas formadoras de maestros de secundaria —a las cuales reconoceremos en este trabajo como Escuela Normal Superior (ENS), conscientes de que no todas se autodenominan Escuela Normal— tiene dos estructuras de sostenimiento: el público y el particular. De las 139 instituciones identificadas el 74% son de sostenimiento público y el 26%, particular. 77 instituciones (el 55%), si bien reportan matrícula específica para la LES, comparten recursos tales como: instalaciones, estructura organizativa, docentes y personal administrativo y de apoyo con otras licenciaturas de diversos niveles de educación básica: primaria, preescolar, física... u otras licenciaturas afines o diversas.

Asimismo existen 65 instituciones (el 47%) que exclusivamente ofertan la LES en sus diferentes especialidades y no comparten instalaciones o personal con otros niveles. Otros elementos de su estructura organizativa son los datos estadísticos que compendian diversos aspectos sobre su oferta, en especial retomamos la generada sobre las modalidades educativas y el número de especialidades.

Las modalidades de atención

Las modalidades de atención son tres: escolarizada, mixta e intensiva.

La modalidad escolarizada o formación inicial dirige su oferta a egresados de bachillerato, generalmente entre 18 y 21 años, tiene una duración de 8 semestres, en turno completo –algunas programan sus actividades en doble turno. Esta modalidad es la que forma a nuevos docentes para cubrir las necesidades de reemplazo o atender el aumento de la matrícula escolar, al mismo tiempo, es la que sostiene la vida de estas escuelas, pues hacen uso de los recursos en tiempo completo. Su matrícula es la que goza y participa de acciones de intercambio, becas, actividades co-curriculares, entre otros apoyos o prestaciones.

La modalidad mixta o profesionalizante atiende a maestros frente a grupo en cualquier nivel del sistema educativo que buscan ingresar al servicio docente en secundaria. Se estudia en 12 semestres, los días sábado, más encuentros presenciales en periodos de receso y vacaciones. Para acceder a ella se tiene que estar en servicio activo frente a grupo, por lo que quienes asisten son alumnos de mayor edad que en los escolarizados.

Para el año 2000 y según el Acuerdo 284 se aceptó también a maestros en servicio activo sin estudios normalistas y que requieren estudiarla para incorporarse al sistema con todas las prestaciones que éste ofrece: cambios, categorización, concursos, etcétera (SEP, 2000).

Los denominados Cursos Intensivos se cursaban en seis años, con un encuentro presencial en el receso de verano y trabajo inter encuentro. Con el cierre de los cursos intensivos de la Escuela Normal Superior de México, en 1983 se abren o reconfiguran 4 normales federales que ofrecen esta modalidad para dar una respuesta regional a ésta necesidad formativa, quienes en este año reportaron al SIBEN datos como modalidad escolarizada y/o mixta. Lo que indica que los cursos intensivos ya no existen y que la necesidad de profesionalizar a los docentes en activo se cubre con la modalidad mixta.

De las 139 instituciones que ofertaron la LES en el ciclo escolar estudiado, 106 lo hicieron en la modalidad escolarizada, 11 en mixta y 22 con ambas modalidades.

Especialidades que se ofertan en la LES

En el Plan 1997 se establecen 8 especialidades: biología, historia, formación cívica y ética, química, física, geografía, español y matemáticas; más otras dos adicionales: telesecundaria e inglés. La Escuela Normal Superior de México ofreció también especialidades en Psicología educativa y Pedagogía. Sumando un total de 12 especialidades en las ENS.

Para el periodo 2015-2016, 30 de las instituciones públicas (29%), ofrecieron 5 y más especialidades, el 70% restante ofertó 4 o menos, básicamente las que se han vuelto *prioritarias* en la formación de maestros de secundaria: español, matemáticas, lengua extranjera (inglés) y telesecundaria. Estas especialidades son *prioritarias* por su vinculación con las pruebas estandarizadas, que evalúan al sistema educativo nacional. Las no prioritarias tuvieron una oferta limitada, así biología aparece en 15 instituciones, formación cívica y ética en 11 e historia en 9. Con poca presencia 5 ENS ofertaron química, 4 geografía y 3 física.

El Estado de México tiene un comportamiento peculiar, pues 20 de sus 26 normales estatales ofrecieron entre 1 y 3 especialidades. Diversificando la oferta en toda la entidad, ello permitió ofrecer las 10 especialidades en ese año escolar y, al mismo tiempo, cada normal ofertó por lo menos una de las especialidades *prioritarias*.

Un acercamiento puntual

Para focalizar la relación entre la oferta de especialidades en las LES, la matrícula y fuentes de sostenimiento, se hizo una selección de tres entidades federativas (Guanajuato, Nuevo León y Yucatán), tomando en cuenta su condición geográfica (norte, sur y centro) y que tuviera por lo menos una Escuela Normal Superior Oficial (ver Cuadro 1).

La oferta de especialidades se ha dividido en dos recuadros, a la izquierda se exponen los datos de las especialidades *prioritarias* y, en el recuadro de la derecha, las restantes 6 *no prioritarias*.

Lo primero que salta a la vista, es la fuerte presencia de las especialidades *prioritarias* en la oferta educativa de las ENS en el año estudiado. 39 veces (o sea el 65%) frente al 35% de las *no prioritarias*. Y esta diferencia se agranda en el caso de las instituciones particulares, ya que sólo ofrece 4 especialidades *no prioritarias*, y 21 *prioritarias*. En las instituciones públicas hay mayor equilibrio en la oferta de ambos grupos de especialidades.

En el Cuadro 2 se expone la relación que hay entre especialidades y modalidad con matrícula, sin atender al tipo de sostenimiento. En la modalidad escolarizada es mayor la presencia de alumnos en las especialidades *prioritarias* y ésta no así en la modalidad mixta, donde es más equilibrada. Finalmente el dato sobre matrícula de acuerdo a modalidad, deja ver que a pesar de la presencia de la modalidad mixta en la oferta educativa, las ENS tienen como tarea prioritaria la formación inicial, más allá de la profesionalización de maestros en activo, a pesar de que el 60% de estos no cuentan con licenciatura normalista, es decir que carecen de formación didáctico-pedagógica (ver Cuadro 2).

CUADRO 1

LES por número de especialidades, sostenimiento y modalidad en 3 entidades seleccionadas: Guanajuato, Nuevo León y Yucatán

| 4 Especialidades | | | | | | | | 6 Especialidades | | | | | | | | No. de veces que se oferta | | | | | |
|---|-----------|---------------|---------------|----------|----------|------------------|------------------|---|------------|-----------|-----------|------------|------------|----------|----------|----------------------------|---|--------|--------|-------------|--------------------------------|
| Español M | Español E | Matemáticas E | Matemáticas M | Inglés E | Inglés M | Telesecundaria E | Telesecundaria M | Historia E | Historia M | Química E | Química M | Biología E | Biología M | Física E | Física M | | | FCyE E | FCyE M | Geografía E | Geografía M |
| Instituciones Públicas que ofrecen Licenciatura por especialidades | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Públicas |
| 1 | 4 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 35 | Suma |
| | 4 | 3 | | 3 | | 2 | | 3 | | 2 | | 2 | | 1 | | 2 | | 1 | | 23 | Escolarizada |
| 1 | | | 1 | | 2 | | 2 | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | 12 | Mixta |
| Ofertan 18 = 12 Escolarizada + 6 Mixta | | | | | | | | Ofertan 17 = 11 Escolarizada + 6 Mixta | | | | | | | | | | | | | |
| 4 Especialidades | | | | | | | | 6 Especialidades | | | | | | | | No. de veces que se oferta | | | | | |
| Español M | Español E | Matemáticas E | Matemáticas M | Inglés E | Inglés M | Telesecundaria E | Telesecundaria M | Historia E | Historia M | Química E | Química M | Biología E | Biología M | Física E | Física M | | | FCyE E | FCyE M | Geografía E | Geografía M |
| Instituciones Particulares que ofrecen Licenciatura por especialidades | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Particulares |
| 5 | 4 | 5 | 5 | 2 | | | | 2 | | 2 | | | | | | | | | | 25 | Suma |
| | 4 | 5 | | 2 | | | | 2 | | 2 | | | | | | | | | | 15 | Escolarizada |
| 5 | | | 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | 10 | Mixta |
| Ofertan 21 = 11 Escolarizada + 10 Mixta | | | | | | | | 4 Escolarizada | | | | | | | | | | | | | |
| 4 Especialidades | | | | | | | | 6 Especialidades | | | | | | | | No. de veces que se oferta | | | | | |
| Español M | Español E | Matemáticas E | Matemáticas M | Inglés E | Inglés M | Telesecundaria E | Telesecundaria M | Historia E | Historia M | Química E | Química M | Biología E | Biología M | Física E | Física M | | | FCyE E | FCyE M | Geografía E | Geografía M |
| Instituciones Públicas y Particulares y especialidades que abrieron | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Públicas y Particulares |
| 6 | 8 | 8 | 6 | 5 | 2 | 2 | 2 | 5 | 1 | 4 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 60 | Suma |
| | 8 | 8 | | 5 | | | | 5 | | 4 | | 2 | | 1 | | 2 | | 1 | | 36 | Escolarizada |
| 6 | | | 6 | | 2 | 2 | 2 | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | 24 | Mixta |
| 39 ofertas = 21 Escolarizada + 18 Mixta | | | | | | | | 21 = 15 Escolarizada + 6 Mixta | | | | | | | | | | | | | |

Total de especialidades que se ofertan: 60, de las cuales el 65% oferta las “prioritarias” y el 35%, las 6 restantes.

Fuente: elaboración propia con base a datos del SIBEN (2015-2016).

Es posible que el menor número en la oferta y la matrícula en especialidades se debe al aumento en la creación de telesecundarias para la atención de la matrícula en los sectores rurales. Esta modalidad no requiere maestros con especialidades disciplinares. Pero también a la fuerte presencia de otras licenciaturas en la docencia de disciplinas *no prioritarias*, como: biología, historia, formación cívica y ética, química, geografía y física.

CUADRO 2

Alumnos por especialidad y modalidad. Guanajuato, Nuevo León y Yucatán

| Español | Matemáticas | Inglés | Telesecundaria | Historia | Química | Biología | Física | Formación Cívica y Ética | Geografía | Total* | % | Modalidad / Especialidad |
|--------------|-------------|--------|----------------|----------|---------|----------|--------|--------------------------|-----------|--------------|----|--------------------------|
| Escolarizada | | | | | | | | | | | | |
| 292 | 319 | 220 | 210 | 126 | 169 | 115 | 77 | 122 | 76 | 1,726 | | Escolarizada |
| | | | | 126 | 169 | 115 | 77 | 122 | 76 | 685 | 26 | <i>No prioritaria</i> |
| 292 | 319 | 220 | 210 | | | | | | | 1,041 | 40 | <i>Prioritaria</i> |
| Mixta | | | | | | | | | | | | |
| 195 | 180 | 64 | 19 | 64 | 40 | 90 | 16 | 65 | 48 | 781 | | Mixta |
| | | | | 64 | 40 | 90 | 16 | 65 | 48 | 323 | 16 | <i>No prioritaria</i> |
| 195 | 180 | 64 | 19 | | | | | | | 458 | 17 | <i>Prioritaria</i> |
| 487 | 499 | 284 | 229 | 190 | 209 | 205 | 93 | 187 | 124 | 2,507 | | TOTAL |

Fuente: elaboración propia con base a datos del SIBEN (2015-2016).

Evolución de la Matrícula

El total de las ENS tiene en el ciclo 2015-2016, un volumen de 25,398 alumnos matriculados, el 85% estudió en alguna de las 103 instituciones públicas y 13% en 36 instituciones de sostenimiento particular.

De acuerdo a los datos del Cuadro 3, dicha matrícula ha venido decreciendo en los últimos 10 años. En este decenio tuvo una reducción del 46%, de una matrícula de 40,708 alumnos en el año escolar 2008-2009, a 18,869 en 2017-

2018. Especialmente en el sexenio actual disminuyó la matrícula de forma más drástica, porque llega al 51%, al reducirse de 37,326 a 18,869 matriculados (ver Cuadro 3).

CUADRO 3
Matrícula en Normal Superior en el país. 2008 - 2018

| Periodo | Matrícula de alumnos |
|-------------|----------------------|
| 2008 – 2009 | 40,708 |
| 2009 – 2010 | 37,369 |
| 2010 – 2011 | 36,200 |
| 2011 – 2012 | 37,326 |
| 2012 – 2013 | 35,104 |
| 2013 – 2014 | 32,851 |
| 2014 – 2015 | 28,526 |
| 2015 – 2016 | 25,398 |
| 2016 – 2017 | 21,209 |
| 2017 – 2018 | 18,869 |

Fuente: elaboración propia en base a datos del SIBEN (2008-2018).

Para dar cuenta de la relación entre la estructura de las instituciones y la atención prestadas, se requirió separar aquellas instituciones que sólo reportan LES, de las que comparten con otro tipo de licenciaturas tanto en el sector público como privado (ver Cuadro 4). El subgrupo está conformado por 65 de las 139 instituciones con una matrícula de 3,160 alumnos de los 14,201 que conforma el universo. La media de asistencia por institución educativa es de 317 alumnos en escuelas públicas y 101 en particulares. Las ENS particulares tienen una subutilización de recursos pues de las 15 escuelas que hay en la selección estudiada, 10 tienen menos de 100 alumnos a diferencia de 9 de las 45 del sector público, es decir, dos de cada tres particulares tienen menos de 100 alumnos y la quinta parte de las públicas.

Frente a la creencia sobre un dispendio en las escuelas públicas, por contar con personal “excesivo”, los datos reportados nos arrojan que las escuelas particulares tienen un promedio de 16 alumnos por personal no docente y en las ENS de sostenimiento público es un poco menor.

CUADRO 4

ENS con oferta exclusiva de LES, personal, matrícula según tipo de sostenimiento

| | Personal no docente | | | | Matrícula | Instituciones | Relaciones | |
|-----------------|---------------------|---------|-------------------|-------|-----------|---------------|-------------------------------|---------------------|
| | Directivos* | Apoyo** | Otros o sin datos | Total | | | Alumnos/personal no académico | Alumnos/institución |
| Privadas | 32 | 55 | 6 | 93 | 1,516 | 15 | 16 | 101 |
| Públicas | 141 | 492 | 71 | 1,033 | 12,685 | 40 | 12 | 317 |
| Total | 173 | 547 | 77 | 1,126 | 14,201 | 55 | | 418 |

* Incluye la Dirección, la Subdirección Administrativa, la Subdirección Académica, la Coordinación de Licenciatura, entre otras.

** Incluye al personal en la Administración, Técnico, Intendencia o mantenimiento.

Fuente: elaboración propia en base a datos del SIBEN (2008-2018).

Hallazgos

1) Lo específico de las ENS públicas formadoras de maestros de secundaria. Esta selección nos permitió ver con mayor claridad el tamaño y la estructura de las ENS y del personal docente, a partir de los criterios de tamaño, presencia en la entidad por sostenimiento, formación docente, etc. Se presentan según sea su sostenimiento, público o particular.

2) Entidades con una ENS con alta matrícula. Estas son 3 con Normal Superior, están ubicadas en la Ciudad de México, Nuevo León y Chihuahua y atienden al 15% del total con sus 3,719 alumnos matriculados. Nuevo León y Chihuahua no tienen otra instancia formadora de maestros de secundaria ni pública, ni particular. En la Ciudad de México existe una ENS particular con 9 alumnos matriculados. En las tres ENS se ofertan entre 9 y 10 especialidades; en la Ciudad de México se ofrecen dos de única oferta en el país. En cuanto a sus modalidades ofrecidas, en la Ciudad de México es escolarizada y en otras dos también coexiste la modalidad mixta.

Nuevo León y Ciudad de México tienen el número más alto de docentes con doctorado, 10 y 14 respectivamente, lo que suma el 23% del total de docentes normalistas doctorados y el 19% con estudios de maestría. Ambas instituciones tienen un alto porcentaje de su personal con base 53 y 67% respectivamente o con interinatos ilimitados 44 y 18% y, no cuentan con contratación por ningún

tipo de honorarios. En el caso de Nuevo León, el 97% de su personal, aunque es por horas, tiene cierta seguridad laboral y en la Ciudad de México, el 85%.

Cabría preguntar si los elementos de formación de sus académicos y condiciones laborales tienen algo que ver con el tamaño de las instituciones, entonces el tamaño de la matrícula, la estabilidad laboral de la planta docente y la calidad en su formación irían de la mano.

3) ENS estatales que ofertan estudios en diversos puntos de su territorio. El Estado de México es la entidad con el mayor número de normales en el país con 26 ENS que imparten la LES con 2,953 alumnos matriculados. El 14% de la matrícula total de las instituciones formadoras. Cuenta con 7 ENS que ofrecen exclusivamente la LES y matriculan a 1,487 alumnos el 7% del total nacional. Estas son Toluca, el Valle de Toluca, Tenancingo, Tlayaya, Texcoco, Atlacomulco y Tlalnepantla.

Las restantes 20 normales se esparcen en toda la entidad y ofrecen –aparte de 1 o 2 especialidades de la LES– otra u otras licenciaturas de educación básica: preescolar, primaria, física... Entre éstas sólo hay 4 que tienen una matrícula menor a los 50 alumnos, las restantes mayor a los 100 alumnos matriculados.

Casos parecidos, pero en menor cantidad de instituciones formadoras, son Puebla y Guerrero que tienen 9 y 7 ENS, Puebla tiene dos en la capital y las 7 restantes en diferentes municipios, Guerrero con 7, tiene 2 en Iguala y las otras 5 están en diversos municipios.

San Luis Potosí tiene 2 normales en la capital y 4 subsedes en diferentes regiones del estado. Igual que Baja California Sur, Chihuahua, Colima y Sonora, que tienen 3 o 2 subsedes, con una mayor oferta de especialidades, entre 5 y 10.

Guanajuato tiene sólo una subsede en el norte del estado, Querétaro tiene 2 normales en la capital y 2 en diferentes municipios.

4) Entidades que tienen sólo ENS oficial. Son 9 entidades con un total de 3,758 alumnos, el 17% de la matrícula en ENS públicas, en 7 de ellas no existen ENS particulares y en dos sólo una. Otra característica de este grupo es que 7 ofrecen entre 4 y 10 especialidades. Siendo las de Aguascalientes, Chiapas, Coahuila, Hidalgo, Jalisco, Oaxaca, Quintana Roo, Campeche y Yucatán.

Campeche tiene dos públicas, las dos en la capital y una de ellas.

5) Entidades con poca presencia de ENS oficiales. El último grupo está compuesto por aquellas entidades que tienen un mayor número de instituciones particulares, o que su oferta educativa en el nivel no está consolidada.

Las primeras son: Guanajuato: es el más representativo, pues frente a la única ENS oficial y su subsede en la zona norte de la entidad, que suman 367 alumnos en las 4 *especialidades prioritarias*. Y coexisten con 8 ENS particulares centradas principalmente en el Bajío industrial, con 218 alumnos y, aunque principalmente ofrecen *especialidades prioritarias*, son la única opción en el estado que ofrece química e historia en modalidad escolarizada.

Tamaulipas: tiene solo 1 CAM con modalidad mixta como institución pública y 4 ENS particulares. Una de ellas, la Escuela Normal Superior de Tamaulipas ofrece en modalidad escolarizada 8 especialidades con 172 alumnos matriculados, que aparte de 3 licenciaturas genéricas sobre educación, ofrece también carreras técnicas y de negocios.

Hidalgo: 1 institución pública y 3 particulares.

Morelos: no tiene ENS pública y sí una ENS privada con 8 especialidades y 318 alumnos.

Zacatecas, Durango y Veracruz: tienen 1 ENS pública con buena oferta de especialidades escolarizadas y 3 ENS particulares con sólo 1 o 2 especialidades.

Las entidades que no tienen consolidada su oferta educativa en el nivel, son: Tabasco: si bien cuenta con una ENS pública, ésta tiene 12 alumnos. No existe ENS particular.

Tlaxcala: No tiene ENS pública, ni particular. Su carencia la cubre un CAM, que sólo ofrece la especialidad en telesecundaria, y el Centro de Comunicación Educativa que para el 2015, sólo contaba con matrícula en el 8° semestre, en aparente proceso de cierre.

Hay 14 entidades que no tienen ninguna ENS de sostenimiento particular.

6) Las escuelas particulares. En el SIBEN se reportan datos sobre 36 instituciones de carácter particular que ofrecen las LES. De éstas, sólo 15 lo hacen en exclusiva para la licenciatura, y las restantes 21 comparten personal, autoridades y edificio con otras licenciaturas. Un total de 250 maestros que atienden a 3,557 alumnos. En las ENS particulares es fácil agrupar a las ENS en dos conjuntos.

7) ENS particulares que tienen una matrícula mayor a 100 alumnos. En las ENS particulares son 11 instituciones que tienen una matrícula conjunta de 2,527 alumnos, o sea al 81% de la matrícula total de las escuelas particulares, 8 de ellas ofrecen más de 5 especialidades y no comparten estructura con otras licenciaturas de educación básica, 70 de los 135 docentes con maestría pertenecen a este grupo y también están ahí 2 de los 5 doctorados a nivel nacional. Son 31 de los 84 que tienen un grado menor a licenciatura.

Su personal tiene mayor seguridad laboral que los de las restantes instituciones particulares, pues 108 (el 78%) de los 139 tiene base, en 124 de 210 casos están contratados por medio, tres cuartos o tiempo completo y poco menos de la mitad son los que cobran por horas.

Sería importante saber cuál es el indicador de movilidad para este grupo.

8) ENS particulares que tienen una matrícula menor a 100 alumnos. 25 instituciones engloban una matrícula de 830 alumnos, o sea aproximadamente 33 alumnos inscritos por institución; pero en realidad, 7 de ellas tienen menos de 10 alumnos.

Las 25 instituciones, excepto la Escuela Normal Particular “Instituto América” de León, Guanajuato, y la Escuela Normal Particular “Justo Sierra” de Guerrero, ofertan 4 y menos especialidades y sólo 8 de ellas no comparten estructura con otras licenciaturas de educación básica. Este grupo tiene el mayor número de la oferta mixta. 7 de ellas son mixtas.

