

ISBN: 978-607-8662-09-8



FORMACIÓN DOCENTE. REFLEXIÓN E INDAGACIÓN EN SUS DIMENSIONES CONSTITUTIVAS.

COORDINADORES

Martín Muñoz Mancilla

Arturo Barraza Macías

AUTORES

Saúl Elizarrarás Baena, César Augusto Cardeña Ojeda, Gabriela Ávila-Camacho, Gabriela Palmares-Villareal, Alina Arreola-González, Alejandro Arrecillas Casas, Martín Muñoz Mancilla, Arturo Barraza Macías, Dalia Ruiz Avila, Bernardo Martínez García y Carlos García González

FORMACIÓN DOCENTE. REFLEXIÓN E INDAGACIÓN EN SUS DIMENSIONES CONSTITUTIVAS

COORDINADORES

Martín Muñoz Mancilla
Arturo Barraza Macías

AUTORES

Saúl Elizarrarás Baena, César Augusto Cardeña Ojeda,
Gabriela Ávila-Camacho, Gabriela Palmares-Villareal, Alina
Arreola-González, Alejandro Arrecillas Casas, Martín Muñoz
Mancilla, Arturo Barraza Macías, Dalia Ruiz Ávila, Bernardo
Martínez García y Carlos García González

Primera edición: Agosto de 2019

Editado en México

ISBN: 978-607-8662-09-8

Editor:

Red Durango de Investigadores Educativos a.C.

Cada uno de los trabajos fue evaluado y dictaminado favorablemente para su publicación mediante el procedimiento denominado doble ciego. Para su evaluación se formó un comité científico ex profeso (pg. 238)

Corrector de estilo:

Martín Muñoz Mancilla

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
PROSPECTIVA PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE MATEMÁTICAS EN LAS ESCUELAS NORMALES: UNA PROPUESTA HUMANISTA <i>Saúl Elizarrarás Baena</i>	12
COMPORTAMIENTO ACADÉMICO DESHONESTO EN ALUMNOS DE POSGRADO <i>César Augusto Cardeña Ojeda</i>	45
DIAGNÓSTICO DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA EJECUCIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA. <i>Gabriela Ávila-Camacho, Gabriela Palmares-Villareal y Alina Arreola-González</i>	83
DEL PATHOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES, AL ETHOS DE LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN <i>Alejandro Arrecillas Casas</i>	100
LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES. DE HISTORIA DE BRONCE A UN FUTURO COMPLEJO <i>Martín Muñoz Mancilla y Arturo Barraza Macías</i>	123
ESTUDIOS DEL DISCURSO CAMPO OPORTUNO PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL EDUCADOR <i>Dalia Ruiz Ávila</i>	152
FORMACIÓN DOCENTE Y EVALUACIÓN EN LA PERSPECTIVA DE LOS DIRECTORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA <i>Bernardo Martínez García</i>	175
NOSOTROS LOS NORMALISTAS, ELLOS LOS UNIVERSITARIOS. DESENCUENTRO EN EL CAMPO FORMATIVO <i>Carlos García González</i>	204
COMITÉ CIENTÍFICO	238

INTRODUCCIÓN

En el presente libro se destacan temáticas trascendentes y significativas que son el resultado de procesos de reflexión e investigación en los trayectos de formación y desarrollo docente. Mediante la presentación de los siguientes capítulos se aportan algunos elementos con la finalidad de coadyuvar en el mejoramiento de la vida académica de las instituciones, de promover una mayor articulación del sistema educativo entre los diferentes niveles educativos, y para promover una mayor correspondencia entre los procesos formativos con los requerimientos del campo laboral. De ahí la pertinencia del título: *Formación docente. Reflexión e indagación en sus dimensiones constitutivas*.

Dicha temática fue identificada, analizada, y escrita por profesionales que se desarrollan en el ámbito de la educación, quienes se caracterizan por: cierto compromiso intelectual para dar a conocer los resultados de sus trabajos de investigación; desarrollarse en diferentes instituciones educativas, tales como: escuelas normales, universidades pedagógicas e institutos, así como laborar en diferentes regiones de México, lo que configura un escenario más amplio para que el presente libro sea considerado representativo de la realidad educativa de nuestro país.

En éste sentido, la REDIE (Red Durango de Investigadores Educativos A.C.), se ha caracterizado por difundir trabajos: argumentados, sustentados, con cierto

rigor metodológico y que sean resultados de procesos de investigación educativa, tal y como resulta ser el caso de los capítulos que integran el presente libro.

Después del reconocimiento de la trascendencia del tema, de las diferentes posturas metodológicas que utilizaron los autores, así como de la pertinencia del proyecto editorial de la REDIE por difundir dichos trabajos. También se hace necesario destacar que pueden ser leídos, analizados, reflexionados y retomados por toda la comunidad académica que tenga interés por las temáticas, de ahí la pertinencia de su difusión mediante la red con acceso libre y gratuito desde cualquier parte del mundo, tal y como se presentan en los siguientes párrafos.

En el primer capítulo, Saúl Elizarrarás Baena presenta el tema: *Prospectiva para la formación de docentes de matemáticas en las escuelas normales: Una propuesta humanista*. Resultado de una investigación cualitativa con un enfoque metodológico en la Etnografía Educativa. Después de un proceso de investigación concluye que: el proceso de enseñanza de las Matemáticas debe proveer de elementos a los estudiantes para que puedan resolver problemas de la matemática escolar con o sin tecnología y que, a su vez, les posibiliten la adquisición y aplicación de conocimientos desde una perspectiva crítica y humanista.

Por lo que sugiere que se debe desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo sustentado sobre una base científica, racional y ética, de tal manera que antepongan el interés común en detrimento del de particulares cuando se trata de proyectos sociales, políticos y económicos.

En el segundo capítulo, César Augusto Cardeña Ojeda desarrolla la temática: *Comportamiento académico deshonesto en alumnos de posgrado*. Resultado de una investigación de corte cualitativo, con enfoque de Investigación acción.

Mediante el propósito de realizar acciones de intervención pedagógica para promover comportamientos éticos en los estudiantes de un programa de posgrado en educación. Dicha temática surgió en una escuela normal donde se registró una considerable proporción de alumnos que habían incurrido en comportamientos académicos deshonestos, relacionados con atentar contra la veracidad de la información que compartían o reportaban, y contra el respeto a la propiedad intelectual de los autores.

El autor sugiere que como resultado de realizar acciones estratégicas, se avance gradualmente en el fomento de la actuación ética de los alumnos-profesores y que éstos, a través de su práctica profesional cotidiana, exhiban a sus alumnos un ejemplo cabal que les inspire la réplica de actitudes y comportamientos éticos, que son de urgente necesidad en nuestro país.

En el tercer capítulo, Gabriela Ávila-Camacho, Gabriela Palmares-Villareal, así como Alina Arreola-González presentan: *Diagnóstico del desempeño docente en la ejecución de una secuencia didáctica*. Con la finalidad de aportar elementos para la transformar la práctica desde un enfoque socioformativo, dado que permite abordar problemas del contexto en que el estudiante le da sentido y significado a la gestión de conocimientos para proponer soluciones a problemas.

El enfoque utilizado fue el descriptivo-cuantitativo, caracterizado por privilegiar el dato como esencia sustancial de su argumentación. El trabajo concluye que en la Escuela Normal los docentes de los cursos correspondientes al trayecto de práctica profesional están trabajando efectivamente bajo el paradigma socioformativo que tiene como principal característica generar respuesta a las necesidades del contexto con un profundo compromiso con la sociedad.

En el cuarto capítulo, Alejandro Arrecillas Casas, presenta el tema: *Del pathos de la formación inicial de docentes, al ethos de la formación de profesionales de la educación*. Dicho autor cuestiona la “normalidad” de las Escuelas Normales que han naturalizado el estancamiento académico e inmovilizado la innovación y el cambio institucional.

Entre los elementos que se analizan están la vinculación con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el tránsito a la formación de profesionales de la educación; la “desgremialización” de la vida académica; el nuevo escenario de competencia con la Evaluación del Servicio Profesional Docente, la apertura y vinculación con las Instituciones de Educación Superior y el trayecto de un sistema cerrado a uno abierto.

En el quinto capítulo, Martín Muñoz Mancilla y Arturo Barraza Macías presentan el capítulo denominado: *La formación docente en las escuelas normales. De historia de bronce a un futuro complejo*. Con propósito de reflexionar sobre el pasado, presente y futuro de las escuelas normales. La metodología utilizada fue la cualitativa.

Se reconoce que a través del tiempo han sufrido una grave transformación. En sus inicios fueron primordiales y necesarias para la construcción del sistema educativo nacional, para el fortalecimiento del nacionalismo, la lucha contra la ignorancia, los fanatismos y las desigualdades. Sin embargo, en los últimos años se evidencian una diversidad problemáticas, entre las que destacan: la priorización de lo administrativo sobre lo académico; el bajo impacto en el desarrollo de investigación y difusión cultural; así como la competitividad con otras IES.

En el sexto capítulo, Dalia Ruiz Ávila presenta el tema: *Estudios del discurso campo oportuno para la formación profesional del educador*. Parte del propósito que consiste en revelar que los futuros educadores requieren adquirir herramientas teórico-metodológicas que les sean propicias para enfrentar los retos vigentes en el sistema educativo nacional. La asignatura análisis del discurso se imparte únicamente en la licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en la Escuela Secundaria.

La noción de discurso desde diferentes escuelas y conceptos se consideran básicos para que un profesional del campo de la educación. Permite incidir en la formación profesional de los educadores tendientes a abrir vías para fomentar la investigación en las escuelas normales enfatizando que el acercamiento al campo de los estudios del discurso permitiría que los profesionales de la educación adquirieran nuevas herramientas teórico-metodológicas que permitan ampliar su horizonte y profundizar las implicaciones de procesos de investigación relacionados con su práctica docente.

En el séptimo capítulo, Bernardo Martínez García presenta el trabajo denominado: *Formación docente y evaluación en la perspectiva de los directores de educación secundaria*. La reflexión y el análisis se realizan desde la perspectiva de la teoría de sistemas sociales, en relación con las necesidades de los profesores y el comportamiento del sistema.

El estudio es de corte cualitativo, recuperando la perspectiva de los participantes, sus sentidos y experiencia sobre el proceso de implementación de la estrategia de actualización, capacitación y formación docente frente al proceso de evaluación. Se recuperan sus relatos como el centro de interés, y sólo después está

la intención de interpretar y entender los sentidos posibles. Donde sale a la luz, además, de la soledad individual e institucional con la que se ha vivido el proceso, el abandono en que las Escuelas Normales mantienen a los profesores que se encuentran dentro de sus áreas de influencia regional. Incluso lo más cotidiano en cuanto a las tareas de gestión y administración no ha sido cubierto eficientemente, dejando vacíos de orientación y sentido.

En el octavo capítulo, Carlos García González presenta el capítulo: *Nosotros los normalistas, ellos los universitarios. Desencuentro en el campo formativo*. Resultados de una investigación cualitativa realizada en el marco interdisciplinario desde la perspectiva sociocultural.

Se comprende una compleja red que se trama entre las miradas y valoraciones de profesionales de la educación; invita a pensar en esta complejidad. También es la confrontación de cada trayectoria profesional al valorar de forma contextualizada sus creencias, mitos, suposiciones de frente a la incógnita que nos representa a cada uno de nosotros.

Después de dar a conocer un panorama general de los capítulos que integran el presente libro, se hace una invitación a los lectores para que revisen y analicen cada uno de ellos, reconociendo que han sido escritos por profesionales que se han desempeñado en dicha realidad educativa; es decir, han vivido, pensado y reflexionado en la coyuntura en la que escriben.

Así pues, se deja en manos de los lectores el presente libro, reconociendo que representó un gran esfuerzo de los autores. Por lo que se espera que no sólo aporte elementos que permitan comprender y profundizar sobre el conocimiento de

las diferentes temáticas, sino que también genere dudas e interrogantes para el inicio y desarrollo de nuevos trabajos de investigación educativa.

PROSPECTIVA PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE MATEMÁTICAS EN LAS ESCUELAS NORMALES: UNA PROPUESTA HUMANISTA

Saúl Elizarrarás Baena

Escuela Normal Superior de México

sauleliba@gmail.com

Resumen.

En el presente capítulo, se presentan resultados de una investigación cualitativa bajo la perspectiva de Eisner (1998) y con un enfoque metodológico en la Etnografía Educativa (Woods, 1997), misma que se ha realizado en el marco de la formación docente (inicial y continua). La perspectiva teórica incorpora elementos propios del enfoque sobre la práctica reflexiva de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las Matemáticas, conforme al posicionamiento de Perrenoud (2007); asimismo, se encuentra relacionada con la postura teórica de la complejidad (Morin, 2007) con la finalidad de que se pueda reconocer que la práctica educativa no puede concebirse de manera prescriptiva ni de forma rígida como la política educativa de los últimos años ha soslayado la función del docente bajo una visión empresarial (SEP, 2015) y es complementada, con el posicionamiento teórico social de Bauman (2007) respecto a los retos y desafíos que la educación debe asumir ante la influencia creciente y acelerada de la mercantilización del conocimiento en un mundo globalizado y consumista. Los resultados obtenidos de forma reciente apuntan a la tensión constante en que conviven y perviven los docentes y estudiantes en el aula y que surgen a consecuencia de los compromisos y responsabilidades que institucionalmente se enmarcan de manera rígida tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. Se propone, entre otras ideas, una formación docente que fomente el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de forma amplia y sobre una base científica, racional y ética que anteponga el bien común por encima de los intereses de particulares.

Palabras clave: Formación, docente, política, educativa, aprendizaje, matemáticas.

Abstract.

In this chapter, the results of a qualitative research are presented from the perspective of Eisner (1998) and with a methodological approach in Educational Ethnography (Woods, 1997), which has been carried out within the framework of teacher training (initial and keep going). The theoretical perspective incorporates elements of the focus on reflective practice of the teaching and learning processes of Mathematics, according to the position of Perrenoud (2007); likewise, it is related to the theoretical position of complexity (Morin, 2007) with the purpose of recognizing that educational practice cannot be conceived in a prescriptive or rigid manner, as the current educational policy has framed the teaching practice under a business vision (SEP, 2015) and is complemented, with the theoretical social positioning of Bauman (2007) regarding the challenges that education must assume

in the face of the growing and accelerated influence of the commodification of knowledge in a globalized and consumerist world . The results obtained recently point to the constant tension in which teachers and students live and survive in the classroom and that arise as a result of the commitments and responsibilities that are institutionally framed in a rigid manner for both teaching and learning. It is proposed, among other ideas, a teacher training that fosters the development of critical and reflective thinking in a broad manner and on a scientific, rational and ethical basis that puts the common good above the interests of individuals.

Keywords: training, teacher, politics, educational, learning, mathematics.

Introducción

En este capítulo, se tratan varias problemáticas que son comunes a las temáticas de este libro, tal es el caso de las políticas que impactan (desfavorablemente) en la formación docente y que se relacionan con las líneas o trayectos en las instituciones formadoras de docentes como parte de la política educativa del sexenio pasado. De esta manera, se plantean algunas alternativas para la formación de futuros ciudadanos con el único fin de que sean mejores personas bajo una visión humanista y solidaria para con sus semejantes.

En un primer momento, se describe de modo general el proceder que fue delineado para la recopilación de información que fue objeto de interpretación y análisis. En un segundo momento, se describen los resultados generales que fueron obtenidos con estudios que se han realizado en el marco de la formación docente inicial y la continua, así como lo correspondiente a los administradores escolares y en particular con la figura de subdirector de desarrollo académico que fue creada a raíz de la formulación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013). En un tercer momento, de manera prioritaria, se presentan los resultados obtenidos con la aplicación de cuestionarios en línea tanto a profesores de Telebachillerato Comunitario de la Zona 24 dependientes de la Dirección General

de Educación Media Superior del Gobierno del Estado de México (DGEMS-GEM) y a estudiantes de Bachillerato General que también depende de la DGEMS-GEM, con la finalidad de identificar sus expectativas, intereses y tensiones respecto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las Matemáticas.

En un cuarto momento, se critican los fines actuales de la formación docente inicial de profesores de matemáticas que se ha formulado bajo un enfoque neoliberal de la educación enmarcada por las políticas internacionales en materia educativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, en detrimento de una educación humanista, crítica, laica, gratuita, científica y popular.

En este último caso, la investigación realizada fue de tipo cualitativo bajo la perspectiva de Eisner (1998); el autor refiere que, para incidir con más objetividad en la mejora de la práctica educativa, la crítica educativa debe cumplir con tres condiciones fundamentales: iniciar con la autocrítica, tener experiencia en la atención de grupos (numerosos de estudiantes) y conocimientos pedagógicos y disciplinares; para quien escribe, también se debería tener conocimientos generales de otras disciplinas para abordar la enseñanza desde un enfoque integral. El enfoque metodológico fue enmarcado en la Etnografía Educativa (Woods, 1997), cuyo método fue la observación participante dado que se actuaba sobre el medio y simultáneamente, se recibía su acción; en consecuencia, se compartieron actividades vitales y de forma paralela, el investigador se ha encontrado inmerso en el aprendizaje del lenguaje, de las reglas y de los modos de comportamiento.

En los primeros estudios, se utilizó el cuestionario como principal instrumento y la entrevista grupal como la técnica, para la recopilación de la información; los

referentes teóricos devinieron en criterios de análisis. De manera reciente, se utilizó un cuestionario en línea para abarcar una población más amplia de docentes de Telebachillerato Comunitario y de estudiantes de Bachillerato General, ambos dependientes de la DGEMS-GEM; este instrumento se retomó de la propuesta de Vilanova, García y Señorino (2007) y posteriormente, previo pilotaje, se adaptó para que los estudiantes pudieran externar sus expectativas e intereses sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje. A este respecto, se gestionó un oficio de presentación y solicitud de facilidades en la Subdirección Académica de la Escuela Normal Superior de México (ENSM), con la finalidad de formalizar el vínculo institucional con la Zona 24 de Telebachillerato Comunitario de la DGEMS-GEM.

Referentes teóricos

Un primer referente teórico que se incorporó en el análisis de la información fue la perspectiva de Pozo, Pérez, Mateos, Martín y De La Cruz (2006). Los autores describen de manera prioritaria, tres teorías implícitas acerca del aprendizaje: la teoría directa, la teoría interpretativa y la teoría constructiva.

En la *teoría directa*, el centro son los resultados o productos del aprendizaje, sin situarlos en relación con un contexto de aprendizaje que pueda afectar resignificar los anteriores, tampoco los visualizan como punto de llegada de unos procesos que comprometen la actividad del aprendiz y por el contrario, la simple exposición al contenido u objeto de aprendizaje garantiza el resultado mediante la reproducción fiel de la información y se limita al conocimiento procedimental o declarativo,

En la *teoría interpretativa*, se conectan los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal. Aquí, al igual que en la

teoría directa, también se concibe a los resultados como una réplica de la realidad o de los modelos culturales; aunque en una forma más refinada, se describen los productos de aprendizaje como acumulación de conocimientos nuevos y disjuntos, pero se contempla también el aumento de la complejidad del conocimiento existente. Asimismo, un buen aprendizaje se formula en función de favorecer una apropiación lo más fiel y estable posible del objeto por lo que mantiene estrecha relación con los modelos de procesamiento de la información, en la medida que asume la necesidad de procesos intermedios entre las representaciones internas y la entrada de información, lo cual implica la regulación de las propias prácticas (plantearse metas, evaluar los propios resultados y ajustar la ejecución).

En la *teoría constructiva*, el aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como la autorregulación del propio proceso de aprender. Aunado a lo anterior, se asume que distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos, también que el conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre y su adquisición implica necesariamente una transformación del contenido y también del propio aprendiz. En suma, la noción de aprendizaje se asienta como un sistema dinámico, autorregulado que articula condiciones, procesos y resultados.

Astolfi (2004) refiere a tres tipos de modelos para caracterizar a la enseñanza, a saber: transmisivo, comportamentalista y constructivista. En el primer caso, el docente se enfoca en dar clases de manera expositiva y magistral; mientras que el estudiante sólo es receptor del conocimiento y su papel es pasivo. En el segundo caso, el docente mantiene su papel activo en el sentido de que debe

seleccionar los ejemplos más adecuados para explicar a los estudiantes y de forma posterior, una selección pertinente de ejercicios que debe resolver el estudiante garantizará la mecanización del algoritmo convencional. En la Figura 1, se sintetizan las características de las actitudes simétricas para los dos primeros modelos.

En el tercer caso, concibe la idea de coadyuvar en el desarrollo de la autonomía intelectual de los estudiantes, por lo que se plantea como objetivo: erradicar los errores en las producciones de los alumnos, dejando que aparezcan – incluso provocarlos– y para hacer posible que se les pueda dar un mejor tratamiento en el aula, considera indispensable que se pueda hacer una tipología de estos; además, refiere que el aprendizaje implica la posibilidad de arriesgarse a errar (ya que el único que no se equivoca es el que hace nada); en caso contrario, se dejará a los niños al abrigo de imprevistos, sometidos a la repetición de actividades y sin posibilidades de progresar intelectualmente.

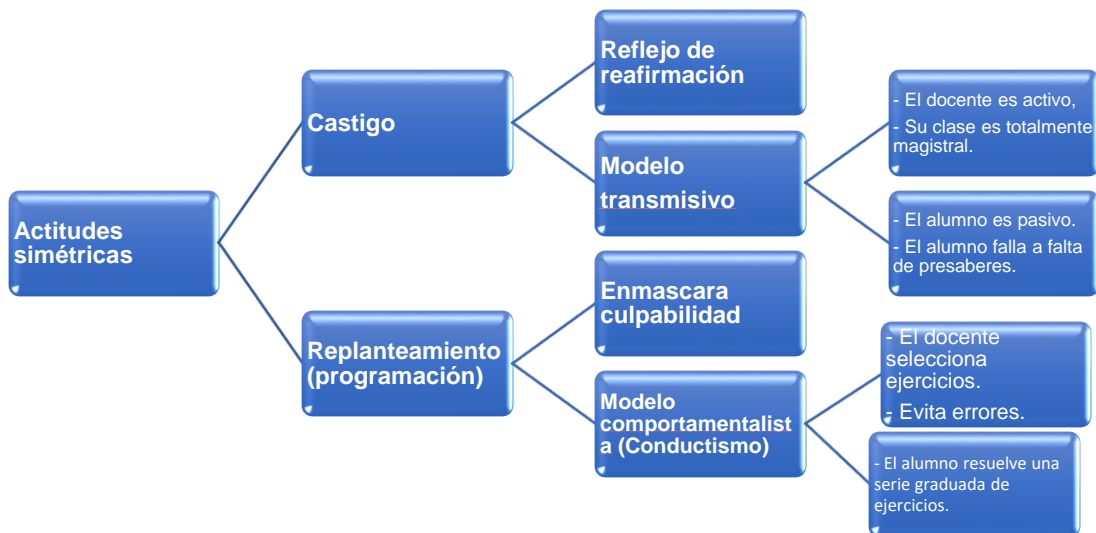


Figura 1. Características de los modelos transmisivo y comportamentalista.

Una tercera perspectiva teórica que derivo en otro criterio de análisis fueron los cuatro enfoques para el conocimiento escolar que reconocen Rico y Lupiañez (2008;

en Donoso, Rico y Castro, 2016), a saber: *instrumental o tecnológico*, concibe como herramientas el uso de hechos, destrezas y conceptos básicos; *estructural, formal o técnico*, se enmarca el conocimiento como un sistema de reglas y conceptos, en función de la deducción; *funcional*, consiste en utilizar el conocimiento para modelizar situaciones reales y resolver problemas; *integrado*, en este caso, incorporan elementos de los enfoques estructural y funcional, en esencia el conocimiento es objeto de actividad intelectual que se crea por interacción de diversas situaciones y diferentes contextos.

Antecedentes y resultados

Antecedentes en la formación inicial de profesores de Matemáticas

Un primer estudio se llevó a cabo con un grupo de veinte estudiantes normalistas de 7º y 8º semestres, de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas (LESEM) en la ENSM. El objetivo general consistió en interpretar sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas durante el último trayecto de su formación docente inicial. En este sentido, al inicio de la carrera, los participantes consideraron de forma trivial el ejercicio de la docencia, toda vez que caracterizaron la enseñanza en función de las experiencias previas que tuvieron con sus profesores de Matemáticas en niveles educativos previos y al final de su proceso de formación docente inicial, reconocieron algunos cambios en su concepción que fueron influenciados por el proceso de formación que hasta el momento recibieron en la ENSM (Elizarrarás, 2015). No obstante, en términos generales, la mayoría de los estudiantes normalistas conceptualizaban al aprendizaje como la obtención fiel de un objeto en función de la explicación del profesor y vía la práctica repetida para llegar al

resultado correcto (*teoría directa*); en menor medida, hubo quienes manifestaron claridad para lo que se debe aprender, pero no se correspondía con la forma en cómo se debe aprender, por lo que no hubo algún estudiante que reconociera los procedimientos diversos ni las capacidades cognitivas que se deben adquirir (*teoría interpretativa*); tampoco hubo quien en todos los casos, identificara la importancia de las capacidades cognitivas orientadas hacia el desarrollo de estrategias que permitan la búsqueda de información ni la resolución de problemas (*teoría constructiva*).

Otro estudio se desarrolló con un grupo de diez estudiantes normalistas de la especialidad en Matemáticas y los resultados obtenidos no sólo fueron muy similares, sino también más específicos respecto al dominio de los propósitos y contenidos y para la competencia didáctica (Elizarrarás, 2017). La mitad de los estudiantes normalistas eligieron que los alumnos deben resolver varios ejercicios similares y el resto, que se debe confrontar los resultados correctos e incorrectos y pedirles que estimen el resultado antes de hacer operaciones escritas. Respecto a la actitud que debe tener el profesor en el aula para darle tratamiento didáctico al error ningún alumno considero que se debe dirigir al grupo para que verifiquen la respuesta y en consecuencia, buscar otros ejemplos en los que se pueda usar este método hasta que aparezcan algunos contraejemplos y por el contrario, eligieron el caso cuando el profesor le dice al estudiante que aun cuando la respuesta es correcta su explicación es incorrecta, procede a explicar las razones y pide otro método; también eligieron el caso cuando el profesor le dice al alumno que su explicación es incorrecta aunque la respuesta es correcta, explica detalladamente cuándo se cumple y cuándo no y propone otro ejercicio similar.

Antecedentes sobre la formación docente continua en docentes de Matemáticas y administradores escolares en la escuela secundaria

La práctica reflexiva no sólo se ha enfocado sobre la enseñanza de las matemáticas en la escuela secundaria sino también sobre las dificultades de docentes y administradores escolares que a este respecto se presentaban en su interacción, cuyos hallazgos derivaron del acompañamiento y asesoramiento a un grupo de diez profesores en servicio profesional y egresados de planes abrogados para la Licenciatura en Educación Media en el Área de Matemáticas (SEP, 1983). En este sentido, Elizarrarás y Vázquez (2016) plantearon como objetivo general: identificar dificultades para describir, interpretar y analizar los procesos de aprendizaje y el de enseñanza, así como las prácticas docentes y directivas de personal que ya se encontraba en servicio profesional; el estudio tuvo un carácter cualitativo, bajo el enfoque de la Etnografía Educativa y cuyo método fue la observación no participante (Woods, 1999). Bajo esta organización y método, se pudieron identificar escasas posibilidades para la reflexión sobre el propio desempeño, ya que se desviaba el foco central hacia el incumplimiento del material de los alumnos, la falta de dominio sobre el uso del lenguaje matemático o de las tablas de multiplicar, la nula destreza para utilizar instrumentos de geometría e incluso, falta de apoyo de los padres o tutores para dar seguimiento a las actividades de los alumnos, también la política que asume la escuela para que los estudiantes aprueben las materias mediante actividades o aspectos ajenos a los propios de la asignatura, entre otros.

De manera similar, los administradores escolares problematizaban en función del desempeño de los docentes y excluía la autocrítica como punto de

partida; de hecho, su habitus sobre el ser y hacer directivo lo enfocaban prioritariamente a modificar la “conducta de los docentes”, cuyo logro lo veían reflejado en el hecho de que ya no había alumnos en el patio y su “ideología” se basaba en entender más a los docentes y tratarlos bien, conocer sus necesidades y facilitarles los materiales requeridos, cerciorarse de que sus espacios estuvieran limpios y que el mobiliario fuera el adecuado para los alumnos.

Por su parte, Elizarrarás y Chávez (2016) formularon como objetivo general: interpretar el impacto del desempeño del subdirector de desarrollo académico en la organización de la Escuela secundaria a partir de las funciones estipuladas en la normatividad vigente. A este respecto, los autores identificaron la falta de una comunicación eficiente de los directivos con el personal docente, no hubo coordinación en el desempeño de sus funciones, los docentes manifestaron que no hay un acompañamiento en el aula por parte de las nuevas figuras que les permita desarrollar de mejor manera sus funciones de enseñanza, pero sobre todo manifestaron que el Subdirector de Desarrollo Académico enfocaba más sus funciones a actividades administrativas. Los autores también refirieron que estas nuevas figuras se limitaban a relegar sus funciones a terceros, prevaleciendo el trabajo aislado en lugar del trabajo colaborativo y el acompañamiento pedagógico.

Concepciones de docentes de telebachillerato comunitario sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas

De manera reciente, se aplicó en línea, el cuestionario de dilemas propuesto por Vilanova, García y Señorino (2007), a un grupo de 40 profesores de telebachillerato comunitario dependiente del Gobierno del Estado de México; así como un cuestionario sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas,

cuyos reactivos se recuperaron del Programa Nacional de Actualización Permanente (SEP, 1997). El objetivo con estos instrumentos fue el siguiente:

- Identificar concepciones y tensiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas en docentes de telebachillerato comunitario con la finalidad de plantear alternativas de formación continua que permitan proveerlas (os) de los elementos que requieren para la mejora de su práctica en el aula.

En la figura 2 se muestran los resultados generales que se recopilaron con el cuestionario de dilemas propuesto por Vilanova, García y Señorino (2007). De manera general, la *teoría constructivista* fue elegida en siete de las once preguntas y sólo en una de estas, hubo ausencia de contundencia o de significatividad como en las demás; mientras que la *teoría interpretativa* fue elegida en tres de las once preguntas, aunque con poca diferencia respecto a las demás teorías y para el caso de la *teoría directa*, sólo una pregunta tuvo mayor preferencia que las demás y su nivel de significatividad también fue demasiado alto.

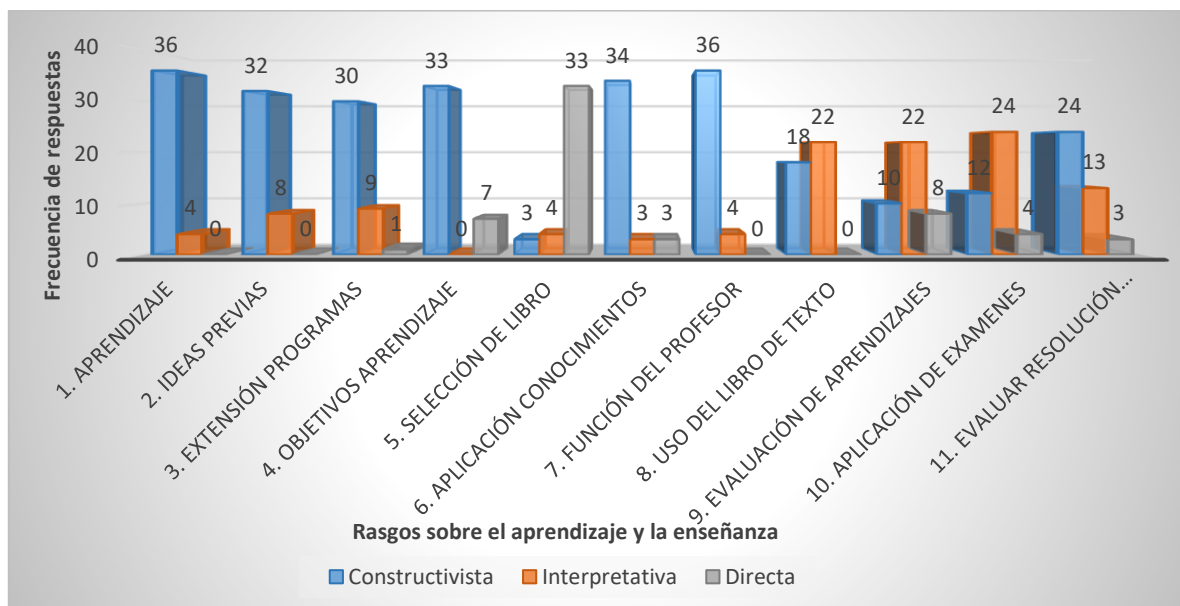


Figura 2. Resultados con el cuestionario de dilemas.

De manera específica, respecto al aprendizaje, la gran mayoría de las respuestas se caracterizaron por tener afinidad con la teoría constructivista; mientras que, en aquellas preguntas relacionadas con la enseñanza, las respuestas de los profesores son inconsistentes para el caso de seleccionar un libro de texto como medio para la enseñanza y esto se ratifica en lo referente a su uso estratégico en el aula. En lo concerniente a los aspectos relacionados con la evaluación de los aprendizajes, sus instrumentos y la resolución de problemas, las respuestas tuvieron un menor acercamiento hacia la *teoría constructivista* en comparación con las demás teorías.

Respecto al cuestionario sobre la enseñanza de las Matemáticas, la primera pregunta versa sobre la concepción de los profesores sobre la naturaleza de esta disciplina, su análisis consideró la perspectiva de Rico y Lupiañez (2008), por lo que los resultados fueron los siguientes: la respuesta de veinte profesores se corresponde con una visión *instrumentalista*, en la cual se otorga más importancia al uso de hechos, destrezas y conceptos básicos que sirven como herramientas; dos con una visión *estructuralista*, predomina la idea de conocimientos como un sistema de reglas y conceptos; cuatro con una visión *funcionalista*, es decir, a la utilidad del conocimiento para modelizar situaciones reales y resolver problemas y catorce con una visión dinámica de la Matemáticas, en la que se considera que el conocimiento sirve para modelizar situaciones reales y resolver problemas. Las restantes nueve preguntas fueron analizadas en términos de la perspectiva del error como medio para la enseñanza que propone Astolfi (2004) y en particular, respecto a tres modelos de enseñanza: constructivista, comportamentalista y transmisiva.

En la Figura 3, se presentan de manera general los resultados obtenidos respecto a la perspectiva teórica de Astolfi (2004) en diversas situaciones y sobre contenidos matemáticos específicos, a saber: mínimo común múltiplo, fracciones, máximo común divisor y cálculo de áreas en función de una escala establecida. La mayoría de las respuestas eligieron el modelo de enseñanza constructivista; sin embargo, en la pregunta ocho, hubo inconsistencia respecto a lo que realmente pudiera realizar el docente en el aula, por lo que estos resultados sólo permiten tener un acercamiento a la concepción que tienen los profesores de telebachillerato comunitario sobre la enseñanza de las Matemáticas, ya que se carece de información de lo que en realidad hacen en el aula.

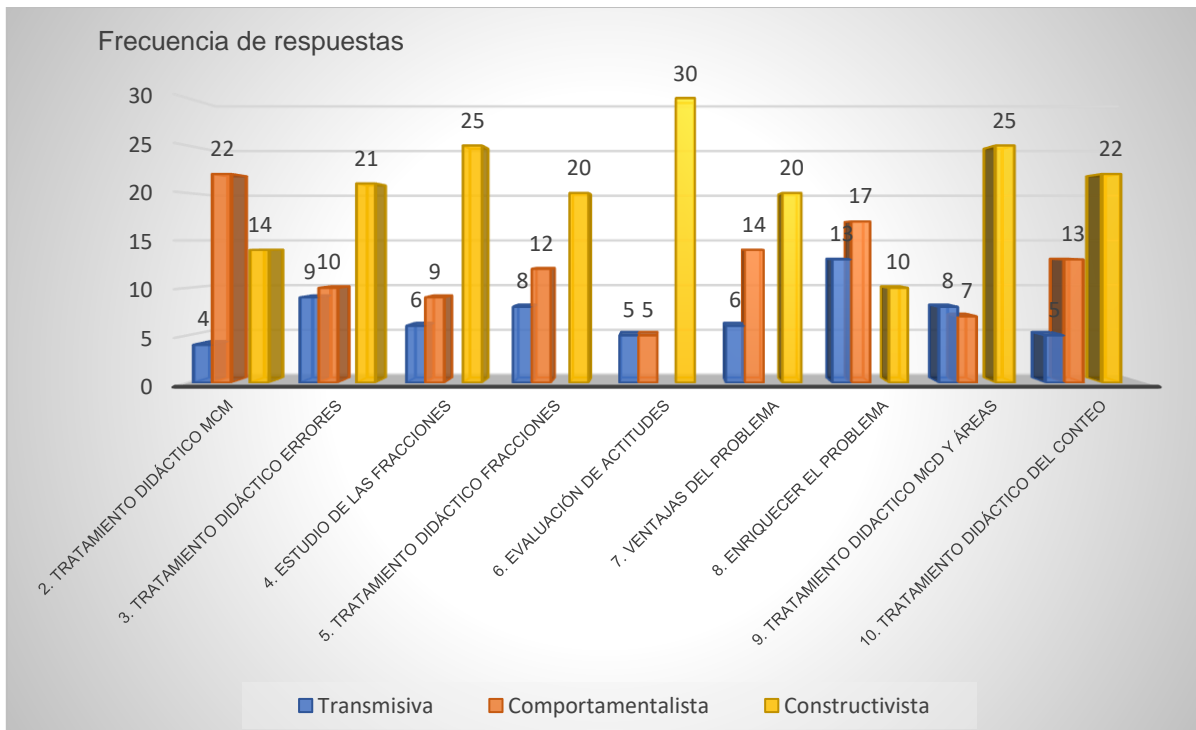


Figura 3. Resultados generales con el cuestionario sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Al final de estos instrumentos, los docentes tuvieron la posibilidad de formular comentarios. Del cuestionario de dilemas, hubo quienes agradecieron, otros

consideraron que era un buen cuestionario e incluso, pedían que se les continuara apoyando con este tipo de instrumentos para reflexionar sobre su propia práctica o para renovarse como docentes; también hubo quien proporcionó posturas sobre la relación entre la enseñanza, los medios y el aprendizaje (D significa docente y 09 el número asignado conforme al orden en que fueron contestando el instrumento):

D09: Los programas y materiales de estudio deben contener las temáticas fundamentales adecuadas de cada asignatura o bien área disciplinar, ya que el alumno comprenderá de una manera precisa y coherente a los nuevos programas y planes de estudio; todo esto con el apoyo y seguimiento del docente utilizando estrategias de aprendizaje para que el estudiante asimile, cuestione y analice situaciones reales con su vida cotidiana.