9) Sobre los docentes. Si se comparan los niveles de estudio entre los docentes de ENS públicas y particulares, se dejan ver aspectos importantes con respecto a su nivel académico. Del total de los 3,507 docentes que registran su nivel académico, 824 laboran en las instituciones particulares y sólo 5 de ellos tienen doctorado (1%) y 135 maestría, (16%). Son 74% los docentes con licenciatura y el 11% los que tienen normal básica o algún estudio menor a licenciatura.

En las instituciones públicas de los 2,683 docentes 4% tiene doctorado y el 30% maestría. El 56% cuenta con alguna licenciatura e igual que en las particulares el 10% tiene estudios menores a licenciatura. Aunque es todavía escaso, es claro que los docentes del sector público tienen mayor nivel de posgrado. Nivel que puede considerarse incipiente, si se toma en cuenta que el sector público estimula y recompensa a los docentes que acceden a estudios de posgrado.

Algunos puntos para la reflexión

- Sería importante profundizar en la propuesta de distribuir las normales en el territorio y diversificar así las especialidades de la LES, como en el Estado de México, e identificar si la dinámica de contratación se asemeja a este modelo formativo.
- Es evidente que la matrícula de alumnos en ENS se ha visto reducida en los últimos 10 años, al igual que la oferta de especialidades, y podríamos preguntarnos ¿si la escasa oferta de especialidades *no prioritarias* contribuye también

a la reducción en las solicitudes y deserción post examen, pues no se sienten atraídos por la oferta restringida de especialidades?

- La relación trabajador/ alumnos en las instituciones formadoras particulares, con inscripción exclusiva en LES, lleva a reflexionar sobre el margen de ganancia que dichas “empresas” pudieran tener con una matrícula tan escasa.
- El mito de un gran derroche de recursos económicos en el sector público, a diferencia de las instituciones particulares, en las ENS no se puede fundamentar tal información con los datos compilados en el cuadro 4 sobre la relación alumnos/trabajadores no docentes.
- Parece que en el estado de Guanajuato hay una política específica para buscar la privatización de las ENS, hoy la ENS pública sólo tiene una sede en San José Iturbide y se han cerrado las subsedes que alguna vez existieron en Dolores Hidalgo y San Luis de la Paz; frente la presencia de 8 ENS particulares.
- Se hace necesario investigar sobre los docentes que han recibido apoyo para los estudios de posgrado y que dejaron inconclusa la obtención del grado y la relación que guarda esta situación con las políticas de incentivos al salario, así como indagar sobre la relación entre certeza laboral y profesionalización docente en las ENS formadores de maestros de secundaria.
- La relación docente-matrícula no se realizó porque consideramos que debe ser igual en cualquier tipo de ENS, pues habrá tantos maestros-hora-clase, como lo exija la propuesta curricular. Lo que se hace necesario en este caso es revisar la relación número de horas/clase y contenidos disciplinares, con docentes, para detectar la congruencia y las cargas laborales por docentes frente a grupo.

REFERENCIAS

- MEDRANO CAMACHO, Verónica, Eduardo Ángeles Méndez y Miguel Ángel Morales Hernández. (2017). *La Educación Normal en México. Elementos para su análisis*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- SANDOVAL FLORES, Etelvina. (2001). “Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25, pp. 83-102, <<https://www.redalyc.org/pdf/800/800002505.pdf>>; consultado el 4 de marzo, 2018.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). “Acuerdo Número 284 por el que se establece el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria en modalidad mixta para la superación y el perfeccionamiento profesional de los profesores en servicio”, *Diario Oficial de la Federación*, 21 de septiembre de 2000. <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2060772&fecha=21/09/2000>; consultado el 4 de marzo, 2018.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). “Reglas de operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa para el ejercicio fiscal 2016”, *Diario Oficial de la Federación*, 27 de diciembre de 2015, <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421440&fecha=27/12/2015>; consultado el 4 de marzo, 2018.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). “Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública”, *Diario Oficial de la Federación*, 8 de febrero de 2016, <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5424680&fecha=08/02/2016>; consultado el 4 de marzo, 2018.

III. FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

CREENCIAS SOBRE POBREZA EN FORMADORES DE PROFESORES, IMPLICACIONES PARA LA POLÍTICA PÚBLICA Y PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

VIVIANA GÓMEZ NOCETTI

Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus Villarrica

Introducción

El mercado de la educación superior, producto del modelo económico neoliberal chileno iniciado en los años ochenta, ha significado importantes cambios. Entre los más importantes observamos que, de las 14 universidades en esa década, actualmente existen 59 instituciones, 21 de las cuales no poseen requisitos de ingreso y tienen manifiestos fines de lucro (Brunner, 2015).

La baja calidad de este último tipo de universidades se observa en indicadores tales como la acreditación, puesto que poseen en promedio 1,65 años, en comparación con las universidades tradicionales que poseen entre 4,5 y 5,4 años. Sin embargo, la facilidad para ingresar a ellas y el costo de sus carreras suelen atraer a los estudiantes menos exitosos del sistema educativo, pues pueden valer hasta dos millones de pesos menos (unos USD 3.000 aproximadamente) por año de estudios, comparado con aranceles que llegan al doble en universidades tradicionales y hasta el cuádruple en las nuevas universidades de élite (Consejo Nacional de Educación, 2017). Es así como el 30% de estudiantes egresados de colegios municipales, el 62.4% de quienes estudiaron en colegios subvencionados y un 7.4% de quienes estudiaron en colegios particulares, se matricula en las instituciones más desreguladas.

Un rasgo que no ha sido polemizado es que estas instituciones poseen plantas académicas de hasta un 99% de docentes contratados por hora, a quienes no se les exige estudios de post-grado ni poseer experiencia previa en docencia universitaria. En cambio, las universidades tradicionales poseen entre 39% y 45% de profesores por hora, los que sí poseen estudios de postgrado (Consejo Nacional de Educación, 2017).

Formación inicial de profesores, un contexto ideal para modificar las creencias

A pesar de la creación de nuevas estrategias para mejorar la calidad de quienes ingresan a estudiar pedagogía (beca vocación de profesor, aumento de puntaje de admisión, inclusión del ranking de notas, obligación de acreditar las carreras, etc.), las instituciones con exigencias coexisten con aquellas sin requisitos de ingreso. Esto provoca una nueva y perversa relación positiva y directa, entre el estatus de la institución formadora y el estatus de las escuelas a las que acceden sus egresados. Un análisis de regresión realizado por Pedraja *et al.* (2012), muestra una relación positiva y directa entre los años de acreditación de las carreras y el puntaje obtenido en la prueba INICIA¹ por sus egresados.

Riley y Ungerleider (2012) señala que es el sistema escolar el que, mediante una serie de operaciones de selección, separa a quienes poseen capital cultural heredado de quienes carecen de él, y con esto, tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes. Los profesores no son inmunes a la influencia de los estereotipos (Riley y Ungerleider, 2012) y, a través de ciertas claves comportamentales y de la evaluación escolar, informan a sus alumnos acerca de sus expectativas e influyen sobre las interpretaciones atribucionales de sus capacidades académicas (Georgiou, 2008; Joram, 2007).

Para Bourdieu (citado por Lange-Vester, 2012), el *habitus* del profesor contribuye a la reproducción de la inequidad social en la vida cotidiana de la escuela. Pero este no es un proceso consciente, pues las actitudes y clasificaciones del *habitus* parecen funcionar sin reflexión ni consciencia, para expresarse en forma automática. Estos esquemas de clasificación estarían expresando las divisiones sociales internalizadas por los profesores, las que adquieren a partir de las experiencias y hábitos de su medio social, los que son puestos en práctica de forma no muy diferente a un principio universal o la escritura personal (Lange-Vester, 2012).

¹ La Prueba INICIA fue un instrumento de evaluación que se aplicó desde el año 2008 al 2014 a los egresados de Pedagogía. Este instrumento medía el nivel de logro de los estándares disciplinares y pedagógicos necesarios para ser profesor.

En un estudio de 890 profesores novatos egresados 23 instituciones de educación superior en Chile, Ruffinelli (2013) encontró que uno de los aspectos más mal evaluado de la Formación Inicial Docente (FID) fue la preparación para atender a la diversidad. Otras investigaciones muestran que los estudiantes de pedagogía no se sienten preparados para trabajar en contextos de pobreza (Groulx, 2001).

Pajares (1992) define las *creencias* como “juicios individuales acerca de la verdad o falsedad de una proposición, un juicio que puede ser sólo inferido desde una comprensión colectiva de lo que los seres humanos dicen, intentan y hacen” (316). Además, tienen una función adaptativa y se organizan en sistemas, por lo que ayudan a definir y entender al mundo y a sí mismo. Por su naturaleza afectiva, valorativa y episódica, las creencias se transforman en verdaderos filtros a través de los cuales se interpretan los nuevos fenómenos. Es decir, la estructura de creencias redefine, distorsiona o remodela el pensamiento y el procesamiento de la información (Fives y Buehl, 2012). Por otra parte, algunas creencias son más indiscutibles que otras. Incluso, se priorizan en función de sus conexiones o relación con otras creencias u otras estructuras cognitivas y afectivas, moderadas por la situación (Rodrigo, Rodríguez y Marrero 1993).

Skott (2015) sintetiza cuatro características de las creencias: 1) son constructos mentales subjetivamente ciertos para la persona, no sujetos a cánones de justificación ni de consenso; 2) involucran aspectos cognitivos y también afectivos, ya que son valoradas por el sujeto, llevándole a comprometerse fuertemente con ellas; 3) son reificaciones temporal y contextualmente estables, por lo que sólo pueden cambiar tras un compromiso significativo en prácticas sociales relevantes, lo que no ocurriría con la transmisión directa y, 4) se espera que estas influyan de forma significativa sobre la conducta de los sujetos, pero esta relación causal es desafiada por interpretaciones que sugieren una relación más dinámica y flexible entre ambas.

Prácticamente no existen estudios de las creencias de los formadores de profesores. Esto relevante porque Levin y He (2008) señalan que en los programas de formación inicial hay dos fuentes que influyen poderosamente en las creencias de los estudiantes de pedagogía. Estos reconocieron que un 31% provenía de los cursos, lecturas, teorías e ideas de sus formadores a los que se han enfrentado y un 35% de haber observado y participado en prácticas pedagógicas en las escuelas.

La literatura señala que los programas de formación de profesores no tienen impacto en las creencias de los futuros profesores (Pajares, 1992; Joram, 2007) porque no las abordan directamente (Wideen, Mayer-Smith y Moon, 1998). Como resultado, estos pondrán en juego sus creencias para comprender su rol

como enseñante, confirmarán sus expectativas sobre sus estudiantes pobres y reforzarán creencias y prácticas de enseñanza y aprendizaje que reproducirán y explicarán los bajos resultados de sus alumnos (Culican, 2007; Rjosk *et al.*, 2014). Una vez egresados de la formación inicial, estos profesores irán a las escuelas a perpetuar este círculo del fracaso (Hughes, 2010).

En este estudio, consideramos que enfrentamos un problema de segundo orden: es la formación inicial de profesores la que debe explícitamente dirigirse a esta realidad, de modo de romper la reproducción del fracaso sistemático de los niños que viven en contextos de pobreza. Por lo tanto, nuestro objetivo es explorar las creencias de los formadores de profesores, de distintos tipos de universidades, sobre las llamadas “escuelas vulnerables.”

Metodología

Para explicitar las creencias se utilizó la metodología Lego® Serious Play® (LSP). Esta estrategia permite compartir visiones y concepciones, mientras se construyen representaciones de forma más visceral, reduciendo la posibilidad de que los participantes tiendan a reproducir respuestas esperadas o aprendidas. Nuestra propuesta hipotetiza que la metodología LSP, adaptada por Gutiérrez (2015), sería una excelente herramienta para representar las creencias más implícitas en los formadores de profesores.

Participantes

Se contó con 22 formadores de profesores, 15 de los cuales trabajaban universidades privadas sin requisitos de ingreso y se organizaron en 7 grupos,² y 7 formadores de profesores de una universidad privada tradicional, todos pertenecientes a la zona sur de Chile. La edad promedio en la universidad tradicional fue de 44.1 años y en la universidad privada sin requisitos de ingreso fue de 42.9 años. En ambos casos, predomina el género femenino por sobre el masculino. Como se observa en la Tabla 1, mientras los formadores de profesores de las universidades sin requisitos de ingreso poseían principalmente sólo licenciatura y dictaban uno o dos cursos en sus universidades, los formadores de profesores de la universidad tradicional eran en su mayoría doctores de jornada completa (ver Tabla 1).

² En el caso de la universidad privada sin requisitos de ingreso fue necesario formar grupos, dada la gran cantidad de participantes. El objetivo era distribuir el tiempo de una forma razonable para realizar todas las fases en la misma sesión.

TABLA I

Descriptivos de la muestra de formadores de profesores participantes según grado académico, tiempo de contratación, edad y género

| Característica/tipo formador | Universidad tradicional | | Universidad privada sin requisitos de ingreso | |
|------------------------------|-------------------------|-------|---|-------|
| | N | % | N | % |
| Grado académico: | | | | |
| - Licenciado | 0 | - | 8 | 53.3% |
| - Magister | 2 | 40% | 7 | 46.7% |
| - Doctor | 5 | 60% | 0 | - |
| Modalidad: | | | | |
| - Profesor hora | 0 | - | 10 | 66.7% |
| - Media jornada | 1 | 14.3% | 1 | 6.7% |
| - Jornada completa | 6 | 85.7% | 4 | 26.7% |
| Edad: | | | | |
| 25-32 años | 0 | - | 3 | 20% |
| 33-40 años | 3 | 42.8% | 4 | 26.7% |
| 41-48 años | 1 | 14.3% | 3 | 20% |
| 49-56 años | 3 | 42.8% | 4 | 26.7% |
| 57-65 años | 0 | - | 0 | - |
| Más de 65 años | 0 | - | 1 | 6.7% |
| Género: | | | | |
| Femenino | 4 | 57.1% | 11 | 73.3% |
| Masculino | 3 | 42.8% | 4 | 26.7% |

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

Para explorar las creencias sobre las escuelas en contextos de pobreza, se utilizó la estrategia Lego® Serious Play® en la que los participantes debían construir metáforas tridimensionales acerca de 1) la escuela vulnerable, y 2) los niños que asisten a estas escuelas y sus familias, utilizando las piezas Lego. A continuación, cada participante socializó sus metáforas, explicando los significados atribuidos a cada componente de su construcción. Las sesiones fueron grabadas en video y audio y luego fueron transcritas para su posterior análisis.

Análisis

Se utilizó análisis de discurso, análisis temático y análisis de campos semánticos, para configurar las creencias de los dos grupos de formadores de profesores. En primer lugar, se analizaron las explicaciones de las metáforas sobre escuela vulne-

table y sobre niños y familias que asisten a estas escuelas, levantando categorías emergentes. A continuación, se agruparon los extractos del discurso relacionados con dichas categorías (campos semánticos) y se eligieron las etiquetas que los nominaban los grandes temas. Finalmente, se discutieron los significados atribuidos por los participantes y se establecieron las que podrían ser las narrativas sobre la escuela vulnerable subyacentes a esos temas.

Resultados: la escuela vulnerable según los formadores de la universidad tradicional

En el plano social destacan la discriminación y el prejuicio que pesan sobre los niños más pobres: se espera poco de ellos, por lo tanto, se les ofrecen menos oportunidades. Por otra parte, algunos formadores cuestionan la existencia de una escuela vulnerable *per se* pues sería el producto de un sistema político, social, económico e histórico. Sería el resultado de las políticas públicas neoliberales que, por medio de la clasificación de los niños, busca mecanismos “objetivos” para distribuir nuevos fondos públicos para apoyar a las escuelas según la concentración de problemas. Estos criterios toman forma de etiquetas –“niños prioritarios”, “sectores vulnerables”, “índice de vulnerabilidad”– que construyen “escuelas vulnerables.” Así, vulneran a los niños, puesto que limitan las posibilidades de desarrollo al incentivar ambientes socioeconómicos homogéneos, segregando a los más pobres a estas escuelas, de las cuales las familias intentan huir (Bellei, 2013). La Tabla 2 presenta los campos semánticos de los formadores de profesores de la universidad tradicional.

Tabla 2
Temáticas y campos semánticos de los formadores de profesores de la universidad tradicional

| Ideas clave | Campos semánticos |
|---------------------------|---|
| Sistema vulnerador | “son camuflados por el estereotipo”, “son sometidos a experiencias de aprendizaje empobrecidas”, “esto se exagera con políticas de subvención por número de niños prioritarios”, “entrega más dinero por clasificar y segregar aún más”, “sufren el prejuicio sobre sus posibilidades futuras”, “sus contextos de origen son estereotipados, vistos como demonios”, “el estereotipo disminuye su potencial y los vulnera”, “el sistema los vulnera”, “son segregados por las otras familias y escuelas”, “están encerrados en experiencias de aprendizaje que no desarrollan todo su potencial”, “necesitan mayor cuidado de adultos”, “hay niños con capacidad de adaptarse a cualquier situación, que son los que tienen éxito”, “otros no están tan adaptados y sufren, pero no tienen otras posibilidades”. |

Tabla 2. *Continuación*

| | |
|--|---|
| Políticas públicas segregadoras | “etiqueta puesta desde fuera por el sistema”, “constructo creado”, “usado por los medios”, “resultado de una estructura social, política y económica que segrega en todo sentido”, “entrega dinero a partir de etiquetas”, “leyes que sobre-supervisan a escuelas del sistema público”, “leyes que se superponen, clasificando y segregando para otorgar financiamiento”, “incrementan el problema del prejuicio”, “presenta una realidad que determina el camino de los más pobres”, “incluso la Ley SEP ¹ los vulnera, aunque esté orientada a mejorar los aprendizajes”, “vulnerabilidad es interpretada desde nociones psicosociales, distorsionando la orientación pedagógica de la Ley SEP”, “aunque hay leyes para incluir, estos niños no son incorporados”. |
| Espacio educativo inadecuado | “enrejado”, “sin acceso al exterior”, “cerrado”, “ajeno al mundo”, “sucio”, “descuidado”, “poca vegetación”, “con restricciones para moverse libremente”, “sin conexión con la comunidad”, “desconectada del mundo cultural, social y natural”. |
| Profesor mal preparado | “hace niños miopes, no los deja pensar”, “se preocupa del uniforme y de que estén tranquilos, no del aprendizaje”, “no cree en los niños, los restringe”, “espera un aprendizaje homogéneo”, “se siente dueño de su clase”, “no es educador sino capacitador”, “trabaja aislado”, “toma malas decisiones sin aprovechar posibilidades del entorno”. |
| Profesor con prejuicios | “ve al niño con carencias, que no tiene nada, que no puede aprender”, “ve a la familia como caótica, que no apoya a sus hijos”, “sólo ve barreras que no permiten ver el potencial de los niños”, “pasa a llevar a los niños”, “ve negativamente a los niños, no confía en ellos”, “no está comprometido”, “está abrumado por la problemática creada por la estructura social y política, cruzada con sus prejuicios”. |
| Los niños | “con abundancia de potencial”, “son como todos los niños”, “no hay mucha diferencia”, “son diversos porque cada ser humano es diferente”, “aprenden haciendo, jugando, no escuchando solamente”, “tienen un conocimiento, una historia previa”, “son trabajadores, que miran el mundo desde el jugar y la imaginación”, “conectados naturalmente con el medio, es su esencia”, “aventureros, toman riesgos, exploran, van más allá”, “resilientes, guerreros”, “quieren dar la pelea, quieren estudiar”. |

Fuente: elaboración propia.

El profesor aparece como el actor más importante, pues reproduciría la desigualdad vulnerando directamente a los niños a través de su acción pedagógica cotidiana. Al no estar preparado para trabajar con estos niños y al detentar prejuicios respecto a su contexto, su trabajo resulta ineficaz y nefasto porque busca estandarizar a estos niños a través del disciplinamiento y la entrega de herramientas mínimas. Esto se traduce en un ambiente poco estimulante, cerrado, limitado, empobrecido en todo sentido. Así, profesores y niños parecen hundirse en un espacio que atenta contra su dignidad, sin saberlo ni entenderlo. Los niños, que no son distintos al resto de los niños, van padeciendo la vulnerabilidad, producto de un sistema que no sabe cómo resolver las desigualdades alimentadas por el prejuicio.

¹ La Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) se orienta a mejorar la equidad en el aprendizaje de los estudiantes más vulnerables, entregando recursos adicionales a las escuelas subvencionadas (municipales y privadas subvencionadas) de acuerdo a la concentración de “niños prioritarios” en el establecimiento, además del requerimiento de planes de mejoramiento pedagógico y gestión escolar que aseguren el buen aprovechamiento de dichos fondos.

La escuela vulnerable según los formadores de la universidad privada sin requisitos de ingreso

Este grupo de formadores habla principalmente desde su identidad de profesor de aula, puesto que en varias oportunidades refieren al “nosotros”. Con esto en mente, podemos destacar dos núcleos críticos que, para ellos, explican la complejidad (“dificultad”) de trabajar en estas escuelas: las autoridades incompetentes y las familias inadecuadas.

La escuela vulnerable sería “el resultado de un poder ejercido por autoridades ineptas, ignorantes, que no tienen dirección ni conocimiento sobre la realidad pues están apartadas e incomunicadas y sólo pisan y arrasan con las escuelas. Esto hace que los recursos no se usen bien y que las políticas no se apliquen porque no están bien pensadas ni entienden que esa realidad no se puede cambiar. Así, la escuela está atrapada y estancada porque requiere organización, sincronización y buena comunicación entre los actores, pero las políticas la hacen colapsar al no hacer una dirección (correcta). Pero lo que más hace vulnerable a la escuela son las familias, ya que son un peligro para sus hijos. Su disfuncionalidad, la carencia de roles parentales, el hacinamiento, el alcoholismo y la drogadicción, la violencia e incestos, la baja escolaridad, su itinerancia, su falta de compromiso y de amor hacia sus hijos, hace que los niños no estén en condiciones aprender, aunque el Estado les imponga (injustamente) esta obligación a las escuelas”. Y, aunque los profesores debieran hacer el cambio, ellos también impiden el logro porque son lejanos a los niños; tienen prácticas obsoletas; tienen bajas expectativas y no confían en que saldrán del círculo vicioso. La Tabla 3 presenta los campos semánticos a los cuales se refiere este grupo de formadores de profesores.

Tabla 3

Temáticas y campos semánticos de los formadores de profesores de la universidad privada sin requisitos de ingreso

| Ideas clave | Campos semánticos |
|--------------------------------------|---|
| Autoridades incompetentes | <p>“poder que camina lento”, “que pisa y arrasa”, “entes de la educación que están apartados, mirando desde fuera o desde el centro, pero no están comunicados”.</p> <p>“no hay dirección, llega y aplasta no más”, “los que están en el poder ni siquiera saben de educación”, “no han estado en un colegio vulnerable”, “está mal pelado el chanco”, “el DAEM* no ha ido a colegios donde el desayuno es malo”, “a nivel regional o comunal carecen de conocimientos, pero nos están dirigiendo, están tomando las decisiones”.</p> |
| Políticas públicas ineficaces | <p>“hay muchos recursos financieros, pero muchos no se usan”, “no hay un propósito”, “no se concreta nada”, “políticas que no se aplican correctamente, porque no se puede”, “se arrojan millones de pesos al sistema para nada”.</p> |

* DAEM: Director de Administración de Educación Municipal.

Tabla 3. Continuación

| Ideas clave | Campos semánticos |
|--|---|
| Profesor mal preparado (al hablar de la escuela vulnerable) | “está desactualizado, pero no ve que está mal”, “si no cuenta con las herramientas, podría producir la vulnerabilidad”, “tiene un rol fundamental, pero él mismo impide el logro”, “tiene pocas expectativas de sus alumnos”, “no usa los materiales porque no confía en que sus alumnos saldrán del círculo vicioso”, “tiende a acercarse a los que son apoyados en vez de los que no son apoyados”, “es lejano a los niños”. |
| Familias disfuncionales | “son disfuncionales”, “la mayoría son monoparentales”, “o extendidas: mamá, papá, abuelos, tíos”, “el rol real de la familia es el rol patriarcal, el machismo”, “la mujer tiene un rol fundamental, ella es el pilar, es abnegada”, “tienen completa carencia de sus roles parentales eficientes y eficaces”, “a veces el mismo niño se hace cargo de sí mismo”, “la amenaza directa es su familia”, “dan la espalda a sus niños y los niños sienten el rechazo”, “el hacinamiento es resultado de cómo viven. Es la base de la vulnerabilidad de nuestros niños”, “eso lleva a un inicio temprano de la sexualidad”, “escuchan lo que no deben escuchar”, “ven lo que no debieran que ver o vivir”, “el incesto es algo común”, “los propios padres o cuidadores son la amenaza directa y recae en los niños tratar de salir”, “hay muchas potenciales amenazas: personas mañosas, malas, que lo pueden dañar, llevarlo a la perdición, a la muerte. Lo inducen a hacer cosas malas”, “hay violencia en los hogares”. |
| - Alcohólicas y drogadictas | “viviendo juntos, el alcoholismo es esperable”, “gastan entre un 60 u 80% del dinero para recreación en alcohol y el resto en comida”, “y ahora se les da todo”, “les dan alimentación: desayuno, almuerzo, onces, incluso ropa, materiales de trabajo, útiles”, “y la ropa y el alimento que ahora nosotros le damos”, “por eso la libertad que ellos se dan de dejar mucho de su dinero para tener acceso al alcohol (vino, cerveza y chicha), si hay suerte”. |
| - Con baja escolaridad | “muy pocos han completado 8º básico, menos el 4º medio”, “a veces se quedan en 5º o 6º básico”, “a veces la persona cuando es la abuela o alguien que los está cuidando, tiene sexto de humanidades, o incluso es analfabeta”. |
| Escuelas rurales | “tienen trabajos temporales, en el campo”, “si se mueve uno, se mueven todos”, “los padres no tienen buenos trabajos por eso se mueven de un fundo a otro”, “eso hace que los niños cambien mucho de colegio”, “¿cómo se les puede educar en la escuela?”. |
| Escuelas urbanas | “no les interesa el estudio”, “van por cumplir”, “ni siquiera asisten”, “no están interesadas en sus hijos”, “las familias de contextos de pobreza no están”, “hay peligro de explotación infantil o que no les dejen estudiar”, “si la familia no apoya, cuesta lograrlo”. |
| Profesor impotente (al hablar de los niños y las familias) | “debemos focalizarnos en los niños que ameritan nuestros recursos y profesionalismo”, “el rol del profesor con alumnos apoyados por sus padres es acercarlos a la meta, motivarlos a seguir adelante, a que sean mejores”, “debe acercar a los niños que no tienen apoyo”, “tiene que hacerlo sin los padres”, “el rol es de asistente social, de psicólogo”, “¿cuál es su rol, llamar a los papás para decirles que vayan al psicólogo, que paguen las cuentas del dividendo?”. |
| Profesor abrumado | “se le están dando cada vez más responsabilidades”, “está al centro, recibiendo palos de unos y de otros”, “no le dejan tiempo para dedicarse a sus estudiantes y llevar a la familia al trabajo”, “no tenemos continuidad en nuestro trabajo, por el continuo cambio de escuela de los niños”. |

TABLA 3. *Continuación*

| Ideas clave | Campos semánticos |
|------------------|--|
| Los niños | “hay niños que quieren surgir”, “son iguales al resto de los niños, en lo psicológico, edad, gozan de la vida, viven felices”, “los niños comprometidos se agrupan, pero son menos”, “no son apoyados por su familia”, “sufren rechazo, desinterés o los mandan a trabajar”, “su vulnerabilidad es producida por su familia”, “ellos quieren aprender, pero sus familias no les apoyan”, “la vulnerabilidad la da la situación social de los niños”. |

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, concuerdan con los formadores de la universidad tradicional sobre la visión del niño, pues es considerado igual al resto de los niños. Pero difieren al atribuir los problemas a sus propias familias.

El que estos formadores de profesores con identidad de profesores de aula, barajen estas explicaciones tan ajenas a sus posibilidades de acción, puede estar aumentando la reproducción del fracaso, al transmitir inconscientemente sus prejuicios y creencias a sus estudiantes de pedagogía.

Conclusiones

Las creencias de los formadores de universidades sin requisitos de ingreso son más prejuiciosas y estereotipadas respecto a las familias de los niños y del sistema político y de gestión, reconociéndolas como barreras insalvables. A su vez, las creencias de los formadores de profesores de la universidad tradicional reconocen las contradicciones del sistema de políticas públicas y las distorsiones que se producen por la comprensión parcial de estas. Además, apuntan al mejoramiento de la preparación del profesor.

Por otra parte, se observa una relación entre formación de post-grado, experiencia docente universitaria y jornada de trabajo, que merece ser profundizada en otros estudios. Estos resultados podrían informar a las políticas de planta académica. Las contrataciones por hora, si bien son rentables para las instituciones con fines de lucro, impiden el encuentro y el desarrollo de un cuerpo académico cohesionado y con una visión compartida de las metas de la formación inicial de profesores, especialmente respecto a qué pensar (creer) y cómo trabajar en escuelas de contextos de pobreza.

REFERENCIAS

- BELLEI, Cristián. (2013). “El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena”, *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. xxxix, núm. 1, pp. 325-345, <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v39n1/art19.pdf>>; consultado el 25 de enero, 2018.
- BRUNNER, José Joaquín. (2015). “Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte”, en Andrés Bernasconi (ed.), *La educación superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis*, Santiago de Chile, pp. 21-75.
- Consejo Nacional de Educación. (2017). *Planta académica*, <<https://www.cned.cl/indices/planta-academica>>; consultado el 3 de marzo, 2018 (entrada de blog).
- CULICAN, Sarah Jane. (2007). “Troubling teacher talk: The challenge of changing classroom discourse patterns”, *The Australian Educational Researcher*, vol. 34, núm. 2, pp. 7-28, <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ776211.pdf>>; consultado el 10 de febrero, 2018.
- FIVES, Helenrose y Michelle Buehl. (2012). “Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us?”, en Karen R. Harris, Steve Graham, Tim Urdan, Sandra Graham, James M. Royer, & Moshe Zeidner (eds.). *APA educational psychology handbook: Individual differences and cultural and contextual factors (Vol. 2)*, Washington, DC, USA, American Psychological Association, pp. 471-499, <<https://doi.org/10.1037/13274-019>>; consultado el 9 de marzo, 2018.

- GEORGIU, Stelios N. (2008). “Beliefs of experienced and novice teachers about achievement”, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, vol. 28, núm. 2, pp. 119-131, <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410701468716?journalCode=cedp20>>; consultado el 4 de marzo, 2018.
- GROULX, Judith. (2001). “Changing preservice teacher perception of minority schools”, *Urban Education*, vol. 36, núm. 1, pp. 60-92, <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0042085901361005>>; consultado el 10 de febrero, 2018.
- GUTIÉRREZ, Pablo. (2015). “Exploración sobre movilidad de creencias mediante metáforas tridimensionales construidas en base a la metodología Lego® Serious Play®”, tesis de magíster en Educación, Santiago de Chile, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello.
- HUGHES, Jacqueline A. (2010). “What teacher preparation programs can do to better prepare teachers to meet the challenges of educating students living in poverty”, *Action in Teacher Education. The Journal of the Association of Teacher Education*, vol. 32, núm. 1, pp. 54-64, <<https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463542>>; consultado el 19 de febrero, 2018.
- JORAM, Elana. (2007). “Clashing epistemologies: Aspiring teachers’, practicing teachers’, and professors’ belief about knowledge and research in education”, *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, vol. 23, pp. 123-135, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06000771?casa_token=PK4WtiHn6iYAAAAA:pxe7vx7LJIInyR-itYDEI3wst6WFB5Sd40_p1Y8Nxqh5RvI4EyGfTivnff5BdLfv3ENdXJirAMQ>; consultado el 4 de febrero, 2018.
- LANGE-VESTER, Andrea. (2012). “Teachers and habitus: the contribution of teachers’ action to the reproduction of social inequality in school education”, *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 5, num. 3, pp. 455-476, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5144583>>, consultado el 19 de febrero, 2018.
- LEVIN, Bárbara y Ye He. (2008). “Investigating the Content and Sources of Teacher Candidates’ Personal Practical Theories (PPTs)”, *Journal of Teacher Education*, vol. 59, núm. 1, pp. 55-68 <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf>>

/10.1177/0022487107310749?casa_token=E301xqqmUegAAAAA:rQwvRx-S2sR_kfY9iKIfVr1tz5IQ6QwLHHOaXgxMf0U6biwlcAR3f73oIBtY9iodH-jhE3il2ocwC->; consultado el 12 de febrero, 2018.

Ministerio de Educación. (2008). *Ley N° 20.248/2008. Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)*, Santiago de Chile, SITEAL, <https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_chile_0601.pdf>; consultado el 3 de marzo, 2018.

PAJARES, M. Frank. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct", *Review of Educational Research*, vol. 62, núm. 3, pp. 307-332, <<http://emilkirkegaard.dk/da/wp-content/uploads/Teachers-Beliefs-and-Educational-Research-Cleaning-Up-a-Messy-Construct.pdf>>; consultado el 8 de febrero, 2018.

PEDRAJA-REJAS, Liliana M., Carmen A. Araneda-Guirrman, Emilio R. Rodríguez-Ponce y Juan José Rodríguez-Ponce. (2012). "Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas", *Revista Formación Universitaria*, vol. 5, núm. 4, pp. 15-26, <https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062012000400003>; consultado el 3 de marzo, 2018.

RILEY, Tasha y Charles Ungerleider. (2012). "Self-fulfilling prophecy: How teachers' attributions, expectations, and stereotypes influence the learning opportunities afforded aboriginal students", *Canadian Journal of Education*, vol. 35, núm. 2, pp. 303-333, <<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/406/1285>>; consultado el 15 de febrero, 2018.

RJOSK, Camilla, Dirk Richter, Jan Hochweber, Oliver Lüdtke, Eckhard Klieme y Petra Stanat Scwippert. (2014). "Socioeconomic and language minority classroom composition and individual Reading achievement; The mediating role of instructional quality", *Learning and Instruction*, vol. 32, pp. 63-72, <<https://www.sciencedirect.com/journal/learning-and-instruction/vol/32/suppl/C>>; consultado el 15 de febrero, 2018.

RODRIGO, María José, Armando Rodríguez y Javier Marrero Acosta. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Visor.

- RUFFINELLI, Andrea. (2013). “La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes”, *Revista Calidad en la Educación*, núm. 39, pp. 118-154, <<https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/80/88>>; consultado el 3 de marzo, 2018.
- SKOTT, Jepp. (2015). “The promise, problems, and prospects of research on teachers’ beliefs”, en Helenrose Fives y Michele Gregoire (Eds.). *International Handbook of Research on Teachers’ beliefs*, New York, Routledge, pp. 13-30, <<https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203108437/international-handbook-research-teachers-beliefs-helenrose-fives-michele-gregoire-gill?refId=57e11728-a6fc-4766-b172-c27486f3b831>>; consultado el 12 de febrero, 2018.
- WIDEEN, Marvin, Jolie Mayer-Smith y Barbara Moon. (1998). “A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry”, *Review of Educational Research*, vol. 68, núm. 2, pp. 130-131, <<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543068002130>>; consultado el 12 de febrero, 2018.

TECERA PARTE
FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

I. IMPACTO DE LA CULTURA DIGITAL
Y LA VIRTUALIZACIÓN EN LA FORMACIÓN

APRENDIZAJE COLABORATIVO EN AMBIENTES VIRTUALES SUAYED UNAM

MYRNA HERNÁNDEZ GUTIÉRREZ
Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

La colaboración es una de las habilidades fundamentales en el paradigma educativo del siglo XXI, aprender con y de otros es indispensable para “aprender a aprender”. En el contexto digital y global actual, la formación y aprendizaje en ambientes virtuales es prioritario, por ello las Instituciones de Educación Superior han incorporado de forma paulatina el aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales en su oferta educativa. En este trabajo se presenta el análisis de los foros de discusión, ya que es la herramienta utilizada en el SUAYED UNAM para realizar las actividades de aprendizaje colaborativas; este análisis permite identificar el tipo de participaciones que se registran en un foro con la finalidad de saber si existe comunicación, si se da la colaboración en estos espacios virtuales y, si dicha colaboración está orientada a la construcción de aprendizaje.

Contexto

En el inicio del siglo XXI, la sociedad plantea necesidades y retos en el ámbito educativo, lo fundamental es hacer llegar la educación a todos, de tal manera que se considere como una de las prioridades el desarrollo de habilidades para aprender durante toda la vida, para lograrlo es fundamental la participación

de los docentes. La UNESCO-OREALC (2017) considera en el rubro de “Aprender a aprender”, para América Latina y el Caribe, que dentro de las habilidades claves para los docentes del siglo XXI uno de los desafíos para el 2030 es el de “Garantizar que los docentes estén preparados para educar y enseñar a los estudiantes a ser ciudadanos responsables y democráticos en el siglo XXI” (UNESCO, 2017: 12).

En la sociedad del conocimiento, el concepto de aprendizaje se retoma de la Sociedad de la Información donde se considera que el aprendizaje es el proceso mediante el cual las personas se apropian del conocimiento yendo más allá del conocimiento enciclopédico. Este planteamiento de aprendizaje retoma los 4 pilares planteados por Delors (1996) para un aprendizaje integral conformado por el aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, y aprender a convivir; el aprendizaje colaborativo retoma, sobre todo, el aprender a aprender y el aprender a convivir, ya que considera que el aprendizaje es social y que la colaboración es una de las habilidades indispensables en el nuevo contexto digital.

El aprendizaje a lo largo de la vida se plantea como una necesidad para este siglo, por lo que las habilidades para aprender se convierten en el principal objetivo de la educación. La colaboración es una de las habilidades prioritarias a desarrollar para que las personas puedan aprender, trabajar y vivir en esta nueva sociedad global. Según Semenov (2005), el sistema educativo del siglo XXI debe estar orientado a crear las condiciones necesarias para que los alumnos puedan aprender libremente en colaboración con sus docentes, padres, compañeros de clase y la comunidad local y mundial. En este sentido, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se vuelve imperativo como apoyo fundamental a la educación para que sea posible llevar a cabo esta tarea con éxito, ofreciendo formación a través de diferentes modalidades enriquecidas con la incorporación de la tecnología digital.

La colaboración es una de las habilidades fundamentales en el actual contexto educativo y, como se mencionó anteriormente, aprender “con” y “de otros” es una característica del aprender a aprender. En la visión general del aprendizaje del siglo XXI, de acuerdo con Scott (2015) la colaboración y la comunicación constituyen elementos esenciales de las competencias y habilidades que se espera que las personas desarrollen; también señala que investigaciones recientes indican que para normalizar el aprendizaje colaborativo será necesario introducir cambios, entre otros rubros, en la docencia, los entornos de aprendizaje y en el desarrollo profesional de los docentes.

Desde finales del siglo pasado, la UNESCO (1998) en su informe mundial de la educación, señaló que los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), constituían una

forma totalmente nueva de Tecnología Educativa y ofrecían una compleja serie de oportunidades y tareas a las instituciones de enseñanza de todo el mundo. En el actual contexto digital, los ambientes virtuales representan una herramienta con muy amplias posibilidades didácticas que la educación a distancia debería aprovechar al máximo. En una institución de educación superior a distancia, un EVA se justifica por las ventajas y potencialidades que ofrece al mejorar la calidad del proceso educativo.

El reporte de investigación que se presenta es parte del proyecto de investigación “Aprendizaje en ambientes virtuales colaborativos con herramientas web 2.0 en el marco de la Sociedad del Conocimiento” orientado a conocer cómo se puede lograr aprendizaje en ambientes colaborativos. Con el propósito de impactar en el contexto institucional de la Universidad Nacional, la investigación se delimitó al Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) por considerarlo de mayor relevancia y utilidad; se eliminó la restricción de aplicaciones web 2.0 para que pudieran incluirse ambientes generados en otros espacios, como los foros de discusión que siguen vigentes, y que tecnológicamente tienen grandes posibilidades como herramientas para construir conocimiento, y son muy utilizados y frecuentemente incorporados de forma didáctica en la educación formal, particularmente en la oferta en la modalidad a distancia del SUAYED UNAM.

Metodológicamente la investigación es de tipo cualitativo basada en el método “categorización y triangulación” propuesto por Cisterna (2005), la investigación se complementó con la incorporación de un modelo que permite la valoración de la interacción y comunicación educativa en los ambientes virtuales, modelo que se desarrolló tomando como base el modelo de Karsenti (2003) y se modificó agregando categorías en las que pudieran clasificarse las participaciones que tengan la intención de generar aprendizaje.

Uno de los objetivos de este proyecto es realizar un análisis crítico sobre las características y posibilidades del aprendizaje en colaboración en entornos digitales pero en un contexto determinado, el SUAYED; el enfoque en este ambiente, posibilitará valorar sus implicaciones y, sobre todo, permitirá ofrecer alguna alternativa institucional que impacte no sólo en los modelos y procedimientos, sino, y sobre todo, en las personas involucradas.

Dado el contexto planteado, es necesario valorar los foros de discusión como ambientes colaborativos en los que se pretende generar aprendizaje y conocimiento. El reporte de investigación que se presenta corresponde a la aplicación del instrumento desarrollado para valorar la interacción, comunicación y la relación con el aprendizaje en los ambientes colaborativos del SUAYED.

Aprendizaje colaborativo

Para explicar el aprendizaje colaborativo recuperamos definiciones que dan cuenta de sus principales características. El antecedente del aprendizaje colaborativo es el aprendizaje y trabajo cooperativo, para Johnson, Johnson, y Smith (1998) es un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo.

Como aprendizaje, Gunawardena, Lowe, y Anderson (1997) lo definen como un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo. En el desarrollo de un grupo, la interacción se convierte en un elemento clave, si se toma en cuenta que el proceso esencial es juntar las contribuciones de los participantes en la co-creación de conocimiento. En cuanto a las competencias, es más factible lograr el desarrollo de competencias transversales necesarias en el ámbito profesional, como son la planificación del tiempo, la comunicación, la solución de problemas y la toma de decisiones; además, pueden fomentar la capacidad innovadora y creativa, en definitiva potenciar una mayor profundidad en el aprendizaje (Casamayor, 2008).

En el contexto escolar Galindo *et al.* (2013), afirman que esta forma de aprender no se trata de la aplicación circunstancial de técnicas grupales, sino de promover el intercambio y la participación de todos en la generación de una cognición compartida.

Considerando a la educación como un proceso de socio-construcción, el papel de la colaboración es fundamental, ya que es necesario compartir experiencias, conocimientos y definir metas grupales; la retroalimentación es esencial para el logro de este tipo de aprendizaje porque lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración, de esta forma se decide la forma de trabajar, los procedimientos y la asignación y división de las tareas. De acuerdo con Crook (1998) el aprendizaje se genera a partir de la combinación de una serie de principios como: la articulación, el conflicto y la co-construcción.

Con una perspectiva pedagógica Lucero, Chiarani, y Pianucci (2003) lo definen como un conjunto de métodos de instrucción y de entrenamiento se apoyan en la tecnología y en estrategias que permiten fomentar en el alumno diferentes habilidades personales y sociales, y lograr que cada integrante del grupo se sienta responsable no sólo de su aprendizaje, sino del de los otros miembros. En cuanto al rol del docente, Galindo *et al.* (2013) lo consideran como un asesor o guía que debe diseñar con cuidado la propuesta; definir los objetivos y los materiales de trabajo; dividir el tema a tratar en “subtareas”; ser el mediador cognitivo en cuanto a formular preguntas esenciales y subsidiarias que en verdad apunten a la construcción del conocimiento y no a la repetición de información obtenida;

y finalmente, supervisar el trabajo y resolver cuestiones puntuales de modo individual o grupal. El límite entre lo que corresponde al alumno y lo que toca al docente se desdibuja y es entonces cuando pueden ser los alumnos los que elijan los contenidos y diseñen en gran parte cómo encarar la tarea grupal.