En lo que corresponde al cuestionario sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas, hubo algunos comentarios que aclaraban que no eran docentes de este campo formativo y que lo habían contestado, simplemente porque se los habían solicitado, aunque hubo casos que reconocieron la utilidad del instrumento para el fortalecimiento de su propia práctica docente o incluso, que les había parecido divertido. En particular, una respuesta fue la siguiente:

D22: Me parece perfecto esta actividad espero obtengan un gran resultado, yo imparto matemáticas y percibo perfectamente algunas situaciones. Espero haber ayudado.

3.4 Expectativas e intereses de estudiantes de bachillerato sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas

De manera complementaria, se tuvo la finalidad de conocer las expectativas e intereses de 154 estudiantes de una Escuela Preparatoria Oficial del Gobierno del Estado de México, sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas, por lo que al inicio del ciclo escolar 2018-2019 (previo pilotaje un durante el ciclo escolar 2017-2018), se aplicó un cuestionario en línea compuesto por doce preguntas y

once de estas, fueron adaptadas en función de la perspectiva de Pozo, et al (2006). El aplicador realizaba funciones de docente y de investigador. Cada pregunta tenía tres opciones relacionadas con cada una de las tres teorías: constructivista, interpretativa y directa; las cuales se alternaron para que no siempre la primera de estas se correspondiera con el inciso “a” ni la segunda con el “b” como tampoco la tercera con el “c”. En la tabla 1, se agrupan los atributos para cada una de las teorías conforme a los doce reactivos propuestos en el cuestionario.

Los resultados generales se muestran en la Figura 12. En ningún caso, los (as) estudiantes enmarcaron sus respuestas de manera contundente en alguna de las teorías; sólo la preferencia de la pregunta número seis fue la más significativa.

La *teoría constructivista* fue elegida con mayor preferencia en la mitad de los reactivos. La característica en común fue que se enuncia de manera explícita la actividad del docente y de forma implícita la actividad de los (as) estudiantes.

La *teoría interpretativa* fue elegida con mayor número de respuestas en la tercera parte de las doce preguntas. Aquí, el contenido de las interrogantes se enfocaba en las ventajas que se pueden otorgar a los (as) estudiantes para que muestren su desempeño académico de forma relativamente flexible y sin el esfuerzo cognitivo.

La *teoría directa* fue elegida con mayor preferencia en sólo dos de las doce preguntas. Aquí, la preferencia de los (as) estudiantes se inclinó por la opción que aparentemente comprometía menos su desempeño y esfuerzo cognitivo.

Tabla 1.
Concentrado de opciones incluidas en el cuestionario aplicado.

NP	Teoría constructivista	Teoría interpretativa	Teoría directa
1	Aprender es recrear el objeto de aprendizaje para transformarlo.	Aprender es obtener la copia fiel del objeto, aunque algo distorsionado.	Aprender es obtener la copia fiel del objeto.
2	Las ideas previas son importantes para reflexionar sobre mis propias ideas y contrastarlas con los modelos científicos.	Es útil conocerlas, sobre todo para el docente, pues le permiten mostrarme la diferencia entre sus ideas y las de la ciencia.	No son importante conocerlas, porque van a ser reemplazadas por los nuevos contenidos a aprender.
3	Seleccionar los contenidos más adecuados para que razone y desarrolle estrategias de aprendizaje.	Enseñarme todos los contenidos de la disciplina, sin descuidar que razone y comprenda lo más posible.	Enseñarme todos los contenidos de la disciplina, ya que son indispensables para la carrera.
4	Procurar que desarrolle estrategias que me permitan asignarle significado a lo que aprendo.	Procurar que razone y comprenda lo más posible, aunque no siempre lo logre en contenidos complejos.	Procurar que adquieran todos los conocimientos, pues con el tiempo lograré darles significado.
5	Ofrecer variedad de actividades y problemas, aunque no todos los temas.	Destacar la información más importante y ofrecer actividades.	Presentar abundante y rigurosa información bien organizada.
6	Enfrentarme a situaciones cada vez más abiertas y diferentes y que no me explique, solo me oriente.	Explicarme con claridad lo que debo hacer para luego enfrentarme a situaciones diferentes.	Explicarme con claridad lo que debo hacer y darme situaciones parecidas para practicar.
7	Favorecer situaciones que me ayuden a comparar, argumentar y desarrollar un pensamiento crítico.	Explicarme el tema a aprender y si el contenido lo permite, favorecer la discusión y el análisis.	Explicarme con claridad el saber establecido, tal como se acepta en la disciplina correspondiente.
8	Contar con variadas fuentes de información para contrastar opiniones y perspectivas, diversas.	Utilizar el mismo texto, aunque convendría consultar otros libros para conocer otro punto de vista.	Que todos usemos el mismo libro, para asegurar que todos aprendamos lo mismo.
9	Deben ser lo suficientemente abiertas como para que pueda organizar mi propia respuesta.	Deben ser lo más concretas y claras posibles, aunque deben permitirme llegar a la misma respuesta por distintos caminos.	Deben ser lo más concretas y claras posible, como para que no me disperse en las respuestas.
10	Es una buena idea para valorar si soy capaz de utilizar la información disponible para elaborar mi propia respuesta.	Puede ser una buena idea siempre y cuando realice otra tarea para que el docente compruebe que conozco la información.	No es una buena idea porque dejaré de hacer el esfuerzo de estudiar los contenidos para la prueba.
11	Plantearme una situación problemática nueva que me permita ponderar distintos caminos y elegir entre una variedad de estrategias.	Plantearme una situación problemática nueva que me permita seleccionar un procedimiento adecuado y un resultado correcto.	Plantearme una situación problemática similar para seguir el procedimiento enseñado y obtener el resultado correcto.
12	Pedirme que estime el resultado antes de hacer todo el procedimiento y darme contraejemplos para reconocer mi error.	Confrontar las estrategias propuestas por mis compañeros (as) y que nos diga cuál es el correcto.	Darme la solución correcta del problema y proponerme ejercicios para que ya no cometa errores.

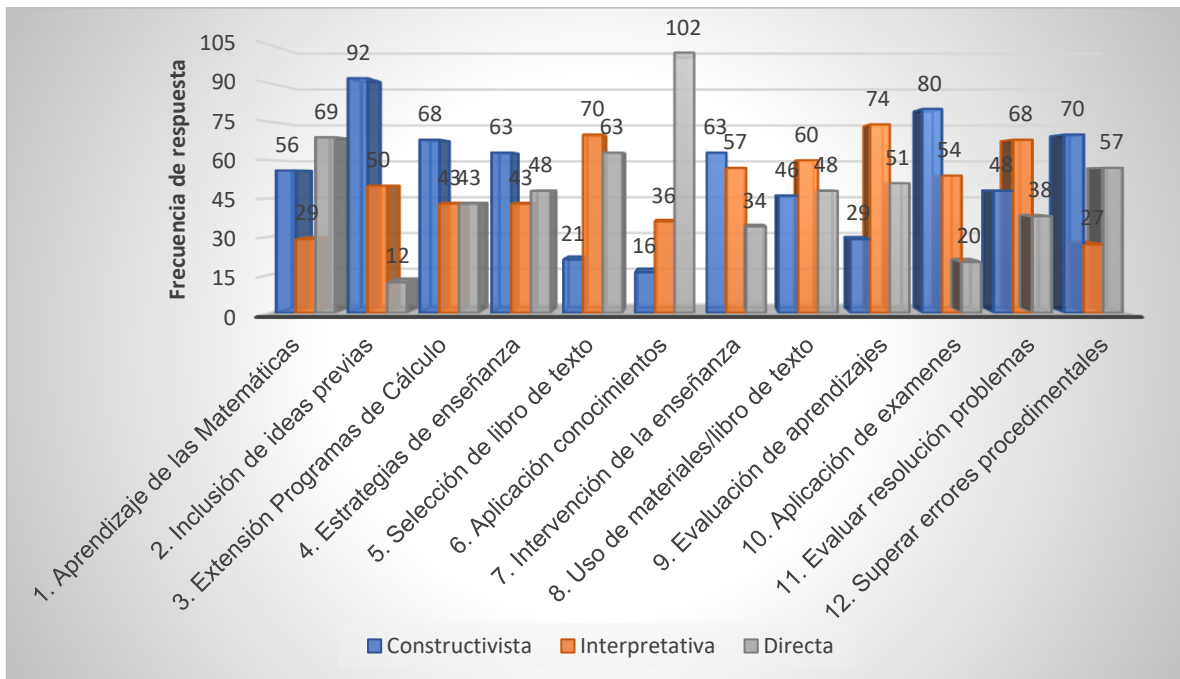


Figura 12. Resultados generales sobre las expectativas y concepciones de los estudiantes.

El *primer reactivo*, preguntaba sobre el significado que tenía para los estudiantes el proceso de aprender Matemáticas. Tres meses después de haber aplicado el cuestionario citado, se aplicó otro cuestionario de pregunta abierta a un grupo de estudiantes de la misma institución, cuyos intereses y aspiraciones se inclinan por estudiar una carrera profesional en el área de las Ciencias Fisicomatemáticas, se les preguntó: ¿De qué manera consideras que el profesor te puede ayudar para que logres aprender algún tema de Matemáticas? La mayoría de los estudiantes refirieron que el docente debía explicar para garantizar el aprendizaje (Figura 4).

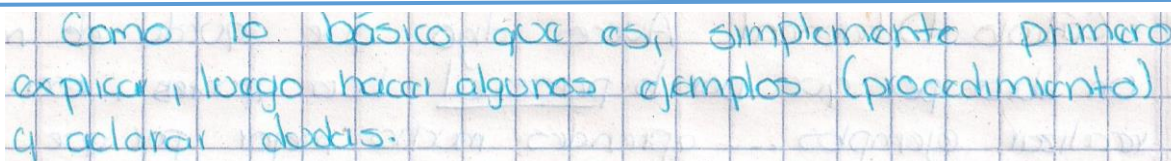


Figura 4. Respuesta común respecto a la ayuda del docente para lograr el aprendizaje.

El *segundo reactivo* refería al tratamiento que el docente debe darles a las ideas previas; cuando se pide a los estudiantes que resuelvan problemas con base en sus conocimientos previos, lo que los estudiantes suelen expresar son comentarios como los siguientes: “explique un ejemplo para que podamos hacer los demás”; en el cuestionario de pregunta abierta, se ratificó la dependencia hacia la explicación del profesor, al interrogar lo siguiente: ¿Cuáles son las ventajas y las desventajas de que el profesor tome en cuenta tus conocimientos matemáticos previos para el aprendizaje de un nuevo tema? En la Figura 5, se muestra la respuesta común.

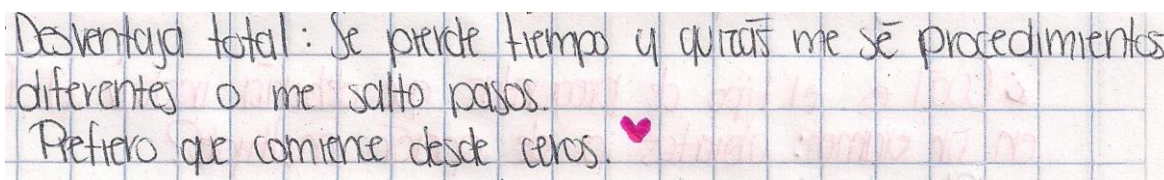
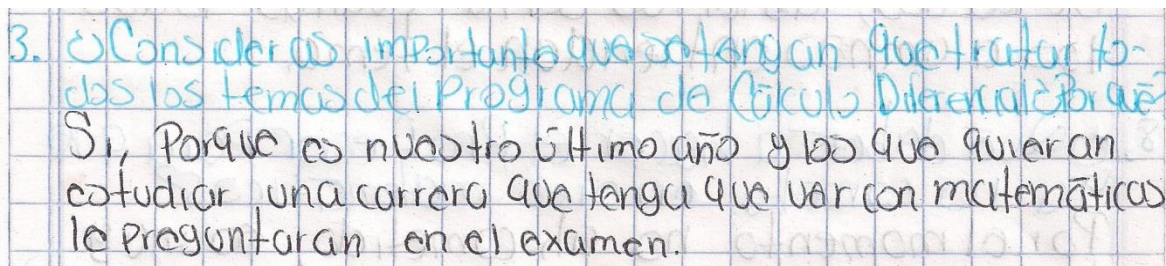


Figura 5. Ejemplo de respuesta sobre las desventajas de los conocimientos previos.

Incluso, en las reuniones de acompañamiento, algunos docentes refieren: “Empiezo explicando un problema y termino resolviendo todos, porque los estudiantes carecen de conocimientos previos” o “Los estudiantes no se encuentran familiarizados con el enfoque de resolución de problemas o simplemente, la ausencia de comprensión lectora es la causa por la que no pueden hacerlo”.

El *tercer reactivo* refería a la extensión de los programas de estudio y en particular para la materia de Cálculo Diferencial. En el cuestionario de pregunta

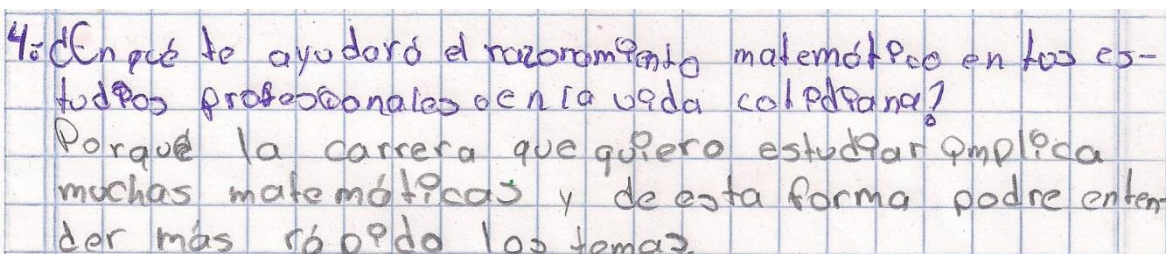
abierta se puso de manifiesto que se trataran todos los contenidos del programa en función de sus intereses y aspiraciones profesionales. En la Figura 6, se muestra un ejemplo.



3. ¿Consideras importante que se tengan que tratar todos los temas del Programa de Cálculo Diferencial Algebra? Si, Porque es nuestro último año y los que quieran estudiar una carrera que tenga que ver con matemáticas le preguntaran en el examen.

Figura 6. Ejemplo de respuesta sobre la conveniencia de tratar todos los contenidos del programa.

El cuarto reactivo, solicitaba a los estudiantes que pudieran reconocer los objetivos que debería tener la materia de Cálculo Diferencial. En el cuestionario de pregunta abierta, se interrogó a los estudiantes sobre la importancia del razonamiento matemático y los estudiantes contestaban como lo hacían en el reactivo anterior, es decir en función de sus aspiraciones profesionales.

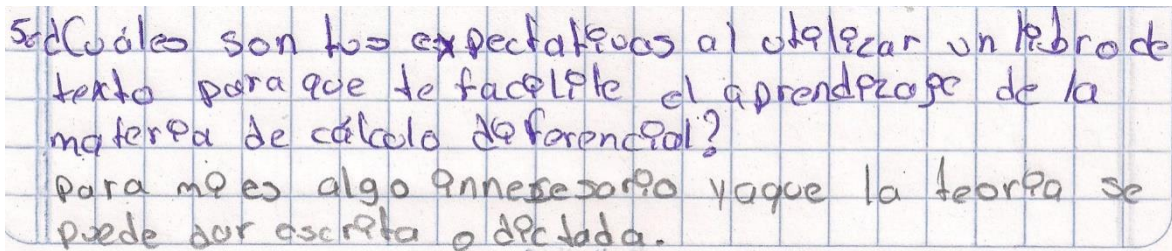


4. ¿En qué te ayudó el razonamiento matemático en los estudios profesionales o en la vida cotidiana? Porque la carrera que quiero estudiar implica muchas matemáticas y de esta forma podre entender más rápido los temas.

Figura 7. Ejemplo de respuesta sobre las desventajas de los conocimientos previos.

El quinto reactivo, refería a las características del libro de texto seleccionado por el docente. En el cuestionario de pregunta abierta, las respuestas se polarizaron, por un lado, los que se oponían rotundamente, dado que podría sustituir la función del docente en términos de explicar y dar ejemplos y por otro lado, los que estuvieron a favor, en función de que les ayude a comprender los temas más

complejos pero de forma sencilla y como refuerzo de la explicación del docente (ver Figura 8).



5. ¿Cuáles son las expectativas al utilizar un libro de texto para que te facilite el aprendizaje de la materia de cálculo diferencial?
Para mí es algo innecesario ya que la teoría se puede dar escrita o dictada.

Figura 8. Ejemplo de respuesta sobre las desventajas de los conocimientos previos.

El sexto reactivo, solicitaba el posicionamiento de los estudiantes sobre lo que el docente debe realizar para que ellos apliquen los conocimientos. En este sentido, por lo regular, los estudiantes quieren disponer de una guía de estudio cuyos problemas o ejercicios sean similares si no es que iguales a los del examen.

El séptimo reactivo solicitaba la postura de los estudiantes respecto a la función del (la) docente en el proceso de enseñanza. La principal resistencia que asumen los estudiantes es que no haya aplicaciones prácticas y accesibles en los algoritmos matemáticos y lo que regularmente manifiestan son preguntas como la siguiente: “¿Y para qué me va a servir en la vida, si yo lo que voy a estudiar es Psicología?” En el cuestionario de pregunta abierta, se pidió a los estudiantes que formularan sugerencias o recomendaciones para que el profesor facilitara el aprendizaje del Cálculo Diferencial y en particular, en el momento en que el tema central trata sobre las reglas para derivar funciones algebraicas, los que pedían que diera más ejemplos y que la explicación sea lenta y los que, por el contrario, pedían menos ejemplos y que se avanzara más rápido (Ver Figura 9).

¿Qué recomendaciones o sugerencias le harías al profesor para que te facilite el aprendizaje de la materia de Cálculo Diferencial?
 Que de menos ejemplos y más ejercicios, a menos en mi caso, basta con una vez explicarlo para proseguir con ejercicios.

Figura 9. Ejemplo de respuesta sobre las recomendaciones y sugerencias hacia el profesor.

El octavo reactivo cuestionaba sobre la utilización pertinente que debe dársele al libro de texto o a cualquier otro material de tipo didáctico. Otra de las respuestas que proporcionaron los estudiantes en el cuestionario de pregunta abierta es que pueda ser de gran utilidad para realizar las actividades de aprendizaje y sobre todo para aprobar los exámenes.

El noveno reactivo, solicitaba el posicionamiento de los (as) estudiantes respecto a la forma como el docente debía formular preguntas para evaluar aprendizajes. En el décimo reactivo, se preguntaba a los (as) estudiantes sobre las ventajas y los inconvenientes de contestar los exámenes, disponiendo del material de estudio como cuaderno o libros de texto. Se ha tenido la experiencia no sólo de aplicar el examen a los estudiantes, disponiendo del material de estudio, sino también que lo puedan realizar en equipos de tres personas; sin embargo, no se obtienen los resultados esperados debido a la falta de comprensión de conceptos matemáticos o del desarrollo pertinente de habilidades matemáticas. Respecto al cuestionario de pregunta abierta, se les pidió su posicionamiento sobre la aplicación de un examen en el que se evaluara exclusivamente el procedimiento matemático o uno con preguntas de opción múltiple; aquí también se polarizaron las respuestas, pero los que se inclinaban por este último caso no renunciaban a la importancia del

procedimiento sino que las opciones les ofrecían la posibilidad de darse cuenta si su procedimiento era el apropiado en función del resultado obtenido (ver Figura 10).

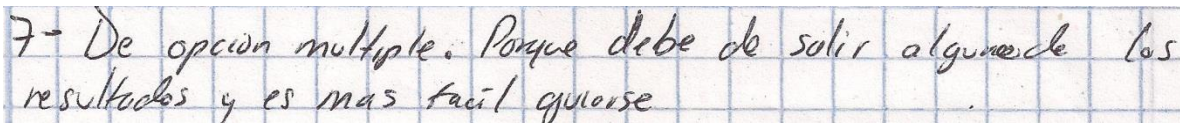


Figura 10. Ejemplo de respuesta sobre las preferencias del tipo de preguntas en un examen.

El onceavo reactivo solicitaba la preferencia de los (as) estudiantes al evaluarles la resolución de un problema. Aquí lo que de manera frecuente se presenta, es la resolución mediante procedimientos informales que en el fondo representan la resistencia a utilizar de manera eficaz y eficientemente el algoritmo convencional.

Finalmente, el doceavo reactivo demandaba al estudiante que se posicionara sobre la función que debe desarrollar el docente para que superen errores de tipo procedimental al resolver problemas matemáticos. En el cuestionario de pregunta abierta, se cuestionó a los estudiantes sobre este tópico y el grueso de las respuestas, aludían a la responsabilidad del estudiante en poner atención, más que en el docente; no obstante, hubo quienes responsabilizaron al docente por ser demasiado comprensivo con ellos (Ver Figura 11).

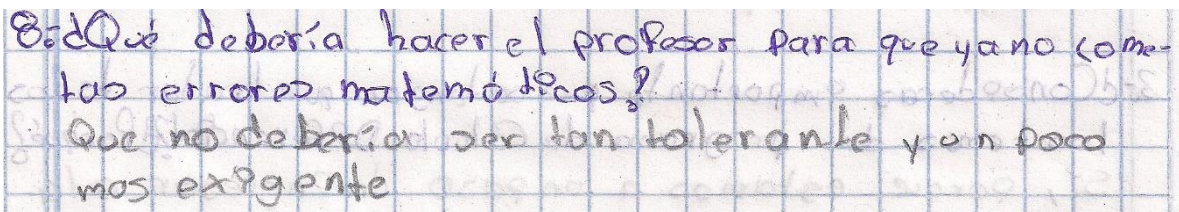


Figura 11. Ejemplo de respuesta sobre las acciones del profesor para evitar errores matemáticos.

En general, se corroboraron los resultados iniciales que, anunciaban la complejidad de la práctica docente, aun cuando durante dos meses se resolvieron problemas.

Discusión

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1993 que se firmó por parte del entonces Presidente de la República, Lic. Carlos Salinas de Gortari y la que en esa época, fungía como lideresa del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Profesora Elba Esther Gordillo Morales, marcó el inicio de una visión empresarial para la educación en México; seis años después, este acuerdo tendría sus efectos en las escuelas formadoras de docentes para la escuela secundaria cuando se aprobó el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Secundaria (SEP, 1999). En particular, se otorgó al docente de educación básica, la función de mediador y facilitador del conocimiento y ahora quienes debían desempeñar un rol activo eran los estudiantes bajo la consigna de que su incorporación al mercado laboral fuera exitosa. Posteriormente, durante la primera década del presente siglo, se recalcaron los principios neoliberales que eran demandados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, mediante la formulación de los programas de estudio para la Educación Básica que fueron enmarcados en el Acuerdo 592 mediante el cual se articulaba la Educación Básica desde el nivel preescolar hasta la escuela secundaria y en consecuencia, el enfoque pedagógico ponía de relevancia el desarrollo de competencias y así, se enfatizaba la visión empresarial a la que debía sujetarse la escuela pública (SEP, 2006; 2011). De manera reciente, lo que han presentado como Modelo Educativo (SEP, 2017) tiene como finalidad no sólo dar continuidad a lo que inicio hace poco más de 25 años, sino también que se desarrollen habilidades socioemocionales que familiaricen al futuro ciudadano con el desempeño proactivo y asertivo que debe

tenerse en una fábrica o en una empresa, cuya meta es la eficacia y eficiencia en los procesos de control de calidad y productividad.

En la práctica real, el docente debe tomar decisiones un tanto apresuradas para tratar de resolver problemas que se originan como parte de su propia actividad docente y de sus acciones o reacciones que se suscitan en el proceso de comunicación educativa que se suscitan para con los propios estudiantes. En este sentido, Perrenoud (2007) plantea la importancia de que el docente cuente con un saber amplio, un saber académico, un saber especializado y un saber experto; además, debe disponer de la autonomía necesaria que le permita hacer frente a los límites del trabajo prescrito o a su desajuste a la realidad del tiempo, de los materiales o de las condiciones de trabajo. Esta postura es contraria a la política educativa del sexenio pasado, cuya autonomía de gestión (¡reglamentada!) es demasiado restringida por un trabajo cada vez más prescrito y enmarcado en un conjunto de perfiles, parámetros e indicadores (SEP, 2015).

Perrenoud (2007) destaca que la autonomía y la responsabilidad de un profesional docente no se pueden entender sin una gran capacidad para reflexionar en la acción y sobre la acción, pero puntualiza que se requiere de la propia experiencia del docente y de los saberes citados. El autor precisa que la acción, la reflexión, el aprendizaje y los conocimientos de los profesionales son realidades que en parte se pueden teorizar con una abstracción del contenido específico de los problemas a los que se enfrentan. Aquí se plantea que esto es más complicado para los profesores, pues el proceso educativo en general es más complejo de lo que se puede imaginar, pues el docente se enfrenta a un sinnúmero de obstáculos que dificultan la meditación de sus actos para mejorar su práctica, tal es el caso de las

sobrecargas de enseñanza y el cumplimiento de proyectos diversos que deben ejecutar de modo imperativo e impositivo con la consigna de que se subsanen todas aquellas deficiencias que se presentan en el proceso educativo y que una parte muy considerable de las causas no atañen a los profesores.

Con la finalidad de ahondar y precisar sobre el concepto de complejidad, se coincide con Morin (2007) en el sentido de que es un tejido constituido heterogéneamente pero inseparablemente asociado a la unidad y a la multiplicidad. El autor enfatiza que es un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, azares y determinaciones, del mundo fenoménico en el que, confluyen en lo enredado, lo inextricable, en el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre. Estas operaciones son necesarias para la inteligibilidad en las que se deben reconocer los vínculos entre el azar y la certidumbre; así como en una íntima mezcla entre el orden y el desorden, en la cual se encuentra la relación entre el todo y sus partes, entre lo aparentemente estático y lo evidentemente dinámico (Morin, 2007).

Así, se concibe al docente como sujeto emerge al mismo tiempo que el medio en el que se desenvuelve como un sistema abierto y para nada cerrado. En analogía con lo planteado por Morin (2007), emerge de la auto-organización cuando autonomía, individualidad, complejidad, incertidumbre, ambigüedad, en cuyo esencia del término «auto» se lleva la raíz de la subjetividad o porque la auto-referencia llevará a la conciencia de sí y la auto-reflexividad llevará a la reflexión (docente).

El autor concibe al objeto y el sujeto, como términos disyuntivos/repulsivos que se anulan mutuamente, y al mismo tiempo, inseparables. La parte de la realidad oculta del objeto lleva de nuevo hacia el sujeto y viceversa, toda vez que no hay

objeto si no es con respecto a un sujeto (que observa, aísla, define, piensa), y no hay sujeto si no es con respecto a un ambiente objetivo (que le permite reconocerse, definirse, pensarse, etc., pero también existir). En esencia, el objeto puede ser espejo para el sujeto tanto como el sujeto para el objeto.

Por su parte, Bauman (2007) aporta elementos teóricos desde una perspectiva sociológica para comprender los problemas que aquejan a la educación y que son producto del neoliberalismo económico y de modo más específico, el consumismo. El autor refiere que el «síndrome de la impaciencia» transmite el mensaje de que el tiempo es un fastidio y una faena, una contrariedad, un desaire a la libertad humana, una amenaza a los derechos humanos; así, sintetiza la idea de que el paso del tiempo presagia la disminución de oportunidades que debieron aprovecharse y consumirse en el momento. Lo anterior ha ocasionado que se considere la educación como producto antes que como un proceso y así, se le concibe como una cosa que se consigue de forma completa y acabada.

En definitiva, la formación docente debe iniciar en las escuelas normales y continuar a lo largo de todo el ejercicio profesional, ya que la adquisición del conocimiento es algo imprescindible a lo largo de la vida con la única finalidad de que la persona sea cada vez mejor y eso pueda contribuir en el desarrollo de un pueblo al que se debe, en términos de Bauman (2007), es una búsqueda continua de posesiones cada vez más numerosas y ricas que se van agregando a las adquiridas.

La docencia debe concebirse como una profesión *para* el Estado, ya que representa un compromiso con la nación, con el hecho de que el conocimiento se pone al servicio del pueblo no propiamente para los gobernantes, su único objeto

debe ser la búsqueda constante de la solidez de los vínculos humanos que nos permitan convivir armónicamente en todos los ámbitos de la vida.

La tarea no es fácil, el docente debe enfrentarse a la idea arraigada del consumismo, misma que es definida superfluamente por Bauman (2007) como el breve goce de esas cosas y no por la acumulación de cosas, lo cual ha sido contagiado por la mercantilización del conocimiento y de su acceso, a tal grado de encoger el lapso de vida del saber en un mundo proyectado más para olvidar que para aprender de forma duradera. El autor puntualiza que la influencia de los líderes del negocio ha sido de tal envergadura que ya no se habla de ingenierías sino de culturas y redes de equipos, tampoco de liderazgo o dirección sino de influencias; lo cual transmite un mensaje de volatilidad, de fluidez, de flexibilidad y de corta vida.

En analogía con el autor, la transferencia de ideas como la efectividad y productividad han ocasionado mucho daño a la docencia, por lo que es menester tener una prospectiva que reconozca el conocimiento establecido, que se guíe por los antecedentes y las experiencias previas. Como están las cosas en el ámbito educativo, el docente que ingresa al llamado Servicio Profesional Docente debe cuidarse de que lo vean y no del hecho de ser vigilado, debe llamar la atención para que puedan comprar sus servicios y sus productos, no basta con seguir la rutina, por lo que debe monitorearse para asegurarse de que su forma de actuar es convincente y de que tiene probabilidad de aceptación. En concordancia con Bauman (2007), el docente es bueno conforme al último de sus éxitos no por la acumulación de estos, por lo que su firme convicción es que debe ser él mismo y no como los demás, la clave del éxito radica en la diferencia y no en la semejanza.

Bajo esta misma idea, actualmente, la Política Educativa Mexicana se guía por la idea de que la parcela del conocimiento es recortada para el consumo y el uso personal, que sólo puede evaluarse por su cantidad en lugar de su capacidad. Así, el significado que pueda adquirir el conocimiento y la experiencia acumulada por la enseñanza se pierde tan pronto como fueron adquiridas y a menudo, mucho antes de que se les haya dado un buen uso.

Como en el pasado, la educación debería ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias; aunque también se debe tener presente que debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información y en el arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo (Bauman, 2007).

A modo de conclusiones.

Los resultados obtenidos en los estudios desarrollados a lo largo de estos tres años no sólo han permitido identificar las dificultades que tienen los docentes en formación inicial o en servicio o bien, las correspondientes funciones de los administradores escolares para con el profesor de Matemáticas sino también las tensiones que se generan entre los docentes y los alumnos cuando cada uno debería asumir las responsabilidades y compromisos que institucionalmente, se ordena de manera fría e indiferente de las condiciones reales. Por un lado, es posible que los docentes aspiren a ser mejores y tener éxito en el aula bajo las prescripciones que el Estado ordena, pero cuando se trata de otorgar el papel protagónico a los estudiantes sobre aspectos como el libro de texto como medio para la enseñanza y el aprendizaje o cuando se trata de llevar a cabo procesos de evaluación bajo el paradigma constructivista, se repliegan hacia la forma en cómo

ellos fueron evaluados durante su formación académica. Por su parte, los estudiantes, dejan la impresión de que se inclinan por situaciones de aprendizaje en las que el docente debería otorgarles reconocimiento y en los hechos, la responsabilidad sigue siendo del docente; no obstante, cuando la responsabilidad recae de manera directa sobre ellos, las preferencias empiezan a revertirse. En síntesis, las preguntas que comprometían al docente eran bien recibidas por los estudiantes; mientras que las respuestas que de forma explícita indicaban el menor compromiso para el docente, fueron las que menos eligieron los estudiantes.

Estos resultados dejan al descubierto las tensiones que se generan entre docentes y administradores de las escuelas o para con los estudiantes, las cuales no son un mal menor, toda vez que, en el marco institucional, se desconoce o se evade lo ríspido que en ocasiones suele suceder la interacción educativa entre ambos.

Además, como era de esperarse, las respuestas otorgadas no fueron consistentes para las proporcionadas en los tres rubros que se trataron en el cuestionario de dilemas, es decir, se diversificaban entre las tres teorías implicadas. Se podría suponer que es una cuestión que le permite al docente delinear un estilo de enseñanza propio; sin embargo, la propuesta institucional no es flexible en ese sentido y así, lo que se puede esperar para la enseñanza es que los logros de sus propósitos institucionales no sean reflejados en los aprendizajes de los estudiantes. Aunado a lo anterior, esto no sólo se puede interpretar como la práctica educativa que llevaban a cabo en la cotidianeidad en función de las condiciones reales a las que se deben someter conforme a las circunstancias personales e institucionales, sino que también amerita reflexionar sobre cómo esas condiciones les desfavorecen

o impiden la cristalización de su propia práctica en los rasgos institucionales que enmarcan su propia actividad docente. De este modo, la reflexión docente debe enfocarse no sólo a la propia autocrítica sino también a la crítica de otros sujetos que intervienen en el proceso educativo, ya sea de manera directa o indirecta; de no ser así, se estaría asumiendo una visión simplista del proceso educativo y no ayudaría a dimensionar de forma justa los alcances y posibilidades reales que delimitan la práctica docente en condiciones reales de enseñanza.

Los resultados arrojados permiten plantear la necesidad de que el docente pueda ser actualizado en didácticas específicas porque cuando se trata de la concepción que tiene sobre la enseñanza en general, sus respuestas son más consistentes que cuando se trata de la enseñanza de las Matemáticas.

Aquí se asume que el proceso educativo es complejo en el sentido en que de forma premeditada las propias normas son generadoras de caos y desorden al interior del aula. Esto debería ser motivo suficiente para que el docente pueda tener la libertad de buscar el diálogo con los estudiantes y, en consecuencia, concertar acuerdos y compromisos de ambas partes, conforme a los alcances y limitaciones que se pueden presentar en un aula concreta, tal y como la define Eisner (1998).

En suma, el proceso de enseñanza de las Matemáticas debe proveer de elementos a los estudiantes para que puedan resolver problemas de la matemática escolar con o sin tecnología y que, a su vez, les posibiliten la adquisición y aplicación de conocimientos desde una perspectiva crítica y humanista, es decir, que puedan desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo sustentado sobre una base científica, racional y ética, de tal manera que antepongan el interés común en detrimento del de particulares cuando se trata de proyectos sociales, políticos y económicos.