Para estudiar los foros de discusión, podemos recuperar características relevantes del aprendizaje en colaboración:

- Son procesos graduales que se van desarrollando de forma individual en cada uno de los miembros de una comunidad.
- Los individuos se comprometen con el proceso de aprendizaje propio y de los demás.
- Se genera una interdependencia positiva por aprender con y de los otros.
- La comunidad genera una responsabilidad compartida.
- Lo que se está aprendiendo se incorpora a los saberes previos y se puede tener aprendizaje (en cada sujeto) y conocimiento nuevo (en la comunidad).

Aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales

De acuerdo con Bustos y Coll (2010) un entorno virtual de enseñanza aprendizaje no es una réplica de un salón de clases convencional, sino un nuevo espacio de interacción social que plantea demandas diferentes tanto a los estudiantes como a los profesores y que, al mismo tiempo, les proporciona nuevas herramientas, metodologías innovadoras y posibilidades de interacción enriquecida para llevar a cabo el aprendizaje.

Los ambientes virtuales entonces, son espacios digitales que proporcionan las condiciones para lograr la comunicación entre los participantes de una comunidad de aprendizaje. En la educación formal se propone que los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) enriquezcan la experiencia didáctica y agreguen posibilidades a la formación puesto que resuelven las limitaciones de tiempo y espacio; además de que conectan de manera directa a cualquier persona al entorno digital en el que tiene acceso a grandes cantidades de información y en el que puede comunicarse e interactuar con una gran red social.

Las TICs proporcionan diferentes servicios para implementar ambientes virtuales, los ambientes que analizaremos son los foros de discusión, que aunque tecnológicamente corresponden a la primera generación de la plataforma World Wide Web, tienen características que los mantienen vigentes como espacios en los que se puede colaborar, crear y compartir conocimiento; en lo didáctico tienen una gran ventaja, su comunicación asíncrona permite y fomenta participaciones producto de la reflexión.

Ambientes virtuales en el SUAYED

En la UNAM, la oferta institucional en la modalidad a distancia se ha desarrollado casi en su totalidad en el Learning Management System (LMS) Moodle, dado que esta plataforma se desarrolló con base en la teoría constructivista, es importante que los cursos en línea aprovechen al máximo la capacidad de este *software* realizando un diseño didáctico correspondiente a este enfoque teórico y que utilice todas las posibilidades de la estructura tecnológica y de gestión para facilitar el logro de aprendizaje.

En el contexto institucional, el modelo educativo del SUAYED de la UNAM-CUAED (2014) tiene consideraciones en cuanto a los ambientes de aprendizaje, se retoman algunos de ellos por su relación directa con el aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales.

En la modalidad a distancia, el acompañamiento al trabajo del alumno se proporciona principalmente mediante una plataforma informática, diseñada para garantizar una comunicación entre los alumnos y con sus profesores, así como el acceso a los materiales didácticos y las actividades de aprendizaje y de evaluación.

En cuanto a lo pedagógico en el principio de innovación: en relación con las estrategias de enseñanza, se propone la incorporación de formas novedosas de combinar la enseñanza basada en casos, problemas y proyectos, así como la creación de comunidades virtuales de aprendizaje. Con el uso de este tipo de estrategias se pretende fomentar en los alumnos su capacidad para investigar a partir de estrategias relacionales de búsqueda y construcción de conocimientos, participar de manera organizada, discernir acerca de la calidad de la información, analizar de manera crítica y sistemática los significados del contenido de aprendizaje, y utilizar los recursos digitales que se encuentran a su disposición con propósitos de colaboración, contribuyendo con ello al desarrollo de competencias de cultura digital indispensable para los ciudadanos del siglo XXI.

En cuanto a lo tecnológico en el principio de innovación: Se reconoce el potencial que tienen las diversas tecnologías, en la generación y fortalecimiento de nuevos espacios y ambientes de aprendizaje, que permitan la creación de nuevas estrategias educativas y maneras de interactuar. La creación de cursos abiertos y masivos, los simuladores y tutoriales inteligentes, así como la incorporación de recursos y aplicaciones para dispositivos móviles, serán algunos de los diversos ambientes de aprendizaje que podrán incorporarse a las innovaciones que requiere el SUAYED.

En el principio de interacción e interactividad: La interacción constituye uno de los elementos fundamentales que permiten la construcción del conocimiento, por lo que a través del fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje, y del

desarrollo de nuevos ámbitos de intercambio, el modelo promoverá la creación de espacios de conocimiento compartidos y orientados a la consolidación de una inteligencia colectiva, capaz de acceder, manejar, evaluar, crear, comunicar, socializar y publicar el conocimiento.

En el principio de Docencia distribuida se menciona la importancia de la capacidad del docente para crear ambientes sociales de enseñanza propicios para la interacción humana, la comunicación y el trabajo colaborativo, y el reconocimiento y aprecio a las personas, un aspecto difícil de desarrollar en cualquier espacio educativo, y especialmente en escenarios mediados por la tecnología.

En el principio de corresponsabilidad se reconoce en el alumno su capacidad autogestiva y de colaboración con los demás, en virtud de que el modelo promueve el aprendizaje autónomo y el compartir conocimientos y experiencias.

En la dimensión psicopedagógica La interacción e interactividad que se establecen al utilizar las diversas metodologías para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, se concretan en la práctica docente en los diversos tipos de asesoría, presencial o a distancia, y en el trabajo colaborativo entre pares. Es posible que a través de los medios disponibles se logre la creación de comunidades con el potencial para hacer del aprendizaje un proceso comunicativo y multidireccional.

En la dimensión comunicativa y tecnológica: la comunicación mediada por las TIC posibilita la interacción permanente, promueve la colaboración y, si se usa adecuadamente, puede facilitar la motivación para la construcción conjunta del conocimiento.

En la dimensión de alumnos: ser responsable de su propio aprendizaje, con valores y aptitudes para el trabajo colaborativo.

En la dimensión de dispositivos tecnológicos, estos y el diseño tecno-pedagógico dirigidos a apoyar tres funciones fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje individual y colaborativo: la semiótica, la comunicativa y la de interactividad.

En la construcción de los cursos de la oferta SUAYED para la modalidad a distancia, tanto en las licenciaturas como en el bachillerato y la formación docente, los foros de discusión son la herramienta que generalmente se diseña como espacio virtual para las actividades de aprendizaje colaborativo.

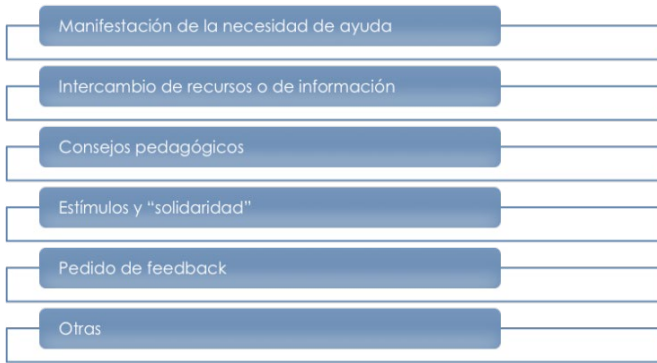
Análisis de los foros de discusión SUAYED

En el diseño de la investigación, el instrumento definido para obtener datos e información sobre ambientes virtuales fue el modelo desarrollado por Karsenti (2003), para medir la interacción en espacios digitales. Con el fin de valorar la interacción, la comunicación y el aprendizaje colaborativo que se da en los am-

bientes virtuales del SUAYED se desarrolló un nuevo modelo basado en el modelo de Karsenti (2003), el cual se complementó para que fuera posible valorar el nivel de colaboración para el aprendizaje.

El modelo original se desarrolló para comprender los tipos de interacción generados en un entorno de aprendizaje colaborativo, este modelo analiza los mensajes generados por los participantes inmersos en un entorno de aprendizaje colaborativo (ver Esquema 1). Su diseño contempla la definición de categorías de análisis de contenido de los mensajes puestos en el foro de discusión.

ESQUEMA 1



Fuente: elaboración propia.

Dado que en este modelo sólo se valora la colaboración, fue necesario agregar los niveles que permitan realizar la valoración de apoyo al aprendizaje, por ello se modificaron los niveles, según se muestra en el Esquema 2.

ESQUEMA 2



Fuente: elaboración propia.

El modelo modificado se aplicó en un ambiente virtual de aprendizaje con el fin de analizarlo. El programa del SUAYED que se analizó fue el Bachillerato a Distancia de la UNAM, éste es un programa educativo desarrollado para el nivel medio superior que se imparte en la modalidad a distancia a través de cursos en línea. Su modelo educativo contempla el desarrollo de actividades de aprendizaje de forma individual, en su mayoría, pero también considera actividades colaborativas. Los cursos en línea son diseñados previamente y no se hacen modificaciones específicas para cada grupo a consideración del asesor. La herramienta para trabajo colaborativo más utilizada en el B@UNAM es el foro de discusión.

Se aplicó el proyecto “B@UNAM en el extranjero” con las siguientes características:

- Asignatura: Poblamiento, migraciones y multiculturalismo.
- Módulo 1 (primera asignatura).
- Actividad: colaborativa.
- Foro de discusión: la colonia en mi colonia.
- Número de participaciones: 1020.
- Alumnos: 240.
- Asesores: 10.

En los cursos todas las actividades, las individuales y las colaborativas, se presentan con una descripción. La descripción de la actividad analizada es la siguiente:

* Actividad: Foro “La Colonia en mi colonia”.

Identifica en tu localidad al menos tres vestigios de la época colonial: puede ser un edificio, una tradición, un platillo, un producto artesanal, costumbres, música, fiestas, vestimenta, símbolos, etc. Para encontrar estos elementos te sugerimos recorrer de nuevo tu localidad (barrio, colonia, municipio o delegación); examinar con detenimiento tus actividades cotidianas, o acercarte a alguien mayor o conocedor de este lugar.

Selecciona uno de estos vestigios y descríbelo detalladamente (lugar, material, colores, símbolos, mínimo 5 renglones). Explica por qué es colonial, qué características tiene que lo hacen un vestigio colonial. Puedes enriquecer tu trabajo con imágenes, archivos de sonido, testimonios, etc.

Investiga lo siguiente:

Época aproximada de su origen.

¿Cuáles son sus raíces culturales?

¿Con qué proceso migratorio se relaciona el vestigio que seleccionaste? ¿Por qué persiste hasta nuestros días?

Señala tus fuentes correctamente (según el formato APA) y clasificalas. Para ayudarte puedes consultar el documento “Géneros Académicos” al que puedes acceder desde el menú derecho, en el icono Apoyo.

Comparte en el siguiente foro los resultados de tu investigación con tus compañeros. Lee y comenta también qué te parecieron sus indagaciones.

Al clasificar las participaciones en las categorías del modelo, los resultados fueron los siguientes, considerando los resultados de número de participaciones por participantes-alumnos (ver Tabla 1).

TABLA 1

| Categoría | Casos |
|--------------------------------------|--------------|
| Apoyo directo al aprendizaje de otro | 10 |
| Retroalimentación a otro | 10 |
| Información sobre la actividad | 20 |
| Información relacionada al curso | 0 |
| Información externa al curso | 0 |
| Motivación | 0 |
| Participación obligatoria | 240 |
| Saludo | 10 |

Fuente: elaboración propia.

Si se consideran los resultados de número de participaciones en las participaciones del asesor (ver Tabla 2).

TABLA 2

| Categoría | Casos |
|--------------------------------------|--------------|
| Apoyo directo al aprendizaje de otro | 0 |
| Retroalimentación a otro | 280 |
| Información sobre la actividad | 0 |
| Información relacionada al curso | 0 |
| Información externa al curso | 0 |
| Motivación | 0 |
| Participación obligatoria | 0 |
| Saludo | 0 |

Fuente: elaboración propia.

Al destacar los resultados de acuerdo con el porcentaje de las participaciones en cada categoría (ver Tabla 3).

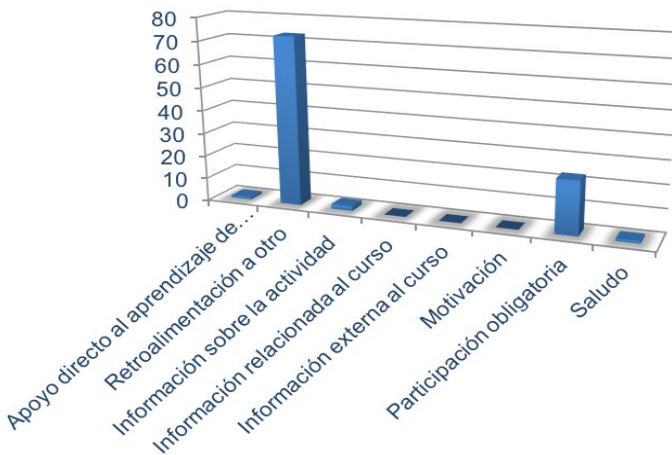
TABLA 3

| Categoría | % |
|--------------------------------------|----|
| Apoyo directo al aprendizaje de otro | 1 |
| Retroalimentación a otro | 73 |
| Información sobre la actividad | 2 |
| Información relacionada al curso | 0 |
| Información externa al curso | 0 |
| Motivación | 0 |
| Participación obligatoria | 23 |
| Saludo | 1 |

Fuente: elaboración propia.

De manera puntual las participaciones están distribuidas en “participación obligatoria” y “retroalimentación a otro” (ver Gráfica 1). Es importante señalar que “a otro” no considera valorar que la participación está dirigida a otra persona en específico, es decir, aquí se considera retroalimentación la respuesta a una participación sobre su aportación en el foro; se observó que es necesario hacer esta valoración con el fin de asegurar que la retroalimentación considera mejorar el aprendizaje de alguien en particular; esto se modificará en investigaciones posteriores.

GRÁFICA 1



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con lo especificado anteriormente, en el modelo se consideraron las participaciones y se diferenciaron las de alumnos y asesores. En los foros analizados se encontraron 1020 participaciones, de las cuales 740 son de los alumnos y las 280 restantes corresponden al asesor del curso.

Pareciera que la mayoría de los alumnos retroalimentan las participaciones de sus compañeros; sin embargo se observó que este alto índice de participaciones se debe a que algunos alumnos que radican en el extranjero, contestaron las participaciones de cada uno de sus compañeros, pensaron que esto era obligatorio, propiciando una interacción entre los miembros del grupo, pues los alumnos también les respondían a ellos.

Se podría afirmar que la razón por la que los alumnos entran y escriben en el foro, es por tratarse de una “participación obligatoria”.

La aplicación del modelo generó los resultados presentados. Al realizar la triangulación de la investigación completa, se han complementado los resultados:

- a) Se observó que es posible generar interacción cuando los participantes tienen la disposición, como sucedió con algunos alumnos del extranjero que al responder a las primeras participaciones, continuando un diálogo, generaron discusiones.
- b) De acuerdo a los resultados se podría afirmar que la razón por la que los alumnos entran y escriben en el foro, es por tratarse de una “participación obligatoria”, es decir, una actividad colaborativa se toma como realizada al publicar una participación, se evalúa y repercute en la calificación final. Para la evaluación no importa que continúe un diálogo a alguna participación previa ni la calidad de la participación.
- c) Si consideramos que la participación general de los alumnos en esta asignatura es la más nutrida y los alumnos se muestran muy motivados, debido a que es la primera o de las primeras que cursan los alumnos debido a su ubicación en el plan de estudios. Podemos considerar que se puede desarrollar la habilidad para participar activamente en estos espacios y fomentar el aprendizaje.

Reflexiones finales

A partir de los resultados obtenidos se pueden considerar como conclusiones: los participantes en un foro virtual pueden retroalimentarse y están dispuestos a hacerlo, sin embargo, se requiere que la actividad esté diseñada para el aprendizaje colaborativo y que la construcción de esta estrategia favorezca el aprendizaje de todos los participantes.

Además de la actividad diseñada para la colaboración, es importante que el asesor participe como agente activo en el desarrollo de las habilidades colaborativas de todos los participantes.

Las actividades deben diseñarse de forma en que signifiquen más que la entrega de participaciones en un espacio común en el que los participantes sólo “hablan” y no “escuchan” a los otros. La actividad debe realmente promover la participación activa de los participantes en el logro de un proyecto o meta como comunidad de aprendizaje.

Es muy recomendable promover el desarrollo de las habilidades colaborativas de los alumnos desde el inicio de su formación, cuando hay más motivación para que continúen su uso como apoyo al aprendizaje a lo largo de la vida. Aunque también es posible modificar las actividades colaborativas a manera de que logren el aprendizaje y desarrollen la habilidad para colaborar en los participantes.

Para que un grupo de alumnos pueda constituirse como una comunidad virtual de aprendizaje, requiere de la formación y desarrollo de las diferentes habilidades y actitudes que les permitan hacer del aprendizaje un acto social. No basta con proveerlos de un espacio en el que puedan publicar participaciones, es necesaria la planeación que lleve al logro de aprendizaje.

REFERENCIAS

- BUSTOS SÁNCHEZ, Adolfo y César Coll. (2010). “Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 44, pp. 163-184.
- CISTERNA CABRERA, Francisco. (2005). “Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa”, *Teoría*, vol. 14, núm. 1, pp. 61-71, <<https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>>; consultado el 23 de noviembre, 2017.
- CASAMAYOR, Gregorio (coord.). (2008). *La formación on-line: una mirada integral sobre el e-learning, b-learning*, Barcelona, Graó.
- CROOK, Charles. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- DELORS, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, México, UNESCO/ Dower.
- GALINDO GONZÁLEZ, Rosa María, Leticia Galindo González, Nadia Martínez de la Cruz, Martha Georgina Ley Fuentes, Edith Inés Ruiz Aguirre y Elizabeth Valenzuela González. (2013). “Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo”, *Revista Apertura*, vol. 4, núm. 2, pp. 156-169,

<<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/325/290>>; consultado el 23 de noviembre, 2017.

GUNAWARDENA, Charlotte. N., Constance A. Lowe y Terry Anderson. (1997). "Analysis of a Global Online Debate and the Development of an Interaction Analysis Model for Examining Social Construction of Knowledge in Computer Conferencing", *Journal of Educational Computing Research*, vol. 17, núm. 4, pp. 397-431, <<https://doi.org/10.2190/7MQV-X9UJ-C7Q3-NRAG>>; consultado el 18 de enero, 2018.

JOHNSON, David W., Roger T. Johnson y Karl A. Smith. (1998). *Active learning: cooperation in the college classroom*, Minneapolis, USA, University Of Minnesota, <https://www.researchgate.net/publication/234568124_Active_Learning_Cooperation_in_the_College_Classroom>; consultado el 16 de noviembre, 2017.

KARSENTI, Thierry. (2003). "Favorecer la colaboración por medio de las TIC: el nuevo desafío de la formación práctica de los futuros profesores y profesoras", *Revista Electrónica Educare*, núm. 4, pp. 159-177, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781173&yinfo=resumen&idioma=SPA>>; consultado el 12 de enero, 2018.

LUCERO, Margarita, Marcela Chiarani e Irma Pianucci. (2003). "Modelo de Aprendizaje Colaborativo en el ambiente ACI", en *Memoria del IX Congreso Argentino de Ciencias de la Computación*, pp. 160-173, <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/22788/Documento_completo.pdf?sequence=1>; consultado el 26 de noviembre, 2017.

SCOTT, Cynthia L. (2015). *El futuro del aprendizaje 2: ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y Prospectiva en Educación*, Paris, UNESCO/ Documentos de Trabajo/ERF, <<https://educra.cl/el-futuro-del-aprendizaje-2-que-tipo-de-aprendizaje-se-necesita-en-el-siglo-xxi/>>; consultado el 13 de enero, 2018.

SEMENOV, Alexey. (2005). *Las Tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza: manual para docentes o cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las TIC*, Uruguay, UNESCO, <http://sitios.itesm.mx/valdide2/enc_innov/3er08/taller7/docs/TIC_ensenanza.pdf>; consultado el 17 de noviembre, 2017.

- UNAM-CUAED. (2014). *Modelo educativo del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM*, <http://www.cuaed.unam.mx/consejo/interiores/MODELO_SUAYED.pdf>; consultado el 18 de enero, 2018.
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>>, consultado el 4 de marzo, 2018.
- UNESCO-OREALC. (2017). *Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero 2017*, Santiago de Chile, OREALC, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002501/250117s.pdf>>; consultado el 12 de enero, 2018.

II. PROPUESTAS ALTERNATIVAS PARA UNA FORMACIÓN CRÍTICA

LA TUTORÍA Y LA FORMACIÓN EN EL POSGRADO DE PEDAGOGÍA DE LA UNAM: RETOS Y DESAFÍOS METODOLÓGICOS

CLAUDIA BEATRIZ PONTÓN RAMOS

Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

En este trabajo interesó enfatizar en las particularidades relacionadas con la función de la tutoría académica dentro de los procesos de formación de los estudios de posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El énfasis está centrado particularmente en los retos y desafíos que enfrentan los tutores de este programa vinculados con el proceso de elaboración y desarrollo de los proyectos de investigación de los alumnos. Se describen actividades relacionadas tanto con la formación académica de los estudiantes como con el vínculo que establecen con su tutor asignado durante los estudios de posgrado.

Por lo tanto, abordaremos dos aspectos centrales del proceso de la tutoría académica, el primero se relaciona con las particularidades de la tutoría académica dentro de los estudios del posgrado en Pedagogía de la UNAM (universo de estudio) y el segundo, refiere a las características de la tutoría como eje central de la función docente en este nivel de estudios, ambos aspectos, están orientados a identificar los retos y desafíos metodológicos que enfrentan los alumnos en el desarrollo de sus proyectos de investigación.

En este sentido y con la finalidad de compartir una experiencia de más de veinte años como profesora de seminarios de metodología de la investigación en el Colegio de Pedagogía y en el Posgrado de la UNAM, y como tutora y miembro

activo de comités tutoriales, es que se incorporan como parte de este análisis, algunas opiniones de alumnos tanto de maestría como de doctorado, vinculadas con estos aspectos temáticos. En este marco contextual, se hace énfasis en que la tutoría no puede analizarse como una práctica aislada, ni al margen de las características particulares y de organización académica y normativa, y de infraestructura institucional de los programas de posgrado.

La tutoría y la formación en el posgrado

Los programas de posgrado en la UNAM pueden conceptualizarse como sistemas académicos y sociales que forman parte de una estructura institucional compleja. En todos sus niveles (especialidad, maestría y doctorado), el trabajo de la tutoría adquiere una función sustantiva que consiste en intensificar y fortalecer la vida académica y el ambiente universitario, a partir de funciones de apoyo, asesoría, orientación y formación de los tutorados. La estructura curricular de ambos niveles es flexible y está orientada a una formación especializada del ámbito disciplinario y de formación académica, a la realización de actividades de investigación así como a garantizar la libertad de elección de enfoques y tendencias teóricas y metodológicas.

En este marco institucional, la tutoría académica se define como un eje central para la formación y consolidación de futuros investigadores, por lo que en los programas de posgrado de la UNAM, tanto el tutor principal como el comité tutor funcionan como un soporte de acompañamiento importante para darle seguimiento y continuidad a los avances de investigación de los alumnos. Entre las funciones que llevan a cabo los tutores, se encuentran establecer junto con el alumno el plan individual de actividades académicas (con base en el Plan de Estudios) y dirigir la tesis de grado o preparar al estudiante para cualquier modalidad de graduación contemplada por el programa. Bajo esta estructura, el tutor principal junto con el comité tutorial, evalúan de forma gradual y sistemática la trayectoria escolar y académica de los estudiantes.

En este programa en particular, los tutores y miembros del comité tutor por lo general muestran un interés constante por sus alumnos, apoyándolos de forma permanente para la selección de los seminarios a cursar, para la presentación de los avances de los alumnos en congresos y eventos académicos, y en algunos casos, incluso los incorporan a sus proyectos y líneas de investigación, o a la publicación de sus avances de investigación en diversos proyectos editoriales.

En este escenario institucional, la tutoría como proceso de formación, se convierte en una pieza central de una didáctica especial para los estudios universitarios en general y de posgrado en particular. Para Sánchez Puentes (1995) son

cuatro los elementos que soportarían esta propuesta didáctica: a) la transmisión y apropiación del oficio de investigador; b) la introducción al estudiante en una tradición científica; c) la incorporación del *ethos* y los valores de una institución particular y d) la recuperación del estilo personal del investigador.

Para García Nieto (2008) la función tutorial apoya aspectos importantes como garantizar una adecuada formación académica, científica y técnica del estudiante; favorece a corregir estilos y modos de aprendizaje y consolida un perfil profesional, madurez personal y crecimiento intelectual y científico.

Por su parte, Calle y Saavedra (2009) señalan que la tutoría es fundamental para proponer la investigación formativa y promover la autonomía de los estudiantes. La conceptualizan como una práctica pedagógica que tiene como soporte una serie de estrategias metodológicas que facilitan la ruta de formación de los estudiantes, estimulando el análisis crítico y el diálogo reflexivo, haciendo posible que el estudiante aprenda a reconocer sus propias posibilidades para el aprendizaje y acceso al conocimiento y al desarrollo potencial de su creatividad.

Por su parte, Gutiérrez (2014) considera que la tutoría académica en el ámbito del posgrado se centra en dos aspectos básicos, a la formación de investigadores y a la producción del conocimiento y en función a ellos, esta autora analiza cuestiones relacionadas con los trayectos formativos de los futuros investigadores, las culturas académicas y sus vínculos con la construcción de *habitus* científicos y comunidades especializadas y los lazos entre la producción del conocimiento y los reforzamientos cognitivos y la interacción subjetiva que soporta este proceso.

De forma complementaria, González Juárez (2010) considera que la tutoría en el ámbito del posgrado es un espacio de aprendizaje en el que se promueve la madurez y el desarrollo del pensamiento del investigador. Para esta autora, la tutoría refiere a una práctica multidimensional que establece ritmos y estrategias diferentes para apoyar a los alumnos, por lo que tiene que analizarse como una relación pedagógica que contribuye a la formación de investigadores.

La tutoría como eje central de la formación docente

En el ámbito de la educación superior y específicamente en el nivel de posgrado, la tutoría académica se ha planteado como un eje transversal en la formación académica y profesional de los estudiantes.

En el caso de los Programas de Posgrado de la UNAM, estos responden a diferentes ámbitos de conocimiento así como a diferentes tradiciones académicas, aspectos que nos permiten dimensionar la complejidad y heterogeneidad del trabajo vinculado con la docencia universitaria y de posgrado. El docente en estos niveles, tiene como reto fomentar en sus alumnos una actitud hacia la investigación so-

portada por una reflexión permanente, por la pertinencia de los contenidos que se aprenden, por la conformación de hábitos de trabajo, así como el desarrollo de habilidades para sintetizar, sistematizar y organizar el pensamiento.

En el ámbito de los estudios de posgrado el docente asume un sentido de corresponsabilidad en el proceso de formación de los alumnos, explicita un interés genuino por el desarrollo teórico y la dimensión práctica del conocimiento y asume un compromiso formal con la estructura y dinámica institucional.

Los docentes que colaboran en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, por lo regular combinan la docencia con otras actividades académicas como: asesoría de tesis, desarrollo de proyectos de investigación y/o intervención, dictaminación de artículos de investigación, organización de eventos académicos y de investigación y colaboración en órganos colegiados, entre otras actividades, vinculadas con la docencia, la investigación y la difusión. Todos los aspectos descritos con anterioridad, son considerados como una parte inherente de la práctica docente universitaria y de posgrado.

En cuanto al trabajo de tutoría en este nivel, es importante resaltar que ésta centra su atención en la investigación formativa, entendida como una actividad soportada por procesos de producción y maduración intelectual que incluyen experiencia y dominio de conocimientos sobre el campo o ámbito de estudio y disponibilidad de trabajo colegiado, entre otros aspectos. El docente/tutor, además de asumirse como un mediador y facilitador de contenidos, también profundiza en temas complejos y propone alternativas o rutas de análisis para la comprensión de diversas problemáticas, ayuda a resolver dificultades, promueve estilos de pensamiento y resalta habilidades cognitivas en los alumnos.

García Nieto (2008) considera que la tutoría académica en este nivel, es una actividad que incluye una programación específica y objetivos claros durante toda la trayectoria curricular del estudiante, los cuales están orientados entre otros aspectos, a consolidar una formación académica y encauzar al alumno hacia una madurez personal y crecimiento intelectual. Walker (2015) señala que el trabajo del docente universitario está legitimado por una infraestructura institucional compleja y normativa compleja y heterogénea, así como por el conocimiento disciplinar que lo soporta. García Nieto (2008), por su parte, considera que la tutoría académica en el posgrado es una actividad que incluye una programación específica y objetivos claros identificados durante la trayectoria curricular del estudiante, los cuales están orientados, entre otros aspectos, a consolidar una formación académica y encauzar al alumno hacia una madurez personal y crecimiento intelectual.

Por su parte, el alumno de posgrado, asume una disposición hacia el aprendizaje, identifica sus intereses temáticos, reconoce las jerarquías académicas y de

trayectoria intelectual, genera procesos de razonamiento y toma decisiones de forma responsable y consiente. Este sentido de corresponsabilidad exige también un equilibrio socio-afectivo en el vínculo entre tutor-estudiante, el cual tendría que caracterizarse por el respeto, la empatía y honestidad de ambos actores. Todos los aspectos anteriores tendrían la finalidad de fomentar un equilibrio entre el desarrollo autónomo del estudiante y el liderazgo académico e intelectual del tutor.

En función de lo anterior, el siguiente argumento es ilustrativo:

Considero que el vínculo con mi tutora es positivo. Desde un inicio me ha apoyado en orientar mi trabajo y a retroalimentar el planteamiento original que había elaborado, con lo que pude avanzar con referentes más claros. Me permitió además, ampliar la mirada y los referentes metodológicos que se pueden emplear para construir mi objeto. Sobre todo, reforzó mi seguridad respecto a la pertinencia de mi investigación y los alcances que podría tener si lográbamos que fuera un trabajo cuidado y riguroso. Gracias a lo anterior, decidí tomar el reto de la investigación como un compromiso personal, profesional y social, en donde debo desarrollar múltiples habilidades y sobre todo, donde tengo que ampliar mi capital cultural para ponerlo al servicio de mi trabajo de maestría. Como adicional, tendría que resaltar que mi tutora siempre responde cuando la busco, está dispuesta a escucharme, dialogar y sobre todo retroalimentar u orientar mis avances. Es sumamente clara y didáctica, se toma el tiempo para explicarme aquello que no tengo claro y escucha mis dudas. Su nivel de trabajo me obliga a responder en la misma media, lo que es un reto importante porque me hace salir de mi zona de confort para crecer profesionalmente, tomar desafíos intelectuales y ponerme objetivos, fechas y acciones concretas para lograr mi meta. Efectivamente me siento acompañada, respaldada y respetada, eso me motiva para ir construyendo el camino de una manera más sólida, orientada a una meta y con las bases para lograr una investigación rigurosa (estudiante de la Maestría en Pedagogía de la UNAM, noviembre del 2014).

Si bien la tutoría académica posibilita que el alumno comprenda y reconozca sus propias necesidades, sea receptivo a las orientaciones del tutor y esté dispuesto a establecer y respetar los acuerdos establecidos entre ambos, también encontramos casos donde el vínculo pedagógico entre el alumno y el tutor no se establece con equilibrio o empatía, situación que puede no afectar de forma significativa la función central de la tutoría académica. El siguiente testimonio es ilustrativo en este sentido:

Mucho podemos hablar sobre qué entendemos por tutoría, una actividad de acompañamiento, una guía intelectual y práctica, el sostén de nuestro propio camino,

etcétera; sin embargo, la tutoría, dentro de cada una de estas concepciones, con el otro que no siempre se somete a mis gustos o concepciones. Todo encuentro afectará a las dos partes, en este caso, tutor y tutorado, pues se opone en juego a la asimetría que existe entre cada una de estas. Hasta el momento la relación que he tenido con mi tutor ha ido por buen camino. No existe un papel fijo dentro de nuestra relación tutorial, a veces él requiere ser un poco autoritario para yo dejar de lado mi necesidad; en otras ocasiones se ve en la necesidad de pedirme opinión y dejarlo a mi consideración, o bien, otras veces me deja en completa libertad de decisión (estudiante de la Maestría en Pedagogía de la UNAM, noviembre de 2014).

Otro gran tema de debate vinculado con los retos y desafíos metodológicos al que se enfrentan los estudiantes que están desarrollando sus tesis de grado tiene que ver con una pregunta central ¿para qué la teoría?, y ¿cómo se establecen los vínculos entre la teoría y el referente empírico?, sobre este tema, Buenfil Burgos (2012) plantea que la importancia de la teoría dentro del campo educativo, es mayúscula, en tanto que nos sirve para ensayar imágenes de intelección del mundo educativo, para interpretarlo, producir conocimiento argumentando y documentando que sea valioso a una comunidad además de ofrecer pistas para intervenir en este ámbito en forma efectiva. Esta autora, textualmente señala:

...es crucial reconocer que las teorías sirven o no sirven en función de cómo las ponemos en acción. Somos los investigadores los que usamos de manera más o menos rigurosa, más o menos imprecisa, más o menos mecánica, más o menos creativa, más o menos rígida o menos flexible. Dicho de otra manera, la responsabilidad epistémica, política y ética de los usos de la teoría recae en los investigadores y no en las teorías mismas (Buenfil Burgos, 2012: 54).

Sintetizando, para esta autora, la teoría comprende tres aspectos centrales: *Posicionamientos* (cómo se ubica el investigador frente a debates ontológicos, epistémicos, éticos, políticos, estéticos, etc.); *Cuerpo conceptual* (conceptos, nociones, ideas, tesis y categorías) y *Lógicas de intelección* (estrategias y formas para pensar enlaces entre conceptos y relaciones entre diferentes componentes –procesos y prácticas–.

Los siguientes testimonios son significativos en este sentido:

- Realizar una tesis de posgrado involucra un proceso de investigación en el que nos planteamos un problema, nos acercamos a un marco referencial y al estado del arte del tema que nos interesa, nos apoyamos en herramientas metodológicas y técnicas diversas y obtenemos ciertas conclusiones. Sin embargo, al

enfrentarnos a la realización de una investigación identificamos que se ponen en acción, entre otras cosas, nuestros saberes previos, el perfil profesional y disciplinario con el que contamos, nuestra experiencia en la investigación y nos damos cuenta que nos hemos quedado en un nivel muy descriptivo, con meros conocimientos declarativos. En el desarrollo de la tesis de grado, nos damos cuenta de que se requiere mucho más que los conceptos sobre teoría y metodología de la investigación o sobre el referente empírico a estudiar, ya que es preciso articularlos adecuadamente y dar cuenta de la realidad que nos interpela (estudiante de la Maestría en Pedagogía de la UNAM, septiembre del 2015).

- Hablar de la tesis es algo que nos estresa por naturaleza, pues nos hace pensar en la complejidad de lo teórico y, desde nuestro punto de vista, en la mayoría de los casos oponemos resistencia, pues tan sólo pensar en generar un trabajo escrito, con exigencias académicas considerables y, además de todo, teorizar críticamente, nos resulta un desafío monumental. Quizá la falta de formación para abordar este tipo de tareas es uno de los principales motivos, el sistema educativo nos demanda generar meras reproducciones y nos presenta pocos espacios para la producción intelectual propia, de tal suerte que, cuando llegamos al nivel superior y nos piden hacer una tesis, con sustento teórico, con rigor metodológico y además con nuestro sello personal del tema, resulta una tarea complejísima. Considero que lo esencial en el proceso de tesis, no es, desde mi punto de vista, determinar desde un principio etiquetas para la investigación, pues puede terminar siendo una camisa de fuerza, es más importante comprender la naturaleza del proceso mismo, entender que la investigación no es un proceso rígido, al contrario, implica un ir y venir, que se ajusta, cada vez que es necesario, al objeto, y que es el propio investigador quien deberá elegir el mejor camino para su investigación, pues nadie conoce mejor su tema (estudiante del Doctorado en Pedagogía de la UNAM, septiembre de 2015).

Los argumentos anteriores nos llevan por otra parte, a considerar otro aspecto problemático para los estudiantes cuando se encuentran en el desarrollo de sus proyectos de investigación y éste refiere al posicionamiento del investigador (Cabrera y Carbajal, 2012).

En relación a ese tema es recomendable recuperar a Saur (2006), quien señala que un requisito importante que un investigador debe cumplir cuando inicia un proceso de investigación, es poseer un *background* teórico pertinente y suficiente, una formación que le haya permitido incorporar “utensilios” los cuales pueda emplear artesanalmente para interrogar la realidad. Enfatiza que no sólo debe contar con las herramientas adecuadas, sino también debe saber emplearlas correctamente;

“de nada sirve un cofre repleto de sofisticados instrumentos si no se está en condiciones de seleccionarlos, ordenarlos, jerarquizarlos y manipularlos con pericia a la hora de efectuar el estudio” (Saur, 2006: 189).

Otro dato importante, para este autor, refiere a la claridad por parte del investigador, del aporte de la investigación, así como de las implicaciones éticas y políticas del estudio en cuestión. Textualmente señala: “se debe enfrentar el desafío de desarmar las afirmaciones acabadas, los problemas resueltos y las discusiones cerradas, promoviendo la sospecha sobre las afirmaciones rotundas y más habituales, abordando todo objeto como el resultado de complejas relaciones y articulaciones heterogéneas y muchas veces contradictorias” (Saur, 2006: 197).

El siguiente testimonio es ilustrativo en ese sentido:

- En la institución en la que nos encontramos (UNAM), la Pedagogía se encuentra dentro del área de las Humanidades y las artes, situación que implica una visión particular de este campo, desde la mirada organizativa-institucional; no obstante, lo que aquí quiero rescatar es que la Pedagogía, como campo de conocimiento y estudio, comporta una serie de características propias que le dotan de significado en el conjunto de las ciencias y disciplinas existentes. Por lo tanto, cursar un posgrado en pedagogía requiere conocer la dinámica de este campo, las formas en que se asumen y visualizan los objetos de estudio abordados, las herramientas teóricas, metodológicas y técnicas que se pueden utilizar y que forman parte del cuerpo de conocimiento pedagógico, así como los límites y posibilidades del quehacer investigativo propios del área. El conocimiento y comprensión del campo implica tanto un acercamiento a sus características, conceptos y construcciones conceptuales básicas (así como a las relaciones entre los elementos constitutivos), como el estudio de su lenguaje, su historia, su forma de proceder para la atención y resolución de problemáticas educativas, sus procedimientos de investigación y la manera en que produce y valida su conocimiento; así como las vías por las que se comunican los resultados obtenidos y se enriquece el mismo campo en el concierto internacional de las ciencias y los campos de conocimiento. Sí estudiamos un posgrado en Pedagogía, menester es asumir una postura fundamentada con relación a este ámbito disciplinario (estudiante de la Maestría en Pedagogía de la UNAM, noviembre del 2015).

Con la finalidad de apuntalar hacia un cierre que nos permita dimensionar la complejidad del tema, precisamos lo siguiente: si bien la tutoría en el posgrado se orienta a apoyar a los estudiantes en problemas escolares y académicos, relacionados con su formación profesional y disciplinaria; al desarrollo y forta-

lecimiento de habilidades cognitivas y de pensamiento crítico y lo concerniente a la asimilación y construcción del conocimiento, estos procesos requieren de una corresponsabilidad de los actores centrales del proceso de tutoría: los tutores (académicos) y los tutorados (estudiantes). En este contexto temático, nos parece importante resaltar algunos aspectos relacionados con las funciones del tutor y de los estudiantes.

Responsabilidades del tutor

Poseer una experiencia en su área de conocimiento, sobre la cual pueda definir un plan de actividades relacionado con la formación académica y profesional de los estudiantes a su cargo y enmarcar la tutoría académica en el contexto de los lineamientos institucionales y normativos del posgrado.

Debe manifestar el dominio de los conocimientos y habilidades, acordes con los contenidos académicos de los planes y programas de estudio y mantenerse actualizado en cuanto a los contenidos disciplinarios de su área de conocimiento.

El tutor tiene que contar con las condiciones institucionales que le permitan realizar orientaciones académicas y pedagógicas, así como fomentar el desarrollo de hábitos intelectuales que faciliten a los estudiantes adquirir conocimientos sólidos y significativos para su experiencia formativa, a través de acciones como: motivarlos y ayudarlos a centrar sus logros, consolidar sus aprendizajes, ayudarlos a aplicar principios abstractos en contextos prácticos, desarrollar su capacidad de análisis, síntesis y de interpretación y guiar la elección de alternativas relacionadas con su proceso de formación académica y profesional.

Favorecer un clima de confianza y fomentar una relación flexible, motivante y respetuosa con sus tutorados.

Planificar sus actividades de tutoría y establecer estrategias que le permitan abordar la conducción individual y de grupo, así como equilibrar las cargas académicas.

Responsabilidades de los alumnos

Es importante que el alumno esté interesado por las líneas de investigación del tutor y en su propio proceso de formación académica y profesional; esto se complementa con una relación de empatía y respeto entre ambos.

El estudiante debe que contar con un bagaje básico de conocimientos y, sobre todo, hábitos de estudio y entrenamiento en el uso de bibliografía, referente a su ámbito de formación disciplinaria, además de estar dispuesto a escuchar, tener confianza en sí mismo, responsabilizarse de sus opiniones y acciones, tomar decisiones y mostrar autonomía e iniciativa.

El proceso de tutoría implica que el estudiante se responsabilice de su propio aprendizaje y asuma un papel activo y de compromiso, y esté dispuesto al trabajo cooperativo; es deseable además, que integre una jerarquía de valores, criterio personal y capacidad de adaptación así como hábitos de lectura, capacidad crítica y argumentativa.

Reflexiones finales

Como podemos observar, la tutoría en el posgrado nos refiere a una problemática compleja, comprenderla nos exige identificar varios aspectos: a) es necesario que las instituciones propicien las condiciones para su planeación, organización y realización, b) se requiere de una disposición por parte de los actores involucrados para establecer, mantener y consolidar vínculos de comunicación e interacción orientados a la elaboración de los proyectos de investigación y la obtención del grado de los estudiantes, c) es importante que además de contar con seminarios que fortalezcan el campo disciplinario de la pedagogía y de la educación, se oferten dentro de la estructura curricular del posgrado, seminarios de formación teórica y metodológica, en donde se pueda socializar el proceso de elaboración de tesis. Si bien, estos aspectos no garantizan resultados positivos, al menos nos permiten despejar un camino por demás tortuoso y poco cimentado.

REFERENCIAS

- BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia. (2012). “La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación”, en Marco Antonio Jiménez (coord.). *Investigación Educativa. Huellas metodológicas. Cuadernos De Construcción Conceptual en Educación, Nueva Época*, México, Juan Pablos Editor, pp. 51-71.
- CABRERA, Dulce y José Carbajal Romero. (2012). “El emplazamiento analítico. Locus de intelección y subjetividad”, en Marco Antonio Jiménez (coord.). *Investigación Educativa. Huellas metodológicas, Cuadernos De Construcción Conceptual en Educación, Nueva Época*, México, Juan Pablos Editor, pp. 121-137.
- CALLE, María Graciela y Lola Rosalía Saavedra Guzmán. (2009). “La tutoría como mediación para el desarrollo autónomo del estudiante”, *Revista Tabula Rasa*, núm. 11, pp. 309-328, <<https://www.revistatabularasa.org/numero11/la-tutoria-como-mediacion-para-el-desarrollo-autonomo-del-estudiante/>>; consultado el 9 de junio, 2017.
- GARCÍA NIETO, Narciso. (2008). “La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la educación superior”, *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado*, vol. 22, núm. 1, pp. 21-48, <<https://www.redalyc.org/pdf/274/27413170002.pdf>>; consultado el 22 de noviembre, 2017.
- GONZÁLEZ JUÁREZ, Graciela. (2010). “La dimensión socio-afectiva de la tutoría y su importancia para la elaboración de la tesis en una maestría de la UNAM”, en Raquel Glazman y Alicia de Alba (coords.). *En el camino a la titulación. Trazos,*

tesis y tramos, México, CONACYT/Posgrado Pedagogía-UNAM/Díaz de Santos, pp. 93-116.