Referencias

- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la Educación en la Modernidad Líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- DOF (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: DOF.
- Donoso, P.; Rico, N.; Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20 (2), 76-97. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56746946005>
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España: Paidós.
- Elizarrarás, S. (2015). Concepciones de docentes en formación inicial sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la escuela secundaria. *Revista Consultoría de Prácticas Educativas Innovadoras*, 2 (3), 206-212.
- Elizarrarás, S. y Chávez, M. (2016). *Revista Consultoría de Prácticas Educativas Innovadoras*, 2 (1), 440-446.
- Elizarrarás, S. y Vázquez, O. (2016). *Dificultades de docentes y administradores escolares sobre la práctica reflexiva y enseñanza de las matemáticas en la escuela secundaria en el marco de la evaluación docente*. Capítulo del Libro colectivo: *Prácticas escolares: Aproximaciones teóricas*. (Coords. David Castillo, María de Jesús Lira y Marcos Gerardo Minor). Monterrey, Nuevo León: Editorial Universitaria UANL.
- Elizarrarás, S. (2017). *Desarrollo de nociones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas de docentes en formación inicial: la necesidad de reflexionar y analizar sobre la praxis educativa*. Capítulo del libro colectivo:

- Tendencias de investigación en educación. (Coord. David Castillo) Monterrey, Nuevo León: Editorial Universitaria de la UANL.
- Morín, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Colofón.
- Pozo, J. I.; Schuerer, N.; Pérez, M. P.; Mateos, M.; Martín, E. y De La Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España: Grao.
- SEP (1993). Programas de Estudio para la Educación Básica. Secundaria. Matemáticas. México: Autor.
- SEP (1997). *Programa Nacional de Actualización Permanente para profesores de Matemáticas de la escuela secundaria*. México: Autor.
- SEP (1999). Planes de Estudio para la Licenciatura en Educación Secundaria. México: Autor.
- SEP (2006). Programas de Estudio para la Educación Básica. Secundaria. Matemáticas. México: Autor.
- SEP (2011). Programas de Estudio para la Educación Básica. Secundaria. Matemáticas. México: Autor.
- SEP (2015). *Perfil, parámetros e indicadores para Docentes y Técnicos Docentes de Educación Básica*. México: Autor.
- SEP (2017). *Planes de Estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. México: Autor.

Vilanova, S., García M. B. y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2), 1-21.
Disponibile en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/169>

COMPORTAMIENTO ACADÉMICO DESHONESTO EN ALUMNOS DE POSGRADO

César Augusto Cardaña Ojeda
Escuela Normal de Ticul
cesarcardenaojeda@gmail.com

Resumen

Este trabajo presenta el reporte del avance alcanzado en una investigación de corte cualitativo, con enfoque de Investigación acción, que tuvo el propósito de realizar acciones de intervención pedagógica para promover comportamientos éticos en los estudiantes de un programa de posgrado en educación donde se identificó la persistencia de comportamientos académicos deshonestos; este problema se consideró relevante por cuanto la conducta ética es un rasgo deseable en un post-graduado, que cobra particular énfasis cuando ésta se demanda a docentes, quienes se suponen promotores de actitudes positivas. Este artículo se concentra en reportar lo construido en la etapa del diagnóstico, que, por su parte, tuvo el objetivo específico de Identificar las teorías prácticas que condicionan la manera en que los alumnos de posgrado atienden a consideraciones éticas al desarrollar sus tareas de aprendizaje. El proceso de diagnóstico se concentró en entrevistas a profundidad y cuestionarios dirigidos a alumnos y profesores de la institución. Al término del diagnóstico, se ratificó y delimitó el objeto de estudio, y los hallazgos sugirieron que los comportamientos deshonestos entre los estudiantes de posgrado se gestan por dos principales condicionantes relacionadas: primero, una formación profesional inicial sin suficiente consolidación para afrontar las demandas académicas de la formación posgradual; por otra parte, las características propias de la etapa de vida que estos estudiantes atraviesan, en la que conjugan responsabilidades laborales, familiares y escolares que superan su capacidad de atención y organización. Se espera que esta teoría construida aporte mayor expectativa de éxito al alcance del objetivo general planteado.

Palabras clave: Comportamiento académico deshonesto; Posgrado; Investigación-acción.

Abstract

This work presents the progress reached in a qualitative research, with an Action Research approach, which had the purpose of carrying out actions of pedagogical intervention to promote ethical behavior in students of a postgraduate program in education where the persistence of behaviors was identified dishonest academics; this problem was considered relevant for the institution where this problem was identified, because ethical behavior is a desirable trait in a post-graduate, which is particularly important when it is demanded of teachers, who are supposed to promote positive attitudes. This article focuses on reporting what was built in the diagnostic stage, which, in turn, had the specific objective of identifying the practical theories that condition the manner in which graduate students attend to ethical considerations when developing their learning tasks. The diagnostic process was focused

on in-depth interviews and questionnaires addressed to students and professors of the institution. At the end of the diagnosis, the object of study was ratified and delimited, and the findings suggested that the dishonest behavior among postgraduate students is originated by two main related conditions: first, initial professional training without sufficient qualification to face the academic demands of postgraduate programs; on the other hand, the characteristics of the stage of life that these students go through, in which they combine work, family and school responsibilities that exceed their capacity for attention and organization. It is expected that this constructed theory will bring greater expectation of success to reach the general objective set.

Key words: Dishonest academic behavior; Postgraduate program; Action-Research.

Introducción

En un programa de posgrado impartido en una escuela normal se registró una considerable proporción de alumnos que habían incurrido en comportamientos académicos deshonestos, principalmente, relacionados con atentar contra la veracidad de la información que compartían o reportaban, y contra el respeto a la propiedad intelectual de los autores a los cuales consultaban como referencia para sus diversos trabajos escolares; estas conductas se presentaron con mayor frecuencia en los trabajos relacionados con la investigación educativa, aunque también se encontraron tales situaciones en tareas o actividades de menor extensión y complejidad.

Así, se encontraron reportes de trabajos donde se declaró haber realizado actividades de campo que en realidad no fueron llevadas a cabo parcial o totalmente, como fuera el caso de ejercicios de aplicación de los temas de estudio, entrevistas, observaciones, administración de instrumentos para el acopio de información, revisión bibliográfica, entre otras; también se encontró la invención o manipulación de datos, a fin de crearlos o adecuarlos a lo que el autor del acto consideró su mejor conveniencia personal.

El comportamiento deshonesto predominante entre los encontrados fue la copia textual de información proveniente de trabajos ajenos, en los que no se otorgó el correspondiente crédito al autor, aun cuando en algunos de los trabajos en donde se actuó de esta forma, se incluyó una declaración explícita de originalidad y responsabilidad del contenido, que incluyó el otorgamiento de crédito a las fuentes consultadas para construir el producto presentado; lo mismo ocurrió para el uso no textual de ideas ajenas que se declararon como propias.

Estas acciones denotaban una interpretación tergiversada de la intención del trabajo de aprendizaje o de generación de conocimiento, que resulta significativamente alarmante (Buendía & Berrocal, 2001), por cuanto fueron realizadas por alumnos que en su mayoría eran licenciados en educación, quienes suponen ser profesionales promotores de la valoración del aprendizaje, y que -en adición- se encontraban cursando voluntariamente un programa de formación post-gradual, que a su vez ha sido concebido por los sistemas educativos para acompañar la búsqueda de la excelencia profesional y personal; más aún, se espera que la formación post-gradual, al manifestarse en la reflexión y la acción cotidiana de quien la recibe, contribuya a la mejora de su entorno, es decir, que se aspira a que resulte relevante para su sociedad por cuanto se traduzca en actitudes y acciones que contribuyan a su mejora (Didriksson, Campos, & Arteaga, 2004; Manzo, Rivera, & Rodríguez, 2006; Sánchez, 2016).

A esta intención atribuida a la formación post-gradual en general, se suma el compromiso particular y explícito contraído por la institución donde se ubicó este problema identificado, respecto de contribuir a la formación de profesionales éticos, tal como señala el Modelo Educativo del programa en cuestión:

El modelo también se caracteriza por un enfoque humanista que permea toda su estructura; la formación humanista es distintiva de las escuelas normales y se pretende dar continuidad a esta orientación que pretende lograr una formación integral y ética en los participantes del proyecto educativo, tanto en su plano personal, como profesional, como estudiante y como miembro de una comunidad (Escuela Normal, 2017, p. 44).

Cabe recalcar que la aspiración de las escuelas normales de contribuir al desarrollo de actitudes en los alumnos que se expresen en comportamientos honestos se origina desde los programas de licenciatura: así lo puede corroborar la cuarta competencia genérica definida en el perfil de egreso de todas las carreras correspondientes a los planes de estudio 2012, la cual se refiere al sentido ético del actuar de los docentes formados.

También señala esta misma intención la tercera característica del enfoque de todos los programas de estudio antes mencionados, que por su parte espera de los alumnos “la adquisición de saberes, creencias, valores y formas de actuación profesionales posible en la medida en que se participa en actividades significativas” (Secretaría de Educación Pública, 2012 a; b; c; d).

Es así que, al haber identificado esta situación negativa persistente entre una significativa proporción de alumnos del programa académico, se identificó un reto legítimo de afrontar para reivindicar la tradición humanista característica de la educación normal, para lo que se estableció el objetivo general de realizar acciones de intervención pedagógica para promover comportamientos éticos en sus estudiantes.

Para poder abordar esta pretensión, se determinó el siguiente objetivo parcial inicial: 'Identificar las teorías prácticas que condicionan la manera en que los

alumnos de posgrado atienden a consideraciones éticas al desarrollar sus tareas de aprendizaje'.

Este trabajo da cuenta de lo planificado, implementado y encontrado al abordar este objetivo inicial o parcial, que fue necesario atender para obtener información contextualizada y objetiva sobre la expresión particular y posibles causas del fenómeno de interés, y con ello, contar con un marco de referencia sustentado que orientara el diseño de un plan de intervención en una etapa posterior.

Marco de referencia.

El comportamiento ético es un rasgo deseable del perfil profesional de un educador, ya que constituye una actitud que puede determinar sustancialmente la calidad de su labor; y es que entre las responsabilidades de los docentes de cualquier nivel educativo se encuentra la formación de criterios éticos en sus alumnos (Bosello, 1998; Hernández, 2010; Savater, 2003; Lara Amat, 2013; Schjetne, Afdal, Anker, Johannesen, & Afdal, 2016), por lo que pensar en un profesional no ético, promotor de conductas éticas resulta un lamentable oxímoron.

Estas premisas han sustentado las consideraciones y las disposiciones en todos los niveles escolares para que en la evaluación de los resultados educativos se incluya la perspectiva ética de la práctica profesional; es así que se han generado propuestas y acciones para que en la selección de los profesionales que acceden al ejercicio docente se considere –además de la evaluación de la cualificación intelectual- la exhibición de una personalidad ética como un criterio de selección (Ander-Egg, 2005; Secretaría de Educación Pública, 2015).

A pesar de lo anterior, se ha registrado que los comportamientos académicos deshonestos se han incrementado en varios países en todos sus niveles educativos (Diez-Martínez, 2015; Farnese, Tramontano, Fida, & Paciello, 2011; Neyva, Klein, Angello & Raimundo, 2016); más específicamente, Sureda, Comas y Gili (2009) ubican la proliferación de este problema en los años ochenta del siglo pasado, y recuperan la opinión de varios autores que lo señalan como sumo preocupante, y de incremento “epidémico” (Haines, LaBeff, Diekhoff, & Clark, 1990, en Sureda, Comas, & Gili, 2009).

A partir de la proliferación de este desafortunado fenómeno, se ha generado una amplia investigación que ha intentado abordarlo en función de las situaciones del entorno imperantes de cada época, que permiten (o no) incurrir en una acción considerada desleal.

Inicialmente, se ha previsto definir el comportamiento académico deshonesto, encontrándose una vasta cantidad de propuestas con evidente cercanía conceptual, que solo van diferenciándose según se trate del nivel educativo.

En este tema, Lambert, Hogan y Barton (2003) se han dado a la tarea de compilar definiciones en el nivel universitario, abarcando tanto el listado específico de los actos, como sus posibles clasificaciones.

Dada la vastedad de propuestas, advirtieron que no existe un consenso universal sobre cómo definir con concreción y especificidad un comportamiento deshonesto en el ámbito académico, al mismo tiempo que se señala que hacerlo, es decir, encontrar tal consenso, es una tarea que no justifica del todo el esfuerzo que supone, pues -como se ha mencionado- esta noción es cambiante, por lo que

habría que replicar este esfuerzo perpetuamente, sin obtener a cambio un producto indispensable para la comprensión y tratamiento del fenómeno (Martínez & Ramírez, 2017); sin embargo, Lambert, Hogan y Barton (2003) se han dado a la tarea de revisar las propuestas definitorias más detalladas del acto deshonesto, y consideran que de su síntesis, se puede entender a un comportamiento no ético en el ámbito académico como: cualquier acción que emplee recursos no autorizados para realizar una actividad escolar.

En este trabajo se ocupó esta sucinta definición como el criterio conceptual orientador para abordar el problema identificado.

Por otra parte, la revisión de la teoría disponible sobre estrategias para incidir en el problema identificado se ha reservado en este trabajo hasta concluir con la etapa de inmersión en el objeto de estudio, la cual implica el desarrollo y la conclusión de un diagnóstico sistemático y profundo; esto guarda coherencia con el método lógico e inductivo de la investigación cualitativa, que supone servirse de la información generada del primer acercamiento al objeto de estudio, a través del proceso diagnóstico, y no antes, para así poder contar con información válida para planificar en forma contextualizada un plan de acciones de intervención (Mills, 2017; Rodríguez, Gil, & García, 1999; Stringer, 2014); sin embargo, se ha adelantado el acercamiento al trabajo de Burgos (2017), cuya tesis doctoral fue gestada como reacción al problema de la honestidad académica en una institución privada de educación superior de alto prestigio, que adicionalmente, fue realizada en la misma región que la población de este trabajo, por lo que le presenta una gran cercanía en cuanto a fines y características de contexto, aun cuando su metodología

corresponda a un paradigma diferente, ya que finalmente, el objeto de interés son las acciones implementadas para incidir en el problema.

Metodología

Para abordar el objetivo planteado en este trabajo se proyectó el desarrollo de un estudio cualitativo con un enfoque de Investigación-acción del profesor, orientado a incidir en la mejora de la situación identificada (Álvarez-Gayou, 2012; Elliot, 2000; Rodríguez, Gil, & García, 1999; Sagastizabal & Perlo, 2002; Tripp, 2005).

El proyecto se orientó por el esquema básico del método de la investigación acción, el cual avanza o se desarrolla por ciclos sucesivos de trabajo tanto documental, pero principalmente de campo, en los que se procede como primera etapa a reflexionar sobre el problema identificado, integrando al mayor número posible de sujetos involucrados en él, para después delimitarlo en función de su trascendencia y factibilidad; a partir de ello, se diseña un plan de acciones que habrán de implementarse sistemáticamente, para finalmente volver a reflexionar, en este caso, sobre los resultados obtenidos, es decir, para evaluarlos.

En la figura 1 se pueden representar los dos ciclos básicos de este esquema.

De acuerdo a lo representado, el primer ciclo del proceso de investigación de este trabajo se completó con el fin de construir un diagnóstico pertinente de la situación, que se sustentara en las cuatro acciones básicas de cada fase de la investigación cualitativa: reflexión, planeación, implementación de lo planeado, y reflexión (evaluación) de lo alcanzado (Suárez, 2002).

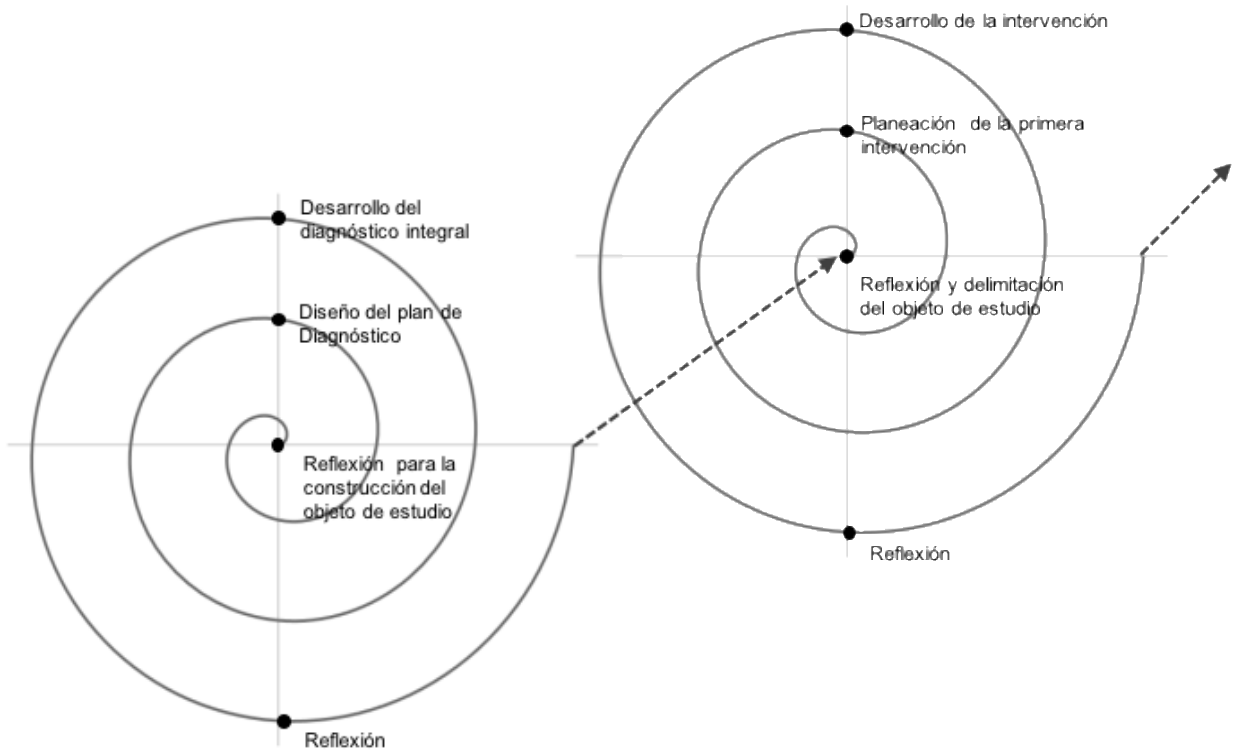


Figura 1. *Esquema de la investigación-acción.*

Fuente: Creación propia.

Esta primera fase de trabajo tiene una importancia trascendental para el proyecto general, pues supone ofrecer un marco de referencia particularizado a las características del objeto (o fenómeno) de interés, que permita diseñar en forma estratégica la fase de intervención que intenta resolver la situación; es así que en estricta adecuación a lo conocido o interpretado en este diagnóstico, se diseñará en el segundo ciclo de trabajo una primera intervención que aspira a (contribuir a) la solución o mejora del problema abordado; de lo contrario, se deberá revisar acuciosamente desde su inicio el trayecto avanzado, para rediseñar e implementar

otros ciclos de intervención hasta alcanzar los resultados esperados (Rodríguez, Gil, & García, 1999; Latorre, 2005; Rojas, 2012; Suárez, 2002).

A continuación, se reporta lo desarrollado y concluido en el primer ciclo del esquema general, correspondiente a la fase de Diagnóstico de la investigación, dado que, al momento de redactarse este artículo, se encontraba en proceso el segundo ciclo del proceso general, es decir, la primera intervención para la mejora del problema identificado.

Objetivo del diagnóstico.

El objetivo planteado para esta primera etapa o ciclo de la investigación fue: Identificar las teorías prácticas que condicionan la manera en que los alumnos de posgrado atienden a consideraciones éticas al desarrollar sus tareas de aprendizaje.

En el ciclo del diagnóstico se consideraron diversos elementos, tales como el dato de interés, la fuente de provisión de este dato, la técnica para su recolección, el responsable de esta actividad y un calendario estimado para su desarrollo.

Gráficamente, el plan diagnóstico desarrollado se representa en la figura 2, que tiene una estructura que se orienta con una dirección próxima – distal, es decir, del centro hacia afuera:

De acuerdo al esquema propuesto, se planeó recurrir a cuatro fuentes de información: a) alumnos académicamente destacados cursantes del posgrado, b) profesores de amplio reconocimiento profesional en el programa educativo donde se realizó la investigación, c) una ex alumna al que se le detectaron prácticas académicas deshonestas en su trabajo de titulación y d) documentación institucional con registro sobre el trayecto escolar de los alumnos.

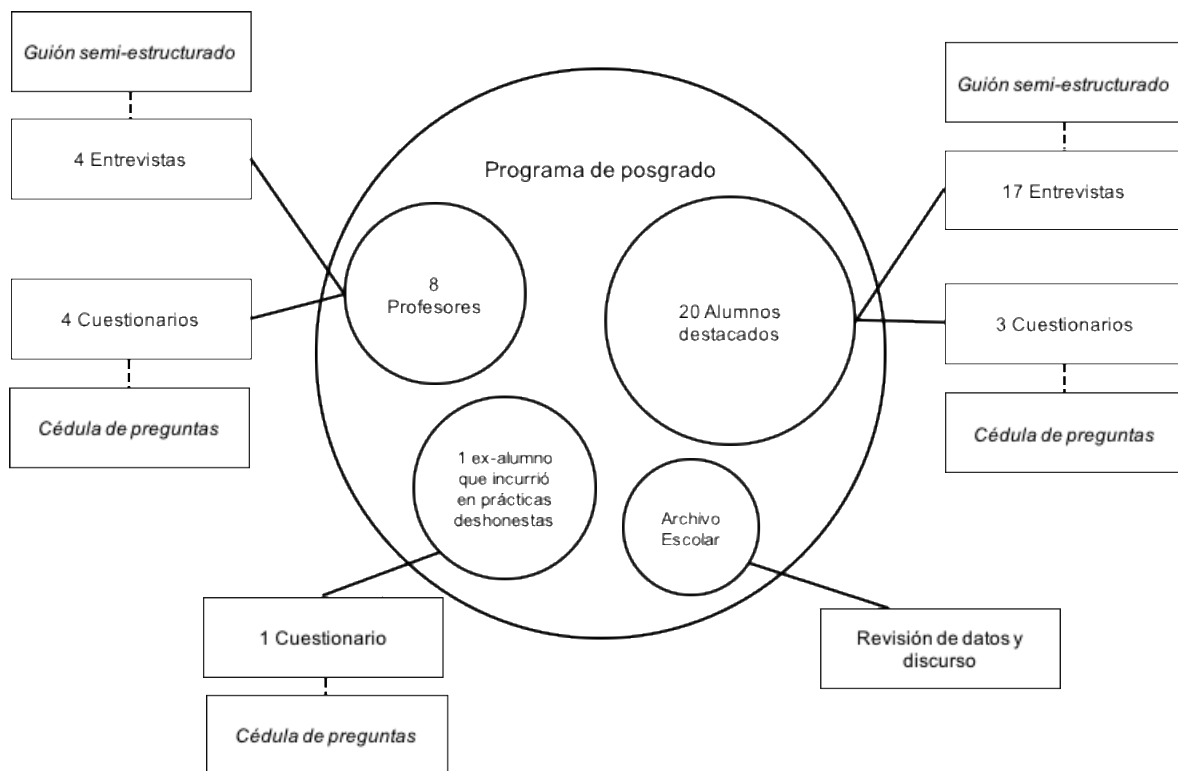


Figura 2. Esquema del plan de diagnóstico.

Fuente: Creación propia.

A las tres primeras fuentes se les abordó a través uno de dos tipos de actividades de encuesta: entrevista a profundidad o cuestionario, según su disponibilidad de tiempo.

Cabe comentar que inicialmente se planeó e intentó encuestar a cinco alumnos a los que se les detectaron flagrantes prácticas escolares deshonestas, para recabar información sobre sus razones para incurrir en estas conductas, pero cuatro de ellos declinaron la solicitud de colaboración, a pesar de haberseles asegurado el resguardo total de sus datos personales en el trabajo de investigación;

al final, solamente una ex alumna aceptó ofrecer información a través de responder un cuestionario que le fue enviado por correo electrónico.

En cuanto al análisis de documentos, la actividad se concentró en la revisión de los expedientes del archivo escolar, en búsqueda de registros sobre casos relacionados con comportamientos académicos deshonestos de los alumnos del programa educativo, sin embargo, no se encontró ningún registro de este tipo, aun cuando el responsable del área académica de la institución reconoció que sí se habían presentado, pero al ser resueltos todos mediante la negociación entre el profesor y el alumno involucrados, no se consideró necesario levantar algún tipo de registro o acta del hecho y su resolución.

Ante esto, el acopio de datos se concentró en la reflexión, opinión y experiencia de participantes alejados de las prácticas deshonestas, quienes realizaron un ejercicio introspectivo sobre su propio comportamiento y otro ejercicio interpretativo sobre el comportamiento deshonesto ajeno atestiguado en su experiencia personal como alumnos.

Después de concebir este plan, se construyeron los instrumentos requeridos para llevar a cabo el proceso de diagnóstico, para lo cual se atendieron los criterios señalados por Rodríguez, Gil y García (1999, pp. 174-181) sobre el contenido válido y estratégico que debe guiar las cuestiones de la entrevista, mismos criterios que fueron considerados en las preguntas incluidas en los cuestionarios, por cuanto solamente diferían respecto de su formato de presentación.

También se tomaron en cuenta las sugerencias de Namakforoosh (2014) sobre el apropiado contenido y la eficiente redacción de preguntas en cuestionarios de investigación; las directrices tomadas en cuenta en la redacción de estas

preguntas-guía fueron las siguientes: a) Evitar estructuras oracionales confusas, b) Adecuar el vocabulario a las características de la fuente, c) Formular preguntas cortas y directas, d) Evitar influir en el encuestado.

Además de haber contemplado estas previsiones en la redacción de los materiales, y de haber delimitado a conciencia el tema de estudio mediante la atención al marco de referencia teórico, se optó por solicitar la revisión de los instrumentos por parte de un experto en metodología de la investigación cualitativa; tal experto fue el Dr. Froylán Ceballos Herrera, profesor investigador de la Universidad Anáhuac Mayab, quien es ampliamente reconocido en su entorno de trabajo, sobre todo por su experiencia en la metodología del enfoque de la Investigación-acción; este asesor ofreció comentarios y sugerencias específicas al contenido de los instrumentos, que fueron considerados antes de su administración, para enriquecerlos y mejorar su estructura general y la validez de su contenido.

Así, una vez que estos materiales se consideraron técnicamente apropiados, se procedió a solicitar la autorización de los directivos de la institución donde se realizaría el estudio, para poder administrarlos a los participantes-objetivo; a esta solicitud se acompañaron los modelos de instrumento a usar, a fin de que fueran revisados para cerciorarse de que su contenido y su declaración de uso de los datos recabados aseguraran una orientación ética y respetuosa de los intereses de la institución y de los propios participantes.

Cuando se obtuvo la autorización de los directivos de la escuela para llevar a cabo el proceso de diagnóstico de la investigación, se procedió al acopio de la información a través de los cuestionarios y las entrevistas.

Los profesores participantes analizaron tres cuestiones o categorías centrales de información a lo largo de las entrevistas en las que participaron: a) los tipos de comportamiento académico deshonesto que habían atestiguado a lo largo de su conducción de asignaturas en el programa de posgrado, b) su proceder ante comportamientos deshonestos comprobados, c) hipótesis sobre las razones que pudieron originarlos.

Estos profesores incluidos en la actividad fueron seleccionados con base en el cumplimiento de dos criterios: a) haber recibido resultados satisfactorios en las evaluaciones de desempeño realizadas por la institución, a través de encuestas censales contestadas por los alumnos en dos ocasiones cada semestre, y, por otra parte, b) contar con al menos cinco años consecutivos laborando en el programa educativo.

El primer criterio obedeció a la intención de contar con profesores que tuvieran un indicio positivo sobre su dedicación a la revisión y evaluación de las tareas didácticas, lo que implicaría la posibilidad de que hubieran detectado prácticas deshonestas, en caso de ocurrir.

El segundo criterio respondió al interés de que los profesores tuvieran una estancia mínima en la institución, que les permitiera evaluar la persistencia del fenómeno abordado entre generaciones de alumnos, para intentar dimensionar su gravedad.

Con cuatro de los ocho profesores incorporados al estudio, se realizaron al menos tres entrevistas; en la primera ocasión la actividad fue individual, para ofrecer un ambiente de privacidad y seguridad en la participación, además de que a cada participante se ofreció el protocolo básico para garantizar su anonimato y el uso

estrictamente académico y proactivo de la información recabada (Eaton, 2017; Franz, 2011).

En las entrevistas siguientes se integraron a los cuatro profesores en una sola sesión grupal (grupo de enfoque) y en esa ocasión se analizó y comentó el conjunto organizado de datos recabados de todas las fuentes, es decir, profesores y alumnos, para que los presentes ofrecieran sus reflexiones, opiniones y valoraciones sobre la adecuación de los datos a su experiencia cotidiana percibida y pudieran alimentar su posicionamiento personal de la información y opiniones emitidas por sus pares (Yapu, & Iñiguez, 2009). En esta sesión también se incluyó a los participantes una tarea adicional que consistió en ofrecer comentarios y sugerencias sobre las actividades realizadas hasta ese momento dentro del proyecto de investigación; los comentarios de los profesores fueron tomados en cuenta para la planeación y ejecución de las siguientes actividades.

En la tercera y cuarta sesiones de trabajo entre profesores se retomaron las entrevistas individuales presenciales, en las que también se ofreció a cada profesor el recuento de los datos y avances recabados de todas las actividades anteriores, en adición a tratar los temas previstos y los que fueron subyaciendo de sus participaciones. En la última sesión de trabajo los comentarios se concentraron en ideas para incidir positivamente en la promoción y aseguramiento de comportamientos académicos honestos entre los alumnos del programa educativo desde la actuación de los profesores en el aula, y desde la reglamentación institucional.

Los cuatro profesores restantes ofrecieron sus comentarios respondiendo a un cuestionario cuyas respuestas enviaron vía correo electrónico, y ofrecieron atender a nuevas cuestiones o dudas, en forma personal, en caso de ser necesario.

Respecto de los alumnos considerados 'Destacados' en cuanto a su desempeño (entre lo que se incluyó como una condición sine qua non a la honestidad académica), se siguió el mismo esquema de trabajo que con los profesores, es decir, se inició con entrevistas individuales, mientras que en la segunda ocasión se realizaron grupos de enfoque para después retomar las actividades individuales.

Para el trabajo en grupos de enfoque se formaron tres (sub) grupos de alumnos que trabajaron por separado: uno estuvo integrado por cinco alumnos y los dos restantes se integraron por seis alumnos, lo cual se realizó de esta forma para que los conjuntos de trabajo no fueran muy numerosos y de ello se propiciara que algún participante reservara sus comentarios con la intención de no aletargar la actividad, o que ante una copiosa participación, todos los integrantes del grupo fueran disminuyendo la precisión o contenido de su intervención por agotamiento o saturación de ideas.

Por su parte, los alumnos analizaron los siguientes temas a lo largo de las entrevistas realizadas: a) los tipos de comportamiento que habían conocido en su grupo escolar, b) la importancia que los docentes conceden a este tema, c) hipótesis sobre las ideas que pudieron sustentar los actos desleales. Al igual que en el caso de los profesores, en la última sesión de trabajo se solicitaron ideas para alentar el comportamiento académico ético de los alumnos de la maestría.

Los alumnos convocados para ofrecer información al estudio fueron propuestos por los profesores mencionados en el párrafo anterior, con base en su reconocimiento al desempeño entusiasta y honesto de estos alumnos; en este caso, el rendimiento escolar (traducido en calificaciones) no fue un criterio concluyente para la determinación del grupo de alumnos participantes, pues no se reconoce una asociación significativa entre la honestidad académica y el desempeño escolar; en cambio, se puso énfasis en la exposición de una conducta ejemplar en cuanto a la honestidad académica.

Por último, el alumno que presentó al menos un caso comprobado de comportamiento desleal ofreció información sobre: a) razones para acudir o incurrir en este comportamiento, b) valoración ex post facto sobre los comportamientos presentados, c) prácticas profesionales actuales y éticas. Como se mencionó anteriormente, este alumno condicionó su participación a una sola actividad a distancia, que consistió en la respuesta a un cuestionario con las temáticas mencionadas.

Los datos que fueron acopiados de estas fuentes de información fueron analizados mediante un criterio 'abierto', lo que a decir de Gibbs (2007, pp. 71 -72), no implica una carencia total de ideas o de un marco de referencia que dirija el acercamiento al problema, sino que refiere a una postura flexible que se sustenta en el conocimiento o experiencia que el investigador tiene de un objeto de estudio, por el hecho de ser parte de él; por lo tanto, los datos se abordan conforme van emergiendo de las acciones que se realizan. Por supuesto, este criterio requiere que durante todas las fases del procedimiento no se impongan teorías preexistentes en el ejercicio de interpretar los datos y de tener –por tanto- apertura hacia las

categorías emergentes que la evolución del estudio pueda ofrecer. En palabras íntegras del autor: “El truco aquí es no apegarse excesivamente a los códigos iniciales que construye” (Gibbs, *ibíd.* Pág. 72).

Por otra parte, el análisis de los datos recabados se llevó a cabo mediante el procedimiento estándar descrito por Rodríguez, Gil y García (1999), y con apoyo adicional de las sugerencias específicas de Gibbs (2007), especialmente para la etapa de Transformación del dato a la conclusión, y de la conclusión a la hipótesis y teoría de acción.

Los pasos específicos planteados para realizar esta tarea de fundamental importancia para la construcción y la validez de los resultados son los siguientes, reducidos a su mínima expresión:

- a) Reducción; depuración cuidadosa de datos que mostraron una clara relación con el tema de estudio y su objetivo; esta etapa demandó una gran atención y planteó la necesidad de reforzar la etapa previa de acopio de datos proporcionados por los alumnos, dado que en algunos casos se encontraron patrones emergentes que eran dignos de exponer y revisar con los participantes donde tales patrones no se consideraron previamente.
- b) Transformación: elaboración de ideas interpretativas preliminares, emanadas de la comparación, relación y clasificación de categorías y los patrones emergentes.
- c) Obtención y verificación de los resultados: construcción y discusión de proposiciones conclusivas que pueden presentarse como resultados.

Estas etapas de trabajo definieron un trayecto cíclico recurrente, en el que fue necesario -si no recomendado- revisar cada etapa anterior para ahondar en la reflexión profunda de las ideas que se fueron estructurando y con ello ampliar el marco comprensivo del fenómeno abordado (Mayz, 2009).

La figura 3 esquematiza el proceso descrito, que inicia a partir de que se completa la etapa de 'Recolección' sistemática de datos en el trabajo documental y de campo:

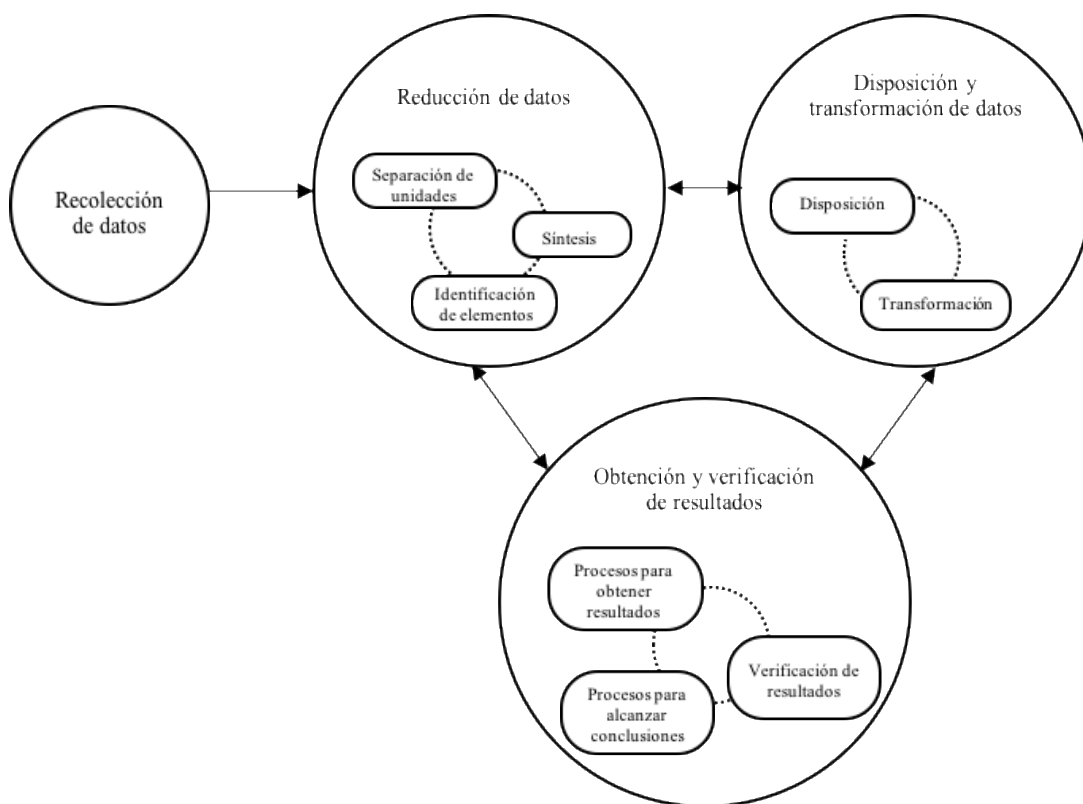


Figura 3. *Proceso para el análisis de datos cualitativos.*

Fuente: Rodríguez, Gil y García (1999).

Al revisar el modelo representado, se puede comprender la conveniencia de mantener un criterio abierto para el análisis de los datos, dado que se desarrolla un 'sub-proceso' en cada una de las fases del proceso general, que a la vez que

sistematiza las actividades, puede generar la necesidad de que se deba actualizar permanentemente cada proceso anterior a fin de fortalecerlo ante los hallazgos emergentes, lo que se enfrenta mejor a mayor involucramiento y experiencia del investigador en el tema investigado: a esto Flick (2013) le denomina 'la tensión entre la formalización y la intuición'.

Cabe mencionar que también se tuvo presente la revisión de los datos secundarios de la investigación, así determinados en la etapa 'Reducción' del esquema básico seguido; al respecto, se debe reconocer que a medida de que los patrones emergentes fueron cobrando presencia en la investigación, los datos secundarios excluidos en la depuración preliminar de los datos acopiados redujeron significativamente la necesidad de repetir o insistir en la recolección de datos (Morse, Janice, & Kuzel, 2001; Scribano, & Sena, 2009).

En este proceso cobra una mención especial el caso de la información presentada por el único alumno que, habiendo incurrido en prácticas deshonestas en algún momento de su formación post-gradual, aceptó participar como fuente en esta investigación: al responder el cuestionario que le fue enviado, este alumno negó contundentemente que hubiera realizado alguna de estas prácticas durante su trayecto escolar, a pesar de que en su momento aceptó el reporte escrito emitido por su lector de tesis, en el que se señalaban y demostraban múltiples casos de plagio, copia textual de información extraída de fuentes sin valor académico y falseamiento de información.

Es necesario comentar que se contó con el ejemplar de tesis entregada por el alumno, con las anotaciones emitidas a sus faltas, acompañadas del listado de fuentes originales que fueron objeto de plagio; sin embargo, no se elaboró un acta

formal para registrar este evento, ya que su situación fue solucionada por el asesor de tesis del alumno, en negociación con el coordinador académico de la institución, lo que le permitió concluir el proceso de titulación correspondiente.

Fue así que el alumno negó aceptar los señalamientos que anteriormente reconoció, aduciendo en todos los casos que su asesor metodológico le informara que los señalamientos que se hicieron a su trabajo eran incorrectos o que desproporcionaban la importancia de las faltas, maximizándolas, dado que podían considerarse errores comunes de redacción técnica.

Este argumento fue presentado para cada cuestionamiento que se le planteó al informante, por lo que su participación finalmente no ofreció datos útiles para alimentar el objetivo de la investigación; sin embargo, generó temas subyacentes que si bien no son abordados en este reporte, fueron integrados a la línea de investigación.

Uno de estos temas emergidos de la investigación que puede ser mencionado someramente, fue el 'efecto Dunning-Kruger', que se refiere a una condición psicológica estudiada por investigadores de la Universidad de Cornell, Estados Unidos, cuyos apellidos dan nombre al fenómeno de estudio.

El individuo que presenta esta condición puede ser genuinamente incapaz de reconocer una debilidad o ausencia de competencia en su propio desempeño personal, a pesar de que su comportamiento sea en sí mismo una evidencia incontrovertible de su desempeño deficiente (Dunning, 2011; Kruger, & Dunning, 1999).

Los investigadores encontraron que esta condición era más usual de lo que se podría pensar entre la población media estadounidense, y que bien podría

explicar actitudes defensivas o de negación tajante de algunas personas ante sus yerros o faltas; actitudes que pudieran ser calificadas por un observador como incomprensibles, dolosas o cínicas, al grado de causar confusión o indignación entre sus observadores, pero que en realidad sean la expresión involuntaria de esta condición de la cual el sujeto no es consciente.

Resultados y Conclusiones

A continuación, se presenta el concentrado de resultados obtenidos del análisis de datos recabados en el proceso de diagnóstico, organizados en las categorías principales de análisis estructurado en el proyecto (Medina, 2014; Valles, 1999).

Validación del problema

Perspectiva de los alumnos.

Los alumnos confirmaron la presencia arraigada de comportamientos académicos desleales en el programa que se encontraban cursando: señalaron que el 'Copy Paste', es decir, la copia textual de información ajena que es presentada como propia, era la práctica más recurrente que habían conocido y que se encontró en cada una de las asignaturas cursadas hasta entonces; en este aspecto se añadió el comentario de que las fuentes plagiadas en muchas ocasiones no contaban con adecuados atributos académicos, sino que eran producciones libres de autores no identificados que ofrecían opiniones personales sobre temas de los que se esperaba fundamentación científica; en otros casos, las fuentes a las que se recurría para copiar textualmente la información, a su vez había sido tomada íntegramente de otra fuente distinta, sin otorgar el debido crédito.

También se mencionó que era recurrente la copia de tareas a compañeros, lo cual era posible debido a que éstas se depositan en un recurso virtual de dominio público que cada conductor de asignatura crea para dar seguimiento al trabajo académico a distancia del programa. Dos de los entrevistados expresaron con énfasis su decepción e indignación por este caso específico, ya que sus trabajos habían sido objeto de copia por parte de sus compañeros, que sin ningún miramiento los presentaban como propios: esto les resultó indignante, pues consideraron que los hechores desestimaron el producto de su esfuerzo con una actitud de “*descaro*” por cuanto se ha mencionado que el repositorio en red de las asignaturas permite que los trabajos sean públicos y el plagio podía ser fácilmente comprobable.

Perspectiva de los profesores.

Los profesores señalaron que en sus cursos habían encontrado prácticas deshonestas, principalmente casos de plagios de información; asimismo, mencionaron que se conocieron casos de falseamiento de información en las tareas; por ejemplo, una profesora encontró que sus alumnos no hicieron una visita para encuestar a docentes en sus centros de trabajo, pero presentaron datos supuestamente recabados de esta actividad, que en realidad fueron “inventados momentos antes de ser presentados”.

También encontraron el plagio de tareas entre compañeros; sobre este caso específico, la misma profesora mencionada anteriormente comentó que en ocasiones los alumnos “comparten” sus trabajos a sus compañeros con la intención de apoyarlos, pero aquellos no los usan como ejemplo o modelo, sino que los

reproducen textualmente; declararon no saber si esto ocurre con conocimiento o consentimiento del autor del trabajo o no.

En una nota especial, un profesor que labora en el nivel de secundaria además del posgrado, mencionó que los alumnos de ese nivel escolar ya muestran múltiples comportamientos académicos deshonestos, pero las políticas educativas oficiales de 'no reprobación' que imperan actualmente, hacen inoperante a cualquier acción que el profesor quiera tomar para castigar el hecho, ya que al final, las autoridades escolares intervienen para garantizar la aprobación de los alumnos, por lo que la mayoría de los profesores optan por señalar el hecho, y poner mayor cuidado en la revisión o supervisión del desempeño de los alumnos involucrados, "pero nada más".

Teorías sobre factores condicionantes del problema

Perspectiva de los alumnos.

Los alumnos consideran que estos comportamientos ocurren debido a que los hechos no se encuentran en el programa educativo por un genuino interés por el aprendizaje o por la mejora profesional (especialización), y en consecuencia de esto, dedican poco tiempo a sus tareas de aprendizajes, ante lo que el plagio y otras prácticas deshonestas son recursos de menor demanda de esfuerzo y tiempo frente al estudio y trabajo escolar. No se omitió comentar que los propios alumnos que se habían involucrado en actos deshonestos, habían declarado en alguna ocasión que su interés primordial era concluir con el programa que habían iniciado, especialmente por la inversión de tiempo y económica que ya les había representado.

Perspectiva de los profesores.

En esta unidad de análisis, los profesores plantearon como principal condicionante, al desconocimiento de las normas éticas en el trabajo académico, ya que los temas éticos no han sido asegurados en forma explícita en las reflexiones escolares.

Como segunda causa para explicar estos comportamientos, se propuso a “la desidia o flojera por el trabajo”, dado que muchos alumnos ingresan al programa sin interés por el aprendizaje, sino por la obtención del “papel”, es decir, del certificado de terminación de estudios o título de grado, que les puede ofrecer ventajas competitivas para mejorar sus actuales condiciones laborales u obtener nuevas opciones de trabajo, y, en consecuencia, incrementar sus ingresos, que se asocian a la calidad de vida.

También se mencionó, a manera de apología, que el perfil socioeconómico del alumno de posgrado (trabajador en activo, generalmente con familia dependiente), se constituye de una serie de responsabilidades personales y laborales para las que las tareas escolares representan un pesar añadido que maximiza la posibilidad de que se recurra al plagio como una opción para cumplir con la entrega de sus tareas sin necesidad de dedicar mucho tiempo o esfuerzo.

Por otra parte, una profesora mencionó que había percibido en los últimos años que ingresar a un posgrado se había convertido en una acción inercial de los egresados de licenciatura, dado que cada vez existían más profesionales con grado de maestría e incluso de doctorado, lo cual se ha venido convirtiendo en un 'criterio social' deseable. Dado lo anterior, el interés por aprender quedaría relegado por el interés de obtener el grado.

Sin embargo, lo anterior planteaba una antítesis a la idea de que los alumnos de posgrado enfrentan una multiplicidad de cargas de responsabilidad que atender, pues quienes ingresan al programa inmediatamente después de concluir la licenciatura, en su mayoría son solteros sin hijos, según se sabe por los registros de los expedientes escolares, y esto, por tanto, descartaría de ellos el peso de la responsabilidad familiar, pero no necesariamente de la carga laboral.

Al expresarse en la idea de la inexperiencia de los alumnos del posgrado, la misma profesora comentó que muchos de sus alumnos demostraban no tener claro el objetivo formativo general del plan de estudios, y otros, que no habían realizado un análisis del plan y programa de estudio antes de ingresar a él, sino que habían optado al programa en función de otros criterios de decisión, como su costo accesible o la cercanía a sus hogares particulares.

Finalmente, los profesores coincidieron en que el interés utilitario por la titulación explicaría los casos de deshonestidad académica entre los alumnos.

Reacción docente frente al problema

Perspectiva de los alumnos.

Se coincidió que cuando fueron detectadas, las faltas causaron descuento de puntos totales o parciales en las tareas, y este descuento se determinó por el criterio del profesor, ya que esto no era un aspecto reglamentado en la planeación docente. También se mencionó que en algunas ocasiones, los profesores que detectaron estas prácticas, hicieron caso omiso de ellas cuando la cantidad de información plagiada era menor.

Además de las mencionadas, no se había tomado otra medida en estos casos.

Adicionalmente, se recalcó en todos los casos, que en muy pocas ocasiones los profesores detectaron estas faltas, debido a que (los docentes) no tienen un control riguroso de las tareas y generalmente no se revisan para calificar ni retroalimentar posteriormente a su entrega; los alumnos comentaron que la medida de descontar puntos era justa, sin embargo, ineficiente, pues los alumnos reincidían en sus conductas en ocasiones siguientes, sobre todo ante un cambio de docente.

Perspectiva de los profesores.

Los profesores coincidieron en haber procedido a la cancelación de los puntos correspondientes a las tareas en las que se detectaron un comportamiento deshonesto; mencionaron que este descuento pudo ser total o parcial, dependiendo de la “magnitud” de la falta, la cual se estimó de manera subjetiva y asistemática.

Al insistir en detalles sobre el criterio de determinación de la magnitud de la falta, no se tuvo una respuesta clara, pero se pudo rescatar que la extensión de la tarea y sus puntos de calificación asignados eran criterios a considerar: mientras más amplio fuera el trabajo y mayor su carga de puntos asignados, la severidad de la reducción de puntos sería mayor, ya que el esfuerzo y contenido de aprendizaje evitado era considerable; de nueva cuenta, no se reconoció un criterio claro para determinar el punto de corte que identificaría a un trabajo “extenso” o un puntaje “considerable”.

Relevancia percibida del problema

Perspectiva de los alumnos.

Los alumnos consideran a este problema una situación “lamentable” desde el punto de vista ético, pero no grave, respecto de sus consecuencias, ya que no implican un perjuicio material o moral que les resulte perceptible.

En todos los casos, los alumnos entrevistados señalaron que en su experiencia escolar, el tema no había tenido una relevancia evidente y solo concedieron atención sobre ello a mayor profundidad, cuando resultaron víctima de plagio por parte de sus compañeros.

A partir de esto, señalaron que los comportamientos deshonestos cancelan la autoridad moral a quienes son profesores, para exhortar a sus propios alumnos a mantener conductas éticas en diversas áreas de su formación, y no solo respecto de sus tareas escolares; más aún, les resta total autoridad para imponer sanciones ante las mismas faltas.

Perspectiva de los profesores.

Entre los profesores se encontró plena coincidencia en que la deshonestidad académica es un tema relevante que merece ser atendido, ya que implica acciones que denotan desinterés por el aprendizaje, desprecio por el esfuerzo de las personas a las quienes se plagia o desinterés por realizar tareas, y esto es “contradictorio” si se considera que los profesores permanentemente “mandan ideas a sus alumnos sobre que el aprendizaje es bueno y que hay que esforzarse para lograr metas que valgan la pena”.

Un profesor denominó a esta situación como una “doble moral” en la que se pide a los alumnos que se comporten de una forma en la que ellos no están dispuestos a conducirse cuando ellos mismos adquieren el rol de alumno.

En todos los casos, se coincidió en la necesidad de atender a esta situación y de regular los eventos detectados mediante un reglamento académico claro y “severo”, que condene y castigue todo acto de deshonestidad de acuerdo a la magnitud de su dolo; también se tuvo acuerdo en que la baja del programa

educativo podía ser la pena máxima otorgada a algunos casos, como los que ocurrieran en la construcción del trabajo de titulación, que supone contener el cúmulo integrado de aprendizajes adquiridos a lo largo del programa educativo, entre los que se deben encontrar actitudes de honestidad y respeto por el activo intelectual ajeno.

Sobre la participación de la ex alumna a la que se le detectaron comportamientos académicos deshonestos durante su tránsito por el programa

Como se mencionó anteriormente, la participación de la informante clave referida, fue desestimada ya que negó haber incurrido en los comportamientos que en su momento se le comprobaron y que aceptó ante la academia de revisores de la institución.

A pesar de ello, sus respuestas constituyen en sí datos de análisis interesantes para ampliar el estudio de este tema.

Por ejemplo, al cuestionarle sobre la razón o razones que pudieron motivar los comportamientos que le fueron señalados, se presentó la negación a la falta, sustentada por la participación del asesor de la tesis, quien minimizó el hecho y lo interpretó como libre de dolo, lo cual no permitiría que el alumno avanzara en el conocimiento o reconocimiento de la falta en la que incurrió, lo que podría posibilitar su repetición en otras ocasiones.

A continuación, se presenta la respuesta íntegra presentada al planteamiento: “Habiéndose encontrado áreas de oportunidad en el reporte de su investigación post-gradual, respecto de la originalidad de la información presentada ¿Cuál considera que puede ser la razón o razones que originaron esta situación?”.

La respuesta ofrecida fue:

No aplica. Algunas observaciones fueron en cuanto a la redacción, contenido, empleo de citas textuales, que, de acuerdo con mi asesor de tesis, suelen colocarse tal cual, para darle el crédito correspondiente al autor, en otros casos se puede parafrasear (Encuestada, comunicación personal, 24 de abril, 2018).

En su respuesta, la encuestada no advertía que las observaciones que se le extendieron señalaban que los párrafos de información tomados textualmente de diversas fuentes no se acompañaban de la cita para otorgar el crédito a los autores correspondientes (American Psychological Association, 2010, pp. 169 – 192).

En cambio, la ex alumna consideraba que el hecho de tomar las ideas íntegras de un autor, sin modificarlas, representaba por sí solo un acto de respeto a la integridad de sus ideas, por tanto, se demostraba un entendimiento incorrecto del concepto 'cita textual'. Sin embargo, esta postura no se sostiene cuando se comenta que el contenido ajeno “en ocasiones se puede parafrasear”, pues no se ofrece una explicación sobre cuándo se aplica cada criterio.

De lo anterior se valida la posibilidad de que la asesoría académica ofrecida hubiera propiciado un comportamiento que le correspondía evitar, reduciendo la responsabilidad del alumno respecto de la falta, y compartiéndola con el asesor.

En adición a este caso, en la información ofrecida por esta informante se encuentran otros temas subyacentes de análisis que no fueron incluidos en este reporte, dado que exceden el propósito inicial del estudio; sin embargo, se han constituido en una línea secundaria de trabajo.

Síntesis conclusiva.

Como resultado del diagnóstico realizado sobre el objeto de estudio abordado, se puede concluir que los comportamientos académicos deshonestos con eventos arraigados en el programa educativo donde se llevó a cabo este trabajo.

La desorganización personal, la falta de un genuino interés por la mejora profesional, y el temor a la incompetencia, son las posibles causas o condicionantes que explican estos comportamientos entre los alumnos del programa educativo.

La comunidad escolar reconoce que esta situación debe atenderse desde recursos institucionales y el trabajo en el aula de los profesores, aun cuando no le consideran altamente pernicioso.

Al mismo tiempo, se reconoce que un comportamiento desleal en el ámbito académico resulta más reprochable cuando proviene de un profesional de la educación, por cuanto delata una contradicción entre su discurso como profesor y su comportamiento como alumno.

A partir de estas conclusiones, se puede evidenciar la importancia de la participación de las instituciones educativas en la calidad de la constitución ética de los alumnos, que no debe soslayarse cuando éstos alcanzan el nivel de formación profesional o pos-gradual, bajo la inferencia a priori de que conocen y reconocen el valor del acto académico honesto, y que actúan en consecuencia.

Por el contrario, debe haber una observancia de estos temas en correspondiente gradación al nivel de estudios cursados, de tal forma que se aspire a mayores niveles de honestidad mientras mayor grado académico se ostente.

Con sustento en estas conclusiones, se construyeron las siguientes Hipótesis de Acción (García, 2004; Martinic, 1997; Murillo, 2010; Taylor & Bogdan, 1987) para guiar el plan de la primera intervención de mejora en el proyecto más amplio del que emana este reporte:

- a) Si los alumnos conocieran cuáles son los principios e implicaciones del comportamiento ético académico, las respetarían al realizar sus trabajos de acreditación.
- b) Si los docentes normaran claramente el comportamiento ético en sus asignaturas, los alumnos evitarían prácticas deshonestas para evitar las sanciones definidas y comunicadas en esta normatividad.
- c) Si se apoyara la organización y previsión escolar de los alumnos, éstos podrían organizar sus tareas escolares y extra-escolares para evitar comportamientos deshonestos como recurso para el cumplimiento.

Se espera que como resultado de realizar acciones estratégicas dirigidas por estas hipótesis, se avance gradualmente en el fomento de la actuación ética de los alumnos-profesores del programa educativo donde se ubicó este estudio, y que éstos, a través de su práctica profesional cotidiana, exhiban a sus alumnos un ejemplo cabal que les inspire la réplica de actitudes y comportamientos éticos, que son de urgente necesidad en nuestro país.

Referencias

Álvarez-Gayou, J. L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.

- American Psychological Association. (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. Tercera Edición. México: El manual moderno.
- Ander-Egg, E. (2005). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Argentina: HomoSapiens.
- Bosello, A. P. (1998). *Escuela y valores. La educación moral*. España: Editorial CCS.
- Buendía, L., & Berrocal, E. (2001). La ética en la investigación. *Ágora 1*. Recuperado de http://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio_Berrocal_de_Luna/Asignaturas_files/Ética%20de%20la%20Inv%20Educativa.pdf
- Burgos, M. H. (2017). *Tareas contextualizadas en un curso académico para incrementar el juicio ético en estudiantes universitarios*. Tesis sin publicar. México: Universidad Anáhuac Mayab.
- Didriksson, A., Campos, G., & Arteaga, C. (2004). Retos y paradigmas. El futuro de la educación superior en México. México: Universidad Autónoma de México.
- Diez-Martínez, E. (2015). Deshonestidad académica de alumnos y profesores. Su contribución en la desvinculación moral y corrupción social. *Sinéctica*. No. 44, enero – junio.
- Dunning, D. (2011). The Dunning-Kruger effect: on being ignorant of one's own ignorance. *Advances in Experimental Social Psychology*. 44.
- Eaton, S. E. (2017). *Research assistant training manual: focus group*. Calgary: University of Calgary. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573151.pdf>

- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. España: Morata.
- Escuela Normal. (2018). *Plan de estudios de la maestría en Psicología Educativa*. Archivo de la institución. México.
- Farnese, M. L., Tramontano, C., Fida, R., & Paciello, M. (2011). Cheating Behaviors in Academic Context: Does Academic Moral Disengagement Matter? *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. 29. Pp. 356 – 365. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281102711X>
- Flick, U. (2013). *The SAGE Handbook of qualitative data analysis*. Estados Unidos: SAGE.
- Franz, N. (2011). The unfocused focus group: benefit or bane? *The qualitative report*. 16 (5). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ941716.pdf>
- García, J. (2004). La investigación acción como estrategia para desarrollar planes de formación en los centros educativos. *Revista de la facultad de educación de Albacete*. No. 19.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Hernández, S. M. (2010). Educación y ética. *Sociológica (México)*, 25(72), 215-227. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732010000100010&lng=es&tlng=es.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessment. *Journal of Personality and Social Psychology*. 77 (6). 1121 – 1134. Recuperado de <http://www.avaresearch.com/files/UnskilledAndUnawareOfIt.pdf>

- Lambert, E. G., Hogan, N. L., & Barton, S. M. (2003). Collegiate academic dishonesty revisited: What have they done, how often have they done it, who does it, and why did they do it? *Electronic Journal of Sociology*, 7(4).
- Lara Amat, J. (2013). Ética y valores en la educación: una reflexión contextual necesaria. *Horizonte de la Ciencia*. 3 (5), recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420531.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Manzo, L., Rivera, N., & Rodríguez, A. (2006). *La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano*. Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol20_03_06/ems09306.htm
- Martínez, L., & Ramírez, R. E. (2017). Fraude académico en universitarios en Colombia. *Educação e Pesquisa*, Epub June 12, 2017.
- Martinic, S. (1997). *Evaluación de proyectos, conceptos y herramientas para el aprendizaje*. México: Comexani.
- Mayz, C. (2009). ¿Cómo desarrollar de una manera comprensiva, el análisis de los datos? *Educere*, 13 (44), 55-56
- Medina, J. (2014). *El proceso de comprensión en el análisis de datos cualitativos en educación*. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 39 – 54.
- Mills, G. E. (2017). *Action research: a guide for the teacher researcher*. Estados Unidos: Pearson Education.
- Morse, J. M., Janice, J. M., & Kuzel, A. J. (2001). *The nature of qualitative evidence*. Estados Unidos: Sage.

- Murillo, F. J. (2010). *Investigación acción*. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Namakforoosh, M. N. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.
- Neyva, R., Klein, V., Angello, A., & Raimundo I de C. (2016). Deshonestidad académica: efectos sobre la formación ética de los profesionales de la salud. *Revista Bioética*. 24 (3). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-80422016000300459&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.
- Rojas, M. T. (2012). *La Investigación Acción y la práctica docente*. Recuperado de http://www.cide.cl/documentos/investigacion_accion_cuaderno41_MTRojas.pdf
- Sagastizabal, M. A., & Perlo, C. L. (2000). *La investigación acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires, Argentina: Stella.
- Sánchez, G. (2016). *La finalidad y los niveles de estudio de posgrado*. México: Universidad Autónoma de México. Recuperado de <http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2016/04/1839.pdf>
- Savater, F. (2013). *Los caminos para la libertad: ética y educación*. España: Fondo de Cultura Económica de España.
- Schjetne, E, Afdal, H. W., Anker, T., Johannesen, N., & Afdal, G. (2016). Empirical moral philosophy and teacher education. *Ethics and Education*, v11 n1 pp. 29-41. 2016. Recuperado de ERIC: EJ1099268

Scribano, A., & Sena, A. (2009). Las segundas partes sí pueden ser mejores: algunas reflexiones sobre el uso de datos secundarios en la investigación educativa. *Sociologías*, 11 (22), 100 – 118.

Secretaría de Educación Pública. (2012 a). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. México: SEP: Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública. (2012 b). *Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. México: SEP: Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública. (2012 c). *Acuerdo número 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. México: SEP: Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública. (2012 c). *Acuerdo número 652 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe*. México: SEP: Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública. (2015). *Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes*. México: Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

Stringer, E. (2014). *Action research in education*. Estados Unidos: Pearson Education.

- Sureda, J., Comas, R., & Gili, M. (2009). Prácticas académicas deshonestas en el desarrollo de exámenes entre el alumnado universitario español. España: *Estudios sobre educación. ESE*. Número 17.
- Tripp, D. (2005). Action research: a methodological introduction. *Educação e Pesquisa*, Vol. 31(3), 443 – 446, recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos de investigación cualitativa: la búsqueda de significados*. Argentina: Paidós.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Síntesis.
- Yapu, M., & Iñiguez, E. (2009). *Grupos focales: sus antecedentes, fundamentos y prácticas*. Bolivia: Universidad para la investigación estratégica en Bolivia.

DIAGNÓSTICO DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA EJECUCIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA.

Gabriela Ávila-Camacho

CIFE

gabriela.avila@gmail.com

Gabriela Palmares-Villareal

CIFE

grisaskii@hotmail.com

Alina Arreola-González

CIFE

alinaenep09@outlook.com

Resumen

Hoy en día la acción educativa debe de transformarse en la práctica desde un enfoque socioformativo ya que este permite abordar problemas del contexto, en que el estudiante le da sentido y significado a la gestión de conocimientos para proponer soluciones a problemas. Para tales fines los docentes deben cambiar sus estrategias de enseñanza. Para el desarrollo de competencias de los estudiantes, la socioformación propone las secuencias didácticas que se componen de un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos (Tobón, Pimienta y García-Fraile, 2010). Para evaluar el desempeño docente en la ejecución de una secuencia didáctica con enfoque socioformativo se aplicó el Cuestionario de Valoración del Desempeño Docente en la Ejecución de una Secuencia Didáctica. Este instrumento en una primera etapa se validó en términos de facie, contenido y constructo. Posteriormente se aplicó a 134 alumnos que evaluaron la implementación de la secuencia didáctica de docentes del trayecto formativo de práctica profesional en la Escuela Normal de Educación Preescolar de Estado de Coahuila de Zaragoza. Los resultados más destacables fueron que los ítems mejor evaluados hacen referencia al dominio del enfoque y contenido del curso, así como la habilidad para relacionar la secuencia didáctica con problemáticas actuales a las que se enfrentan los educadores en la práctica. Contrariamente el ítem menormente evaluado fue el de la indagación de conocimientos previos al iniciar la secuencia didáctica.

Palabras clave: práctica, pedagógica, socioformación, educación, competencias, proyectos.

Abstract

Nowadays, educational action must be transformed in practice from a socioformative approach, since it allows studying problems in the context, in which the student gives meaning to knowledge management to propose solutions to problems. For such purposes, teachers must change their teaching strategies. For the development of students competences, socioformation proposes the didactic sequences that are composed of an articulated set of learning and assessment activities that, with the mediation of a teacher, seek the achievement of certain educational goals, considering a series of resources (Tobón, Pimienta and García-Fraile, 2010). To evaluate the teaching performance in the execution of a didactic sequence with socioformative approach, the Teacher Performance Assessment Questionnaire was applied in the Execution of a Didactic Sequence. This instrument in a first stage was validated in terms of *facie*, content and construct. Subsequently, it was applied to 134 students who evaluated the implementation of the teaching sequence of the training path of professional practice in the Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila de Zaragoza. The most noteworthy results were that the best evaluated items refer to the mastery of the focus and content of the course, as well as the ability to relate the didactic sequence to current problems that educators face in practice. On the other hand, the item that was least evaluated was that of the investigation of prior knowledge at the beginning of the didactic sequence.

Keywords: practice, pedagogy, socioformation, education, competences, projects

Introducción

México ha tenido las reformas educativas necesarias para poder dar respuesta a los cambios sociales, políticos y culturales por las que ha atravesado. En la actualidad se está inmerso en un mundo globalizado en el que la información se encuentra a la mano de todos quedando muchas veces de lado el conocimiento. Para dar respuesta a las necesidades sociales vigentes se requiere formar ciudadanos para la sociedad del conocimiento a través del quehacer docente. Como respuesta a esta necesidad la socioformación propone estrategias para que los futuros ciudadanos del mundo generen mejores condiciones de vida, educación diversificada, salarios dignos, trabajo, salud y vivienda, impulsando así los sistemas educativos de la tecnología de información y comunicación y contribuir así al tejido

social (García-Heredia, Canales-Valdivizo, Ramírez-Martínez, Portillo-Sánchez y Sáenz-Villela, 2016).

Los medios propuestos por el enfoque socioformativo para trascender a la sociedad del conocimiento son el trabajo colaborativo, el emprendimiento, el proyecto éticos de vida, la gestión del conocimiento y la metacognición, impulsados a través de diversas estrategias metodológicas que contribuyen a mejorar la calidad humana y la sustentabilidad económica (Cardona, Vélez y Tobón, 2016). El docente mediante el conjunto de actividades orientadas y reflexionadas para generar conocimientos que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes puede llevarlos a que sean aptos para enfrentar los problemas del contexto a través de metodologías que propicien el trabajo colaborativo, con el fin de que alcancen competencias para la vida (Tobón, González, Nambo y Vázquez-Antonio, 2015).

Es necesario entonces, que la educación formal, la escuela, desempeñe algunas prácticas docentes y se prepare en procesos en donde capacite a las personas para el verdadero reto de la vida integrando las tecnologías digitales a las nuevas teorías y prácticas (Gros, 2015). Se requiere de docentes que trabajen bajo el enfoque socioformativo, que centren a los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje y los hagan partícipes de la resolución de problemáticas del entorno. De esta manera, podrán comprometerse y al mismo tiempo darán sentido a sus aprendizajes, aplicándolos para una mejora en una meta en común (Parra-Acosta, Tobón y López-Loya 2015).

El desempeño del docente se logra observar mediante la implementación de secuencias didácticas, que mediante ese conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación planea para lograr que los estudiantes logro gestionar sus

propias competencias profesionales (Tobón, González, Nambo & Vázquez-Antonio, 2015). En ella se ponen en juego las competencias docentes a lo largo de los momentos por los que pasa. El docente debe ser hábil para llevar al estudiante hacia donde el curso está dirigido (elementos curriculares), debe lograr que establezca relación entre los saberes conceptuales y como estos tienen relación con su próximo ejercicio profesional, solamente por citar dos aspectos en los cuales debe ser altamente competente.

Sin embargo, hoy en día aún hay mucho camino por recorrer y grandes áreas de oportunidad en este enfoque: lograr que los docentes trabajen los principales ejes de la socioformación y su evaluación para ir construyendo sistemas educativos más pertinentes desde el marco de la sociedad del conocimiento. Por lo tanto es importante utilizar instrumentos que evalúen el desempeño docente al trabajar este enfoque al interior del aula y poder decir que están formando futuros docentes capaces de resolver problemas del contexto, contribuir a su realización personal, a la convivencia, el fortalecimiento del tejido social, el desarrollo socioeconómico y la sustentabilidad ambiental (Tobón, et al, 2010).

Para la socioformación los procesos de mejora son preponderantes, es por eso que se decidió evaluar el desempeño docente a través de la ejecución de una secuencia didáctica. Gracias a esta evaluación se cuenta con un diagnóstico del desempeño docente de los maestros responsables de los cursos del trayecto de práctica de la Licenciatura en Educación Preescolar del Plan de Estudios 2012 de la Escuela Normal de Educación Preescolar. Como señalan Tobón, Pimienta y García-Fraile (2010), la evaluación es un medio que permite identificar áreas que

pueden llevar de la excelencia no solo del propio talento, sino al talento de los estudiantes.

Metodología

El presente estudio se realizó con un enfoque descriptivo-cuantitativo, caracterizado por privilegiar el dato como esencia sustancial de su argumentación y buscando describir las características de un grupo o situación sin especificaciones de hipótesis iniciales acerca de esas características (Rodríguez-Gómez y Valdeoriola-Roquet, 2012).

Instrumento

Se empleó el Cuestionario de Valoración del Desempeño Docente en la Ejecución de una Secuencia Didáctica CVDD-ESD V1 (Ávila-Camacho, Arreola-González, Palmares-Villarreal y Juárez-Hernández, en prep), el cual fue diseñado como rúbrica analítica basado en la propuesta hecha desde la socioformación (Hernández-Mosqueda, Tobón-Tobón y Guerrero-Rosas, 2016); uno de sus rasgos más característicos es el enfoque detallado que se le da a la evaluación en la que cada criterio a valorar tuvo cinco opciones de respuesta con descriptores precisos relacionados con los aspectos desprendidos de cada uno de los ítems.

El instrumento evalúa 11 aspectos considerados centrales en el desempeño docente y que retomada los tres momentos del *Proyecto de Enseñanza del Personal Docente de Educación Primaria* (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017): planeación, intervención y reflexión. Los aspectos considerados fueron: elementos curriculares, problemas del contexto, análisis de saberes previos, gestión del conocimiento, contextualización, resolución de problemas, recursos, organización de actividades, evaluación, metacognición y análisis y reflexión.

Por cada aspecto se realizó una pregunta que a su vez contaba con cinco opciones de respuesta con descriptores de los diferentes niveles de desempeño: preformal, receptivo, resolutorio, autónomo y estratégico (Tobón, 2017a). La Tabla 1 se retoma con la finalidad de describir los niveles de dominio utilizados como parámetros para valorar el nivel de competencia docente que tienen los docentes de la ENEP en la ejecución de una secuencia didáctica.

Tabla 1
Niveles de dominio de acuerdo a la taxonomía socioformativa (Tobón, 2017b)

Preformal	Receptivo	Resolutorio	Autónomo	Estratégico
Tiene alguna idea o acercamiento al tema, problema sin claridad conceptual ni metodológica.	Recepciona información elemental para identificar los problemas, básicamente a través de nociones.	Resuelve problemas sencillo en sus aspectos clave con comprensión de la información y dominio de conceptos esenciales.	Argumenta y resuelve problemas con varias variables Tiene criterio propio y emplea fuentes confiables Busca la eficacia y eficiencia	Aplica estrategias creativas y de transversalidad en la resolución de problemas. Afronta la incertidumbre y el cambio con estrategias

Posterior a su construcción, el instrumento fue sometido a un análisis de sus propiedades psicométricas, encontrándose que el instrumento presentó validez de facie de acuerdo con la revisión de tres expertos, validez de contenido de los ítems (V de Aiken > 0.80 ; $ICI > 0.50$) (Ávila-Camacho, et al, en prep). Después de este proceso, los autores aplicaron el instrumento a una muestra de estudiantes de la Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila para analizar la validez de constructo y confiabilidad, encontrándose su validez ya que todos los ítems estuvieron representados en el modelo factorial existiendo una

correspondencia de lo propuesto teóricamente y valores óptimos de confiabilidad (Alfa de Cronbach: 0.94) (Ávila-Camacho, et al, en prep).

Al concluir con la aplicación del instrumento, a los participantes se les aplicó el un cuestionario de satisfacción diseñado en CIFE (2017), el cual valora el grado de comprensión de instrucciones, ítems y en si el mismo grado de satisfacción con el instrumento.

Participantes

El instrumento se aplicó a un grupo de 134 alumnos de la Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila de Zaragoza de la Licenciatura en Educación Preescolar del Plan de Estudios 2012 para valorar el desempeño docente a través de la ejecución de una secuencia didáctica de los responsables de los cursos del trayecto de práctica profesional. Dentro de este grupo el 99.3% son mujeres y solamente el .7% hombres. El promedio de edad es de 19 años. Las condiciones económicas de los alumno y de su familia son buenas en 50.7%, aceptables para el 45.5% son aceptables y el resto las considera bajas y muy bajas. El 93.5% son solteros, el 6.7% están en unión libre y el.7% son divorciados. El 94% no tiene hijos.

Análisis de los datos

Este diagnóstico se realizó basado en dos criterios: el primero mediante la media más o menos una desviación estándar. En este sentido los ítems que se evalúan con la media más una media estándar son los mejor evaluados. El segundo es mediante la frecuencia de respuesta por participantes para cada nivel de desempeño por ítem.

Resultados

El análisis de la media más o menos una desviación estándar indica que los ítems mejor evaluados fueron el 1 y 2. Ambos hacen referencia al dominio del enfoque y contenido del curso, así como a la habilidad para relacionar la secuencia didáctica con problemáticas actuales a las que se enfrentan los educadores en la práctica. El docente es evaluado con nivel autónomo con alta tendencia hacia el estratégico, pues vincula en la situación didáctica los propósitos educativos y el enfoque didáctico con los contenidos de aprendizaje del curso y de esta manera logra que los estudiantes encuentren sentido a los aprendizajes desarrollados al relacionar los conocimientos de la situación didáctica con las problemáticas actuales del contexto educativo (Tabla 2).

El ítem con más baja ponderación fue aquel en el que se preguntó a los estudiantes sí el docente indaga los conocimientos previos al iniciar una secuencia didáctica (Tabla 2). El nivel de desempeño en este aspecto es de resolutivo, es decir que el único medio que usan para conocer los saberes con que el alumno cuenta al iniciar son cuestionamientos directo o mediante un examen.