GUTIÉRREZ, Norma. (2014). “Producción de conocimiento y formación de investigadores”, *Revista Electrónica de Educación Sinéctica*, núm. 43, pp. 1-16, <<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/22/16>>; consultado el 7 de agosto, 2017.

SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo. (1995). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanidades*, México, CESU/UNAM/ANUIES.

SAUR, Daniel. (2006). “Reflexiones metodológicas: tres dimensiones recomendables para la investigación sobre discursos sociales”, en Marco Antonio Jiménez García (coord.). *Los usos de la teoría en la investigación*, México, Seminario de Análisis de discurso educativo/ Plaza y Valdés, pp. 183-202.

WALKER, Verónica. (2015). “Aportes teóricos para pensar el trabajo docente en la Universidad”, *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 15, núm. 1, pp. 1-20, <<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/16964>>; consultado el 25 de enero, 2018.

FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN BAJO EL MODELO POR COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

SANDRA FLOR CANALES BASULTO
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Introducción

La formación docente no ha estado ajena a políticas educativas que han priorizado la inversión en infraestructura, nuevos edificios, tecnología, materiales didácticos, antes que en mejorar las condiciones de trabajo y profesionales de los educadores. Políticas educativas, que además han estado pensadas desde una mirada del corto plazo y de ninguna manera plantean una transformación de largo plazo.

Ante dicha situación de formación docente, se ha buscado en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo brindar las herramientas o estrategias necesarias a su personal docente, con la intención de que resulte avante a las nuevas exigencias educativas que tiene en el desempeño de su labor como profesional formador y constructor de nuevas competencias en sus estudiantes.

El objetivo del presente ensayo es compartir algunas reflexiones sobre la formación de profesores y profesionales de la educación con respecto a la experiencia que se vive en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en la formación de los Licenciados en Ciencias de la Educación, a partir del rediseño de la Licenciatura desde el Enfoque Basado en Competencias, el cual rige el Modelo educativo de dicha universidad.

Desarrollo

La formación de los docentes que integran y forman parte básica de la Educación en México como investigadores sociales tiene sus inicios en Inglaterra en los años sesenta, en el contexto de la reforma curricular dentro de un Sistema Educativo diferenciado, los actuales momentos siguen convocando de manera sustantiva la formación de dominios y competencias investigativas para afrontar los variados ritmos y múltiples exigencias de las llamadas cambiantes dinámicas contemporáneas (Corredor y Saker, 2018).

La formación docente en Latinoamérica presenta distintas concepciones acerca del desarrollo curricular y los tipos de conocimientos, que caracterizan a cada momento de la trayectoria histórica de la misma. Estas concepciones surgen, se desarrollan, varían y permanecen con diferentes énfasis en cada uno de los momentos, sin que el advenimiento de alguna de estas concepciones signifique el reemplazo y la desaparición definitiva de las otras (Cardelli y Duhalde, 2001).

Las primeras escuelas formadoras de “Docentes” eran las conocidas como Escuelas Normales y eran aquellas escuelas públicas o privadas que pretendían crear al docente con todas las cualidades esperadas, de tal manera que se le consideraba como uno de los protagonistas en el proceso educativo; por no mencionar, hasta cierto punto como el responsable también de la situación que se vivía en la sociedad del momento.

La permanencia a través del tiempo de la matriz normalista que en sus orígenes posibilitó la expansión del sistema educativo, produjo más tarde un círculo cerrado en el cual los docentes se formaban, capacitaban y eran supervisados por personas con idénticos o muy similares perfiles profesionales aunque con distintos niveles de desarrollo que brindaban un cuerpo de conocimientos sustantivo y poco variable a ser transmitidos en instituciones poco variadas entre sí (la escuela primaria, la escuela normal, la escuela secundaria) y poco variables a través del tiempo (Vezub, 2007).

En la actualidad, se evidencian importantes cambios curriculares, tanto en las escuelas como en las instituciones formadoras de docentes que reflejan cambios demográficos, una nueva visión de cómo aprenden los niños y una tendencia hacia la integración de las escuelas a sus respectivas comunidades (Lacarrriere, 2008).

El análisis de sus condiciones institucionales actuales le impone a la universidad la necesidad de renovar estructuras, modalidades y formas de organización de sus ofertas, de manera que, atenta a su función crítica, pueda reflexionar sobre la realidad nacional, redefinir las demandas que exige el desarrollo científico tecnológico, económico y social y estructurar propuestas de docencia e investigación de excelencia (Lucarelli, 2003).

Las instituciones de formación docente también han modificado su currículum, sus oportunidades para realizar prácticas y las formas de evaluar a los candidatos a Docentes, con el fin de ceñirse más estrechamente a las expectativas establecidas por el gobierno estatal y federal y por los organismos nacionales responsables por la acreditación de docentes.

La profesionalización implica la movilización de los actores de un cierto número de saberes, de saber hacer y de actitudes propias a una ocupación dada. Los recursos movilizados en el ambiente mismo de trabajo constituyen la profesionalidad. La cual es el conjunto de características de una profesión que remite a la naturaleza más o menos elevada y racionalizada de los saberes y destrezas que se utilizan en el ejercicio profesional (Martinet, Raymond y Gauthier, 2004).

Los contenidos culturales de los programas de formación, así como un enfoque cultural de la enseñanza, deben permitir a los alumnos orientarse en la vida. Por ello, es importante ponerlos en contacto con la diversidad del patrimonio constituido en diversos sectores de la cultura y permitirles acceder a las más relevantes producciones humanas. Mediante una profundización progresiva de las disciplinas impartidas, los alumnos podrán no sólo adquirir los conocimientos salidos de esos diferentes sectores sino también establecer nexos entre ellos con objeto de comprender mejor a su propio mundo e incorporarse a él como ciudadanos críticos, creativos y responsables (Martinet, Raymond y Gauthier, 2004).

El docente universitario es reconocido por el alto nivel de preparación académica y profesional en su campo disciplina; sin que esta, formación necesariamente esté acompañada por conocimientos específicos sobre la práctica de la enseñanza, que le permitan dar una respuesta adecuada y científicamente fundamentada, a las nuevas problemáticas que afectan al aula universitaria (Lucarelli, 2003).

El proyecto de profesionalización tiene como objeto la promoción de una formación integrada. Formar a un maestro no solamente es someter al estudiante a un conglomerado de cursos desvinculados unos de otros y desvinculados de la profesión a ejercer (Martinet, Raymond y Gauthier, 2004).

Esta competencia debe poder ejercerse en un contexto real, el del aula, durante las prácticas laborales. Eso supone que los formadores universitarios se ocupan más en los lugares de trabajo para poder acompañar a los educandos en el desarrollo de sus competencias. De ahí que la propuesta de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo es formar a los estudiantes a partir de ubicarlos en contextos reales mediante una práctica real en el escenario en el cual pueda desarrollarse el estudiante, bien puede ser el considerar una institución educativa

(escuela de cualquier nivel de educación formal), un centro de capacitación docente, una empresa a través de capacitación del personal, entre otros escenarios en los cuales pueda desempeñarse.

Es indispensable que los docentes estén dotados de conocimientos tanto en la disciplina que imparten, como de estrategias didácticas, para que apoyen de manera integral a la formación de los jóvenes. La función del docente va más allá de las prácticas tradicionales de la enseñanza en el salón de clases, para adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje que respondan de manera real a las demandas de la sociedad. Situación que se propicia si el docente cuenta con una profesionalización ya juega un papel fundamental en la comunidad, ya que promueve el compromiso con la educación y el desarrollo (Sesento, Lucio y del Toro, 2018).

La profesión docente exige una adaptación significativa de las intervenciones en función de los niveles de educación, de las poblaciones escolares y de grupos o individuos que presenten características particulares. Esos contextos variados de intervención, cuando se toman en cuenta en la formación de docentes, constituyen un rasgo característico de la naturaleza polivalente de la formación (Martinet, Raymond y Gauthier, 2004).

La profesionalización permite, asimismo, acentuar el vínculo entre la investigación y la formación. En el momento en que la formación de los maestros pasó de las escuelas normales a la universidad, con la intención de contar con una formación más completa que sea capaz de ubicarlos en escenarios diversos, poner en práctica competencias y conocimientos acordes a las exigencias “reales”, empleo de modelos contextualizados y no sólo tomados de otros países, etc.

Escuelas y universidades se han comprometido mutuamente mediante protocolos de acuerdos que regulan, entre otros, las formas de circulación de la información, las maneras de reclutar a los docentes asociados, situar a los estudiantes en práctica y distribuir las distintas prácticas en las escuelas. Estas estructuras han creado mecanismos y formas de actuar que han permitido un grado de compromiso social desconocido hasta entonces tanto de docentes como de las direcciones de escuela en la planificación, desarrollo y evaluación de las prácticas (Martinet, Raymond y Gauthier, 2004).

El diseño de un programa de Formación Docente centrado en el desarrollo de competencias profesionales debería estar radicado en lugares de práctica. Las prácticas en el ámbito escolar son ocasiones privilegiadas para ejercer las competencias en contexto real y evaluar su grado de progresión y adquisición. Es indispensable que los centros educativos sigan proporcionando a quienes aspiran a la enseñanza la posibilidad de vivir experiencias de campo. De este modo, los futuros docentes podrán tener la oportunidad de demostrar que cuentan con las competencias requeridas para ejercer la profesión.

En el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en su Licenciatura en Ciencias de la Educación este es uno de los elementos que se ha intentado llevar a cabo en la formación de los estudiantes, debido a que busca acercarlos a un contexto real y para ello, en su estadía formativa los va colocando en escenarios reales en donde puedan “ejercer” lo que están revisando en ese momento en sus aulas, pero a la vez que vayan engarzando los conocimientos que les van dejando sus asignaturas previas, las vigentes e incluso sus asignaturas futuras para que vayan proyectando hacia dónde desean desempeñarse en un futuro a corto plazo; es decir, una vez que ya ingresan al ámbito laboral. En ese tiempo formativo se encuentran bajo la asesoría directa de su docente, lo que les permite sentirse acompañados y guiados durante todo este proceso y así en caso de contar con alguna duda puedan abordarla desde el inicio, pues no hay que olvidar que estos estudiantes se encuentran en contacto directo con personas.

El diseño de un programa de Formación Docente, además, debería contar con una lógica profesional que incluya elementos relativos al desarrollo de una Ética de la responsabilidad. Los futuros docentes deben aprender a argumentar con el fin de defender una postura y fundamentar bien sus argumentos. Así como incluir elementos relativos al desarrollo del pensamiento reflexivo. El docente debe ser capaz, por diversos medios, de reflexionar sobre su práctica con el fin de construir soluciones apropiadas al contexto complejo de la clase (Martinet, Raymond y Gauthier, 2004).

Esto implica en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo que sus estudiantes no sólo se encuentren realizando prácticas en un escenario real, sino que además, también cuenten con los referentes y fundamentos teóricos necesarios que justifiquen sus palabras. Para ello, a través de las diferentes asignaturas consideradas como teóricas podrán lograr dicho cometido, debido a que tienen desde los aportes de teóricos considerados como básicos o clásicos hasta los teóricos que son comentados y revisados en la actualidad; esto con la intención de que el estudiante se vaya formando su criterio lo más objetivo posible para fundamentar sus opiniones y propuestas.

El diseño de un programa de Formación Docente según un enfoque por competencias profesionales repercute directamente en el proceso de formación. Una competencia es la movilización de recursos para enfrentarse a los problemas de la práctica profesional. Así pues, los dispositivos de formación deben favorecer el desarrollo de competencias profesionales. Aún sin excluir un enfoque más tradicional en el aprendizaje de ciertos objetivos de formación, resulta que la contextualización, a partir de situaciones prácticas relacionadas con el desempeño de la profesión, parece ser la vía más apropiada para favorecer el desarrollo de competencias y asegurar una mayor coherencia en la formación (Martinet, Raymond y Gauthier, 2004).

Ante ello, la Licenciatura en Ciencias de la Educación ha sido diseñada bajo un enfoque por competencias, el cual considera la obtención de conocimientos (Básicos y generales acerca de las áreas de la educación y nociones acerca del proceso educativo nacional e internacional); destrezas (manejo adecuado del lenguaje escrito y oral, comprensión de lectura, análisis y síntesis de la información, manejo bibliográfico y ejecución de búsquedas en fuentes electrónicas diversas, principalmente la Internet, detección de problemas en el campo de la educación, manejo de un equipo de cómputo con acceso a una red de información (Internet), manejo básico de software de ofimática (principalmente procesador de textos, hojas y presentaciones electrónicas); valores (compromiso con la ciencia y con la comunidad y sentido de pertenencia, alto sentido humanístico, ético y de responsabilidad, honestidad en la realización de sus actos, equidad en el trato hacia personas de diversas condiciones culturales y sociales, respeto por los derechos humanos y el medio ambiente, respeto a la moral y a la formación cívica) y finalmente las Actitudes (disciplina y dedicación en el trabajo académico profesional, estudio autorregulado, pensamiento abierto, propositivo y plural para recibir opiniones diversas y generar propuestas, interés por los campos del conocimiento que proveen de herramientas a la investigación educativa, adaptación y desplazamiento hacia diferentes medios geográficos y sociales (urbano, marginado y rural), trabajo en equipos, que consideren la diversidad cultural, social y disciplinar y aprendizaje cooperativo y colaborativo) necesarias para este profesional que pretende formar (UAEH, 2018).

Un enfoque por competencias profesionales exige una inversión mayor en la formación de los futuros docentes. Aunque la tendencia actual en el ámbito universitario sea la de favorecer de manera significativa el desarrollo de la investigación, hay espacio para que los profesores investigadores se aproximen a la formación, orientándolos hacia la investigación en docencia. De este modo, posibles vías para alcanzar este objetivo pueden ser el análisis de sus prácticas de formación, la investigación llevada en colaboración, el desarrollo de conocimientos sobre enseñanza, etcétera (Martinet, Raymond y Gauthier, 2004).

En este sentido, en la Licenciatura en Ciencias de la Educación se incluyen algunas asignaturas que pretenden desarrollar en los estudiantes un pensamiento más crítico sobre la realidad circundante, y con ello la creación de ciertos trabajos investigativos o incluso de investigación formal que les permita generar una tesis como medio de titulación. Estas asignaturas tienen una base formativa para la investigación como son: Fundamentos de Metodología de la Investigación, Estadística Aplicada a la Educación, Metodología de la Investigación en las Ciencias de la Educación y Taller de Investigación Educativa. Con ellas se busca proporcionarles bases metodológicas para diseñar un protocolo de investigación que

atienda alguna de las situaciones o problemáticas detectadas durante su estadía formativa y los temas que puedan ellos considerar surgen a partir de sus demás asignaturas consideradas como básicas o disciplinares, brindándoles así una gama amplia de temas a trabajar.

Estas ideas deben tener como propósito insistir en la formación de un docente-investigador que trascienda la enseñanza y que investigue desde su práctica pedagógica y sobre los hechos que afectan la vida educativa. La actuación del docente no debe ser sólo para consumir conocimientos producidos por otros (Elliot, 1997), sino que al reivindicar la condición de generador de teorías, está en la posibilidad de producir nuevos conocimientos que deben ser socializados y sistematizados para que sean útiles a la sociedad. La investigación no es sólo un hecho metodológico; es un hecho social, cognitivo, discursivo, psicológico, organizacional (Díaz Quero, 2006).

Reflexiones finales

Las universidades y el entorno escolar están invitados a la intensificación de sus relaciones de colaboración con miras a encontrar soluciones que permitan el mantenimiento de la formación práctica como un componente esencial de la formación de docentes (Martinet, Raymond y Gauthier, 2004).

En lo sucesivo, se puede comprender mejor la naturaleza y la pertinencia de ciertas prácticas docentes con el objeto de favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Los alumnos en formación tienen que aprender a observar las escuelas, las aulas, las prácticas de otros más experimentados o de sus compañeros. Es decir, hay que “entrenar su mirada”. Esto requiere de tiempos y dispositivos metodológicos específicos, difíciles de probar en las pocas horas de práctica de las que generalmente disponen los formadores. Las horas de trabajo extra clase de los profesores son esenciales para la planificación, el trabajo con otros colegas, las tutorías individuales o a pequeños grupos de alumnos, la observación y el acompañamiento a los estudiantes en las escuelas donde realizan sus prácticas (Vezub, 2007).

Es importante entender que la práctica que realizarán como docentes no es totalmente “objetiva” ni está fuera del sujeto, sino que está dentro de él, en su experiencia. En el sentido que, considerando que la experiencia puede aprehenderse no sólo desde el intelecto sino también desde los sentidos, se entiende que este saber no tiene sólo una dimensión cognitiva, sino también una afectiva/sensitiva. En suma, es importante que los futuros docentes desarrollen habilidades reflexivas para que así construyan un saber pedagógico que les permita orientar sus prácticas en coherencia con su intencionalidad (Echeverría, 2010).

Debido a que en ocasiones con este tipo de experiencia directa que se tiene con los docentes en su historia de vida escolar, se van tomando modelos a seguir, ya sea de manera consciente o incluso también en la gran mayoría de los casos, de manera inconsciente, lo que va incidiendo en la representación de lo que implica el ser docente y las funciones que se espera realice.

sitorio.uam.es/bitstream/handle/10486/1760/11829_lacARRIERE_espinoza.pdf?sequence=1>; consultado el 8 de mayo, 2017.

LUCARELLI, Elisa. (2003). “Innovaciones Educativas de la Formación Docente”, *Revista Nordeste*, núm. 19, pp. 49-65, <<http://revistas.unne.edu.ar/index.php/nor/article/view/2669>>; consultado el 16 de mayo, 2017.

MARTINET, Marielle, Danielle Raymond y Clermont Gauthier. (2004). *Formación de docentes: orientaciones y competencias profesionales*, Gobierno de Québec, Ministerio de la Educación, <<http://www.agoratalentia.com/web/documentos/competenciasdeformadores.pdf>>; consultado el 9 de abril, 2018.

SESENTO GARCÍA, Leticia, Rodolfo Lucio Domínguez y Marcela Patricia del Toro Valencia. (2018). “La Profesionalización Docente, Responsabilidad ineludible en Educación Media Superior”, *Debates de Evaluación y Currículum / Congreso Internacional en Educación Currículum 2017*, año 3, núm. 3, <<https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/A006.pdf>>; consultado el 18 de mayo, 2017.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2018). *Licenciatura en Ciencias de la Educación. Plan 2014*, <https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/licenciaturas/lic_educacion_plan2014.html>; consultado el 5 de abril, 2018.

VEZUB, Lea Fernanda. (2007). “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 11, núm. 1, <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>>; consultado el 30 de agosto, 2017.

III. EL SUJETO COMO EJE Y CENTRO DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

METÁFORAS SOBRE LA ESCUELA VULNERABLE A TRAVÉS DE LEGO® SERIOUS PLAY®: UNA ESTRATEGIA DE CAMBIO CONCEPTUAL SOBRE POBREZA EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE PEDAGOGÍA

VIVIANA GÓMEZ NOCETTI

Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus Villarrica

PABLO GUTIÉRREZ RIVERA

Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus Villarrica

ALFREDO GAETE SILVA

Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus Villarrica

Introducción

El deber de las instituciones formadoras de profesores es entregar al país profesores capaces de ofrecer igualdad de oportunidades de crecimiento y desarrollo a todos los niños, especialmente los provenientes de los niveles socioeconómicos más bajos. Sin embargo, en Chile, el nivel socioeconómico continúa siendo el factor que explica fuertemente los bajos resultados escolares (Agencia de Calidad de la Educación, 2015). Por otra parte, tanto los estudiantes de pedagogía como los profesores en servicio, consideran que no están preparados para intervenir adecuadamente en contextos de pobreza.

Formación inicial, un momento crucial para modificar las creencias en los estudiantes

Durante las últimas décadas, los programas de formación inicial de profesores han experimentado numerosos cambios, especialmente en lo referente a la incorporación de las prácticas progresivas tempranas, el aumento de cursos disciplinares y, en muchos casos, el estudio de alguna especialidad, que los lleva más allá de la enseñanza general. Sin embargo, todavía no existe una conciencia clara de la importancia de las creencias que poseen los estudiantes durante la formación,

no obstante que la literatura señala que estas no cambian a pesar de su paso por la universidad.

Levin (2015) sintetiza los principales hallazgos de la investigación sobre las creencias de los profesores, señalando que estas afectan los juicios y acciones del docente en el aula y, consecuentemente, su enseñanza y las oportunidades de aprendizaje que ofrecerá a sus estudiantes. Por otra parte, quienes ingresan a estudiar pedagogía ya poseen creencias y estas sirven como filtro para interpretar el nuevo conocimiento y evaluar su validez. Esto justifica por qué las creencias debieran ser preocupación central de la formación de profesores.

Hoyles (1992), señala que todas las creencias son situadas, es decir, son construcciones dialécticas, producto de la actividad, del contexto y la cultura. Pajares (1992: 136) define las *creencias* como “juicios individuales acerca de la verdad o falsedad de una proposición, un juicio que puede ser sólo inferido desde una comprensión colectiva de lo que el ser humano dice, intenta y hace”. Por lo tanto, las creencias son influenciadas por la actividad en la que co-participamos cotidianamente, mediante la cual se transmiten los significados propios de nuestra cultura.

Levin y He (2008), realizaron un estudio para conocer las fuentes de las creencias de los profesores para identificar si las creencias podían ser influenciadas o no durante la formación inicial. Encontraron que los estudiantes de pedagogía reconocen tres fuentes de influencias sobre sus creencias: 1) su entorno familiar y sus experiencias personales de escolarización (35%), 2) las actividades desarrolladas en su formación pedagógica, tales como lecturas, teorías e ideas de los profesores (31%) y, 3) de sus experiencias observando y practicando en las aulas durante su formación inicial (35%). Estos antecedentes evidencian que tenemos una valiosa oportunidad para influir en las creencias durante la formación inicial.

Creencias sobre la pobreza y la reproducción del fracaso escolar

Georgiou, Stavrinides y Panaoura (2002) encontraron que los profesores en servicio atribuían el fracaso escolar a la baja habilidad de los estudiantes, mientras que los profesores novatos creían que factores externos, tales como las características del profesor y del sistema educativo en general eran los culpables del fracaso individual en la escuela. En un estudio posterior Georgiou (2008) encontró que los profesores con experiencia atribuían el fracaso a situaciones inmodificables como el rol y compromiso de la familia y de características determinadas biológicamente, tales como la inteligencia, la que es concebida como estable en el tiempo e incontrolable por el niño. Estos profesores también aceptaban el género y los factores socioeconómicos como parámetros del logro. Es decir, creían que

los niños provenientes de una familia rica y con padres bien educados lo harían mejor en la escuela, de modo que quienes no tuvieran estas condiciones, lo harían peor. Esto demuestra que los profesores consistentemente dudan de las habilidades de los niños de familias en desventaja y esperan menos de su rendimiento escolar. De este modo, las bajas expectativas llevan a una profecía autocumplida y a un círculo vicioso (Weinstein, Gregory y Strambler, 2004; Schunk, Pintrich y Meece, 2012; Wentzel, 2002) que funciona de la siguiente manera: estas creencias afectan la conducta del profesor, lo que a su vez influye negativamente en la autoestima de los niños, desalienta el compromiso de los padres y contribuye al deterioro en el rendimiento escolar, afectando finalmente al profesor, quien desiste precozmente de ayudar a estos estudiantes (Benner y Mistry, 2007). Por otra parte, según Templeton (2012), muchos profesores tienden a ver el mundo a través una “óptica de clase media” por lo que en contextos de pobreza tienden a connotar negativamente a sus estudiantes y a las familias de origen, afectando la calidad tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

Bourdieu (1997) señala que el sistema escolar, mediante una serie de operaciones de selección, separa a quienes poseen capital cultural heredado de quienes carecen de él, y con esto, tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes (Bourdieu, 1997). Los profesores no son inmunes a la influencia de los estereotipos (Riley y Ungerleider, 2012) y, a través de ciertas claves comportamentales y de la evaluación escolar, informan a sus estudiantes acerca de sus expectativas e influyen sobre sus interpretaciones atribucionales de las capacidades académicas (Georgiou, 2008).

Bourdieu considera que *habitus* del profesor contribuye a la reproducción de la inequidad social en la vida cotidiana de la escuela. Pero este no es un proceso consciente, pues las actitudes y clasificaciones del *habitus* parecen funcionar sin reflexión ni consciencia, para expresarse en forma automática. Estos esquemas de clasificación estarían expresando las divisiones sociales internalizadas por los profesores, las que se adquieren a partir de las experiencias y hábitos de su medio social los que son puestos en práctica de forma no muy diferente a un principio universal o la escritura personal (Lange-Vester, 2012).

En Chile la investigación en FID se ha orientado a explorar las creencias más que a crear estrategias para cambiarlas durante la formación. Para que esto ocurra en nuestro país, los formadores de profesores necesitan comprender la importancia de los valores y creencias que los estudiantes de pedagogía utilizan cuando toman decisiones pedagógicas y también deberían saber cómo cambiar tales creencias (Tatto, 1999). Para optimizar el impacto de los programas de formación sobre las prácticas de enseñanza, los formadores de profesores deberían orientarse precozmente a cambiar las creencias de sus estudiantes, pues la

teoría de la atribución demuestra que los profesores de estudiantes de bajo rendimiento reflejarán sus creencias en cuanto salgan a las escuelas (Raths, 2001), atribuyendo el fracaso a factores externos como el hogar del niño, la familia o el grupo de pares más que a la enseñanza (Hoy, Hoy y Davis, 2009; Raths, 2001; Weinstein, 2002).

Cambio conceptual controversial como cambio de las creencias

Ciertamente el cambio de creencias se encuentra bastante menos explorado, pero algunos resultados muestran que estas tienden a ser persistentes y duraderas (Torff, 2011), aunque pueden ocurrir cambios individualmente y con diferentes rangos en sus variaciones (Brownell *et al.*, 2006).

Un acercamiento particularmente útil para aproximarse al cambio de creencias es la del cambio conceptual, porque se relaciona con la naturaleza de los conceptos y los procesos de cambio. Aunque en su vertiente más tradicional –influenciada en cierto grado por las ideas de Locke y Piaget– consideraba el cambio conceptual como el proceso por el cual un aprendiz reemplaza una concepción ingenua sobre el mundo por una interpretación científicamente normativa (Linn, 2008), las concepciones más actuales se orientan más bien a 1) investigar cómo cambian los conceptos con el aprendizaje en áreas específicas; 2) explicar las dificultades de los sujetos al aprender conceptos avanzados o contraintuitivos; 3) involucrar todo tipo de contenidos, no sólo los de la ciencia; 4) aplicarlo a distintos problemas de investigación (desarrollo, cognición, etc.); y 5) incorporar el estudio del cambio conceptual controversial que ocurre al aprender contenidos en los que los procesos de cambio son influidos por fuertes emociones (Vosniadou, 2008).

Es en este último aspecto en el que centramos nuestra investigación. El cambio en las creencias sobre pobreza ciertamente nos pone en un tema controversial, debido a las múltiples interpretaciones coexistentes.

La visión tradicional de cambio conceptual indica que para facilitar el cambio de creencias los individuos deben experimentar disconformidad con sus actuales creencias, lo que ocurre cuando estas son tensionadas o desafiadas; o cuando no pueden asimilar nuevas creencias como ideas existentes (Posner, Strike, Hewson y Gertzog, 1982). El proceso involucra explicitar las creencias preexistentes; desafiar su grado de elaboración, consistencia y justificación, para finalmente abrir oportunidades para que las examinen, elaboren e integren nueva información en sus sistemas de creencias (Kagan, 1992). Sin embargo, ninguno de estos intentos produce cambios en las creencias. Para Gregoire y Hardin (2015), esto no es

extraño pues la disonancia y la duda sobre el contenido no desencadenan emociones, en cambio, cuando se examinan las creencias sobre sí mismo al recibir un mensaje disonante, se pone en marcha una respuesta afectiva/emocional que, si es positiva, permitirá involucrarse en un procesamiento profundo, flexible y alcanzar una apertura de mente proclive al cambio.

La tendencia manifestada por los sujetos ante las intervenciones basadas en la visión tradicional, nos lleva a pensar que problema muchas veces está en tres frentes: a) muchas veces los argumentos ofrecidos son malos (incluso si la conclusión es correcta), b) a menudo los sujetos no entienden realmente el argumento y, c) el razonamiento no es una condición *suficiente* para el cambio. Se requiere además una disposición al cambio.

Este último aspecto es el que Pintrich aportó en el año 1993 al campo del cambio conceptual, señalando que las metas epistémicas de los aprendices, es decir, sus motivaciones por conocer un objeto, tienen un efecto mediador sobre el procesamiento de la información y, por ende, en la probabilidad de tener un cambio conceptual (Sinatra, 2005). A partir de entonces, los estudios comenzaron a considerar los aspectos motivacionales y emocionales del cambio. Los legados de Pintrich son resumidos por Sinatra (2005: 112-113) y son los siguientes: 1) la adopción de metas de aprendizaje (más que las metas de ejecución) debieran facilitar el cambio conceptual; 2) las creencias epistemológicas facilitan o restringen la consideración de distintas alternativas; 3) las características personales y afectivas como el interés, los valores y la importancia, pueden acrecentar la atención, persistencia y activación tanto de estrategias como del conocimiento apropiado, dando origen al contexto que lleva al cambio; 4) una alta auto-eficacia para el aprendizaje puede crear confianza sobre la habilidad personal para involucrarse en actividades que promuevan el cambio tales como la argumentación y la experimentación; 5) aquellos estudiantes que tienen control sobre su desempeño, finalmente lo hacen mejor y podrían llegar a un cambio conceptual intencional.

Un aporte complementario a lo anterior lo entregan Bourgeois y Nizet (1997) quienes plantean que una estructura de conocimiento es más resistente al cambio si está ligada a la identidad y al sistema de valores del sujeto. Para que el proceso de aprendizaje sea exitoso habría ciertas características de la situación de formación que podrían contribuir a mantener al estudiante en su proceso de aprendizaje aun cuando su identidad sea puesta en cuestión. Ellos proponen asegurar un “espacio protegido” que implica la presencia de ciertas condiciones en el dispositivo de enseñanza-aprendizaje que permitan tomar distancia crítica de sus estructuras previas y correr el riesgo de pensar y actuar de otra forma.

Metodología Lego® Serious Play® como estrategia de cambio conceptual

La metodología Lego® Serious Play® (LSP) es considerada uno de los mejores y más innovadores métodos para la facilitación de pensamiento, comunicación y resolución de problemas destinado inicialmente a mejorar el rendimiento de empresas, equipos e individuos. Sus pilares fundamentales se encuentran en el desarrollo organizacional y el liderazgo (Kristiansen & Rasmussen, 2014), de modo que la metodología permite: 1) acceder al conocimiento de las personas, 2) comprender los sistemas internos y externos, descubriendo las propiedades del sistema en el cual están insertos y, 3) conectar objetivos entre una organización sistémica y los individuos (Gutiérrez, 2015).

El *Core Process* es un algoritmo que orquesta la labor del facilitador y ayuda a que los participantes permitan expresar tanto los aspectos conocidos como los desconocidos acerca de un determinado contenido. La efectividad de la metodología está relacionada con principios implícitos que ocurren durante la experiencia. La primera característica de LSP es el aprendizaje a través del juego y la expresión personal y colectiva usando la visualización y construcción de modelos LEGO o metáforas, producto de la integración del pensamiento y las manos. Estos modelos representan imágenes externas tridimensionales de la realidad interna, pensamientos e ideas de las personas. El proceso LSP comienza desde un individuo que crea y activa un sentido de pertenencia con un modelo y lo que representa. A continuación, es socializado transformándose en la parte más crucial de la metodología, ayudando a los individuos a focalizar e identificar conexiones creativas incorporando el “pensar” y el “hacer” como aspectos de un mismo proceso (Gauntlett, 2013).

Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativa, pues busca comprender el fenómeno (Taylor y Bodgan, 1994) y acceder a la experiencia interna de los participantes, para determinar cómo los significados se forman en una cultura, así como sus variables (Corbin y Strauss, 2008). Desde aquí, se conciben los fenómenos educativos como una naturaleza social y simbólica y que las prácticas humanas sólo pueden hacerse inteligibles accediendo al marco simbólico en el que las personas interpretan sus pensamientos y acciones.

Los participantes fueron 16 estudiantes, organizados en grupos de 4 integrantes –quienes aceptaron voluntariamente su participación en el estudio, firmando un consentimiento informado– correspondientes a primer año de las carreras de Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Educación Parvularia del Campus Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Las creencias de entrada de los estudiantes fueron las metáforas tridimensionales de la primera sesión de trabajo. Luego, se desarrollaron tres sesiones en grupos de trabajo, en las que se incorporaron distintos agentes de influencia sociocultural (sus compañeros de primer año, estudiantes más avanzados y formadores de profesores).

La primera sesión consistió en 1) representar una escuela vulnerable; socializar con el grupo; votar por las partes que les llamaron la atención de las representaciones de los compañeros; construir una representación colectiva, negociando con sus compañeros. 2) representar a los niños y las familias que van a la escuela vulnerable; socializar; votar; incorporar a los niños y familias a la representación compartida y, 3) representar al profesor que trabaja en la escuela vulnerable; socializar; votar; incorporar al profesor a la representación compartida. En las siguientes sesiones, los tensionadores realizaban las mismas representaciones y los estudiantes de primer año debían votar y luego incorporar los aportes a su representación compartida inicial. De este modo, la representación iba modificándose permanentemente.

Análisis

Para determinar las creencias de partida, se realizó un análisis de contenido de las descripciones verbales que cada participante hizo de sus metáforas individuales, levantando las categorías emergentes de dicho discurso. Posteriormente se realizó un análisis de contenido de las explicaciones de las votaciones y de las representaciones compartidas producidas en cada una de las tres sesiones realizadas. A continuación, se construyó una tabla comparativa en la que se ubicaron las categorías obtenidas por sujeto y por grupo en columnas distribuidas en forma cronológica.

En estos momentos, estamos en pleno proceso de análisis de esta tabla comparativa, la que nos permitirá ver si hubo o no un movimiento en las creencias. Además, podremos levantar, si es que existen, algunos perfiles de cambio en función de dichos movimientos.

Avances preliminares

Nuestros datos nos permiten constatar que:

1. En las metáforas de los tres temas de las metáforas (escuela vulnerable; niños y familia y profesor):

El factor que más se menciona como característica relevante y central, es el profesor. Éste, la mayoría de las veces es una persona autoritaria, indiferente, frustrada, opresora o que está ahí por dinero. En todos los casos, no le entrega a los niños la educación que merecen.

La carencia material es la segunda característica de la escuela, determinando que los ambientes sean mínimamente abastecidos con mobiliario y materiales y los edificios sean feos y oscuros.

Cuando se refieren a niños y familia, refieren principalmente a la familia. La mayor parte de las características son negativas: trabajan para obtener dinero (queriendo significar que así desatienden a sus hijos); son malos modelos para los niños (ya sea por drogadicción o violencia). Los niños, como consecuencia, aparecen como abandonados y carentes de afecto, lo que explica, para ellos, que no se motiven por aprender.

2. En las votaciones sobre los aspectos que les llamaron la atención de sus compañeros:

Se observa una tendencia a seleccionar lo que representa cosas buenas e ideales, iniciando su elección por la frase “me gustó...”. Eso indica que hay una tensión entre presentar la realidad o presentar lo que ellos esperarían que ocurriera.

3. Respecto las representaciones compartidas:

En estos modelos compartidos, se observan cambios respecto a sus representaciones iniciales. Tras haber partido de unas representaciones muy pequeñas y simples, llegan colectivamente a representar un escenario que representa la escuela vulnerable, en la que la mayoría de los aportes individuales se ponen en relación y crean un relato.

La estrategia LSP facilita la interacción y la construcción colectiva.

Además, a pesar de ser sesiones de trabajo largas, debido a la demanda de trabajar las tres metáforas cada vez, el desafío mantuvo alto el valor de la tarea.

Algunos grupos se interesaron por escuchar las explicaciones de los otros grupos, no sólo la de su propio grupo.

4. Respecto a las representaciones de los estudiantes de último año (sesión 2):

Debido a que los alumnos de último año también fueron voluntarios (y firmaron consentimiento informado) y no habían participado en experiencias de tensión de sus creencias, la mayoría tenía creencias parecidas a sus creencias iniciales.

Los estudiantes de primer año se dieron cuenta de esta situación y muchos decían no tener aspectos interesantes por los cuales votar, puesto que eso era lo que creían en un principio.

Hubo pequeñas modificaciones a partir de la interacción con los estudiantes de último año.

5. Respecto a las representaciones de los formadores (sesión 3):

Compartir significados entre formadores de profesores también tiene su complejidad. No todos los formadores han reflexionado o están dispuestos a reflexionar sobre sus creencias. El reclutamiento de formadores voluntario fue

difícil, no obstante, pudimos preparar con antelación al grupo de colaboradores y realizar la tensión como esperábamos.

Las metáforas fueron más complejas que las de los estudiantes de primero y último año, tal vez por eso se observó que algunos estudiantes no conservaban el significado que había transmitido el formador y lo distorsionaban cuando debían explicar sus votaciones. Es posible que hubiera desconocimiento de algunos conceptos.

La representación compartida de esta sesión aumentó bastante en riqueza y complejidad.

Reflexiones finales

Tras analizar las descripciones de sus metáforas individuales, se observan unas creencias que destacan la responsabilidad que tienen los malos profesores (indiferentes, autoritarios, etc.) en la creación de la vulnerabilidad, pero también se percibe que las familias son evaluadas como modelos peligrosos para sus hijos o como abandonadoras de estos, por dedicarse a trabajar.

Si bien en la fase de las votaciones se observa una tendencia a votar por las cosas positivas, las representaciones compartidas son más complejas y muestran una articulación rica entre los componentes de este escenario.

Los tensionadores estudiantes de último año, no significaron mucho desafío para ellos porque en el transcurso de la primera sesión, habían superado las visiones simples que representaron los estudiantes mayores. En cambio, en la sesión con los formadores aumentó la complejidad, aunque algunos estudiantes no captaron todos los significados presentados.

Preliminarmente, se puede señalar que existen movimientos, pero diferenciados. Hubo estudiantes que comenzaron muy ingenuos y comenzaron a moverse lentamente, pero otros se quedaron en su ingenuidad. Otros siempre fueron complejos en su razonamiento y otros fueron inamovibles en su prejuicio. Es posible pensar que aparecerán perfiles de cambio. Esperamos que estos resultados nos ayuden a conocer mejor cómo cambian las creencias, qué es lo que cambia y qué es lo que permanece.

Agradecimientos

Los autores agradecen al programa FONDECYT(CONICYT) por haber financiado el proyecto N° 1161721 del concurso 2016, del que nace esta publicación.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Factores asociados a resultados SIMCE e indicadores de desarrollo personal y social 2014*, <http://archivos.agenciaeducacion.cl/Factores_asociados_Simce_e_Indicadores_desarrollo_personal_social_2014.pdf>; consultado el 3 de mayo, 2017.
- BENNER, Aprile D. y Mistry Rashmita. (2007). “Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth’s academic competence”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, núm. 1, pp. 140-153, <<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.99.1.140>>; consultado el 12 de enero, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- BOURGEOIS, Étienne y Jean Nizet. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BROWNELL, Mary, Alyson Adams, Paul Sindelar, Nancy Waldron y Stephanie Vanhover. (2006). “Learning from collaboration: The role of teacher qualities”, *Exceptional Children*, vol. 72, núm. 2, pp. 169-185, <<https://eric.ed.gov/?id=EJ754351>>; consultado el 3 de mayo, 2017.
- CORBIN, Juliet y Anselm Strauss. (2008). *Basics of qualitative research*, UK, Sage.

GAUNTLETT, David. (2013). *Making is connecting, the social meaning of creativity, from DIY and knitting to youtube and web 2.0*, UK, Cambridge/Polity Press.

GEORGIU, Stelios. (2008). “Beliefs of experienced and novice teachers about achievement”, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, vol. 28, núm. 2, pp. 119-131, <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410701468716>>; consultado el 17 de noviembre, 2017.

GEORGIU, Stelios N., Constantinos Christou, Panayiotis Stavrinides y Georgia Panaoura Maki. (2002). “Teacher attributions of student failure and teacher behavior toward the failing student”, *Psychology in the Schools*, vol. 39, núm. 5, pp. 583-595, <https://www.researchgate.net/publication/229695250_Teacher_attributions_of_student_failure_and_teacher_behavior_toward_the_failing_student>; consultado el 27 de enero, 2016.

GREGOIRE GILL, Michele y Christina Hardin. (2015). “A ‘hot’ mess. Unpacking the relation between teacher’s beliefs and emotions”, en Helenrose Fives y Michele Gregoire Gill (eds.). *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs*, New York, NY, Routledge, pp. 230-245, <<http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/43223/1/73.pdf>>; consultado el 4 de junio, 2017.

GUTIÉRREZ, Pablo. (2015). “Exploración sobre movilidad de creencias mediante metáforas tridimensionales construidas en base a la metodología Lego® Serious Play®”, tesis de magíster en Educación, Santiago de Chile, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello.

HOY, Anita, Wayne K. Hoy, y Heather A. Davis. (2009). “Teachers’ self-efficacy beliefs”, en Kathryn. R. Wenzel y David B. Miele (eds.). *Handbook of motivation in school*, New York, Routledge/Taylor & Francis Group, pp. 627-653.

HOYLES, Celia. (1992), “Mathematics teaching and mathematics teachers: A meta-case study”, *For the Learning of Mathematics*, FLM Publishing Association, vol. 12, núm. 3, pp. 32-44, <<https://www.jstor.org/stable/40248057>>; consultado el 14 de marzo, 2018.

KAGAN, Dona M. (1992). “Implications of research on teacher belief”, *Educational Psychologist*, vol. 27, núm. 1, pp. 65-90, <https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6>; consultado el 10 junio, 2018.

- KRISTIANSEN, Per y Robert Rasmussen. (2014). *Building a better business using the Lego Serious Play method*, New Jersey USA, Hoboken John Wiley & Sons Inc.
- LANGE-VESTER, Andrea. (2012). “Teachers and habitus: the contribution of teachers’ action to the reproduction of social inequality in school education”, *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. La Sociología del Profesorado hoy: debates y líneas de investigación desde una perspectiva internacional*, vol. 5, núm. 3, pp. 455-476, <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/401540>>; consultado el 17 de noviembre, 2017.
- LEVIN, Barbara B. (2015). “The development of teachers’ beliefs”, en Helenrose Fives y Michele Gregoire Gill (eds.), *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs*, New York, NY, Routledge, pp. 48-65, <<http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/43223/1/73.pdf>>; consultado el 20 de marzo, 2017.
- LEVIN, Barbara B. y Ye He. (2008), “Investigating the content and sources of preservice teachers’ personal practical theories (PPTs)”, *Journal of Teacher Education*, vol. 59, núm. 1, pp. 55-68, <<https://doi.org/10.1177/0022487107310749>>; consultado el 4 de noviembre, 2017.
- LINN, Marcia. (2008). “Teaching for conceptual change: Distinguish or extinguish ideas”, en Stella Vosniadou (ed.), *International Handbook of Research on Conceptual Change*, pp. 694-722, New York, USA, Routledge, <<https://doi.org/10.4324/9780203874813>>; consultado el 3 de enero, 2018.
- PAJARES, M. Frank. (1992). “Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct”, *Review of Educational Research*, vol. 62, núm. 3, pp. 307-332, <<http://www.jstor.org/stable/1170741>>, consultado el 2 de Julio, 2017.
- POSNER, George J., Kenneth A. Strike, Peter W. Hewson y William A. Gertzog. (1982). “Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change”, *Science Education*, vol. 66, núm. 2, pp. 211-227, <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4087814/mod_resource/content/1/Posner_et_al_1982.pdf>; consultado el 3 de enero, 2018.
- RATHS, James. (2001). “Teacher’s beliefs and teaching beliefs”, *Early Childhood Research and Practice*, vol. 3, núm. 1, pp. 1-10, <<https://ecrp.illinois.edu/v3n1/raths.html>>; consultado el 26 de septiembre, 2017.