Respecto al análisis de respuestas por ítems se precisa que el mayor número de respuestas en los ítems 1, 2, 4, 5, 6, 9, 10 y 11 fueron en el nivel muy alto (estratégico) (Tabla 3), esto significa que el docente realiza una vinculación entre los propósitos educativos, el enfoque y contenidos del curso en las situaciones didácticas (ítem 1); que contextualiza problemáticas en la secuencia didáctica (ítem 2); que reflexiona con sus alumnos para dar solución a problemas reales (ítem 4); que acompaña a los estudiantes para que transfieran sus conocimientos conceptuales al contexto (Ítem 5).

Tabla 2.

Resultados del análisis entre ítems (Notas: * = Media + 1 Desviación estándar; ° = Media – Desviación estándar)

Ítem	Media
1. ¿El docente muestra dominio del enfoque y contenido del curso?	4,39849624*
2. ¿El docente relaciona la secuencia didáctica con problemáticas actuales a las que se enfrentan los educadores en la práctica?	4,35338346*
3. ¿El docente indaga los conocimientos previos del estudiante al iniciar la secuencia didáctica?	3,89473684°
4. ¿El docente promueve que los estudiantes se apropien de los conocimientos conceptuales claves de una secuencia didáctica?	4,18796992
5. ¿El docente vincula los conocimientos conceptuales con situaciones prácticas para lograr que los estudiantes tengan una referencia (ejemplo) de su aplicación?	4,29323308
6. ¿El docente lleva al estudiante a encontrar la estrategia pertinente para solucionar un problema propio de la práctica?	4,17293233
7. ¿El docente considera los recursos necesarios en la planeación y aplicación de una secuencia didáctica para alcanzar el propósito establecido?	4,20300752
8. ¿El docente facilita de manera pertinente el ambiente, espacio y tiempo para favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos?	4,10526316
9. ¿El docente valora el desempeño de los alumnos de manera continua mediante el empleo de instrumentos y productos concretos?	4,2406015
10. ¿El docente logra que el estudiante mejore el desempeño de sus competencias a partir de la retroalimentación que le proporciona?	4,2481203
11. ¿El docente realiza un análisis reflexivo de su trabajo que se ve reflejado cuando mejora en las clases?	4,18045113

En cuanto al ítem 6 la ponderación en el nivel estratégico refiere que el docente promueve que el estudiante encuentre la solución a un problema de la práctica docente con uso de conocimientos de diferentes áreas a través de actividades innovadora, fomentando el trabajo colaborativo y autónomo y con sentido ético, así como valora saberes procedimentales, actitudinales y conceptuales del estudiante con apoyo en guías de observación, portafolio de evidencias, reflexiones, autoevaluación (Ítem 9), y vincula los resultados arrojados

de las rubricas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para retroalimentar al estudiante y asesorar sobre cómo lograr su mejora continua y la del contexto en que se desempeña (ítem 10) y por último el docente reconstruye su intervención con base en los resultados de la reflexión permanente del cómo las características del alumno fueron consideradas en la planificación, aplicación de secuencias didácticas y evaluación de los aprendizajes, buscando de manera permanente diferentes formas de trabajar con la finalidad de responder a las necesidades de sus estudiantes (ítem 11).

Por otra parte, los ítems 3, 7 y 8 recibieron mayor número de respuestas en el nivel de desempeño autónomo. Referidos a la indagación de conocimientos previos del estudiante al iniciar una secuencia didáctica (ítem 3); que el docente valora los conocimientos con que cuentan los estudiantes con apoyo de estrategias como los análisis de casos, lluvia de ideas o mapas mentales. El ítem 7 se refiere a la previsión de recursos en la planeación y aplicación de la secuencia didáctica. Los estudiantes consideran que se integran materiales, las TIC, tiempos y espacios, en la planeación y se regulan en la práctica con la intención de alcanzar el propósito. Por último, el ítem 8 que se refiere a la organización de las actividades que integran la secuencia didáctica señalan que se hace uso de variadas formas de organización grupal considerando estrategias como el trabajo colaborativo y los proyectos formativos, además de buscar favorecer la autonomía del estudiante (Tabla 3).

Tabla 3
Resultados del frecuencias de respuesta por participantes para cada nivel de desempeño por ítem.

Ítem	Nivel 1 Preformal	Nivel 2 Receptivo	Nivel 3 Resolutivo	Nivel 4 Autónomo	Nivel 5 Estratégico
Ítem 1	2	1	11	47	73
Ítem 2	1	4	16	39	74
Ítem 3	4	9	26	53	42
Ítem 4	1	3	21	53	56
Ítem 5	5	2	10	50	67
Ítem 6	0	3	26	50	55
Ítem 7	0	5	10	67	52
Ítem 8	3	2	18	66	45
Ítem 9	4	3	16	48	63
Ítem 10	4	2	13	51	64
Ítem 11	4	7	17	40	66

De la encuesta de satisfacción con el instrumento se puede precisar que en cuanto al grado de comprensión de las instrucciones, de satisfacción y comprensión de los Ítems fueron de excelente y buen grado.

Conclusiones

Los docentes del trayecto de práctica de la Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila cuentan con un nivel de desempeño estratégico en 8 de 11 aspectos evaluados de las competencias docentes. Dos de los aspectos mejor evaluados son el dominio del enfoque y contenido del curso y la habilidad para relacionar la secuencia didáctica con problemáticas actuales a las que se enfrentan los educadores en la práctica. Esto proporciona al estudiante la noción clara de hacia dónde se dirige el trabajo que realiza con el docente y encuentra sentido lo cual le proporciona la seguridad de que lo que está aprendiendo es realmente significativo en su formación, pues se responde a problemas reales del contexto (Hernández-Mosqueda, Guerrero-Rosas y Tobón-Tobón, 2015).

Otro de los aspectos en que se obtuvo nivel estratégico, en menor ponderación, pero no menos importante fue en la manera que se logra que los estudiantes se apropien de los saberes, los cuales tienen un lugar importante en la construcción de las competencias profesionales y que tiene repercusiones positivas, pues en la medida en que se implementen diversas estrategias para la gestión del conocimiento (Rodríguez-Gómez y Gairín-Sallán, 2015) los estudiantes muestran dinámicos, interesados y paulatinamente se van convirtiendo en los gestores de sus propios conocimientos. También es considerado que los docentes tienen un nivel estratégico para establecer relación entre los conocimientos conceptuales y el entorno de las prácticas profesionales, que sin duda esta es una de las primicias de la socioformación pues apuesta a la contextualización del conocimiento para buscar soluciones a los problemas que se presentan y que tengan un impacto real en la sociedad (Tobón y Núñez-Rojas, 2006).

Los beneficios que obtienen los estudiantes cuando los docentes plantean los aprendizajes como un reto al proponer una situación en la que tienen que encontrar una solución a determinado problema, ya sea de manera individual o colaborativa son invaluable, pues desarrollan la capacidad de razonamiento, análisis, reflexión, pensamiento divergente y convergente (Nápoles, 2005), solo por citar algunas habilidades. Por lo tanto, al ser docentes con nivel de desempeño estratégico al respecto, los estudiantes también van obteniendo un buen nivel en la capacidad de resolución de problemas. Con estas experiencias propuestas por los docentes se explota el potencial académico y humano de los estudiantes y se favorecen sus competencias con un alto sentido de responsabilidad, ética, trabajo colaborativo y metacognición (Tobón y Núñez-Rojas, 2006).

Los estudiantes ven como otra fortaleza a los procesos evaluativos que implementan los docentes, pues se realizan con base en rúbricas que los estudiantes conocen previamente lo que los orienta en la elaboración de evidencias que están elaboradas en función de una competencia; los estudiantes se asumen responsables de sus conocimientos al realizar autoevaluaciones y coevaluaciones de manera responsable. Asumen los resultados de las heteroevaluaciones de manera positiva al percibir las correcciones como áreas de oportunidad y no como crítica. La evaluación no se limita solamente a la aplicación de exámenes de conocimiento, sino que es complementada con evidencias de desempeño, con los procesos seguidos en la resolución de problemas de la práctica y en las actitudes (Hernández, Tobón, González y Guzmán, 2015).

El que se propicie en los estudiantes la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje los forma como futuros docentes que asumen como parte de su quehacer la mejora continua y con ello la educación que proporcionan a los niños en el nivel de preescolar. Lo anterior se logra gracias a que los docentes orientan en el proceso de reflexión que se genera de las diferentes maneras de evaluación. Las evaluaciones no se quedan solo en resultados, se trascienden a la toma de conciencia de las áreas de oportunidad y de las medidas necesarias para mejorar. A su vez los maestros han sido modelo para el logro de los estudiantes, pues ellos mismos son docentes reflexivos que están en la práctica de estos procesos de análisis y reflexión (Schön, 2002).

El hecho de que la manera en que los docentes indagan los conocimientos previos de los estudiantes haya sido evaluada con un nivel autónomo permite señalar que aun cuando este nivel es bueno, aun puede buscarse que sea

estratégico. Para lograrlo se recomienda complementar con otras estrategias propuestas por la socioformación como los sociodramas, casos y metacognición y prever la manera en que los estudiantes logren anclar los conocimientos base con los que están por adquirir. Otro aspecto que también puede incrementar el nivel es el relacionado con el uso de recursos, para que se llegue al máximo nivel se sugiere se prevea además de materiales y medios digitales también llevar a que los alumnos hagan uso ético de los mismo y en pro de la profesión (Hernández-Mosqueda, Tobón- Tobón, Ortega-Carbajal y Ramírez-Cuevas, 2018).

La manera de organización de las actividades sin duda es uno de los puntos más importantes para el logro de los propósitos de aprendizaje, para que esta sea más afectiva aún se sugiere que además de generar ambientes de aprendizaje en los que implementa el trabajo colaborativo y los proyectos formativos para favorecer la autonomía también se complemente con la participación activa del alumno dentro y fuera del aula en contextos en los que se tiene contacto con diferentes recursos como en aulas digitales, escuelas de nivel básico, visitas a otras instituciones incluso de otras carreras y otros países (Romo, 2017).

Finalmente se concluye que en la Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila los docentes de los cursos correspondientes al trayecto de práctica profesional están trabajando efectivamente bajo el paradigma socioformativo que tiene como principal característica el ser un enfoque que dé respuesta a las necesidades del contexto con un profundo compromiso con la sociedad, es decir, con los estudiantes normalistas y a su vez con los niños que se atienden en los jardines. Este proceder docente trascenderá en la medida que las generaciones vayan integrándose y contribuyendo favorablemente al tejido social.

Referencias

- Cardona, S., Vélez, J. y Tobón, S. (2016). Contribución de la evaluación socioformativa al rendimiento académico en pregrado. *Educar*, 52(2). Recuperado de <https://goo.gl/9FimkF>
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297- 334. Recuperado de <https://goo.gl/1W4L9k>
- García-Heredia, F.J., Canales-Valdiviezo, I., Ramírez-Martínez, R., Portillo Sánchez, M., y Saenz-Villela, J.M. (2016). Implicación de la educación en la sociedad del conocimiento, información y comunicación. *Culcyt*, 59(13), 358-365. Recuperado de <https://goo.gl/kukhYR>
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 16(1) 58-68. Recuperado de <https://goo.gl/q2qu2a>
- Hernández, J.S., Tobón, S., González, L. y Guzmán, C., (2015). Evaluación socioformativa y rendimiento académico en un programa de posgrado en línea. *Paradigma*, 36(1), 30-41. Recuperado de <https://goo.gl/hEAJhu>
- Hernández-Mosqueda, J.S., Tobón-Tobón, S. y Guerrero-Rosas, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12 (6), 359-376. Recuperado <https://goo.gl/ndRwca>
- Nápoles, J. (2005) *Aventuras, venturas y desventuras de la resolución de problemas en la escuela*. Argentina: Universidad de Cuenca de Plata-Corrientes. Recuperado de <https://goo.gl/pYYoGj>

- Parra-Acosta, H., Tobón, S. y López- Loya, J. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36(1), 42-55. Recuperado de <https://goo.gl/FHqQyM>
- Rodríguez-Gómez, D. y Gairín-Sallán, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las Instituciones Educativas. *Educación*, 24(46), 73-90. Recuperado de <https://goo.gl/bwycor>
- Rodríguez-Gómez, D. y Valldeoriola-Roquet, J. (2012). Metodología de la investigación. Barcelona: Eureka Media, SL
- Romo, C. (2017, octubre). Socioformación y ambientes de aprendizaje. En L. G. Juárez Hernández (Moderador), *II Congreso Internacional de Evaluación del Desempeño, Valora*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México.
- Secretaría de Educación Pública, (2017). *Guía Académica del sustentante para la Evaluación del Desempeño del Personal Docente Tercer Grupo 2017. Educación Primaria. Educación Básica*. Ciudad de México: SEP.
- Tobón, S. (2017a). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación*. Mount Dora (USA): Kresearch. DOI: [dx.doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-18-2](https://doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-18-2)
- Tobón, S. (2017b). *Taxonomía socioformativa*. México: CIFE. Recuperado 20 de noviembre de 2018 de <https://goo.gl/HhL8w1>
- Tobón, S., González, L., Nambo, J.S y Vázquez,-Antonio.J.M. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29. Recuperado de <https://goo.gl/W7cZp3>

Tobón, S. y Núñez-Rojas, A.C. (2006, septiembre). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (58) 27-40.

Recuperado de <https://goo.gl/ghMgKJ>

Tobón, S., Pimienta, J. y García-Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson. México.

Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

DEL PATHOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES, AL ETHOS DE LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Alejandro Arrecillas Casas
UPN-Unidad Nogales
[alexarre_@hotmail.com](mailto:alexarre@hotmail.com)

Resumen

A lo largo del texto se aborda la problemática de la formación docente en general para particularizar el estudio sobre la situación actual de las Escuelas Normales, respecto a los puntos neurálgicos que, desde mi perspectiva, componen los grandes retos de cambio y transformación que las Normales deberán experimentar, para realmente hablar de una alteridad en la cultura y la pedagogía institucionales. Se cuestiona la "normalidad" de las Escuelas Normales que han naturalizado el estancamiento académico e inmovilizado la innovación y el cambio institucional. Entre los elementos que se analizan están la vinculación con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el tránsito a la formación de profesionales de la educación y no de profesores o docentes, la "desgremialización" de la vida académica, el nuevo escenario de competencia con la Evaluación del Servicio Profesional Docente, la apertura y vinculación con las Instituciones de Educación Superior y el trayecto de un sistema cerrado a uno abierto. Asimismo, se propone una agenda de debate y discusión con los tópicos que se consideran esenciales para lograr la Reforma a las Escuelas Normales. Todos estos elementos permitirán transformar el pathos de la formación inicial de docentes por el ethos de la formación de profesionales de la educación.

Palabras Clave: Normalismo, Formación Docente, Profesionales de la Educación, Reforma, Modelo Educativo, Ethos-Pathos.

Abstract

Throughout the text the problem of teacher training in general is addressed to particularize the study on the current situation of the Normal Schools, with respect to the neuralgic points that, from my perspective, make up the great challenges of change and transformation that the Normal ones they should experiment, to really talk about an alterity in institutional culture and pedagogy. It questions the "normality" of the Normal Schools that have naturalized academic stagnation and immobilized innovation and institutional change. Among the elements analyzed are the link with the National Union of Education Workers (SNTE), the transition to the training of professionals in education and not teachers or professors, the "desgremialización" of academic life, the new scenario of competition with the Evaluation of the Professional Teaching Service, the opening and connection with the Institutions of Higher Education and the journey from a closed system to an open one. Likewise, an agenda of debate and discussion is proposed with the topics considered essential to achieve the Reform to the Normal Schools. All these elements will make it possible to transform the pathos of initial teacher training through the ethos of training education professionals.

Keywords: Normalism, Teacher Training, Education Professionals, Reform, Educational Model, Ethos-Pathos.

Presentación

La sociedad mexicana se encuentra en el proceso de construir opciones de desarrollo que le permitan insertarse en la situación internacional, a través de acciones encaminadas a la recuperación económica, la concertación social, el fortalecimiento de la soberanía nacional y la satisfacción de sus necesidades de democracia, libertad y justicia. Frente a ello, la educación es un espacio que cumple una función formativa fundamental en el establecimiento de nuevas perspectivas acordes a esta época, la modernización de la vida nacional, reorientando los objetivos hacia la inteligencia, conocimiento, creatividad, capacidad de solución de problemas, adaptación a los cambios del proceso productivo y, sobretodo, la capacidad de producir, seleccionar e interpretar la información.

Estas nuevas demandas educativas llevan a concebir a la escuela como la institución destinada prioritariamente a la transmisión/apropiación del conocimiento sistematizado y al desarrollo de habilidades cognitivas y de capacidades sociales a través del dominio de contenidos. De ahí, que la modernización del sistema educativo nacional sea fundamental para asegurar la calidad de la educación.

Bajo estas premisas, ha sido necesaria la revisión de los contenidos, la renovación de los métodos de enseñanza aprendizaje, el privilegiar la formación de maestros, articular los diversos niveles educativos y vincular los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología. La Reforma a las

Escuelas Normales y a sus programas curriculares de formación de docentes no son la excepción.

Una de las necesidades que se desprende de este marco es el relacionado con la formación del magisterio. Es urgente ofrecer distintas opciones centradas en la práctica docente a fin de que las Normales puedan cumplir con el papel central que la modernización educativa le plantea. Para ello se ha planteado, desde el año 2014, el Plan Integral de Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas (Secretaría de Educación Pública, 2013).

En el ámbito de la calidad de la educación, se pretende promover la formación, de los futuros docentes, con la finalidad de lograr su arraigo e intervención pedagógica en sus centros de trabajo. Una posibilidad del maestro para intervenir pedagógicamente se vincula a la comprensión del objeto de conocimiento que se desea enseñar, así como los sujetos a quien va dirigido ese conocimiento. Por ello, aunado a la reflexión y análisis de los procesos globales referidos a la escuela y a la enseñanza, es fundamental abocarse a la revisión de los contenidos, así como de las formas en que se abordan en la educación básica, los nuevos aportes y avances, particularmente de aquellos que tienen implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje.

Resulta importante, entonces, que las y los docentes de las Escuelas Normales conozcan, de manera reflexiva y crítica, tanto la institución escolar como el contexto social, político y cultural en el cual actúan, pues condicionan su quehacer laboral al definir las posibilidades y límites del mismo.

Las situaciones de aprendizaje deben de conducir al estudiante normalista a ser un sujeto cada vez más independiente en el proceso de aprender (Espinoza-

Freire, Serrano y Brito, 2017), así como propiciar la expresión de su creatividad, de su actitud propositiva, la construcción de alternativas para la solución de los problemas de su quehacer y la reconstrucción del conocimiento (Moreno, *et.al.*, 1994, p.24).

Bajo este marco general, el presente ensayo tiene como objetivo central analizar la situación actual de las Escuelas Normales en aquellos aspectos problemáticos que la configuran como una institución compleja, que requiere una profunda revisión y reestructuración integral, para proponer una serie de elementos de disputa que permitan arribar a la construcción de nuevos escenarios sistémicos para ellas.

La “normalidad” de las Escuelas Normales

Si realmente se quiere transitar a una verdadera transformación de la situación y la vida académico-institucional de las Normales, es conditio sine qua non reconocer que la Reforma a las Escuelas Normales debe considerar aspectos que van más allá de lo meramente pedagógico, que trasciende lo técnico-didáctico y que literalmente significa visualizar un nuevo escenario global y genérico y una inédita escenografía que generarían profundas alteridades en la cultura y la pedagogía institucionales y lo cual refundaría el discurso y las prácticas del Normalismo Mexicano.

La normalidad de las Normales enfrenta una reforma educativa que la impele, la cuestiona y la confronta, una normalidad que no quiere dejar de ser lo que es aunque no sea lo que deba ser, una “normalidad” que se resiste - incluso vehemente- a abandonar el pathos normalista interiorizado como “normalidad” institucional y que se encontró de manera repentina e implosiva con una reforma

educativa que coloca como marco central una cultura y una oferta educativa emergente, la implementación y operación de una oferta educativa que -según se dice- tendrá un modelo de formación inédito y un enfoque novedoso y distinto del institucionalmente aprehendido y legitimado, pero, sobre todo, la madre de todas las batallas serán las nuevas exigencias para los directivos y académicos expresados en una cultura laboral y profesional distinta.

El futuro y explosivo cóctel ha prefigurado un nuevo contexto institucional que generará procesos de conflicto, resistencia, aceptación, adaptación o abierto rechazo por parte de los actores institucionales. Estos campos problemáticos exigen construir una mirada desde la pedagogía crítica, la educación holística, el paradigma de la complejidad y el análisis institucional.

Esta lucha entre lo instituido y lo instituyente no sólo reflejará las condicionantes filogenéticas del Sistema de Escuelas Normales (entendidas como aquellas características comunes que una organización comparte con todas las otras dedicadas a su misma rama o actividad), también revelará las condicionantes ontogenéticas, es decir, aquellas que surgen de la historia singular de una determinada organización, en este caso la vida académica de cada Escuela Normal, a partir de las apuestas, recursos y estrategias que los distintos actores y sectores institucionales han construido al respecto.

Los elementos de disputa institucional

El nuevo entorno y campo de disputa institucional y de concreción de la reforma educativa y la gestión institucional atravesará una serie de fenómenos en los que el Estado Mexicano, a la par con las y los trabajadores de las Normales, deberán intervenir si realmente tienen altura de miras y objetivos reales de modificar

profundamente el Sistema de Escuelas Normales. Desde mi punto de vista, entre los más importantes destacan:

- Desgremializar la oferta educativa, el modelo curricular y los componentes que le rodean, enfatizando que los currícula y las propias Escuelas Normales no son formadoras de docentes, en el sentido tradicional y laxo de la palabra, adscritos a fortiori a una organización sindical y a la nómina estatal, sino formadoras de profesionales de la educación cuyas características definitorias son la autonomía en su quehacer, la formación crítica y reflexiva, así como la capacidad para proponer cambios e innovaciones más allá de lo que supone o plantea el curriculum prescrito. Asimismo, que los propios académicos de las Escuelas Normales se asuman como intelectuales libres críticos y autónomos que trascienden el aula, la dependencia sumisa hacia el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), así como el carácter práctico y procedimentalista que distingue su quehacer cotidiano. Cabe acotar que el término desgremializar que utilizo alude a la acepción de gremio que imperaba en el medioevo. En esa época y hasta la actualidad, el propósito de los gremios no era otro que obtener protección de las autoridades para sus actividades y el derecho a regularlas detalladamente. En el caso que nos ocupa, nos referimos a la protección de las autoridades educativas y, sobre todo, a las sindicales.
- Transitar de la abducción sindical de las y los académicos de las Escuelas Normales a la aducción académica, de tal manera que las Normales se conviertan en verdaderas comunidades de aprendizaje, cuya gestión

institucional se caracterice por la centralidad en lo pedagógico y no en lo normativo-administrativo.

- Implementar un Sistema Nacional de Ingreso, Promoción, Permanencia y Egreso del Personal Académico y Directivo, mediante concursos de oposición públicos y abiertos. Junto a ello la creación de una Comisión Académica Dictaminadora autónoma de la SEP y el SNTE.
- Es un imperativo categórico reconocer los malos resultados que se han obtenido históricamente en la aplicación de los exámenes de ingreso al servicio profesional y que son un indicativo de la calidad de la docencia –del curriculum real- de quienes son parte de la planta de Académicos y Directivos de las Escuelas Normales. Si a esto le agregamos que prácticamente solo concursaban egresados de las Normales, debido al proteccionismo burocrático-sindical hacia dichas instituciones, la situación se agravó al momento en que la convocatoria se “liberalizó”, es decir, se abrió a otros egresados y egresadas de Instituciones de Educación Superior públicas y privadas, perfilándose un desplazamiento de los aspirantes de las Escuelas Normales y un posicionamiento de las otras Instituciones de Educación Superior (IES) que ofertan programas pedagógicos.
- Las Escuelas Normales, por su carácter gremialista son un gran sistema cerrado, su casi nula vinculación con las IES, el proteccionismo oficial hacia su dinámica institucional, la presencia cotidiana y permanente de la visión y fuerza sindicalista en la toma de decisiones estratégicas, la distorsión de un modelo de ingreso transparente y fundado en la evidencia de competencias

de los académicos que forman parte de su planta docente y de los directivos responsables de la gestión institucional, por uno basado en la herencia de plazas, lealtades primordiales y simpatías políticas han generado una verdadera crisis institucional. Los más de los agentes involucrados han intentado invisibilizarla, amortiguarla, aminorarla; los menos han luchado por resolverla y transformarla; ni unos ni otros lo han logrado, por ello la crisis institucional de las Escuelas Normales está ahí, latente y manifiesta a la vez.

- Es importante destacar que las Instituciones Formadoras de Profesionales de la Educación (que no formadoras de docentes), al ser consideradas en el espectro de las Instituciones de Educación Superior, pasen a formar parte de un modelo organizacional que les requiera realizar las tres funciones sustantivas, a saber, la docencia, la investigación y la difusión, en donde los académicos de las Escuelas Normales se sumen y se asuman como investigadores permanentes del ámbito educativo.

La complejidad de la trama normalista

La pedagogía crítica no solo como planteamiento teórico, sino como postura política es el fundamento de la mirada que aquí desarrollamos (Mc Claren,1997). Asimismo, es una propuesta de enseñanza que incita a los estudiantes a cuestionar y desafiar las creencias y prácticas que se les imparten y, por ende, es un imperativo de praxis en los y las docentes de cualquier institución, especialmente las Escuelas Normales. Por ello, la problematización que presento, no es un mero ejercicio intelectual, consiste en partir de un grupo de teorías y prácticas para promover la conciencia crítica y arribar a una educación emancipadora (Adorno,1998).

La breve reconstrucción líneas arriba de los múltiples procesos experimentados y vividos grosso modo por el normalismo mexicano y el propio desarrollo de la vida cotidiana en cada Escuela Normal, nos obliga, también, a entenderlos desde un binomio inseparable de todo análisis sistémico: la mirada holística y el pensamiento complejo.

La palabra Holismo proviene del griego holo -significa todo- e -ístico- que significa relación. La educación holística no solo forma al individuo de manera integral, también debe estar acompañado de una mente abierta, capaz de visionar el cosmos y la unión del éste con el universo, aquí se vincula la complejidad donde todo necesita de cada una de sus partes y estas del todo; es una relación abierta y unificadora no reductora, capaz de concebir el conocimiento, la persona y su entorno como un todo (Gallegos, 2001).

Bajo este marco, el holismo es aplicado en la educación, concibiéndola como un sistema vivo, en constante aprendizaje y evolución. Para algunos propulsores de la educación holista, ésta parte de cuatro dimensiones: la ciencia, la sociedad, la ecología y la espiritualidad y trata de desarrollar en las comunidades educativas los siguientes tipos de aprendizajes: Aprender a aprender, Aprender a hacer Aprender a vivir juntos y Aprender a ser.

Respecto al proceso de enseñanza éste es concebido como algo más que la integración de la enseñanza y el aprendizaje, más que cada uno de sus componentes, es la integración holística y sistémica de todos ellos junto con las cualidades, niveles de asimilación, de profundidad y estructural, en sus tres dimensiones: educativa, instructiva y desarrolladora.

De acuerdo con Gavotto (2008, 2009), el educador holístico apoya al alumno y lo respalda, le sugiere caminos, le muestra rumbos y posibilidades, le plantea alternativas, nuevos desafíos, lo estimula en la búsqueda de la información, y lo confronta en los momentos de desánimo, dificultad y cansancio. Un buen docente ya no es quien tiene la mayor cantidad de conocimientos adquiridos y saberes profundos, sino el que es capaz de conjugar el conocimiento con una adecuada estructura pedagógica que le permite llegar a clase para poder responder a los múltiples interrogantes de sus alumnos, jugar y propiciar interacción con el conocimiento.

En concordancia con lo anterior, un educador holístico lleva a la práctica lo aprendido, amén de saber solucionar situaciones complejas de clase; la astucia, la creatividad y el permanente cuestionamiento de cómo se desarrolla ésta práctica y si está realmente adecuada para conjunto de alumnos que posee, favorecen este modelo pedagógico.

Las Escuelas Normales están impelidas u obligadas a desarrollar un proceso de formación del profesional de la educación que consolide un paradigma educativo creativo e innovador, en contraposición con el informativo, vigente esencialmente en la actividad, que deberá proporcionar la participación activa de estudiantes y profesores en su vínculo con los nuevos enfoques y desarrollo de la producción y los servicios teniendo en cuenta nuestras propias experiencias y las internacionales.

De este planteamiento se infiere que en la educación normal hay mucho por hacer para lograr el desempeño profesional de los egresados, quienes tendrán que enfrentar los retos de la contemporaneidad. Por tanto, la educación normalista necesita plantearse la formación de profesionales que, además de una sólida

instrucción y educación, desarrollen competencias que les permitan convertirse en verdaderos creadores y transformadores, capaces de autoprepararse sistemáticamente durante toda la vida.

Desde un enfoque holístico la formación de un profesional óptimo significa que debe haber aprendido la máxima información científica sobre su profesión con una óptica inter y transdisciplinaria, en el marco de la formación de una conciencia social y de profundos valores éticos y morales, desarrollando su intelecto de forma que permita la capacidad crítica y el pensamiento científico creativo, así como las aptitudes que convergen con la maduración de la personalidad profesional para la toma de decisiones y el entrenamiento creativo.

Lo holístico reside en lo que ocurre en el todo (la realidad donde va a actuar el egresado) no se deduce de los elementos individuales (las materias, asignaturas, áreas o disciplinas que conforman el plan de estudios), ni de su composición, sino al revés: lo que ocurre en el todo lo determinan las leyes internas de estructuración de ese mismo todo.

La importancia de esta postura o, mejor dicho, de esta aspiración, es que nos permite mirar los procesos educativos como fenómenos multifactoriales, imposibles de reducirse a unas variables simples de funcionamiento de una institución, de suya complicada y sui generis, como lo es el Sistema Nacional de Normales.

Vincular formas de acercamiento a la realidad del análisis institucional desde el pensamiento complejo es una aventura riesgosa y difícil, pero, a la vez, fascinante y develatoria. La complejidad como concepto es evidencia de numerosas incapacidades: la incapacidad de alcanzar certezas, de formular leyes, de concebir un orden absoluto, de evitar contradicciones, de comprender la realidad como

unidimensional. Para Morin (1997), está regida por tres principios: el principio dialógico -orden y desorden mantenidos a la vez en una unidad- el principio de recursividad, que rompe con la idea lineal de causa-efecto, de producto-productor, de estructura-superestructura, porque el todo constituye un ciclo autoconstitutivo, autoorganizador y autoproducer y el principio hologramático que promulga que el todo está en las partes que están en el todo. Morin (1997) afirma que el todo es más y al mismo tiempo menos que la suma de las partes.

La expresión sintética de la triada sistémica-holística-complejidad, es el diagnóstico que se tiene de las Escuelas Normales, la implementación y operación de licenciaturas con un modelo de formación y un enfoque que demandan su rediseño, así como nuevas exigencias para los académicos expresados en una cultura laboral y profesional distinta, prefiguran un nuevo contexto institucional para los normalistas que ha generado procesos de conflicto, resistencia, aceptación, adaptación o abierto rechazo por parte de los actores institucionales, para con la llamada Reforma a las Normales.

El nuevo entorno y campo de disputa institucional se caracteriza por una serie de demandas entre las que destacamos la existencia de necesidades sociales y educativas específicas en el país y, particularmente, en cada entidad federativa, la necesidad sentida del diseño de contenidos locales y estatales, así como el análisis de nuevas temáticas y contenidos acordes con la compleja realidad emergente y global, generando la necesidad de modificar los objetos de conocimiento y de enseñanza-aprendizaje y, por ende, la exigencia de innovar, adecuar o sustituir viejas prácticas pedagógicas y discursos-contenidos poco pertinentes con respecto al nuevo modelo educativo.

En este sentido la reflexión sobre la organización, sobre su flexibilidad, sobre la dinámica del cambio organizativo debe ser objetivo primordial y no relegarla a un segundo plano. Además, las organizaciones que educan requieren desarrollar características como la racionalidad y la colegialidad, pero fundamentalmente la flexibilidad, la cual requiere de procesos de sensibilización a la necesidad de cambio, unas estructuras capaces de cambiar con autonomía y agilidad y más personas con actitudes abiertas para impulsar y llevar a cabo adaptaciones y concretar significativamente las intencionalidades educativas de las escuelas. El caso de las Normales es sintomático de esta necesaria transformación.

Los mejores diseños y proyectos curriculares, si no tienen en cuenta el contexto organizativo donde se van a desarrollar y si no se plantean las exigencias de cambio que han de llevarse a cabo en las organizaciones, no tendrán al mejoramiento y transformación esperados. Por ello, resulta importante decodificar la realidad social que constituye dicha institución para encontrar colectivamente el camino hacia el mejoramiento de los procesos educativos en la escuela. Es decir, entender e interpretar el conjunto de significados y comportamientos que generan las Escuelas Normales como institución social para la concreción de las finalidades e intencionalidades educativas y sociales que tiene asignada y lograr el mayor compromiso y responsabilidad en la atención de las problemáticas educativas diagnosticadas.

Para entender y comprender las interacciones presentes en las prácticas institucionales docentes, es necesario identificar la relación que existe entre la política educativa y las prácticas escolares que se llevan a cabo dentro y fuera de las Normales, valorando las correspondencias y las discrepancias que provoca la

dinámica interactiva entre las características de las estructuras organizativas y las actitudes, intereses, roles y comportamientos de los individuos y de los grupos.

Las comunidades educativas de las Escuelas Normales no aceptan tan fácilmente la imposición de formas y estilos de trabajo distintos a sus tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que se esfuerzan en conservar y reproducir como parte significativa de su identidad institucional, ya que están fuertemente determinados por sus valores, expectativas y creencias. Por tal razón resulta indispensable que, a través de la búsqueda y experiencia reflexiva sobre la cultura de la comunidad educativa, los estilos de las prácticas docentes y la develación curricular se tienda a la reconstrucción institucional, para generar de manera natural y espontánea la necesidad del trabajo colaborativo en la concreción de aprendizajes significativos de los alumnos.

En síntesis, la nueva realidad de las Escuelas Normales generará procesos institucionales sistémicos, holísticos y complejos entre los actores académicos y la comunidad normalista. Eventos que implicarán procesos de lucha-resistencia-negociación-consenso para arribar a una Reforma de gran calado que se exprese en una nueva e inédita Institución, en la construcción paulatina de prácticas docentes innovadoras, estrategias didácticas distintas, transformación y reinterpretación de discursos y quehaceres cotidianos, modificación de la concepción y del rol jugado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, relaciones, vinculaciones e interacciones distintas con los alumnos, en suma, alteridades en la cultura y la pedagogía institucionales del normalismo mexicano (Arrecillas, 2015).

Normalismo y calidad educativa

En el Documento Base para la Educación Normal se plantea que: “Para lograr que las instituciones formadoras de docentes aseguren la calidad en la educación que imparten y la competencia académica de sus egresados, (...), es necesario el diseño e implementación de un modelo que promueva y ordene la formación docente” (Secretaría de Educación Pública, 2014). Si bien este es el punto de partida, es indispensable repensar los aspectos relativos a la calidad educativa mediante mecanismos e instrumentos que permitan democratizar la calidad, ampliar la calidad, corresponsabilizar la calidad y evaluar la evaluación de la calidad, a través de promover la participación social para enriquecer la noción de quienes tienen el poder sobre el discurso acerca de la educación.

La agenda para lograr la calidad educativa no debe ser exclusiva de la educación normal, se requiere ampliar esta oportunidad y exigencia a otras Instituciones de Educación Superior cuya materia de trabajo sea la educación, como lo es la Universidad Pedagógica Nacional.

Por otra parte, existe una insuficiente distribución de una educación de calidad cuya causa principal es el deficiente prorrateo de los recursos financieros, técnicos, materiales y humanos, perjudicando a las Instituciones de Educación Superior del Subsistema Pedagógico, tales como las Normales y la Universidad Pedagógica Nacional. Con base en ello, es urgente revisar a fondo las políticas de distribución de dichos recursos, estimulando, bajo un enfoque de equidad, dotar más a los que menos tienen para segregar menos a los que más necesitan.

La calidad educativa no se reduce a obtener resultados numéricos aceptables, también hay que hacer del espacio escolar un ambiente de aprendizaje

inclusivo y confortable, donde circulen contenidos socioculturales significativos y relevantes para la comunidad escolar. Implica una profunda y total descentralización educativa, la cual inicie por respetar el profesionalismo docente y directivo para que localmente se tomen las decisiones cotidianas de la vida escolar y con todo esto lograr una Educación Democrática de Calidad, con Equidad y Calidez, bajo la consigna: ¡Por una Educación donde quepan muchas educaciones!

El logro de la calidad en el trabajo de los docentes tiene un referente obligado en la formación y la responsabilidad compartida entre estado y federación, por ello es necesario acrecentar la facultad de las entidades federativas en el diseño de programas de formación y profesionalización continua y permanente.

Además, la corresponsabilidad en el logro de la calidad debe llegar hasta la célula básica de la educación, es decir, centrar en la escuela procesos de formación continua de sus docentes y directivos, estableciendo alianzas con IES para dar asesoría externa especializada. Asimismo, fomentar, a través de un esquema simplificado en alguna ley secundaria, la participación de los sectores que componen la sociedad civil, la sociedad del conocimiento y la sociedad industrial, como un imperativo que permitirá compartir fortalezas y repartir oportunidades de mejora.

No es suficiente con hacer equivalente calidad y rendimiento académico con algunas áreas del conocimiento (Matemáticas y Lengua, básicamente), hay que considerar también el Desarrollo Humano, a través una visión humanista, de la formación axiológica, artística y deportiva. Si bien la calidad hay que valorarla por el rendimiento del alumnado no es aumentando los recursos para los centros con mejores resultados como podemos resolver las brechas, si acaso generamos un

aumento de la desigualdad. No debe continuar la política de dar a quien menos requiere y olvidar a quien más lo necesita.

Sin duda, debe refundarse el discurso que entienda la calidad como un concepto aplicable a la teleología de la educación, al desarrollo global de la personalidad, de la sociabilidad, del comportamiento moral, del desarrollo físico, de la sensibilidad estética, etc. Esta acción teleológica no deberá ser acción arbitraria, que responda a intenciones momentáneas sin ninguna articulación estructural; muy por el contrario, deberá responder a una intencionalidad conscientemente explicitada y consensada por todos los agentes involucrados.

Por último, rescato dos citas de la Socióloga Sylvia Irene Schmelkes del Valle, quien comenta al referirse a los resultados dentro del hacer educativo de las escuelas:

Sin duda, dentro de la calidad de la escuela, el factor más importante es la calidad del docente. Los estudios coinciden en identificar los efectos de las carencias y de las actitudes de los maestros en la auto-percepción en el éxito o el fracaso escolar de sus alumnos como especialmente relevantes (Schmelkes, 2000, p. 126).

Los resultados, por tanto, no son una receta para lograr la calidad educativa en una escuela; sólo son indicaciones muy claras de un logos, un ethos y un pathos que, a medida que se vayan construyendo en la escuela, en interacción con su comunidad, irán estableciendo las condiciones para obtener resultados excepcionales de aprendizaje (Schmelkes, 2000, p. 133).

A partir de estos párrafos, sostengo que, previo a pensar en las grandes teorías pedagógicas contemporáneas y los más novedosos sistemas de

organización institucional, antes debemos limpiar la casa de los pathos que obstaculizan el desarrollo integral, para arribar a la consolidación de un ethos para las Escuelas Normales que evidencien un logos acorde al nuevo escenario y a las necesidades socioeducativas y psicopedagógicas, y, fundamentalmente, a las exigencias sociales del Siglo XXI.

Agenda en torno a la Reforma Integral del Sistema Nacional de Normales

Con el afán de ser eminentemente propositivos, propongo una agenda muy general y preliminar de posibles temáticas y mecanismos que sentarían las bases para delinear Plan Integral de Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas.

La idea central de esa propuesta era detonar una discusión en torno a los procedimientos y tópicos que, desde nuestra óptica, deberían debatir y consensar, en la medida de lo posible o lo deseable, los diversos sectores involucrados en la creación de tal Plan, a saber, todos los trabajadores de las Escuelas Normales, los alumnos, las autoridades educativas y los grupos de la sociedad civil interesados en el proceso.

Desde nuestra perspectiva, era indispensable establecer un periodo de transición, enmarcado en el diseño de una agenda diversificada que garantizara la creación de un subsistema a partir de la participación activa y democrática de los grupos y sujetos involucrados.

Además, la creación del Plan mediado por un proceso de discusión y análisis, colocaría a las Normales en un sitio privilegiado, pues sería reconocido al contemplar a los actores involucrados y no por decreto o por una simple acción derivada del mandato de las autoridades superiores. Es decir, la participación

horizontal de todos los actores permitirá superar las inercias de crear instancias por precepto, las cuales se convierten en ilusiones ópticas que, a nivel de la política educativa, operan a la perfección el socorrido aforismo: Obedézcase, pero no se cumpla.

Bajo estas premisas, la estructura general de la posible agenda de discusión y análisis que presento sería la siguiente, tratando de mostrarla bajo cierta lógica y en orden cronológico.

1. Marco jurídico y normativo. Se abordaría a través de seminarios de análisis de los documentos normativos y jurídicos que atañen a la creación del Plan Nacional para las Escuelas Normales.

2. Experiencias en las entidades federativas. Se organizarían grupos focales con la comunidad normalista para que expongan la estructura que conciben, las ventajas y desventajas, los mecanismos de participación y consenso utilizados, en general un diagnóstico-pronóstico de cada Escuelas Normal.

3. Análisis institucional. Por medio de talleres de planeación y evaluación participativa, cada una de las Normales realizarían el análisis y evaluación de los programas de trabajo que realizan, de los miembros participantes, de la misión y visión institucionales, de la calidad del servicio que prestan, en concreto, un análisis de las debilidades y fortalezas institucionales que permitiesen generar el tan anhelado Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación.

4. Los Planes Estatales de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN). Consistiría en la presentación de los PEFEN que cada Normal ha generado o generaría para definir su quehacer profesional. La exposición, ante las otras Normales, permitiría ir perfilando los tipos de servicios que deberían ofrecer, la

calidad del servicio de cada una de ellas e ir acabando con la duplicidad o ambigüedad de funciones.

5. Las propuestas de los Sectores. Se organizarían mesas-debate en las que los sectores (social, productivo, etc.) presentaran la propuesta de reforma y/o reestructuración del Subsistema, tal y como lo conciben; los planteamientos podrían presentarse a nombre de algún grupo o institución, o bien de manera individual, cuidando no privilegiar anticipadamente a cualquier sector o actor.

6. La voz de la sociedad civil. Se propone instrumentar jornadas de consulta pública en torno a la opinión y expectativas que los sectores tienen de las Escuelas Normales, así como de la política educativa que consideren más pertinente para el nivel de educación superior de docentes.

7. El Plan Integral de Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas. La organización de Congresos Estatales y uno nacional de las Escuelas Normales, que, como corolario, recuperaran los resultados de los procesos anteriormente enumerados, generaría ciertas condiciones para llegar a acuerdos y consensos acerca de la estructura más adecuada para las Escuelas Normales. Las decisiones se tomarían por medio de plenarios generales, en las cuales, la condición indiscutible, sería privilegiar los argumentos de carácter académico e institucional, por sobre los intereses políticos de grupo.

Sin duda que la presentación de esta agenda peca de una generalidad muy sentida, pero la intención no era entregar algo acabado, la postura es que la constitución del Plan debe transitar por procesos de participación democrática, construcción de consensos, mediación de conflictos y ser eminentemente académica.

La reacción de los actores y sectores involucrados no se hará esperar, se manifestarán resistencias, asombros, enojos o nerviosismos. Se notará un escaso afán por discutir y polemizar, por mejorarlas o descalificarlas, poco se mostrará un genuino interés de las autoridades educativas y sindicales por poner en la mesa de la discusión una agenda integral.

Cabe señalar que la estrategia para fortalecer a las escuelas normales será un ejercicio laborioso y basado en consensos y participación, considerando que la historia del normalismo mexicano tiene componentes políticos, culturales y étnicos.

Tal y como ha señalado el Subsecretario de Educación Superior, Rodolfo Tuirán, la estrategia de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales apunta al afianzamiento del normalismo, y busca sentar las bases para hacer de éstas instituciones modernas e innovadoras, colocadas en el proscenio y liderazgo del cambio y la innovación educativa.

Para terminar, podríamos concluir (si acaso es la palabra adecuada) que realmente no se lee una aproximación clara a la reorganización y articulación de todas las Escuelas Normales, menos de su vinculación y sinergia con otras Instituciones pares como la Universidad Pedagógica Nacional y, mucho menos, se nota la intención de incorporar la participación de las Escuelas Normales en el concierto de las Instituciones de Educación Superior.

No obstante, el triunfo electoral de Andrés Manuel López Obrador en las elecciones de este año, podría dar un giro de noventa grados a este escenario de Reforma de las Normales. La inminente desaparición del Servicio Profesional Docente y de la evaluación punitiva, así como la revisión profunda de la situación que guardan las Escuelas Normales y la Universidad Pedagógica Nacional, solo

tiene dos caminos: o efectivamente se refundan las escuelas Normales, es decir, se reinstituyen integralmente o la tónica será la de construir un “nuevo” sistema o una “reforma” inédita cimentada en las añejas realidades, servir “vino nuevo en odres viejos”, tal vez pensando en su interior que los vicios heredados son insuperables o, peor aún, volver al socorrido aforismo: Obedézcase, pero no se cumpla. El futuro y la praxis pedagógica tienen la palabra.

Referencias

- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid, Ediciones Morata.
- Arrecillas, C.A. (2015). *Alteridades de la cultura y la pedagogía institucional*. Tesis de Maestría. México: UPN.
- Espinoza-Freire, E. Serrano P.O. y Brito, P.P. (2017). El trabajo autónomo en estudiantes de la Universidad Técnica de Machala. *Revista Universidad y Sociedad* 9 (2) 202-212. Recuperado el 23 de octubre de 2018, de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s2218-26202017000200028&lng=es&ting=es.
- Gallegos, R. (2001). *Educación Holística. El Nuevo Paradigma Educativo del Siglo XXI*. Guadalajara: Fundación Internacional para la Educación Holista.
- Gavotto, O. (2008). *La Teoría Holística de la Docencia*. Hermosillo: CESUES.
- Gavotto, O. (2009). *Un Enfoque Holístico para la Evaluación de Competencias: Sólo para docentes sobresalientes*. Hermosillo: ITESCA-CESUES-GAFE.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó,
- Mc Claren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. México: Paidós.
- Moreno, X., Aguirre, E., Arias, M., Avilés, M., Báez, M., Canto, J., Casa, M., Gutiérrez, L., Montalvo, J., Martínez, M., Morales, A., Mota, A., Muro, J.,

- Nangusé, J., Negrete, T., Norzagaray, M., Oros, J., Ramírez., Rangel, A., Ríos, J., Rodríguez., Sáenz, M., San Martín, O., Tapia, A., e Ysunza, M. (1994). Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio, FOMES-UPN. México: UPN
- Morin, E. (1997). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Schmelkes, S. (1996). Calidad de la educación y gestión escolar. En Ramírez, R. (Coord.) (2000). *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria. Lecturas*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo. Plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el sistema de normales públicas*. Recuperado de http://www.forosdeconsulta2014.sep.gob.mx/files/base_educacion_normal.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Estrategias para la construcción del Plan Integral para el Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento del Sistema Público de Normales. Subsecretaría de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.sev.gob.mx/educacion-media-superior-y-superior/files/2013/11/Reforma-Educativa-Esc-Normales-05.pdf>

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES. DE HISTORIA DE BRONCE A UN FUTURO COMPLEJO

Martín Muñoz Mancilla

Escuela Normal de Coatepec Harinas
martinmum_m@yahoo.com.mx

Arturo Barraza Macías

Universidad Pedagógica de Durango
rplca@yahoo.com.mx

Resumen

En el presente capítulo se tiene el propósito de reflexionar sobre el pasado, presente y futuro de las escuelas normales con la finalidad de recuperar algunos elementos que permitan construir una explicación lógica, sustentada y argumentada sobre la prospectiva que tiene la formación de docentes para la educación básica en nuestro país. Se alude al pasado mediante un rastreo histórico de más de trece décadas de experiencia, la cual inició oficialmente en 1886 con el establecimiento formal de la primera escuela normal. Se ubicó el presente durante el ciclo escolar 2018 – 2019, cuando se pusieron en marcha una serie de “reformas educativas” las cuales se venían gestando desde años atrás. Se proyectó hacia el futuro, por la incertidumbre y complejidad para poder enfrentar los nuevos retos y desafíos en la formación docente. En ese sentido, se reconoce que a través del tiempo han sufrido una grave transformación. En sus inicios fueron primordiales y necesarias para la construcción del sistema educativo nacional, para el fortalecimiento del nacionalismo, la lucha contra la ignorancia, los fanatismos y las desigualdades. Sin embargo, en los últimos años se evidencian una diversidad problemáticas, entre las que destacan: la priorización de lo administrativo sobre lo académico lo que ha dificultado y burocratizado el desarrollo de sus funciones sustantivas, de ahí el bajo impacto en el desarrollo de investigación y difusión cultural. Asimismo, la competitividad con otras instituciones de educación superior (IES), como formadoras de docentes, función que históricamente había sido única y exclusiva de las escuelas normales.

Palabras clave: Escuelas Normales, formación docente, historia de bronce.

Abstract

In this chapter we have the purpose of reflecting on the past, present and future of the normal schools with the purpose of recovering some elements that allow us to construct a logical, sustained and argued explanation about the prospective of teacher training for education. Basic in our country. The past is alluded to through a historical search of more than thirteen decades of experience, which officially began in 1886 with the formal establishment of the

first normal school. The present was located during the school year 2018 - 2019, when a series of "educational reforms" were launched, which had been brewing for years. It was projected towards the future, due to the uncertainty and complexity to be able to face the new challenges and challenges in teacher training. In that sense, it is recognized that over time they have undergone a serious transformation. In the beginning they were essential and necessary for the construction of the national educational system, for the strengthening of nationalism, the fight against ignorance, fanaticism and inequalities. However, in recent years there has been a diversity of problems, among which the following stand out: the prioritization of the administrative over the academic, which has hindered and bureaucratized the development of its substantive functions, hence the low impact on the development of research and cultural diffusion. Likewise, competitiveness with other higher education institutions (HEIs), as teacher educators, a function that historically had been unique and exclusive to the normal schools.

Keywords: Normal schools, teacher training, bronze history.

Presentación

La formación de docentes para la educación básica en México es un tema que ha causado polémica, debate e incertidumbre, dado que resulta ser ampliamente debatido entre: docentes, alumnos o docentes en formación como se las ha llamado en los últimos años, padres de familia, así como la sociedad en general; dado que existen dos posturas antagónicas.

Por un lado están quienes reconocen y valoran que la formación de docentes para la educación básica ha sido tarea y función exclusiva de las escuelas normales por más de cien años. Razón por la que sustentan que son las instituciones educativas que poseen mayor experiencia y mejores condiciones para poderla desarrollar, y difícilmente otras instituciones la podrían hacer de mejor manera (SEP, 1997).

Por el otro lado están quienes reconocen la pertinencia que han traído las políticas internacionales, y la promoción de: una mayor competitividad, búsqueda de calidad y la rendición de cuentas; de ahí que la formación de docentes para la

educación básica también puedan desarrollarla otras instituciones de educación superior (IES), tales como: universidades, institutos y colegios.

Al comparar ambas posturas, se reconoce que poseen características que las hacen ser diferentes, contradictorias e incluso antagónicas; sin embargo, fue hasta los últimos años del siglo pasado cuando se fueron generando dichas condiciones para que pudieran converger y confluir en los procesos de formación de docentes.

Así pues, la formación de docentes para la educación básica la continúan desarrollando las escuelas normales; sin embargo, gradualmente también se fueron incorporando otras IES a promoverla y desarrollarla, de ahí que quienes pretendan formarse como docentes de educación básica poseen diversas opciones para poder elegir la institución que más les guste, agrade, convenza y obtenga su confianza de acuerdo con sus intereses, gustos, condiciones y prestigio.

Ante esta nueva realidad se genera una gran competitividad entre las instituciones formadoras de docentes, la cual se caracteriza no sólo con la publicación y difusión de sus convocatorias, sino también en destacar la manera en que se desarrollan sus procesos formativos, así como el logro de sus resultados obtenidos; es decir, ha cobrado una gran importancia la utilización de la publicidad para poder atraer, retener y aumentar la matrícula escolar.

Como diría Laval (2004), en los últimos años algunos elementos de la lógica de mercado se han incorporado a la educación, por lo que se ha fortalecido una mayor formación para el trabajo, tal y como es el caso de las escuelas normales donde se empezó a priorizar la formación para el trabajo docente, desplazando

diversos conocimientos teóricos, filosóficos y epistemológicos de los planes y programas de estudio anteriores.

Asimismo, se han retomado elementos de una lógica empresarial, no sólo en el lenguaje, sino también al ofertarse carreras afines como si fuera la venta bienes y servicios. De ahí que en el nuevo marco contextual se hayan incorporado diversos términos a la educación, tales como: “calidad,” “competitividad,” “eficiencia,” “eficacia,” “idoneidad,” “flexibilidad,” “transparencia,” “rendición de cuentas,” “planeación estratégica,” etc.

Ante ésta nueva realidad, el propósito central de las instituciones formadoras de docentes es lograr la formación un docente competente, quien cumpla con los requerimientos que exige el Estado para lograr su idoneidad y así poder incorporarse al campo laboral. Se pretende que el nuevo docente sepa hacer bien las cosas mediante la puesta en práctica de: conocimientos, saberes, valores y actitudes; es decir, no sólo un facilitador de aprendizajes, sino un docente competente para el trabajo grupal y escolar.

Sin embargo, dicho propósito de formar un docente competente para el trabajo escolar no ha sido siempre la meta principal de las instituciones formadoras de docentes. Por lo que resulta pertinente y necesario analizar históricamente cómo ha sido su evolución a través de las diferentes etapas evolutivas y así poder recuperar elementos que permitan sustentar fortalezas, debilidades e idealidades en la formación docente.

Para iniciar resulta necesario destacar el papel de las primeras instituciones formadoras de docentes como lo fueron las escuelas normales, donde se hicieron

esfuerzos en búsqueda de formar a los nuevos maestros de acuerdo a las características que se demandaban en esos tiempos.

Para que estuvieran en correspondencia con el campo laboral se reconoce que fue necesario: su vinculación con las políticas públicas, la búsqueda de cierta articulación con la educación básica, así como el tratar de contribuir con los requerimientos demandados en el campo: laboral, social, político, económico y cultural.

Desde sus orígenes las escuelas normales en México tuvieron cierta vinculación con las instituciones de educación básica al crearse las escuelas anexas y su comprensión de manera análoga a los “laboratorios,” donde se forma mediante la observación, experimentación, registro y manejo de datos, así como el planteamiento de nuevos desafíos.

Así pues, bajo dicha lógica formativa los docentes practicantes o docentes en formación como se les ha denominado en los últimos años han desarrollado las famosas prácticas pedagógicas ya no sólo en las escuelas anexas, sino también en diversas escuelas de educación básica; es decir, llevar a la práctica los elementos teóricos adquiridos durante su formación inicial en el nivel educativo para el cual se están preparando y así obtener elementos para poder incorporarse al campo laboral.

El desarrollo de dichas prácticas pedagógicas, del trabajo docente en condiciones reales, o de las prácticas profesionales como se les ha denominado en diferentes planes de estudio han promovido las condiciones para que gradualmente los futuros docentes se vayan apropiando de los elementos teóricos, técnicos,

metodológicos, prácticos y epistemológicos que se requieren en el campo de trabajo.

De ahí que sea ampliamente reconocido en diversos estudios de seguimiento a egresados que pese a que en algunas ocasiones dichas prácticas pedagógicas distan mucho de la realidad; sin embargo, son consideradas uno de los espacios donde se adquieren los gajes del oficio, dado que gradualmente se van adquiriendo gracias a esa interacción, con: docentes titulares de grupo, directivos, alumnos, padres de familia, demás docentes de la escuela, planes y programas de estudio, así como una diversidad de materiales y procesos.

Sin embargo, como se expuso anteriormente también se hace necesario reconocer que dicha vinculación se ha ido transformando a través del tiempo de acuerdo con los avances científicos, tecnológicos, culturales, sociales, políticos y económicos; es decir, la formación docente se ha caracterizado por ser dinámica, dialéctica y en ocasiones contradictoria dados los constantes y repentinos cambios.

Con base a lo analizado anteriormente, se puede sustentar que en los orígenes de las escuelas normales, a las escuelas anexas se les llegó a considerar “laboratorios,” no sólo porque allí se llevaba a la práctica las propuestas generadas en las instituciones formadoras de docentes, sino también porque se generaba cierta vinculación entre ambos niveles educativos; sin embargo, fue hasta la inserción de políticas neoliberales durante la década de los noventa cuando se empezaron a consolidar las bases para una mayor organización y desarrollo.

En dicha década fue cuando se realizaron reformas sin precedentes a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, tal y como fue el caso del

artículo tercero, que ha decir de Robles et al (2018), se pusieron las bases para la instauración de políticas neoliberales.

En lo referente a la educación se reformó el artículo Tercero Constitucional, agregándosele el término de calidad, así también se prolongó un mayor escolaridad para los mexicanos dado que se hizo obligatorio ofrecer educación hasta la secundaria.

Para el año de 1993 se puso en práctica la modernización de la educación básica y con ello la aplicación de nuevos planes y programas de estudio que se caracterizaron por tener nuevos enfoques, contenidos, formas de evaluación y libros de texto, a decir de la SEP (1993), se retomaron las corrientes pedagógicas más adelantadas de la época donde se priorizaba la construcción de aprendizajes.

El fundamento de dicha reforma educativa promovió una desarticulación con la formación de docentes que se desarrollaba en las escuelas normales con el Plan de estudio 1984, que a decir de Oikión (2008), se priorizaba la formación de un docente investigador con elementos para el análisis, la reflexión y la crítica.

De acuerdo con Pérez Arenas (2007), dentro de los planes y programas de estudio 1984 se promovió la formación académica con base en el análisis de autores representativos de escuelas de pensamiento en diversas asignaturas donde se contemplaba: teoría educativa, filosofía e investigación educativa; sin embargo, en la dinámica cotidiana seguían prevaleciendo diversos elementos del conductismo que priorizaban cierta conducción mediante técnicas de enseñanza.

Ante dicha desarticulación entre la manera en qué estaban siendo formados los futuros docentes y los requerimientos que demandaba en campo laboral de las escuelas de educación básica, para el año de 1997 a fin de poder articular ambos

niveles educativos se generó la urgencia de una nueva reforma a la educación normal.

De acuerdo con la SEP (1997), en ésta reforma se empezaron a retomar elementos del modelo de formación por competencias, los procesos centrados en el aprendizaje, los nuevos enfoques y contenidos que fundamentaban la educación básica, así como la evaluación como una estrategia de retroalimentación; es decir, en la formación docente se empezó a priorizar la facilitación y construcción de aprendizajes en detrimento de la conducción mediante técnicas de enseñanza.

Resulta importante destacar que en dicha coyuntura algunos países trasladaron la formación de docentes a otras IES; sin embargo, en México se valoró la importancia de las escuelas normales y la necesidad que tenían de una transformación estructural por lo que previamente se instauró un programa para el fortalecimiento y mejoramiento de su infraestructura, así como de su formación y actualización de los docentes, e incluso de actualización de su normatividad (SEP, 1997).

Para el año 2012 se hizo necesaria otra nueva reforma a la educación normal, dado la necesidad de articular con la educación básica, donde se habían hecho una serie de reformas a contenidos, enfoques y asignaturas durante los años: 2009 y 2011 respectivamente.

La reforma 2012 a la educación normal se caracterizó por estar integrada mediante trayectos formativos, en los cuáles se empezó a integrar el aprendizaje de un segundo idioma y el dominio de las TIC. Estos nuevos requerimientos generaron ciertas dificultades en las dinámicas institucionales dado que en planta docente se adolecía de docentes expertos para poder desarrollarlos.

Para el ciclo escolar 2018-2019 con la puesta en marcha del nuevo modelo educativo se generó una gran polémica dado que hubo quienes estuvieron a favor y otros en contra; sin embargo, resulta necesario destacar que por primera ocasión en la historia de la educación en México se hicieron a la par las reformas de educación básica con la de educación normal, donde las novedades resultaron ser: el fortalecimiento de la enseñanza del inglés, el dominio de las TIC y la educación socioemocional.

Ante esta coyuntura, resulta ser un espacio significativo y necesario poder analizar el pasado, conocer el presente y revisar la prospectiva de la formación de docentes para la educación básica en México mediante la aplicación de la reforma 2018, es decir, un trabajo referente a la formación docente en las escuelas normales. De una historia de bronce al futuro complejo.

Para poder obtener algunos elementos que permitieran construir una explicación argumentada, sustentada y lógica se construyó una metodología donde se plantean: interrogantes, supuesto y propósito, tal y cómo se desarrolla en el siguiente apartado.

Metodología

¿Cuáles son las razones por las que las escuelas normales de México pasaron de tener un pasado glorioso con una historia de bronce a un futuro complejo, competitivo y cambiante? ¿Cuál será la prospectiva de la formación de docentes para el siglo XXI? O planteadas con otras palabras, ¿Se puede sustentar que con los procesos de globalización, del neoliberalismo y con los avances científicos y tecnológicos se ha promovido una mayor competitividad y búsqueda de calidad por lo que en los últimos años la formación docente para la educación básica

la promueven también otras IES, tales como son algunas universidades, institutos y colegios?

Dichas interrogantes permitieron la construcción del siguiente supuesto, “Si bien, la formación de docentes para la educación básica y el establecimiento de las escuelas normales en México estuvieron en correspondencia con la organización del Estado, del sistema educativo y con ideales liberales. Posteriormente, fueron evolucionando con base al desarrollo de las políticas nacionales; sin embargo, en los últimos años con los procesos de globalización, del neoliberalismo y con los avances científicos y tecnológicos se han creado nuevas condiciones para una mayor competitividad, calidad, apertura y rendición de cuentas, razón por la que la formación de docentes puede ser promovida y desarrollada por diferentes IES.”

Con base a dichas interrogantes y supuesto se planteó el propósito de: Analizar la evolución que han tenido las escuelas normales para poder obtener elementos que permitan comprender el presente, y así poder vislumbrar la prospectiva de la formación de docentes para la educación básica en México.

Para una explicación lógica, congruente, argumentada, y sustentada, se dividió la exposición en los siguientes apartados: La historia de bronce de las normales. Un pasado glorioso en la construcción del Estado Nacional; La industrialización del país y nuevos perfiles docentes: Profesional, tecnólogo y docente investigador; Pasado glorioso y futuro complejo. Las normales en la incertidumbre; Reflexión, ¿Por qué las escuelas normales son consideradas con una historia de bronce y un futuro complejo?, así como fuentes utilizadas, tal y como se presentan en los siguientes apartados.

La historia de bronce de las normales. Un pasado glorioso en la construcción del Estado Nacional

A decir de Bloch (1982), (2001), se hace indispensable conocer la historia para poder comprender el presente, dado que en su objeto de estudio se encuentra en lo realizado por el mismo hombre; es decir, mediante el desarrollo del pensamiento histórico se adquieren elementos explicativos que permiten sustentar y reflexionar sobre las razones por las que pasaron, de ahí la trascendencia de conocer, reflexionar y cuestionar sobre dicha realidad.

Por su parte, Villoro (2015), sustenta que la historia ha sido un elemento indispensable en la consolidación de las nacionalidades, de ahí que los Estados promovieran la creación de figuras heroicas para fortalecer la identidad nacional y el aprecio por los héroes y símbolos.

Bajo dicha lógica argumentativa, por lo que han representado y significado para la historia de la educación en México las escuelas normales son ampliamente reconocidas no sólo por la admiración arquitectónica y estética de los edificios construidos durante el Porfiriato; sino también por el papel que tuvieron en el desarrollo de diversos procesos históricos. De ahí que por sus orígenes, infraestructura y trascendencia sean consideradas instituciones relacionadas con dicha historia de bronce.

Entre los principales reconocimientos por lo que se les ha llegado a reconocer y valorar, destacan: a). Fueron necesarias en la integración del sistema educativo; b). Mediante ellas se promovió el nacionalismo para que las nuevas generaciones se identificaran como mexicanos; c). Difundieron la ideología de la democracia; d).

Compartieron el pensamiento liberal, e). Fueron factor clave en la lucha contra la ignorancia y el analfabetismo; así como el que, e). Sus egresados hayan combatido: fanatismos, cacicazgos, ignorancia, e injusticias.

Sin embargo, dichos procesos resultaron ser difíciles y complejos, no sólo dadas las constantes agresiones y enfrentamientos por parte de los cacicazgos; sino también por la pobreza estructural existente y con ella la falta de recursos suficientes para desarrollar su trabajo de la mejor manera, dado que hubo casos que se adoleció no sólo de aulas, sino también de los materiales básicos para poder hacerlo.

Ante esta compleja y precaria realidad se reconoce que dichas instituciones no sólo fueron las promotoras de una cultura en la búsqueda de mayor justicia social en sus egresados, sino también en la promoción para la enseñanza de la lectura y la escritura, de las operaciones básicas, de la geografía y sobre todo de la historia nacional.

De acuerdo con Bolaños (1996), Meneses (1988), y Estrada (1992), en sus orígenes las escuelas normales fueron establecidas en nuestro país con el propósito de formar docentes preparados de manera similar a los de los países europeos más desarrollados y avanzados de la época. De ahí que dichas instituciones sean reconocidas y valoradas como unas de las grandes obras que se establecieron formalmente durante el Porfiriato.

Según Corro (1964), Hermida (1986), y Jiménez (1988), coinciden en sustentar que en que los primeros planes y programas de estudio de las escuelas normales: 1886, el de la Normal de Jalapa Veracruz y 1887, el de la Normal de la Ciudad de México, se integraron las asignaturas más avanzadas de la época así

como el análisis de aquellos autores representativos de las escuelas de pensamiento.

Asimismo, se reconoce que con la finalidad de que los futuros docentes los leyeran en su versión original a dichos autores y libros, en los planes y programas de estudio se integraron cursos para la enseñanza del inglés y francés, dado que los personajes que organizaron a las escuelas normales respectivamente se caracterizaban por ser: políglotas, de pensamiento liberal y poseer una amplia cultura general.

Dichos personajes responsables de organizar cada una de dichas instituciones fueron: el maestro y escritor Suizo Enrique Conrado Rébsamen, con experiencia como docente normalista en Alemania e hijo de un prestigiado Director de una escuela normal en dicho país.

Así como el escritor y político mexicano Ignacio Manuel Altamirano, quien había tenido un papel activo en la pugna contra los conservadores quienes proponían que la Iglesia continuara siendo la responsable de promover la educación; en cambio los liberales lucharon porque el Estado fuera el responsable de promover la organización de un sistema educativo nacional y con ello el establecimiento de las escuelas normales.

Así pues, gracias al triunfo de los liberales se empezaron a poner las bases para la integración de dicho sistema, la creación de escuelas de educación elemental y el establecimiento formal de las escuelas normales para la formación de los nuevos maestros, así como de su expansión a lo que se ha llegado a denominar el normalismo; sin embargo, algunos años después dicho proyecto

educativo fue interrumpido por un movimiento armado donde el pueblo mexicano demandó una mayor justicia social.

A dicho acontecimiento se le denominó el periodo de la Revolución Mexicana. Una vez concluido dicho movimiento, aquellas demandas que plantearon los revolucionarios fueron plasmadas como derechos dentro de los artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917. Siendo específicamente en el tercero donde se integró lo referente a tema de la educación.

Ante esta nueva realidad se empezaron a establecer escuelas de educación elemental por todo el país, lo que demandó la formación de un mayor número de maestros y por ende, gradualmente también se fueron expandiendo las escuelas normales.

Ante las condiciones imperantes caracterizadas por una gran desigualdad de la población en el país, para la época posrevolucionaria se pretendió lograr una mayor justicia social, para esto resultó necesario: fortalecer el nacionalismo, la productividad, la alfabetización y la pacificación. El responsable dicho proyecto educativo fue el destacado intelectual y político José Vasconcelos.

Dicho personaje se inspiró en los misioneros para proyectar la ética y mística que deberían poseer los nuevos maestros, a decir de Fell (1989), “la entrega en cuerpo y alma a su labor,” dado el compromiso, la dedicación, la abnegación, el sacrificio, y la penitencia por entregarse a esa noble profesión.

A diferencia del Porfiriato cuando a la formación docente se le vinculó con la alta enseñanza y era exclusiva principalmente para las clases más favorecidas; para ésta nueva época se pretendió que la educación se expandiera a toda la población, de ahí el establecimiento de escuelas de educación elemental por todo el país, así

como la expansión del normalismo en lugares estratégicos para nutrir de nuevos docentes sus zonas de influencia.

Se puede sustentar que en la época posrevolucionaria la formación de los docentes fue tarea exclusiva de las escuelas normales y en ellas se promovieron los rasgos que se requerían en ésta nueva etapa, de ahí la integración de contenidos en sus planes y programas de estudio de actividades: agrícolas, ganaderas, industriales y sobre todo de productividad para la búsqueda de una mayor justicia social.

La formación de un compromiso social de los docentes en dicha época fue muy trascendente y significativo, no sólo por trasladarse a laborar en los regiones más distantes, apartadas, así como en condiciones precarias y adversas, sino también por su dedicación, compromiso e identidad para enseñar a niños, adolescentes y adultos los conocimientos básicos, así como algunos oficios. A decir de Meneses (1988), el maestro de la época posrevolucionario nunca decía que no a su plaza laboral, y se caracterizó por un gran compromiso para el bienestar de las poblaciones.

Años después, específicamente durante la época del General Lázaro Cárdenas, que alude a la década de los treinta del siglo pasado, conocida como el Cardenismo, se promovió una formación docente de responsabilidad para difundir el proyecto de nación, por lo que se le llegó a reconocer como: “líder social,” quien promovía la justicia y la emancipación del pueblo ante las desigualdades e injusticias imperantes.

En los planes y programas de estudio se retomaron elementos del materialismo histórico con la finalidad de crear una mayor conciencia de clase. A

decir de Arnaut (1998), en esa época algunos de los docentes perdieron la vida en el cumplimiento de dicha labor, dada la lucha y enfrentamiento contra los cacicazgos prevalecientes, los fanatismos y la ignorancia.

Se puede resumir que los docentes de la década de los treinta fueron los promotores del reparto agrario, luchadores por la justicia social y emancipadores de los menos favorecidos. Situación que se vino a transformar tan sólo una década después, tal y como se expone en el siguiente apartado.

La industrialización del país y nuevos perfiles docentes: Profesional, tecnólogo y docente investigador

Como se ha venido exponiendo la formación de docentes para la educación básica era función exclusiva de las escuelas normales y tenía relación estrecha con las políticas de gobierno en turno, así como también con las condiciones económicas, sociales y culturales imperantes en el país; sin embargo, para la década de los cuarenta a nivel internacional se generaron diversos eventos que gradualmente influyeron en una transformación estructural.

Una vez concluida la Segunda Guerra Mundial, y con ello la difusión de nuevos proyectos expansionistas, tal y como fue la industrialización y la urbanización. En nuestro país el responsable de empezar retomar dichas políticas internacionales fue el nuevo presidente, Gral. Manuel Ávila Camacho.

A diferencia del sexenio anterior donde se promovió mejorar la vida del medio rural; en este nuevo gobierno gracias a la inversión de capital extranjero fue posible la industrialización de algunas ciudades, lo que originó una emigración masiva de la población del campo a la ciudad en búsqueda de un mejor nivel de vida. Dicha

urbanización provocó un crecimiento poblacional y con ello la demanda de mayores servicios, tal como fue el caso de la educación.

Ante las nuevas condiciones la formación de docente con rasgos comprometidos con el desarrollo del pueblo, con la búsqueda de justicia y emancipación social, así como de líderes sociales, fueron transformados por los de un nuevo docente: El profesional de la educación.

Un nuevo docente que se dedicara única y exclusivamente al trabajo de la docencia, que dominara los contenidos que se enseñan en las instituciones de educación básica, que supiera desarrollar actividades y estrategias para el desarrollo del binomio enseñanza- aprendizaje, y que supiera elaborar y aplicar estrategias de evaluación; es decir, que tuviera conocimientos de planeación, conducción del proceso enseñanza-aprendizaje y evaluación.

A decir de Coraggio (1997), y Lerner (2009), en la década de los cuarenta se pusieron las bases a nivel internacional para una transformación gradual cuya meta fue un cambio estructural en la producción y en la economía, de ahí la inversión en países donde sus recursos naturales fueran favorables para la obtención de grandes ganancias económicas.

En éste nuevo marco empezaron a tener cierta influencia algunos de los organismos internacionales, tales como: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), quienes gradualmente emitieron recomendaciones a los países periféricos con la finalidad de que las retomaran como políticas nacionales.

En el caso de México, dentro de las políticas educativas a las escuelas normales se le otorgó la responsabilidad de formar a un nuevo docente, comprendido como: “el profesional de la educación,” el que sabe lo que enseña y cómo lo enseña, razón por lo que en planes y programas se incorporaron mayor número de didácticas y asignaturas donde se enseñaban los contenidos para la educación primaria.

Entre las asignaturas destacan: Psicología, Ciencia de la Educación, Iniciación a la psicología y pedagogía anormales, Sociología aplicada a la educación, Historia de la educación, Historia de la cultura, Matemáticas, Ciencias biológicas, Español, Geografía, Física, Español, Civismo, Organización y estadística escolares, Psicotécnica pedagógica, Música y orfeones, Modelado, entre otras.