- RILEY, Tasha & Charles Ungerleider. (2012). “Self-fulfilling prophecy: How teachers’ attributions, expectations, and stereotypes influence the learning opportunities afforded aboriginal students”, *Canadian Journal of Education*, vol. 35, núm. 2, pp. 303-333, <<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/406/1285>>, consultado el 4 de octubre, 2016.
- SCHUNK, Dale H., Paul R. Pintrich y Judith Meece. (2012). *Motivation in education: Theory, research, and applications*, New Jersey, USA, Pearson/Merrill Prentice Hall.
- SINATRA, Gale M. (2005). “The “warming trend” in conceptual change research: the legacy of Paul R. Pintrich”, *Educational Psychologist*, 40, vol. 40, núm. 2, pp. 107-115, <https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_5>; consultado el 17 de enero, 2018.
- TATTO, María Teresa. (1999). “Para una mayor formación de maestros en el México rural: retos y tensiones de la reforma constructivista”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, vol. 4, núm. 7, pp. 101-136, <<https://www.redalyc.org/pdf/140/14000705.pdf>>; consultado el 19 de enero, 2017.
- TAYLOR, Steven J. y Robert Bogdan. (1994). “Qualitative research methods and community living”, en Mary F. Hayden y Brian H. Aberly, *Challenges for a service system in transition*, Baltimore, USA, Paul H. Brookes Pub Co, pp. 43-63.
- TEMPLETON, Shane. (2012). “Teaching and learning morphology: A reflection on generative vocabulary instruction”, *The Journal of Education*, vol. 192, núm. 2/3 Schools and Schooling (2011/2012), pp. 101-107, <<https://www.jstor.org/stable/42744238>>; consultado el 23 de enero, 2017.
- TORFF, Bruce. (2011). *Book Reviews: Preparing the educational researchers the world needs*, *Teachers College Record*, <<https://www.tcrecord.org/books/Content.asp?-ContentID=16285>>; consultado el 25 de mayo, 2017.
- VOSNIADOU, Stella. (2008). “Conceptual change research: An introduction”, en Stella Vosniadou (ed.), *International Handbook of Research on Conceptual Change*, pp. xiii-xxviii, New York, USA, Routledge, <<https://doi.org/10.4324/9780203874813>>; consultado el 3 de marzo, 2017.

WEINSTEIN, Rhona S. (2002). *Reaching higher. The power of expectations in schooling*, Cambridge, Harvard University Press.

WEINSTEIN, Rhona S., Anne Gregory y Michael J. Strambler. (2004). “Intractable self-fulfilling prophecies fifty years after Brown v. Board of Education”, *American Psychologist*, vol. 59, núm. 6, pp. 511-520, <https://www.researchgate.net/publication/8347824_Intractable_Self-Fulfilling_Prophecies_Fifty_Years_After_Brown_v_Board_of_Education>; consultado el 18 de agosto, 2017.

WENTZEL, Kathryn R. (2002). “Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence”. *Child Development*, vol. 73, núm. 1, pp. 287-301, <<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.514.109&rep=rep1&type=pdf>>; consultado el 17 de abril, 2017.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES SOBRE SU PRÁCTICA

MARÍA TERESA BARRÓN TIRADO

Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM

MARÍA MACARENA LÓPEZ ORTIZ

Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM

Introducción

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una institución que permite un proceso de formación continua para sus profesores, situación que sugiere la realización de investigaciones sobre la interpretación de las representaciones sociales de la práctica docente como punto de encuentro de entre las concepciones educativas y la realidad profesional. De acuerdo con este señalamiento preguntas como las siguientes abren posibilidades para la investigación: ¿cuáles son las Representaciones Sociales (ideas y creencias) de la práctica docente de los profesores? ¿Cómo se manifiesta la subjetividad de los profesores sobre su práctica? ¿Cuál es la cultura que han construido los profesores a través de su práctica en una licenciatura en específico? ¿Cómo influye la formación académica de los profesores en su práctica docente?

El presente capítulo ofrece los resultados de una investigación de corte cualitativo con un enfoque procesual de las Representaciones Sociales (RS), a partir del cual se propuso ubicar una conjugación de los aspectos socio-educativos en relación con la práctica docente, según las percepciones de los propios profesores vertidas a modo de testimonios recabados mediante entrevistas a profundidad. Se argumenta que al situar al profesor como un núcleo central del contexto de análisis, la influencia de las experiencias de la vida cotidiana en la práctica

docente sitúa en perspectiva el análisis de las condiciones sociales, culturales e históricas.

El grupo muestra se integró con profesores de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, quienes abordaron su práctica docente situándola en estrecho vínculo con experiencias construidas en el espacio institucional a partir de creencias y valores particulares. Se retomó la teoría de las Representaciones Sociales como base teórica, considerando los trabajos de Moscovici (1979) y Jodelet (1986), así como también los aportes de Berger y Luckmann (2001), a fin de situar los entrecruzamientos entre la realidad institucional y las experiencias de la vida cotidiana.

Encuadre teórico-metodológico

Para la realización de esta investigación se formularon las siguientes preguntas: ¿cómo se desarrolla la práctica docente que realizan los profesores?, ¿qué circunstancias han vivido?, ¿cuáles son sus estrategias y actividades académicas que han tenido que implementar en su cotidianidad? El propósito central fue analizar las RS de su práctica docente en relación con sus circunstancias y las características específicas de los profesores, reconociendo la multiplicidad de facetas que los conforman como seres únicos y especiales. Por ejemplo, como apoyo para interpretar desde la subjetividad de los profesores sus representaciones, destacando el entorno social como una parte de su cotidianidad, desde el currículo vivido, y las propias interpretaciones de práctica docente.

El objetivo que orientó la investigación fue el siguiente: analizar las RS de la práctica docente de los profesores de la licenciatura de Pedagogía de la FES Aragón en el trabajo cotidiano. Se partió del supuesto de que cada uno de los profesores es autónomo para seleccionar y analizar; descomponer y objetivar; construir teorías, reconstruir y reproducir el discurso en el aula, esto permitió explicar y evaluar su entorno, a través de sus representaciones sociales en la práctica.

Uno de los primeros referentes y de acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas (2010), fue el de considerar la práctica docente como la principal actividad que desempeña el profesor en el aula, misma que se ve influida por sus condiciones sociales, culturales e históricas, y también por los elementos de su vida personal como sujeto histórico-social. Según las autoras, la práctica docente es:

...una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia–, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que según el proyecto

educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro, Fortoul y Rosas, 2010: 21).

Asimismo, se utilizó como basamento la teoría de las Representaciones Sociales (RS), considerando la siguiente delimitación: “La Representación Social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (Moscovici, 1979: 17). En este sentido y para efectos del trabajo, al hablar de RS se alude a aquellas interpretaciones que se configuran con base en las experiencias, la influencia del medio ambiente, los acontecimientos de la vida diaria, las informaciones obtenidas y los saberes. Entre otros componentes, estos hacen posible la construcción social de la realidad. En otras palabras, ubicar las RS de la práctica docente permite una mejor comprensión de las construcciones de sentido que surgen de la relación de los docentes con la cotidianidad, en este caso del currículo vivido y, a través de su subjetividad.

Las RS constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Así:

...la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se interceptan lo psicológico y lo social. Antes que nada concierne a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano (Jodelet, 1986: 473).

Más aún y de acuerdo con Moscovici: “...toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas. Conjuntamente una representación social es una organización de imágenes y de lenguajes porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes” (1979: 16). En breve, las RS son una expresión del pensamiento natural del profesor, no predeterminado, sino concebido a partir de su entendimiento de los hechos, de una reconstrucción cognitiva de los saberes adquiridos. Desde esta mirada se puede comprender cómo los profesores actúan de manera autónoma para sintetizar, analizar y objetivar sus discursos en el aula (el currículo), para explicar y evaluar su entorno a través de las propias representaciones de la práctica docente. Lo anterior incluye comprender cómo el profesor resuelve las situaciones presentadas en el aula mediante sus experiencias (RS), la relación con su realidad y entorno social como ser biopsicosocial, es decir, el saber, las estrategias didácticas, la reflexión, las expectativas, los procesos, la elaboración y teorización de su práctica, a partir de sus experiencias; permite la solución a problemas implicados en su práctica docente.

Por ello el papel del profesor es fundamental para la formación, así como la promoción de tareas intelectuales de cada estudiante.

Las RS son una expresión del pensamiento procedente del profesor, no predefinido, sino concebido a partir de su entendimiento de los hechos, de una reconstrucción intelectual de los saberes adquiridos. Respecto de la forma como el profesor restablece su praxis en su cotidianidad, se ubica como un proceso en el que percibe el medio donde se desarrolla, resignifica su enseñanza, y la vinculación de la teoría con la práctica profesional. En el caso de los profesores de la Licenciatura en Pedagogía, se enfatiza la importancia de considerar que sus saberes y actualización son herramientas formativas teórico-prácticas.

Dicho en término más llanos, en el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, y que se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social. Es una forma de conocimiento a través de la cual quien conoce se coloca dentro de lo que conoce. Al tener la representación social dos caras –la figurativa y la simbólica– es posible atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura (Mora, 2002: 7).

Más aún, toda innovación educativa está influida por los cambios del pensamiento del profesor, así como la evaluación de la práctica docente debe analizar sus juicios, expectativas, actitudes, teorías y creencias, sobre todo si se lo considera un mediador entre el alumno y la cultura. En este sentido, la práctica docente se reconstruye a partir de las percepciones, situaciones cognitivas de aprendizajes simples y complejos, para realizar soluciones a problemas específicos, lo anterior lo conducirá a una reflexión y apropiación de saberes; con el propósito de que el profesor logre en sus estudiantes un aprendizaje significativo.

Por lo anterior se reitera que las RS que los profesores tienen de su práctica les permiten interpretar el proceso de incorporación de sus saberes, la manera en que los transforman y utilizan los mismos, según su relevancia, en la producción de ideas y prácticas para proponer alternativas.

La referencia a la construcción de aprendizajes es porque estos son un reflejo selectivo de búsqueda de alternativas a las problemáticas que se presentan en la vida cotidiana de los profesores. Es decir, muestran la forma como los profesores constituyen su práctica docente, a través de la interrelación de su percepción con el otro.

Por lo que, interpretar sus representaciones en la construcción de la práctica docente, obedece a la manera que se guíe y/o enseñe a los estudiantes para posteriormente desempeñarse profesionalmente, en términos generales, los profesores deben reconocer los contextos sociales y la forma en que influyen. Al observar las

relaciones y acciones en el exterior e interior de las aulas, así como las estrategias y actividades que realizan.

En concordancia con el enfoque teórico se utilizaron procedimientos de corte cualitativo, con dos instrumentos básicos: la entrevista a profundidad y la observación. Mediante esta forma de aproximación se ubicaron procesos de reconstrucción de las experiencias, considerando por ejemplo el lenguaje y sus significados. Otro referente nodal fue el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía reestructurado desde 2003, para situar fases de formación (básica y de desarrollo profesional), líneas y ejes de articulación, unidades de conocimiento, entre otros de sus componentes. Se integró una muestra con profesores de la FES Aragón que impartían asignaturas de todos los semestres, y en ambos turnos.

Hallazgos

En lo concerniente a la formación académica se detectó una diversidad disciplinaria y profesional compuesta por pedagogos, ingenieros, psicólogos, médicos, entre otros. En relación a los grados académicos, el 10% de los profesores cuenta con licenciatura en pedagogía, 60% tienen especialidad de acuerdo a su formación profesional e intereses profesionales, 70% tienen estudios de posgrado, maestría y/o maestría y doctorado. En cuanto a la institución formativa de origen, cinco profesores egresaron de FES Aragón, dos de la Escuela Nacional de Maestros, uno de la FES Iztacala, uno de FES Zaragoza, uno de la Universidad Pedagógica Nacional.

Por otra parte, la participación en las actividades colegiadas se ve influida por la orientación disciplinaria y la profesión, situación que propicia que cada área tenga su propio grupo con afinidades en relación a la propia formación e intereses, y por el hecho de compartir saberes, estrategias y literatura actual en relación el desarrollo del plan de estudios. En relación con la comunicación sobre experiencias de trabajo colegiado, predomina la interacción mediante el uso del correo electrónico entre profesores, al poder compartir experiencias, dudas, bibliografía, uso de recursos digitales, etcétera. En relación con el soporte económico disponible, se encontró que el 80% de los profesores tiene otro empleo, lo que ocasiona limitaciones de tiempo para llevar a cabo un trabajo colegiado presencial con los colegas de la licenciatura.

En relación con la participación en tareas como la reformulación curricular, el 75% de los profesores se involucró en el proceso de transición durante la puesta en marcha del actual plan de estudios. Más específicamente, sobre la práctica docente los profesores la equiparan a un tránsito de encuentros y desencuentros continuos, siempre contruidos a través de sus experiencias cotidianas, es decir,

de su individualidad y particularidad. Su visión de la teoría, y de acuerdo con Hewstone y Moscovici (1986), está más cercana al sentido común con matices de razón y sometido a la autoridad legítima de la ciencia. Cabe señalar incluso que, en el caso de los profesores de la muestra, la institucionalización de su práctica docente a partir de la experiencia les atribuye la percepción de contar con un saber de “segunda mano”, mismo que se extiende y deposita en los estudiantes, considerándolo a su vez como nuevo conocimiento. Los testimonios que dan cuenta de procesos de apropiación y naturalización de saberes son los siguientes:

- Profesor 1: “...reconozco que mi práctica se va enriqueciendo va mejorando [...] también sé que debo estar en una formación constante, sobre todo fundamentar, buscando bibliografía actualizada. Yo trabajo algunas veces con cine, con literatura, con ese tipo de herramientas, así que tengo que estar renovándome constantemente”.
- Profesor 2: “...la forma que tengo para trascender con mis alumnos es enseñarles a hacer las cosas bien hechas desde el principio. Yo no les tolero trabajos a mano a estas alturas, aunque que a veces las condiciones de impresión y demás no están dadas; no tolero faltas de ortografía en un profesional y mucho menos de la Pedagogía”.
- Profesor 3: “Sobre las herramientas pedagógicas, pues se requiere que las apliquen correctamente que las ensayemos en clase, para que se dirijan a otras personas con autoridad, con respeto, con la seriedad que implica la formación humana y, obviamente, pues que les dé resultados apreciando haber logrado un granito de arena en la formación de un ser humano, aunque sea en una práctica, esa es la forma en que yo trato de impactarlos y creo que lo logro”.

Comentarios finales

Al elegir como soporte de investigación la Teoría de las Representaciones Sociales, se busca ubicar el nexo entre las prácticas sociales con los procesos de transmisión y saberes, descubriendo los procesos de naturalización, apropiación, en el contexto particular de cada profesor y de acuerdo con la cultura que influye cotidianamente. En este sentido, el trabajo de campo con los profesores de la muestra nos aportó pistas para analizar las RS que dan cuenta de sus creencias, valores y vivencias que configuran la propia práctica docente en su cotidianidad. Los hallazgos muestran lo que cada profesor ubica sobre sus experiencias en la práctica docente, cómo representa sus puntos de vista combinando concepciones educativas con la realidad, vinculados con escenarios particulares, acciones,

opiniones, situaciones y actores con quienes entablan contacto en los escenarios de la FES Aragón.

Este abordaje y de acuerdo con Tlaseca Ponce (1999), concede relevancia a la presente investigación al reconocer que el estudio de las RS de los profesores posibilita un entendimiento en sus relaciones interpersonales, saberes y práctica docente, enfatizando además sus experiencias. En este sentido se destaca que este tipo de investigaciones puede contribuir a la revalorización de los profesores a través de su práctica. Lo anterior al entender que la construcción y reconstrucción de la praxis de los profesores permite reconocer que la subjetividad ocupa un lugar esencial, toda vez que al ser formulada por sujetos sociales, no se trata de una simple reproducción sino de una complicada construcción en la cual tiene un peso importante, además del propio objeto, el carácter activo y creador de cada individuo, el grupo al que pertenece, las presiones y habilitaciones que lo rodean.

En resumen, el estudio de las RS sobre la práctica ayuda a reconocer que los profesores son actores que reconstruyen los cánones institucionales, a través de su práctica y los años de experiencia. Los profesores materializan sus objetivos de los planteamientos formales de su práctica, al enlazarse con las voces de sus pares que se entretajan con las experiencias de su cotidianidad. En lo concerniente al papel que juega la preparación académica, esta puede considerarse como un proceso continuo de cambio, avances y retrocesos, por lo que siguen aprehendiendo de los acontecimientos de la vida diaria. Otros aspectos importantes en juego son la identidad y la socialización como parte de la interacción cotidiana. Es complejo entonces dar cuenta de una complicada construcción social de una realidad específica.

REFERENCIAS

- BERGER, Peter L. y Thomas Luckmann. (2001). *La construcción social de la realidad*, trad. Silvia Zuleta, Buenos Aires, Amorrortu.
- FIERRO, Cecilia, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas. (2010). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, México, Paidós.
- JODELET, Denis. (1986). “La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría”, en Serge Moscovici (comp.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social*, trad. David Rosenbaum, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- MORA MARTÍNEZ, Martín Luis. (2002). “La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici”, *Athenea digital: Revista de pensamiento e Investigación Social*, vol. 1, núm. 2, pp. 1-25, <https://www.researchgate.net/publication/30066929_La_teoría_de_las_representaciones_sociales_de_Serge_Moscovici>; consultado el 7 de enero, 2018.
- MOSCOVICI, Serge. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*, trad. Nilda María Finetti, Buenos Aires, Huemul.
- HEWSTONE, Miles y Serge Moscovici. (1986). “De la ciencia al sentido común”, Serge Moscovici (comp.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social*, trad. David Rosenbaum, Barcelona, Paidós, pp. 679-710.

TLASECA PONCE, Martha Elba. (1999). “El saber de los maestros, saber de la formación del ser docente”, Martha Elba Tlaseca Ponce (coord.), *El saber de los maestros en la formación docente*, México, UPN, pp. 31-52.

ÍNDICE INTERACTIVO

- AGRADECIMIENTOS
- REVISITANDO LA FORMACIÓN
Patricia Ducoing Watty
- PRESENTACIÓN
Ileana Rojas Moreno
- PRIMERA PARTE. NOTAS DE REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES
 - EL RECONOCIMIENTO DEL SUJETO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DESDE LA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL
Patrick Boumard
 - FORMAR-SE Y FORMAR EN LA PROFESIÓN DOCENTE: NOTAS SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO
Frédérique Lerbet-Sereni
Traducción: Ileana Rojas Moreno
- SEGUNDA PARTE. FORMACIÓN DE PROFESORES
 - I. FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES
 - TRANSVERSALIZAR LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PARA DESARROLLO DE LOS CAMPOS FORMATIVOS: ESTRATEGIAS PARA DOCENTES DE NIVEL PREESCOLAR
Roberto Ibarra Escobedo
María Bertha Gámez Palafox
Cruz Alberto Sánchez Sánchez
 - LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN LICENCIADOS EN EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA: TRÁNSITOS Y TRANSFORMACIONES
Carlos Eduardo Valenzuela Echeverri
Jenny Maritza Pulido González

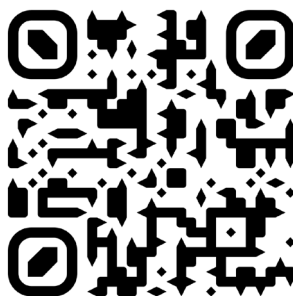
- EL DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS DE LOS NORMALISTAS PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS
Petra Bautista Aroche
- II. FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA
 - LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE SECUNDARIA: ACERCAMIENTO A ALGUNOS DE SUS COMPONENTES
Patricia Mar Velasco
Guadalupe Meza Lavaniegos
Juan Francisco Meza Aguilar
 - LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA RADIOGRAFÍA DE SUS INSTITUCIONES
Patricia Mar Velasco
Guadalupe Meza Lavaniegos
Juan Francisco Meza Aguilar
- III. FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
 - CREENCIAS SOBRE POBREZA EN FORMADORES DE PROFESORES, IMPLICACIONES PARA LA POLÍTICA PÚBLICA Y PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES
Viviana Gómez Nocetti
- TERCERA PARTE. FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN
 - I. IMPACTO DE LA CULTURA DIGITAL Y LA VIRTUALIZACIÓN EN LA FORMACIÓN
 - APRENDIZAJE COLABORATIVO EN AMBIENTES VIRTUALES SUAYED UNAM
Myrna Hernández Gutiérrez
 - II. PROPUESTAS ALTERNATIVAS PARA UNA FORMACIÓN CRÍTICA
 - LA TUTORÍA Y LA FORMACIÓN EN EL POSGRADO DE PEDAGOGÍA DE LA UNAM: RETOS Y DESAFÍOS METODOLÓGICOS
Claudia Beatriz Pontón Ramos
 - FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN BAJO EL MODELO POR COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
Sandra Flor Canales Basulto

- III. EL SUJETO COMO EJE Y CENTRO DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN
 - METÁFORAS SOBRE LA ESCUELA VULNERABLE A TRAVÉS DE LEGO® SERIOUS PLAY®: UNA ESTRATEGIA DE CAMBIO CONCEPTUAL SOBRE POBREZA EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE PEDAGOGÍA
Viviana Gómez Nocetti
Pablo Gutiérrez Rivera
Alfredo Gaete Silva
 - LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES SOBRE SU PRÁCTICA
María Teresa Barrón Tirado
María Macarena López Ortiz

Presentación audiovisual
haz click en el enlace

<https://youtu.be/-VSYyXg5QWk>

o puedes acceder vía QR



Tendencias en la formación de profesores y profesionales de la educación 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.

Tendencias en la formación de profesores y profesionales de la educación, tercer volumen de la colección “Formación de profesores y profesionales de la educación”, es un texto que compila resultados de investigación de autores nacionales e internacionales, en torno a la orientación formativa de la preparación de profesores para los diferentes niveles educativos, así como en el análisis de propuestas y modelos para la formación de expertos en el campo de conocimiento educativo. Sin duda, ambas vertientes brindan al lector elementos para esbozar un panorama general sobre los asuntos convocantes.