Reyes Esparza (1998), sustentó que a partir de los cuarenta no sólo se transformaron planes y programas que privilegiaron el cómo enseñar, sino también se redujo el campo de acción del docente, reduciéndose de un campo social, a las cuatro paredes del salón de clase; es decir, priorización de un trabajo grupal e institucional.

Años después, durante la década de los años setenta, la carrera de profesor impartida en las escuelas normales se amplió de tres a cuatro años y después a cinco años, contemplando en los dos primeros años las materias propias del bachillerato, dejando para los últimos años la formación profesional de los futuros docentes.

A decir de Vera (1979), la reforma de los setenta de la educación normal estuvo en correspondencia con la reforma de educación básica, donde se cambió

de asignaturas por áreas de conocimiento. Ante ésta reforma, se presentaron algunas problemáticas, por ejemplo: no había docentes que tuvieran dominio del campo de las ciencias naturales o sociales, dado que su formación había sido por asignaturas.

Uno de los principales objetivos de dicha reforma fue el fomento y orientación de la actividad científica y tecnológica que respondiera a las necesidades del desarrollo nacional. Entre las asignaturas contempladas en planes y programas, destacan: Técnica educativa y ciencia de la comunicación, Ciencias de la educación, Filosofía de la educación, Antropología, Psicología, Medición y evaluación pedagógica, Didáctica general, Artes plásticas, Didáctica especial y práctica docente, Actividades tecnológicas, entre otras.

De acuerdo con Meneses (1988), en esa década estaba en apogeo la tecnología educativa y el conductismo, por lo que se pretendía que el nuevo docente estuviera formado bajo tal fundamentación teórica. De ahí que se pretendiera formar un nuevo concepto de maestro: un educador equipado técnica y doctrinalmente para cumplir la difícil y noble tarea de cooperar en el desarrollo armónico de las nuevas generaciones.

Se puede sustentar que la formación de un docente tecnólogo, o técnico de la educación se fundamentó en las aportaciones de la tecnología educativa y se retomó al aprendizaje como cambio de conducta fundamentándose en la psicología conductista, por lo que se caracterizó en comprender a la enseñanza como ciencia aplicada y al docente como mero ejecutor de planes y programas. Situación que se va a transformar una década después, tal y como se expone en los siguientes párrafos.

En la década de los ochenta, las normales vivieron un parteaguas, cuando los estudios de la carrera de profesor fueron elevados al nivel de licenciatura, por tanto, se instauraron funciones de las IES, como son la investigación educativa, y la difusión y extensión de la cultura, aunadas a la administración y a la docencia que ya se venían desarrollando desde sus orígenes.

Dicha reforma tenía como propósito el reconocimiento social del maestro, semejante al de otros profesionistas, para ello el 22 de marzo de 1984, se firmó el acuerdo presidencial mediante el cual los estudios de la carrera de profesor fueron elevados de manera oficial al nivel de licenciatura.

El plan de estudios se dividió en cuatro grandes áreas o líneas formativas que fueron: pedagógica, social, psicológica e instrumental. Siendo el laboratorio de docencia el eje rector de la licenciatura, su importancia radicaba en que en éste se proporcionaban las condiciones para que los practicantes utilizaran los contenidos analizados en las aulas.

Entre las asignaturas que la integraban, destacan: Teoría educativa, Psicología educativa, Laboratorio de docencia, Diseño curricular, Sociología de la educación, Pedagogía comparada, Investigación educativa, Educación para la salud, Evaluación educativa, Tecnología educativa, Educación física, entre otras.

Oikión (2008), sustenta que para el diseño de los planes y programas de estudio de la nueva licenciatura tenía como propósito la integración de la cultura magisterial y universitaria, debido entre otras razones a que algunos de los integrantes de la comisión para elaborarlos eran profesionales con doble formación: normalista y universitaria.

Dicho autor reconoció que el trabajo de la comisión fue complicado, pues tenían que hacer mediación entre las demandas del magisterio y las políticas educativas, así como entre posturas ligadas a la práctica docente normalista en contraposición de la universitaria; es decir, la tradición normalista (saber práctico-normativo), y la universitaria más ligada al conocimiento teórico.

De ahí que los rasgos del modelo de docente investigador estuvieron relacionados con lograr formar un nuevo docente: crítico, analítico, reflexivo y con capacidad de desarrollar investigación educativa. De ahí que Mercado (1997), haya sustentado que la noción de docente-investigador pretendió mejorar la calidad de la profesión; sin embargo, distorsionó la formación para la enseñanza.

La exposición de este breve recorrido lógico histórico da cuenta de la transformación que han tenido las escuelas normales y como gradualmente las políticas educativas han estado vinculadas con los requerimientos del país; en este sentido, se considera pertinente reflexionar sobre el pasado y futuro de lo que se ha desarrollado en dichas instituciones educativas, así como algunos insumos que han evolucionado, tal y como se expone en el siguiente apartado.

Pasado glorioso y futuro complejo. Las normales en la incertidumbre

Para poder reflexionar sobre el pasado y futuro de las escuelas normales se dividió en los siguientes apartados: a). Aspirantes a cursar la carrera, b). Docentes de las escuelas normales, c). Planes y programas de estudio, d). La enseñanza de idiomas, e). La investigación y difusión cultural y f). La competitividad en la formación de docentes.

- a) Aspirantes a cursar la carrera: En sus orígenes se incorporaban jóvenes deseosos de hacer carrera, provenientes de hogares donde no había

profesionistas; sin embargo, al ser una carrera de Estado y obtener una plaza segura, gradualmente se fueron incorporando aspirantes que han visto la carrera como una forma de vida con un “trabajo seguro,” “con prestaciones,” y con “cierta seguridad.” La mayoría de quienes ingresaron a las escuelas normales desarrollaron un proceso para su ingreso donde se contempla la aprobación de un examen de admisión; sin embargo, de acuerdo a estudios de seguimiento a egresados (Sosa, 2010), se han dado casos de algunos que pudieron cursar la carrera sin haber cumplido con todos los requerimientos estipulados en las convocatorias. Ante la diversidad de casos, se considera necesario que se respete y aplique la normatividad que fundamenta el proceso de ingreso a las instituciones formadoras de docentes para que ingresen, cursen y logren culminar la carrera los mejores perfiles académicos.

- b) Docentes de las escuelas normales: En sus orígenes se tuvo el propósito de que los mejores maestros de la especialidad fueran contratados por dichas instituciones, e incluso cuando había más de una solicitud de la plaza se desarrollaba un examen de oposición, tal y como lo sustenta Meneses (1998), en otros años hubo concursos escalafonarios. Contradictoriamente, en los últimos años no se han publicado convocatorias para el concurso de plazas, sino que entre los diálogos informales se dice que algunas plazas las otorga el sindicato y otras el gobierno. En ese sentido, sería necesario que se promuevan convocatorias y se desarrollen procesos de selección con la finalidad de que se incorporen los docentes más preparados, con mayores

perfiles que se requieren en la educación superior, y con mayor predisposición para desempeñarse en este nivel educativo.

- c) Planes y programas de estudio: Si bien en sus orígenes de las escuelas normales los planes y programas fueron contruidos, estructurados y asesorados para su organización y estructura por los más destacados intelectuales de cada una de las épocas, tal como fue el caso en el Porfiriato de: Enríque C. Rébsamen, e Ignacio Manuel Altamirano; en la Posrevolucionaria por José Vasconcelos, y en el Cardenismo Narciso Basols y Gonzalo Vázquez Vela. Sin embargo, a partir de la década de los cuarenta empezó la influencia internacional, tal como fue el caso de la Tecnología Educativa y del conductismo, después del constructivismo y posteriormente del modelo de formación por competencias. Otro reclamo histórico en este rubro y que ha sido considerado significativo por parte de los formadores de docentes, consiste en que se coincide que finalmente los planes y programas son elaborados por gente que está atrás de un escritorio, y no por docentes frente a grupo.
- d) La enseñanza de idiomas: De acuerdo con Muñoz (2015), se incluyó la enseñanza del inglés y del francés en los planes de estudio durante el Porfiriato, con la intención de que leyeran autores de escuela de pensamiento en su versión original, durante la época posrevolucionaria únicamente se cursaba una lengua extranjera, ya sea inglés o francés. Durante el Cardenismo ante el creciente nacionalismo no se promovió el estudio de una segunda lengua. Desde los cuarenta hasta los ochenta nuevamente se retomó la enseñanza de una lengua extranjera. En el Plan 84, nuevamente

desaparece formalmente el estudio de una segunda lengua y se instaura el SEPainglés durante la Reforma 1997. Para la reforma 2012, el aprendizaje del inglés y las TIC son de las principales novedades. Para la reforma 2018 junto con las TIC y el inglés se suma la educación socioemocional.

- e) La investigación y difusión cultural: De acuerdo con Muñoz (2012), desde los primeros planes y programas de estudio de las escuelas normales se integraron asignaturas donde se promovían contenidos sobre metodologías de investigación; sin embargo, fue hasta la reforma de 1984, cuando se estableció formalmente como función sustantiva de manera paralela a la difusión de la cultura. Si bien, se han dado algunos casos de difusión de productos de investigación han sido más por esfuerzos personales aislados que estructurales, dada la multiplicidad de funciones que tienen que desarrollar los docentes y los pocos recursos con que se cuenta para la difusión y publicación.
- f) La competitividad en la formación de docentes: Durante el Porfiriato el establecimiento formal de las escuelas normales permitió al Estado la consolidación del sistema educativo. En la época posrevolucionaria y durante el cardenismo siguieron siendo las únicas instituciones formadoras de docentes; sin embargo, el decreto presidencial del 25 de agosto de 1978 promovió la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), para la formación de profesionales de la educación en licenciatura y posgrado. Para las siguientes décadas se fueron incorporando gradualmente otras IES para la formación de docentes para la educación básica, de ahí que en los últimos

años se da una gran competitividad para poder atraer y retener a quienes deseen poder cursar la carrera y al egresar desempeñarse como docentes.

En este marco global se hace necesario que los docentes egresados de las escuelas normales dominen los niveles requeridos para insertarse a un mundo laboral cada vez más competitivo y globalizado ya que competirán con egresados de otras IES quienes también buscan ser idóneos. Ante ésta realidad se hace necesario cuestionar el cierre del trabajo, tal y como se ilustra a continuación.

Reflexión, ¿Por qué las escuelas normales son consideradas con una historia de bronce y un futuro complejo?

Después de hacer un recorrido histórico con la finalidad de retomar algunos elementos que permitieran construir una explicación sobre la prospectiva de la educación normal se considera significativo reflexionar si las normales tienen un futuro complejo.

Para los detractores del normalismo, las escuelas normales deben desaparecer, ya que ofrecen una carrera de “baja calidad académica,” donde predomina lo instrumental sobre lo académico, y el principal indicador consiste en que algunos de sus egresados en los concursos para el ingreso al sistema educativo no tienen los perfiles requeridos para poder ser contratados, por tanto, la formación de docentes para la educación básica debe darse en otras IES ya sean universidades, colegios o centros educativos.

Para los defensores del normalismo, quienes poseen cierta identidad con dichas instituciones sustentan que por la experiencia acumulada por más de cien años, por la importancia que han tenido en la historia de la educación en nuestro país, las escuelas normales deben seguir formando docentes para la educación

básica, tal y como lo hicieron en el pasado, pero respondiendo a las exigencias y requerimientos del futuro.

Sin embargo, sea cual sea la postura, es necesario reflexionar que en este nuevo marco se requieren perfiles académicos que puedan responder a las necesidades del entorno. Ya no se requieren maestros formados “al vapor,” que únicamente sabían lo que enseñaban; por lo contrario, se requieren perfiles que posean una formación integral, amplia y profunda, como diría Gilardhi (1993), que posean un caudal de conocimientos, que tengan conciencia de las transformaciones sociales, culturales y económicas y que sean sensibles a esos cambios, y sobre todo que sean competentes en el medio que se desarrollen profesionalmente.

Este nuevo tipo de maestro pudiera ser formado en cualquier IES, por tanto, es una oportunidad para mejorar y transformar la vida académica de las escuelas normales, de no ser así, podrían obtener mejores resultados aquellas instituciones que sí lo hagan, y tendrán elementos para poder competir ante los nuevos retos.

De no ser estratégicas y eficaces cualquiera de las instituciones formadoras de docentes tienen riesgo de desaparecer, o cambiar de función. La evolución nos ha enseñado que sobreviven los más aptos y aquellos que no se adecuan a las nuevas condiciones están destinados a desaparecer.

Referencias

- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP.
- Bolaños. V. H. (1996). *Desarrollo histórico de la formación del maestro mexicano*. México: Conaltec.
- Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia*. Argentina: FCE.

- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: FCE.
- Castillo, M. et. Al. (2010). *Seguimiento a egresados y evaluación de los servicios de las escuelas normales públicas del estado de México*. México: Departamento de educación normal.
- Coraggio, J. L. (1997). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Madrid: Miño y Dávila.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. México: Gobierno de Veracruz.
- Estrada, A. (1992). *La formación de maestros en México. Evolución y contexto social*. México: Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Normal de Querétaro.
- Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la formación docente*. España: Gedisa.
- Hermida R., A. J. (1986). *La fundación de la Escuela Normal Veracruzana*. México: Fundación de la Escuela Normal Veracruzana.
- Jiménez, A. C. (1998). *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. España: Paidós.
- Lerner, B. (2009). *Banco Mundial: modelo de desarrollo y propuesta educativa*. México: Bonilla Artigas.
- Meneses, M. E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México*. México: CEE-UAIA.
- Mercado, R. (1997). *Formar para la docencia en la educación normal*. México: SEP.
- Muñoz, M. (2012). La investigación educativa en los planes y programas de estudio de las escuelas normales de México. *Praxis Investigativa ReDIE*

4(7), 60-70. Recuperado de

<http://redie.mx/librosyrevistas/revistas/praxisinvredie07.pdf#page=61>.

Muñoz, M. (2015). La enseñanza del inglés en planes y programas de estudio de las Escuelas Normales de México. *Praxis Investigativa ReDIE*, 7(12), 85-95.

Recuperado de <https://redie.mx/librosyrevistas/revistas/praxisinv12.pdf>

Oikión, S. G. E. (2008). *El proceso curricular normalista del 84: un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*. México: UPN.

Pérez Arenas, D. (2007). *Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en Educación: un campo sobredeterminado*. México: PyV.

Reyes Esparza, R. (1988). "La formación de los maestros en la década de los cuarenta", *Pedagogía, Revista de la UPN*, vol. 5, núm. 16.

Robles, E. et al. Legislación del artículo tercero constitucional: Políticas que han permeado la formación de docentes en México. En Trujillo, J. (2018). *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917*: México: SNTE-REDIECH.

Secretaría de Educación Pública (1984). *Plan de Estudios de la licenciatura en Educación Primaria*. México: Talleres de Litografía.

Secretaría de Educación Pública (1997). *Plan y programa de estudios de la Licenciatura en Educación*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2012). *Plan y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.

Vera, C.R. (1979). *Las reformas a la educación normal en el sexenio 1970-1976*. México: IPN.

Villoro, L. El sentido de la historia. En: Pereyra, C, (2015). *Historia ¿para qué?*
México: Siglo XXI Editores.

ESTUDIOS DEL DISCURSO CAMPO OPORTUNO PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL EDUCADOR

Dalia Ruiz Avila

Universidad Pedagógica Nacional, México

druiz@upn.mx

Resumen

El propósito de este documento es revelar que los futuros educadores requieren adquirir herramientas teórico-metodológicas del campo de los estudios del discurso que les sean propicias para enfrentar los retos vigentes en el sistema educativo nacional. La interrogante detonante es ¿qué necesita conocer del campo de las ciencias del lenguaje y en particular del análisis de discurso un profesional de la educación? Ésta se desprende de un acercamiento a la reforma curricular en la que se modifican los planes de estudios de las 16 licenciaturas (DOF, 2018) que se ofrecen para la formación de profesores de educación básica en México y se engarza con una reflexión de mi experiencia docente. De la primera se observa que la asignatura análisis del discurso se imparte únicamente en la licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en la Escuela Secundaria; de la segunda los profesionales de la educación tienen necesidad de incursionar en el terreno de la interdisciplinariedad. La conjunción de estas dos situaciones propicia la elaboración de una propuesta fundamentada en un discurrir acerca de la vigencia del análisis de discurso como campo interdisciplinario; la noción de discurso desde diferentes escuelas y de los conceptos que se consideran básicos para que un profesional del campo de la educación tenga posibilidades de acceder al territorio del análisis de discurso.

Abstract

The purpose of this document is to reveal that future educators need to acquire theoretical-methodological tools from the field of discourse studies that are conducive to them to face the current challenges in the national education system. The detonating question is: what does a professional education need to know about the field of language sciences and in particular about the discourse analysis? This is clear from an approach to the curricular reform in which the curricula of the 16 bachelor's degrees (DOF, 2018) that are offered for the training of basic education teachers in Mexico are amended and it is linked with a reflection of my experience teacher. From the first it is observed that the discourse analysis subject is taught only in the Bachelor of Teaching and Learning of English in Secondary School; the second is that education professionals need to venture into the field of interdiscipline. The conjunction of these two situations leads to the elaboration of a proposal based on a discussion about the validity of discourse analysis as an interdisciplinary field; the notion of discourse from different schools and the concepts that are considered basic for a professional in the field of education to have access to the territory of discourse analysis.

A 50 años del 2 de octubre va por la memoria del rector Javier Barrios Sierra y Heberto Castillo.

Introducción

Esta exposición responde a una reflexión centrada en el ámbito de la formación de estudiantes en las escuelas normales, su propósito es revelar que los futuros educadores requieren adquirir herramientas teórico-metodológicas del campo de los estudios del discurso que les sean propicias para enfrentar los retos vigentes en el sistema educativo nacional.

En México existen 237 escuelas normales públicas distribuidas en las entidades federativas (SEP, 2016), de éstas quedan 15 rurales que fueron fundadas en la primera mitad del siglo pasado; en la siguiente relación únicamente se consideran las que en su nombre incluyen la palabra “Normal”:

Aguascalientes 5; Baja California 11; Baja California sur 4; Campeche 11; Ciudad de México 6; Coahuila 8; Colima 1; Chiapas 19; Chihuahua 4; Durango 5; Guanajuato 4; Guerrero 9; Hidalgo 5; Jalisco 11; Edo. de México 37; Michoacán 9; Morelos 2; Nayarit 3; Nuevo León 5; Oaxaca 12; Puebla 10; Querétaro 4; Quintana Roo 2; San Luis Potosí 7; Sinaloa 3; Sonora 8; Tabasco 5; Tamaulipas 5; Tlaxcala 6; Veracruz 5; Yucatán 6; Zacatecas 5.

Entre las más de doscientas instituciones de Educación Superior (IES) formadoras de profesionales que han de dedicarse a la enseñanza se encuentra una diversidad de nombres que especifican su orientación (Intercultural bilingüe); tipo (rural, urbana, federal o estatal).

Su denominación generalmente ostenta el nivel educativo en el que se concentra: Centro Regional de Educación Normal, Escuela Normal Superior, Benemérita Escuela Normal, Escuela Normal Experimental, Escuela Normal de Educación Preescolar, Escuela Normal Nocturna, Escuela Normal de Educación Física, Escuela Normal de Educación Primaria, Escuela Normal de Educación Especial, Escuela Normal de Educación Preescolar Intercultural y Bilingüe, Escuela Normal Bilingüe Intercultural.

Las licenciaturas que se imparten en esta gama de escuelas normales son:

- 1) Educación primaria (EP);
- 2) Educación Primaria Indígena con enfoque Intercultural Bilingüe (EPIIB);
- 3) Educación Preescolar (EPres);
- 4) Educación Preescolar Indígena con enfoque Intercultural Bilingüe (EPresIIB);
- 5) Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (EAT);
- 6) Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria (EAEES);
- 7) Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria (EAMES);
- 8) Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía en Educación Secundaria (EAGES);
- 9) Enseñanza y Aprendizaje de la Física en Educación Secundaria (EAFES);
- 10) Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria (EAHES);
- 11) Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria (EAQES);
- 12) Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria (EABES);
- 13) Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria (EAFECES);
- 14) Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria (EAIES);
- 15) Inclusión Educativa (IE);
- 16) Educación física (EF).

Se observa que el Plan de estudios (DOF, 2018) de las 16 licenciaturas:

- Es de 8 semestres

- Se conforma de 4 trayectos formativos:
 - Bases teórico-metodológicas para la enseñanza
 - Formación para la enseñanza y el aprendizaje
 - Práctica profesional
 - Optativo
- El promedio de cursos es de 51.5
- En 13 licenciaturas los estudiantes han de llevar durante 6 semestres inglés
- Las licenciaturas de educación indígena con enfoque intercultural bilingüe y la de Inclusión social, únicamente incluyen 3 asignaturas de inglés que se cursan en el 8º semestre.
- El promedio de horas de clase de las 16 licenciaturas es de 4682.
- Estrategias de trabajo docente, Innovación y trabajo docente, Aprendizaje en el servicio y Trabajo de titulación se imparten en las 16 licenciaturas.
- Las 2 primeras en 4º y 5º semestre, las últimas en el 8º.
- Del campo de las ciencias del lenguaje las asignaturas que han de cursarse son:
 - En EAIES Lingüística aplicada, Sociolingüística y Análisis del discurso
 - En EAEES Diversidad lingüística e intercultural, Lingüística general y Comprensión y producción de textos
 - En EPres y en EPresIIB Creación literaria
 - En EP y en EPIB Producción de textos escritos

El curso de Análisis del Discurso se inscribe en el trayecto Formación para la enseñanza y el aprendizaje, se imparte en el 4º semestre (18 semanas); se propone

“que el estudiantado analice el fondo y la forma de diversos tipos de textos para identificar la intencionalidad, registro, coherencia, cohesión y contexto a fin de poder establecer los problemas y procesos de uso de la lengua inglés” (Acuerdo 14/07/18, Sexta Sección), obsérvese que en el objetivo de esta asignatura se omite al discurso.

En mi experiencia profesional como docente he constatado que los profesionales de la educación en el desarrollo de sus trabajos de investigación para obtener el grado abordan diferentes áreas de conocimiento, es decir, que tienen necesidad de incursionar en el terreno de la interdisciplinariedad y que, en múltiples ocasiones, se refieren al discurso desde una noción de sentido común.

Los estudiantes de estos posgrados generalmente son egresados de Normales y en su formación profesional no han tenido acceso al estudio del discurso y menos al análisis de éste porque en los planes y programas de estas IES no se establece un acercamiento teórico-metodológico a este campo disciplinario. Incluso en los programas de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) tampoco se incluye como parte de la formación obligatoria del estudiante, éste tiene la opción de acceder a seminarios cuando requiere de conocimientos concernientes al ámbito de los estudios del discurso.

Los discursos concernientes a la política educativa del país, por ejemplo, la Reforma educativa que ha motivado una serie de cuestionamientos por parte del sector magisterial, los planes y programas de educación básica y los elaborados para la formación normalista, los libros de texto gratuito, los materiales referentes a evaluación, a calidad educativa y al enfoque sobre competencias, entre otros, son materiales propicios para la realización de análisis de discurso.

El acercamiento a la reforma curricular en la que se modifican los planes de estudios de las 16 licenciaturas que se ofrecen para la formación de profesores de educación básica en este país y en la que se observa que la asignatura análisis del discurso, únicamente se imparte durante un semestre en la licenciatura de EAIES y una reflexión de mi experiencia docente fueron los detonadores de la interrogante que motiva este documento ¿qué necesita conocer del campo de las ciencias del lenguaje y en particular del análisis de discurso un profesional de la educación?

La estructura de esta exposición consta de tres puntos: en el primero se propicia un acercamiento al campo del análisis de discurso y se discurre sobre la interdisciplinariedad; en el segundo se define discurso para destacar la importancia que un acercamiento sistemático a éste tendría para los educadores y por último se mencionan los conceptos que se consideran básicos para que un profesional del campo de la educación tenga posibilidades de acceder al territorio del análisis de discurso.

Análisis de discurso e interdisciplinariedad

El análisis de discurso constituye un espacio significativo dentro del macrocampo de las ciencias del lenguaje. Su origen se sitúa en 1969 con las aportaciones de Michel Pêcheux en la conocida Escuela Francesa de Análisis de Discurso, en este espacio empieza el proceso de acumulación científica que a partir de investigaciones realizadas con diversos enfoques abordan heterogéneas áreas del conocimiento.

En México en 1978, Mario Monteforte Toledo (1980) organizó en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el primer seminario sobre este campo de análisis con la asistencia de renombrados especialistas que disertaron

sobre este objeto de estudio. Desde hace más de 10 años en la Ciudad de México existe un seminario de análisis de discurso en el cual participan investigadores y estudiantes pertenecientes a diferentes instituciones: UNAM, Centro de Investigaciones y Estudios Sociales de Antropología Social (CIESAS), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y el Colegio de México, principalmente; a nivel internacional está la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED) que tiene representaciones en los diversos países participantes en los que se realiza un congreso bianualmente; en estas dos instancias se observa que tanto el discurso educativo como el pedagógico son pertinentes para la construcción de objetos de estudio y son atendidos desde diferentes perspectivas por los investigadores.

Julieta Haidar (1994), considera que en el campo disciplinario del discurso existen 10 directrices constituidas por una diversidad de modelos que se relacionan con diferentes autores y sus respectivas obras, por ejemplo, en la tendencia americana N. Chomsky con *Estructuras Sintácticas* (1974), en la británica Austin con *Cómo hacer cosas con palabras* (1996) y Toulmin con *Los usos de la argumentación* (2007); en la Alemana Schmidt con *Teoría del texto* (1978) y Habermas con *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos* (2001); en la francesa Ducrot con su obra *Decir y no decir* (1982) y Pêcheux con *Hacia el análisis automático del discurso* (1978); en la Belga Perelman con *Tratado de la argumentación* (1994); en Suiza Vignaux con *La argumentación. Ensayo de la lógica discursiva* (1986); en la holandesa Van Dijk *Texto y contexto* (1980); en la australiana Hodge y Kress con *análisis del discurso de los medios de comunicación*

masiva (1983) y en Europa Oriental Lotman con *Semiótica de la cultura* (1976) y Julia Kristeva con *Semiótica 1* (1978).

Como puede observarse la enunciación del análisis de discurso se emprende desde una premisa interdisciplinaria, es el análisis lingüístico de discurso el punto fundamental para alcanzar la propuesta de las diversas escuelas en las que en términos generales con la finalidad de trascender las diferentes dimensiones del discurso se buscan interrelaciones con aportes de las ciencias sociales principalmente.

En el siglo XIX se subrayó la vía de la especialización disciplinaria; a lo largo del siglo XX, los surcos del conocimiento se hicieron más profundos, se fragmentó más la unidad de éste; se estudiaron los fenómenos no como hechos complejos sino únicamente en la perspectiva de las diferentes ciencias que los abordaron.

En el campo de las ciencias del lenguaje se encuentran dos disciplinas muy fuertes: la lingüística estructural y la semiótica; la primera tiene como objeto estudiar la distribución y organización de la lengua en torno a sus niveles analíticos: fonética, fonología, sintaxis, semántica y léxico; el acercamiento teórico metodológico a la lingüística en esta perspectiva tiene hegemonía en los planos del estructuralismo y de la generativa funcional de N. Chomsky (1981), en éste no se le permite (a la lingüística) salir de su inmanentismo, es decir, no repara en la historia, el sujeto, la ideología, la cultura y demás dimensiones constitutivas de la lengua.

El otro campo es el de la semiótica o semiosis que por cuestiones de carácter analítico se le ubica como el estudio de lo no verbal, dimensión que en la perspectiva estructuralista estaría fuera de la lengua. La semiótica surge de la viña de la lingüística estructural, de las posiciones de Peirce (1974) y de Saussure (1979), este

último llega a proyectarla como la ciencia de los signos; posteriormente, en un avance más contemporáneo, se desarrolla con otros planteamientos relacionados con la cultura de los que destacan los de Juri Lotman de la escuela de Tartu (1976).

Estas dos disciplinas grandes del macrocampo de las ciencias del lenguaje; una verbal y la otra no verbal formaron el primer grado de la interdisciplinariedad que se establece cuando dos disciplinas se unen o encuentran para estudiar un fenómeno de la lengua, en él se recuperan los límites del estructuralismo como paradigma, es decir, todavía el desarrollo de sus estudios se centra en el plano de la estructura de la lengua.

Las primeras tres vías interdisciplinarias que surgen en este plano teórico de primer grado se sitúan en la relación de la antropología y la lingüística, la antropología lingüística; de la sociología con la lingüística la sociolingüística; y de la unión de aquella con la psicología, la psicolingüística (Haidar, 1994).

Posteriormente arranca el segundo grado de la interdisciplinariedad, en éste el objeto de estudio es más complejo, ya se trabaja la dimensión pragmática, por ejemplo, la etnografía de la comunicación trabajada por Hymes y Gumperz (1964), la lingüística pragmática y el análisis de discurso. Este nivel de segundo grado surge con los modelos que se desarrollan en Alemania en torno a los actos de habla (Searle, 1980) y los modelos pragmáticos en EE. UU.

En el desarrollo del análisis de discurso se reconocen acciones que se han registrado como movimientos de carácter científico, entre los que destacan: la acumulación del conocimiento; la convergencia en el sentido en el que se tiene que recurrir a muchas disciplinas para explicar el objeto de estudio; la ruptura

teórico/epistemológica y la constitución de las disciplinas y las interdisciplinas (Bachelard, 1974).

La interdisciplinariedad, la relación, conexión entre varias disciplinas en las que convergen aspectos teórico-metodológicos tiene la finalidad de encontrar nuevos sentidos a la totalidad, es una vía que se orienta a la solución de un problema profundo, por ejemplo, el educativo, sistema complejo constituido por diferentes dimensiones (política, objetivos, sistemas, subsistemas, planes y programas, materiales de apoyo y didácticos, uso de la tecnología de la información y la comunicación, etc.), en el que la organización y el caos caminan de manera paralela, estableciendo contradicciones, complementaciones e incluso confirmaciones entre el discurso y la acción.

Es un hecho que el análisis de discurso es un campo por excelencia interdisciplinario ¿Cómo se explica la necesidad de esta convergencia disciplinaria?

1. Porque el discurso es una práctica cuyo funcionamiento específico incide de un modo determinante en la producción y reproducción de la vida social.
2. Porque el estudio del discurso por su amplitud y complejidad no puede circunscribirse a una sola disciplina, es ineludible un acercamiento a otros campos del saber.

En síntesis el análisis de discurso:

- Brinda la oportunidad de repensar y cuestionar diferentes conceptos de los campos disciplinarios de la lingüística, las ciencias sociales y las humanas.
- Se enfoca a la búsqueda de los procesos de producción de sentido y de sus determinaciones histórico-sociales.
- Es interdisciplinario por excelencia.

- Permite el reconocimiento de los tipos discursivos.
- Abre vías para la lectura del entorno sociocultural desde una óptica diferente, con unos lentes adaptados por la aplicación de los componentes teórico-metodológicos propicios para la comprensión de la problemática seleccionada y delimitada por el analista.

¿Qué es discurso?

Todo mundo puede tener una disquisición del sentido común del discurso, por ejemplo: “el discurso del diputado”, “estoy preparando mi discurso para la ceremonia de despedida de los estudiantes”, “su discurso fue demasiado largo, la gente se cansó y creo que no entendió”, “el discurso del papá de la novia nos hizo llorar”.

Sin embargo, lo relevante en este artículo es presentar una definición teórica que abarque de manera amplia y precisa este objeto de conocimiento, con esta finalidad se retoman elementos de diferentes propuestas elaboradas por autores cuyas aportaciones han sido significativas para el desarrollo de este campo de estudio:

- a) Discurso es un conjunto transaccional que presenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas (Haidar, 2005). Las primeras se centran en el estudio de las relaciones formales entre los signos; las segundas en las vinculaciones entre los signos y los objetos, y las últimas destacan los criterios de interacción que instituyen las conexiones entre los sujetos a partir de las que se establecen entre signos e intérpretes.
- b) Discurso es un conjunto transaccional que presenta reglas de cohesión y coherencia (Haidar, 2005). La cohesión se refiere a la estructuración de la

secuencia superficial del texto, está representada por elementos formales como conectores, marcadores de secuencia, de argumentación, de tiempo, etc. La coherencia se establece en la interlocución, puede considerarse como un principio de la interpretación, brinda la posibilidad de establecer relaciones de sentido; su reconocimiento depende del conocimiento previo del interlocutor.

- c) Discurso es una práctica que se relaciona con las condiciones de producción, circulación y recepción (Pêcheux, 1978), se refieren al establecimiento de las relaciones de fuerza socio-históricas e ideológicas que se encuentran en el interior del discurso y que coadyuvan a la construcción de sentido. El análisis de éstas en cuanto saca al discurso de su función textual pura e inmanente, obliga al estudioso a incursionar en la interdisciplinariedad, es decir, lo vincula con la exterioridad lingüística, el entorno sociocultural y el contexto.
- d) Discurso es una práctica constituida por varias materialidades con funcionamientos diferentes (Haidar, 1994), esta noción implica que un discurso no se agota en la materialidad lingüística, que ésta no es la única que da cuenta del funcionamiento discursivo (Foucault, 1985) y que son múltiples las objetivaciones como la lingüística, cultural, psicológica, filosófica, ideológica, histórica, la del poder, entre otras, que intervienen en su constitución.
- e) Discurso es una práctica social peculiar (Foucault, 1985), este autor sostiene que el discurso es una práctica como otra práctica social y al situarlo como tal se precisa que ésta tiene una incidencia en la producción-reproducción del hacer social de la cultura, del poder y de la ideología. La importancia del

discurso en la dinámica de otras prácticas sociales y su peculiaridad radica en que está antes, durante y después de cualquier práctica cultural social o histórica.

Con estas premisas se inscribe al discurso en el marco de la interdisciplinariedad; se muestra la complejidad de este objeto de estudio y de su análisis que no se ubica solamente en la dimensión lingüística ni sólo en la social, por ejemplo, la enunciación de que la educación tiene un papel trascendental en la vida pública de una sociedad, va más allá del ámbito lingüístico y se remonta a una dimensión histórica, entre otras.

El discurso estudiado como práctica discursiva acompaña a todas las otras prácticas sociales, piénsese en la práctica profesional de formación de educadores y obsérvese que en ésta se producen y reproducen aristas de la vida en diferentes espacios (de la cotidianidad, lúdicos, artísticos, etc.).

En síntesis, la inclusión del reconocimiento del discurso como objeto de estudio en la formación de profesionales de la educación básica propiciaría un acercamiento sistemático a una dimensión particular de la praxis social en cuanto que a través de él:

- Se producen diferentes tipos de acción relacionados con el aprendizaje memorístico, enciclopédico o basado en la reflexión y el análisis.
- Se lleva a cabo una extensión pragmática de los actos de discurso que incide en las relaciones existentes entre los sujetos participantes. Por ejemplo, a las escuelas asisten estudiantes y docentes que transitan por las mismas calles, que concurren a espacios similares; lo que acontece en el aula no es ajeno ni al exterior, ni a los temas de clase porque en el espacio escolar los sujetos se saludan, comparten

noticias, intercambias comentarios, median conflictos, hacen interpretaciones de sus diagnósticos sociales, transmiten saberes.

- Se producen y reproducen de modo particular las distintas materialidades que lo constituyen, por ejemplo, la del poder, cultural, ideológica, lingüística, social, histórica, psicológica.

- Se expresan la producción y reproducción de la hegemonía y del poder, tanto para hacer funcionar los mecanismos de persuasión o de convencimiento como para justificar la violencia, la desigualdad, la existencia de la marginalidad.

- Se manifiesta la generación de procesos de resistencia que pueden trastocar cualquier orden vigente.

Conceptos básicos del análisis de discurso para el educador

Las herramientas teórico-metodológicas que se proponen para que un profesional de las ciencias de la educación realice investigaciones en el campo del análisis de discurso y que en los programas vigentes no se han considerado, no han de utilizarse de manera mecánica en todas las ocasiones en las que el investigador realice una indagatoria; éstas han de seleccionarse de acuerdo con la pregunta correspondiente al problema a despejar, los objetivos, sujetos, tiempo y espacio de la investigación.

Criterios tipológicos para el análisis de un discurso. El acercamiento a esta categoría permitirá que el profesional de la educación detecte ante qué tipo de discurso se encuentra: educativo, histórico, político, cultural, biográfico, científico, periodístico, literario, etc. se ha planteado un conjunto de criterios que los vincula con su existencia y funcionamiento en el entorno sociocultural.

Teniendo en cuenta que los componentes del universo discursivo presentan diferencias de estructura y funcionamiento, una posibilidad para el reconocimiento de un tipo de discurso se deriva de las aportaciones de diferentes autores, ésta se constituye por la aportación de los 7 criterios siguientes:

1. Objeto discursivo. Categoría que amplía la de referente y enriquece las nociones formalistas de tema o asunto. De manera breve se enuncian las restricciones que la formación discursiva impone, es decir, el cómo y el qué ha de ser dicho en un lugar y en un momento determinado.
2. Funciones discursivas, son 6 y se derivan de la propuesta de R. Jakobson, (1984):
Emotiva o expresiva, conativa, referencial, fática, metalingüística y poética (Ruiz Avila, 2016).
3. Aparatos ideológicos, extraídos de la propuesta de L. Althusser (1978) son la iglesia, la escuela, familia, Medios de Comunicación Masiva (MCM), Thompson (1993) estas instituciones producen a los sujetos y también a los discursos Reboul (1986), sus prácticas abren vías a la reproducción de un sistema de producción determinado, trabajan prioritariamente a partir de la ideología y en menor medida por la coerción.
4. Sujetos del discurso, éste al dialogar se sitúa en un lugar, coloca también en un sitio al otro y reconoce una ubicación de las cosas del mundo (Foucault, 1985). Para Pêcheux (1978) el sujeto tiene que ver intrínsecamente con la producción de sentido, éste no existe en sí mismo, se constituye con referencia a las condiciones de producción de un enunciado determinado.

5. Operaciones discursivas, son las cuatro capacidades específicas que el sujeto adquiere en sus primeros años de vida y continúa potenciando a lo largo de su desarrollo:
- Argumentación
 - Narración
 - Descripción
 - Demostración
6. Oralidad – escritura son dos patrones de producción textual, dos órdenes de realización de la lengua; entre ellos no existe una barrera infranqueable, sí un continuum que se expresa en distintas formas de comunicación.

El poder de movilización de la palabra oral, no siendo en lo inmediato, inferior al de la palabra escrita, incluso, en un primer momento, quizá más apta para arrebatarse voluntades y multitudes, está dotada de un alcance histórico bastante limitado, con las repeticiones del discurso, se le fatiga rápidamente el fuelle y se le desvían los propósitos. No se ve otra razón para que las leyes que nos rigen estén todas escritas. (Saramago, 2002, p. 166)

Existen reglas que en términos generales se cumplen cuando se utiliza cada uno de estos órdenes o sus posibles combinaciones:

- Oral-oral
- Oral-escritura
- Escritura-escritura
- Escritura-oral

7. Formal – informal. La formalidad e informalidad discursiva se relaciona con el lugar social de los interlocutores, el espacio en el que se suscita la situación comunicativa y el tipo de discurso predominante (político, histórico, científico, educativo, religioso, publicitario, periodístico, de género, literario, biográfico, de la vida cotidiana, jurídico, de divulgación, artístico). El discurso obedece a reglas de la formalidad y la informalidad y estos rasgos se relacionan con el estilo.

Cuando ya se haya examinado a partir de los 7 criterios establecidos el tipo discursivo será pertinente que el educador acceda al reconocimiento de:

Las Materialidades discursivas, dimensiones constitutivas de todos los discursos, éstas son la expresión de un conjunto de elementos no siempre transparentes cuyas marcas se objetivan en los procesos de interacción; son las diferentes posibilidades que se actualizan en el momento de la enunciación como respuesta a un olvido que resarce la memoria por la virtualidad de la significación.

El reconocimiento de éstas es la evidencia de que el discurso como práctica social produce y reproduce de un modo particular las siguientes dimensiones: La lingüística, ideológica, del poder, cultural, histórica, social, cognoscitiva, del simulacro, psicológica, psicoanalítica, comunicativo-pragmática, estético-retórica, lógico-filosófica (Haidar, 1994).

Formaciones imaginarias, categoría propuesta por Pêcheux (1978) quien apunta que éstas se manifiestan en el proceso discursivo a través de la anticipación, de las relaciones de fuerza y de sentido, es decir que resultan de procesos discursivos anteriores.

En el discurso se plasma un juego de las representaciones de los sujetos entre sí, de los sujetos con los lugares que ocupan en la formación social, de los discursos ya dichos o escritos con el pasado y lo posible o imaginado en relación con el referente, por ejemplo:

- yo/nosotros frente a yo/nosotros (¿cómo se ve a sí mismo el emisor?)
- yo/nosotros frente a tú/ustedes (¿cómo ve el emisor a su interlocutor?)
- yo/nosotros frente a él/ellos (¿cómo ve el emisor al otro?)
- yo/nosotros frente al referente (¿cómo ve el emisor al referente?)

Formación social, se define por la articulación de diversos modos de producción, de los cuales uno es el dominante; por la estructura de las clases sociales antagónicas, por la superestructura existente y por la forma de funcionamiento del Estado.

A cada formación social pueden corresponder diversas formaciones ideológicas y a cada una de éstas a su vez pueden afectar diversas formaciones discursivas.

Formación ideológica, es una noción desprendida de la tesis althusseriana (1978) sobre la instancia ideológica que contribuye a la reproducción de las relaciones sociales sin que nadie se percate de ser conducido y teniendo la impresión de ejercer su libre voluntad.

En esta formación se condensa un conjunto de actitudes, de representaciones y valores que remiten a posiciones de clase. Su análisis se realiza en diferentes dimensiones:

- a) Por su capacidad hegemónica y por los tipos de hegemonía que se desarrollan

- b) Por los tipos de aparatos ideológicos que estructura; su relación con el estado y los medios de que dispone para su difusión
- c) Por la forma que adquieren las redes ideológicas

Formación discursiva es un término que aparece en *La arqueología del saber* (Foucault, 1985), consiste en lo que puede y debe ser dicho/escrito a partir de una posición. Orienta el análisis hacia la determinación de los efectos de sentido articulados con las formaciones ideológicas.

Su análisis se basa en interrogantes relacionadas con un conjunto de restricciones:

- ¿Quién puede hablar/escribir?
- ¿A quién puede hablar/escribir?
- ¿De qué puede hablar/escribir?
- ¿Cómo puede hablar/escribir?
- ¿Cuándo puede hablar/escribir?
- ¿Dónde puede hablar/escribir?

Éstas determinan lo que puede decirse o escribirse a partir de una posición dada en una coyuntura, por ejemplo, en una homilía, en una clase, en una arenga, en un consultorio médico, en un panfleto, en la exposición de un programa, en un recital artístico.

En síntesis, en la dinámica científica hay una convergencia obligatoria en el ámbito de las ciencias del lenguaje que trasciende a otros ámbitos de las ciencias sociales y humanas. En esta tendencia interdisciplinaria juega un papel determinante el análisis de discurso, éste es un campo de investigación al que la interdisciplinarietà le es inherente, es decir, tiene que realizarse en el marco del

reconocimiento de otras ciencias (la educación, psicología, antropología, historia, sociología, filosofía, ética, etc.).

Obsérvense dos cuestiones relacionadas con las nociones expuestas en esta propuesta: 1) no se ha intentado agotar los conceptos que desde diferentes escuelas y enfoques dinamizan los estudios del discurso, únicamente se han expuesto los que a partir de la revisión del curso establecido para la formación de los futuros profesores de inglés de la escuela secundaria (Acuerdo 14/07/18, Sexta sección) y mi experiencia profesional se consideran fundamentales para que el educador proceda a la realización de una lectura analítica de su entorno sociocultural; 2) los elementos teórico-metodológicos esgrimidos no se han presentado de manera jerárquica, sí responden al criterio de pertinencia para que un profesional de las ciencias de la educación, no lingüista, incursione en el campo del análisis de discurso.

Conclusiones

Como cierre de esta intervención cuyo eje es incidir en la formación profesional de los educadores y aportar conocimientos básicos del análisis de discurso tendientes a abrir vías para fomentar la investigación en las escuelas normales, se enfatiza que el acercamiento al campo de los estudios del discurso permitiría que los profesionales de la educación:

- Adquirieran nuevas herramientas teórico-metodológicas de un campo de estudio interdisciplinario.
- Ampliaran su horizonte como investigadores con la posibilidad de mirar la realidad y su entorno sociocultural desde una óptica diferente.

- Profundizaran en las implicaciones de procesos de investigación relacionados con su práctica docente y la actividad académica en general.
- Reconocieran que no se trata únicamente de:
 - Analizar el fondo y la forma de diversos tipos de textos para identificar la intencionalidad, registro, coherencia, cohesión y contexto
 - “Poder establecer los problemas y procesos de uso de la lengua inglés” (Acuerdo 14/07/18, Sexta sección).
- Realizaran análisis sistemáticos de la gama de discursos emanados de la política educativa imperante en el país y ejercieran su poder como sujetos situados en un espacio y tiempo histórico.

Referencias

Althusser, L. (1978). *Ideologías y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan.*

Buenos Aires Argentina: Nueva visión

Austin, J. (1996). *Cómo hacer cosas con palabras.* España: Paidós.

Bachelard, G. (1974). *La formación del espíritu científico.* Argentina: Siglo XXI.

Chomsky, N. (1974). *Estructuras Sintácticas.* México: Siglo XXI.

Chomsky, N. (1981). *Problemas actuales en teoría lingüística. Temas teóricos de gramática generativa.* México: Siglo XXI

DOF. (2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican.* Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018

18

Ducrot, O. (1982). *Decir y no decir.* Barcelona: Anagrama.

- Foucault, M. (1985). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (1964). *The ethnography of communication*. American Anthropologist.
- Habermas, J. (2001) *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Haidar, J. (1994). “Las prácticas culturales como prácticas semiótico-discursivas”, en González y Galindo (coord.), *Metodología y cultura*, México: CONACULTA
- Haidar, J. (coord.) (2005). *La arquitectura del sentido. La producción y reproducción en las prácticas semiótico-discursivas*. México: CONACULTA-INAH
- Hodge, B.; Kress, G.; Fowler, R. y Trew, T. (1983). *Lenguaje y control*. México: FCE
- Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, España: Ariel
- Kristeva, J. (1978). *Semiótica 1*. Madrid: Espiral.
- Lotman, J. y Escuela de Tartu. (1976). *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- Monteforte Toledo, M. (coord.) (1980). *El discurso político*. México: UNAM y Nueva Imagen
- Pêcheux, M. (1978). *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos.
- Peirce Sanders Ch. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Perelman, Ch. y Olbrechts, L. (1994). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.
- Reboul, O. (1986). *Lenguaje e ideología*. México: FCE
- Ruiz Avila, D. (2016). *Libros de Texto Gratuito de español para secundaria ¿pasos fallidos del sistema educativo?* México: CENID
- Saramago, J. (2002). *El hombre duplicado*. España: Alfaguara
- Saussure, F. (1979). *Curso de Lingüística general*. Buenos Aires, Argentina: Losada

Schmidt, S. (1978). *Teoría del texto. Problemas de una lingüística de la comunicación verbal*. Madrid: Cátedra.

Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

SEP (2016). *Listado de Escuelas Normales Públicas que conforman la población objetivo del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales*. Disponible en

https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/profocie/Poblaci%C3%B3n_Objetoivo_PACTEN_2016.pdf

Thompson, J. (1993). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de comunicación de masas*. México: UAM

Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Ediciones Península.

Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*. Madrid: Cátedra.

Vignaux, G. (1986). *La argumentación. Ensayo de la lógica discursiva*. Argentina: Hachette.

FORMACIÓN DOCENTE Y EVALUACIÓN EN LA PERSPECTIVA DE LOS DIRECTORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Bernardo Martínez García

Instituto superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

bmg7008@hotmail.com

Resumen

Este capítulo presenta parte de un estudio sobre *el proceso de implementación de la estrategia de actualización de los directores escolares de nivel secundaria, dentro de la dinámica reformista que da respuesta a la legislación educativa 2013 en México*. La reflexión y el análisis se realizan desde la perspectiva de la teoría de sistemas sociales, en relación con las necesidades de los profesores y el comportamiento del sistema. Es un estudio de corte cualitativo; en tanto que el interés estuvo en recuperar desde la perspectiva de los participantes, sus sentidos y experiencia sobre el proceso de implementación de la estrategia de actualización, capacitación y formación docente frente al proceso de evaluación; es decir, se busca entender la realidad desde la experiencia de los actores, que en este caso han sido tres directoras escolares de secundaria. Esto lleva a presentar sus relatos como el centro de interés, y sólo después está la intención de interpretar y entender los sentidos posibles. Donde sale a la luz, además, de la soledad individual e institucional con la que se ha vivido el proceso, el abandono en que las Escuelas Normales mantienen a los profesores que se encuentran dentro de sus áreas de influencia regional.

Palabras clave: formación, evaluación, docente, sistema, comunicación.

Abstract

This chapter presents part of a study of the process of implementing the strategy of updating to middle school principals, within the reformist dynamic that responds to the 2013 educational legislation in Mexico. Reflection and analysis are carried out from the perspective of the theory of social systems, in relation to teacher's needs and the behavior of the system. It is a qualitative study; while the interest was to recover the perspective of the participants, their senses and experience about the process of implementation of the update strategy, training and teacher formation in front of the evaluation process; that means, it seeks to understand the reality from the actors experience, which in this case have been three middle school principals. This leads to present their stories as the center of interest, and only later is the intention to interpret and understand the possible meanings. Where it also comes to the light, the individual and institutional loneliness with which the process has been lived, the abandonment in which the Normal Schools maintain the teachers who are within their areas of its regional influence.

Keywords: formation, evaluation, teacher, system, communication.

Introducción

Este capítulo presenta parte de un estudio sobre *el proceso de implementación de la estrategia de actualización de los directores escolares de nivel secundaria, dentro de la dinámica reformista que da respuesta a la legislación educativa 2013 en México*. La reflexión y el análisis se realizan desde la perspectiva de la teoría de sistemas sociales, en relación con las necesidades de los profesores y el comportamiento del sistema. Donde sale a la luz, además, de la soledad individual e institucional con la que se ha vivido el proceso, el abandono en que las Escuelas Normales mantienen a los profesores que se encuentran dentro de sus áreas de influencia regional. Sin que esto último haya sido un objetivo inicial de búsqueda en el estudio.

Los fundamentos metodológicos de esta consulta se encuentran en la investigación cualitativa. En tanto que el interés estuvo en la forma en que el mundo es comprendido, experimentado y producido; así como en el contexto y los procesos, en la perspectiva de los participantes, sus sentidos, experiencia, conocimiento y por sus relatos (Vasilachis, 2006). En este marco se consideró a la entrevista como la herramienta pertinente para recuperar la perspectiva de los directores sobre *el proceso de implementación de la estrategia de actualización, capacitación y formación docente frente al proceso de evaluación*, ya que permitió indagar sobre la forma en que éstos comprenden los distintos ámbitos de los espacios sociales, los procesos y relaciones que se desarrollan en ellos, así como su propia participación y experiencia en éstos; es decir, se intenta entender la

realidad desde la experiencia de los actores, que en este caso han sido tres directoras escolares de secundaria, que laboran en centros educativos ubicados en la región norte del Estado de México.

Vale la aclaración de que este estudio no tuvo entre sus objetivos realizar algún tipo de comparación entre estas directoras escolares, por lo que la información recabada se manejó de manera indistinta y sólo con la idea de documentar desde su propia voz. Esto lleva a presentar sus relatos como el centro de interés, y sólo después está la intención de interpretar y entender los sentidos posibles.

Perfil profesional y experiencia laboral

En este estudio, han sido consideradas tres mujeres (sin intención previa), que tienen la función de directoras en Escuelas Secundarias del Norte del Estado de México, resultó que la formación para la docencia y experiencia laboral que expresan es diversa.

En un primer caso la maestra, a la que llamaremos directora¹, cursó la Normal elemental y egresó como maestra de educación primaria en 1983, y laboró en el nivel por 5 años; después trabajó en una Escuela Normal durante 11 años como docente de educación artística y asignaturas afines; pues tomó cursos y diplomados sobre danza y arte; también estuvo como promotora de educación artística en educación básica, donde llegó a ser coordinadora de promotores de educación artística. Posteriormente llegó a la dirección de la escuela secundaria donde a la fecha continua laborando después de 7 años. Esta profesora tiene al momento de este encuentro 35 años de servicio, por lo que comenta que ya no le preocupa, ni le ocupa lo de la evaluación, pues considera que ya va de salida.

La directora², por su parte, también egresó de una Escuela Normal, donde obtuvo la formación de Licenciatura en educación primaria, nivel en el que laboró por 6 años; lapso en el que estudió la Licenciatura en Psicología Educativa, con lo cual logró ingresar como orientadora escolar al nivel secundaria, función que desarrolló por 8 años; después de lo cual fue nombrada directora escolar del turno matutino y vespertino de esta misma escuela donde a la fecha continúa. Esta maestra cuenta ya con 23 años de servicio, y comenta que espera llegar a la jubilación manteniendo la función y sobre todo la salud, motivo por el cual constantemente consulta al médico y se mantiene bajo tratamiento, dice ella, para mantener la cordura.

Finalmente, la que denominamos directora³, tiene una formación inicial normalista con la Licenciatura en Educación Preescolar, sin embargo, al egresar, por necesidades (falta de planeación) del sistema educativo fue asignada como profesora de asignatura en una escuela secundaria, lo que fue su primer contacto con el nivel, ahí permaneció 6 años; durante ese tiempo estudió una Maestría en Administración Educativa, de la cual es pasante; al terminar dichos estudios obtuvo un cambio de escuela pero ya con la función de directora, misma que mantiene hasta la fecha. La maestra tiene al momento 17 años de servicio, los cuales, comenta, ya le parecen una eternidad; y aún más largo le parecen los años por venir hasta cumplir los 30 y retirarse del sistema, del que, además, está fastidiada por la enorme incongruencia que hay entre lo que se le pide que haga y lo que realmente le corresponde hacer, entre lo que más le molesta, menciona, es el trabajo político al que se le obliga a favor del partido gobernante. Esto le ha llevado

a perder la emoción y cualquier pizca de vocación inicial con la que hubiese llegado en su primer año.

Operando en los límites del sistema

A través de decisiones políticas en las cúpulas del gobierno, es la manera en que históricamente se han venido implementando las reformas educativas en nuestro país; lo que es un ejemplo de lo complejo que resulta comprender desde la visión de los docentes situaciones en que se les pide respaldo y responsabilidad en procesos político-educativos en los que no han tenido participación alguna. Así que les resulta totalmente ajeno el hecho de que se diga que la reforma educativa, que impulsó la legislación de 2013, es una política pública que buscó la mejora del sistema educativo con énfasis en colocar al centro a los alumnos y sus aprendizajes, cuando ellos saben bien que no existió participación que les implique corresponsabilidad y solo la reciben en tanto que mandato laboral, pero ajena a la publicidad requerida por una efectiva política pública. El término publicidad permite entender que el nivel de participación ciudadana en los asuntos de la educación es el que va definiendo, al mismo tiempo, el sentimiento de corresponsabilidad social con las políticas que en conjunto con los representantes del Estado se van construyendo. La publicidad da cuenta de la cantidad de participación social en las políticas públicas (Bazúa & Valenti, 1993).

Dentro del propio sistema político resulta claro que lo que se ha venido operando y presentando a la opinión pública como políticas educativas “de gran calado” sólo son normas que dan continuidad a la tradición política, y que mantienen el desacoplamiento estructural intrasistémico en relación directa con los intereses de los gobernantes en turno, y no se busca el fortalecimiento institucional

del Estado. Esto se deja ver en la siguiente cita, que se extrae de un estudio realizado por la propia Cámara de Diputados.

La educación es un asunto que se considera prioritario y debe analizarse desde una visión a mediano y largo plazo, ya que solo así pueden verse en realidad los frutos de un cambio de modelo.

Lo que se aprecia en la mayoría de las iniciativas de reformas a la Ley General de Educación, son modificaciones aisladas, que pretenden cambios parciales a la Ley, ya que solo en pocos casos se propone un verdadero giro a lo ya establecido en materia educativa (Gamboa, 2007:3).

Si esto es así, y realmente se tiene tal claridad de que así es como se opera en términos legislativos, cabe entonces la apreciación de la inoperancia poética del sistema legislativo que en términos de la teoría de sistemas está representado por los individuos (Luhmann, 2007), y que en este caso son los diputados que aun sabiendo que están reproduciendo los males del sistema; continúan realizando acciones reproductoras, sólo porque conviene a sus inmediatos intereses y no a los de la población del país.

Son este tipo de procesos políticos los que han caracterizado la construcción de la política educativa, donde tradicionalmente se ha dejado fuera la consulta amplia a la población y la corresponsabilidad. Se ha centrado, contrariamente, en el manejo *ad hoc* de la información, que no de los procesos de comunicación que son centrales en el funcionamiento estructural de todo sistema social.

Conocimiento sobre la legislación educativa

El que los docentes sean considerados dentro de la Reforma Educativa 2013 como responsables del aprendizaje de los estudiantes durante su estancia en las aulas, evidencia que los legisladores y la propia autoridad educativa no reconocen las múltiples variables que intervienen durante los procesos de aprendizaje de cada persona, donde la tarea de enseñar del maestro solo es una de ellas. Esto mismo no siempre es reconocido por los propios docentes, que ocasionalmente sucumben ante la avalancha de información incompleta y tendenciosa que circula y fluye por los medios de comunicación, lo que les lleva a manejar solo en lo general un tipo de información que les es esencial para el desarrollo de la propia profesión y para su defensa laboral.

Así, cuando se ha cuestionado acerca de las *¿Implicaciones que tiene la reforma al artículo 3º constitucional para la vida profesional de los profesores?* Se puede percibir que el manejo de esta información es apreciado de forma diferente por cada directora; por ejemplo, para la directora2, que muestra un mayor interés en todo este asunto encontramos lo siguiente:

Se inicia un proceso de evaluación docente, con la condición de aprobar el examen como requisito de permanencia en el servicio, por parte de un Sistema Nacional de Evaluación Educativa a través del Instituto Nacional de Evaluación Docente (INEE), esto genera incertidumbre en la permanencia del servicio docente (directora2).

El hecho de considerar que todo esto lo que produce al final de cada día en la vida de los profesores es incertidumbre, muestra, de inicio, el desfase entre los límites intersistémicos en educación que no se encuentran definidos, ni mucho menos son reconocidos en su naturaleza funcional-estructural como principio

generador de comunicaciones y entendimiento; que, como se verá más adelante, ha sido desatendido tanto por políticos como por las autoridades educativas en todos los niveles, incluidas las propias directoras de este estudio. Pero esto, incluso, puede considerarse como lo suficiente o lo necesario, frente al otro caso de la directora¹, en donde lo que se muestra es el total desentendimiento de todo este hecho contingente que representa la reforma educativa tanto para el equipo de docentes que dirige como para sí misma.

Ahora hay una carga administrativa, yo al principio pues si me preocupe y de más, pero, aquí, pues, era sacar el trabajo cotidiano; y lo de la evaluación, como que lo deje yo ahí, dije como que, pues eso ahí se espera, mientras, yo ahorita, mi trabajo, me urge más sacar todo lo administrativo que ir a cursos, que ir a prepararnos para un examen (directora¹).

Parece ser que todo el proceso político y legislativo que dio origen a esta normatividad ha sido desatendido por algunos docentes, y solo fue, efectivamente, un alegato entre la clase política del país, en donde prevaleció la descalificación y el poco valor hacia la labor y la formación de los maestros. Esto, porque lo que muestra el caso de esta directora es que no hubo interés en incluir en la discusión a los docentes; pero parece, específicamente en esta maestra, que tampoco existe interés en pedir ser incluida o en participar en tal discusión. Ocasionalmente, parece que hay una sobrevaloración del concepto de participación social, sin embargo, ya en los hechos quizá no sea tan real que los profesores estén ávidos por tal participación. Hay un acostumbramiento histórico a las reformas que ha vacunado a los docentes, como esta maestra, contra cualquier intento de cambiar las formas sistémicas e institucionales.

Las implicaciones más claras son la incertidumbre sobre las condiciones laborales, sueldos, prestaciones y derechos del maestro, por ejemplo: ¿La evaluación me permitirá ser mejor docente o será un instrumento para justificar una nueva política laboral?, ¿La evaluación traerá nuevas posibilidades de capacitación y actualización? (directora3).

La pretensión de lograr un acoplamiento estructural entre los maestros como sistemas síquicos a partir de las exigencias del sistema educativo como entorno interno no es posible en los términos en que se ha presentado la legislación; toda vez que, no existe claridad para la conformación de una conciencia *ad hoc* en los sistemas síquicos que solo alcanzan a percibir desorden, caos, incertidumbre y desinformación. No se tiene en cuenta que cada sistema realiza sus operaciones dentro de las posibilidades disponibles con plena autonomía, así que el acoplamiento estructural y la autodeterminación se presuponen, pero no se determinan entre sí (Corsi,1996:19).

Se habla del fin de preferencias, componendas políticas para otorgar plazas, el fin de la corrupción en la obtención de una plaza; sin embargo, aún hoy, hay quienes parecen no ser tocados por una ley que es para todos (directora3).

Se realizan, desde el gobierno, planteamientos de política educativa, que, ocasionalmente, no son más que sólo normas ancladas en un escenario del *deber ser* definido desde la clase en el poder, tendientes a profesionalizar a docentes; pero que se presentan como soluciones *a priori*, obviando un primer momento en el que los desconoce como profesionales, a pesar de haber cursado los estudios pertinentes en instituciones públicas, sean normales o universidades que son instituciones del mismo Estado. Lo cual es claramente contradictorio con el propio

discurso de instituciones como el INEE, de donde han emanado definiciones como la siguiente:

El desarrollo profesional docente se define como un proceso de aprendizaje y crecimiento continuo que se da a lo largo de una trayectoria, cuyo punto de partida es la formación inicial, seguido de la incorporación a la docencia y la trayectoria laboral posterior. Este proceso está integrado por diversas experiencias formativas en las que el docente asume una participación activa y responsable de las demandas de su contexto, así como de la reflexión permanente, individual y colectiva, en la práctica y sobre ella (INEE, 2018: 16).

De esta manera, por ejemplo, se tiene la presunción oficial de que la formación profesional de los docentes inicia en la escuela normal, y de ahí en adelante ya es responsabilidad de éstos su continuación.

En relación con eso de la formación profesional que se pretende evaluar. Nosotros hemos pensado que cabría esperar más apoyo permanente de las escuelas normales, pues se supone que ahí está ese saber pedagógico especializado. Aun cuando se tienen los centros de maestros, ahí solo son cursos y talleres sobre asuntos que son necesarios y los mismos para todos.

Pero ahora la ley de Servicio Profesional Docente presiona y condiciona a los profesores en el desarrollo de su labor. Genera angustias a docentes que desde diversas situaciones y contextos se sienten obligados a buenos resultados, entendidos como altas calificaciones en las evaluaciones externas ahora a cargo del INEE (directora2).

Aparece aquí esa mención sobre la necesaria y permanente relación de una institución especializada en la formación y el hacer profesional y pedagógico de los docentes. De la cual hasta ahora no hay nada.

La elaboración de una política educativa que pretende ser parte del escenario democrático, no sólo requiere de ser anunciada como tal, sino efectivamente incorporar a todos los realmente involucrados en el proceso educativo que se busca impulsar o reconfigurar. Más si se tiene claro que un régimen que se dice democrático es aquel que se guía “por un conjunto de reglas procesales para la toma de decisiones colectivas en el que está prevista y propiciada la más amplia participación posible de los interesados” (Bobbio, 1996:18). Ciertamente es que en una sociedad no todos los integrantes comparten las mismas necesidades e intereses, por lo que resulta aún más pertinente que en cuestiones como lo educativo y la educación se asuma que al menos se han de impulsar a partir de tal reconocimiento algunos acuerdos necesarios sobre lo mínimo que se considera de beneficio para la colectividad y avanzar en su búsqueda desde la corresponsabilidad. El diálogo y la posibilidad de la comunicación como el proceso central en los sistemas autopoieticos requieren de ser impulsado como estrategia de formación de conciencia entre los sistemas psíquicos.

Considero que para la construcción de esta reforma educativa no se tomó en cuenta la voz de los maestros y sus instituciones; no, porque sólo fue consensada y aprobada en la cámara de diputados y senadores, quienes aprobaron con premura, sin realizar un análisis profundo de tan importante reforma

en la educación, ignorando los daños que se ocasionan al magisterio nacional (directora2).

Lo que aquí se alcanza a ver, apenas desde el testimonio de estas tres docentes, es que la desinformación que ha acompañado al caos operativo de esta reforma, se ha hecho acompañar institucionalmente de la norma, misma que más que apoyar la mejora de la gestión institucional ha venido a profundizar las formas tradicionales de ejercicio del poder vertical donde los docentes hacen que cumplen y la autoridad hace como que los resultados son los esperados, pero en la cotidianidad de la escuela y las aulas prevalecen y se profundizan las carencias tanto materiales como pedagógicas. Esto último, según lo expresa con claridad una de ellas:

No hay ningún maestro que diga yo estoy aplicando este modelo pedagógico con estos grupos, no, solo es atenerse al programa. La reforma realmente no llega a las aulas, bueno eso es lo que yo digo, pero, además, creo que en el fondo ni es algo que realmente les interese a los que hacen las reformas. Las reformas deben ser aquí en lo cercano, en las relaciones entre nosotros en nuestras escuelas, entre nosotros y formas diferentes de existencia de las normales. (directora1).

Este tipo de testimonios son contundentes frente a los discursos políticos y ruido reformista que prevalece en los medios de información, donde todo es presentado como positivo, y tendiente a cambiar todo lo malo y viejo por lo bueno y nuevo. Esto parece resumirse, en términos de estas maestras, en que la reforma sólo es un conjunto de normas que vienen a sembrar caos e incertidumbre en lugar de ofrecer claridad y oportunidades.

La estrategia oficial de comunicación.

Los sistemas sociales regulan su funcionamiento con base en la riqueza de sus comunicaciones, lo que implica que permanentemente se realizan múltiples esfuerzos estructurales por mantener la fluidez comunicativa en sus canales. Esto implica que el lenguaje está presente como elemento principal en la vida interna del sistema; en tanto que, de su manejo depende el logro del entendimiento entre las estructuras que, a su vez están siempre tendientes a buscar un tipo de interrelaciones que permita el equilibrio que se requiere para que el sistema siga siendo siempre pertinente.

De aquí, entonces, que la claridad requerida desde la conceptualización diferenciada de los procesos de evaluación, capacitación, actualización y formación docentes es apenas una parte de lo que implica la complejidad estructural del sistema de formación docente en el país. La pertinencia institucional y organizativa de las dependencias encargadas de llevar a cabo tales procesos es condición primera para avanzar en el diseño de estrategias amplias y profundas, que a la vez muestren la especificidad de los objetivos y destinatarios.

Cuando el primero de mis maestros fue notificado de que sería evaluado ¿Qué ocurrió? ¿Cómo fue el ambiente institucional-escolar?

Todo fue muy tenso, porque todos preguntamos, bueno ¿vamos a seguir en el servicio? Nos van a etiquetar y adiós, ¿entonces qué es esto? (directora1).

Que la indefinición de una acción al interior del sistema educativo genere movimiento caótico implica que las estructuras constituyentes están avanzando hacia su desacoplamiento; y, entonces, no necesariamente la contingencia que se

presente como producto de la misma será aprovechada para la reconfiguración sistémica, en vías de reconfigurarse desde el ejercicio necesario de la referencia y auto referencia que han de buscar la viabilidad y pertinencia intersistémica e intrasistémica.

Hace falta esa parte de acompañar más. Y claro, yo también desde mi función prepararme, primeramente, yo, también, para poder acompañar a mis compañeros maestros (directora1).

La parte administrativa u oficial, no se ha tomado la molestia en informar, orientar y asesorar a los docentes sobre la Reforma educativa (directora3).

De momento hubo algo así como mucho pánico, porque aparte había muy poca información (directora2).

En este punto resulta de utilidad precisar que la educación en nuestro país es un sistema social organizado, lo que implica, entre otras cosas: a) dar por sentado que el sistema emerge presuponiendo ciertas cuestiones físicas o materiales, así como la existencia de individuos, que posibilitan la operación del sistema, sin llegar a determinarlo (Luhmann, 2007:74); b) que en las escuelas vistas como organizaciones se producen y reproducen los elementos de los que están constituidas, es decir, comunicaciones (Luhmann, 1998a: 56); c), que los maestros operan dentro de sus límites sistémico-educativos (Luhmann, 1998b:51), y lo hacen a partir de las referencias que tiene para interpretar su entorno y la información que éste les proporciona; y d) que son capaces de “irritarse” ante las perturbaciones y expectativas demandadas por su entorno. (Luhmann, 1998b:363). La escuela se caracteriza por contar con personal que cumple roles internos y cuyas comunicaciones que fungen como elementos últimos toman la

forma de decisiones. Pero, en todo momento, es el propio sistema, de acuerdo a sus intereses y/o necesidades, el que determina su reconfiguración (Luhmann, 2007: 626).

Sin embargo, en este caso específico de la evaluación forzada de los maestros, donde el sistema pretendió mostrarse eficiente y organizado, el incumplimiento de las expectativas normativas genera conflictos.

Los docentes deberán diseñar un plan de formación continua a cuatro años, con cursos, especializaciones, diplomados, incluso maestrías, que sean revisables anualmente y que terminen en un proyecto de aplicación en el aula. Cada programa de formación va a tener un sistema de evaluación de su calidad y efectividad. El aprendizaje no termina en una computadora, continúa en la escuela (Gobierno de México, SEP, 2016).

Por parte de las instituciones oficiales y el gobierno había muchas expectativas, las más de las cuales no se correspondían con algún ejercicio serio de delimitación y diagnóstico sistémico desde tareas previas de reflexividad que implicaran el reconocimiento del entorno. Pare ser que la gente del gobierno se olvidó en algún punto que tanto una política pública como el propio funcionamiento estructural de un sistema se cimientan en la comunicación real entre los ciudadanos y los hacedores de políticas.

Evidentemente, el exceso de información que circula en un sistema no implica necesariamente la presencia de la comunicación. Tal información se comportó como ruido que imposibilitó que las directoras escolares lograran la claridad requerida para operar acciones de adaptación al nuevo entorno donde la contingencia de la evaluación se convirtió en motivo que en adelante ha marcado

el rumbo de las acciones de acoplamiento y adaptación a las exigentes y, las más de las veces, confusas indicaciones oficiales.

Desde el principio había mucha información para docentes, los directivos estábamos. ¿Y ahora esto cómo? Ahorita, ya conozco a directores que han sido evaluados, y algunos que ya están decididos a que los evalúen, que dicen, ya que me evalúen, porque esto me tortura. Te están torturando con esto, es como una amenaza, como que te están diciendo, es que te voy a evaluar, es que te voy a (directora2).

El que una directora de una escuela secundaria se sienta en el desamparo frente a las confusiones que se generan cotidianamente en el entorno de la supervisión escolar, e incluso más arriba en la jerarquía de poder, implica la inoperancia de las estructuras comunicativas existentes al momento de pretender operar una contingencia de la envergadura de esta reforma. No encuentran el rumbo tanto en el hacer cotidiano personal, como en la exigente responsabilidad de orientar a sus equipos docentes.

Las escuelas normales no tienen alguna idea sobre nosotros, y nosotros, también, ignoramos todo lo que hay en una normal (directora2).

Si tenemos en cuenta que un sistema social está constituido por comunicaciones (Luhmann, 2007), entendemos, entonces, el alcance que tienen en los sistemas psíquicos, las acciones lejanas de los planeadores y hacedores de la política educativa, que no consideran ni al inicio, ni en ningún momento, los canales reales de comunicación y su eficiencia hacia los docentes. Las maestras, en este caso, viven el día a día llenas de angustia y solo encuentran el comentario legaloide de la autoridad, en relación con el “esto marca la ley” y hay que hacerlo.

Parece que hay algo nocivo en el proceso, por ejemplo, el que los docentes no sepan todo acerca del juego de la evaluación, la comunicación es mínima. La comunicación en el sistema se corta continuamente.

Sin duda que sí, hace falta comunicación para poder, a lo mejor, por ejemplo, los que estaban en la lista dijeran bueno, pues ya no es para que yo permanezca en el servicio, es para incentivos, a lo mejor ahí, muchos hubieran ido, porque está el estímulo, y no la amenaza negativa, pero no fue así, no fue, entonces pues dijeron no, otro año respiro, otro ratito y ya (directora 1).

Cuando las estructuras del sistema no logran establecer canales de comunicación sólidos surgen elementos distorsionadores que impiden que el lenguaje logre el cometido del entendimiento, propiciándose de esa manera disrupciones que aumentan la complejidad y el ruido, en detrimento de la renovación sistémica que puede ser impulsada por la contingencia que posibilitaría a los docentes tomar decisiones consientes e informadas. De ahí la importancia de que “para dar viabilidad al consenso y la legitimidad del "sistema", que la política se adecuó a promover la situación dialógica participativa-representativa-propositiva, devolviendo protagonismo al sujeto primordial de la comunicación o de la política pública: el destinatario” (Hoyos, 1998:104).

Esta nula comunicación, conceptuada como pleno entendimiento de la situación (Habermas, 1990), cancela la posibilidad de que las directoras logren conformar un escenario cotidiano con sus equipos docentes donde se encuentren en plenitud emocional y profesional. Presiona a los docentes de manera emocional y económica en este momento.

Emocionalmente la presión se recibe por los supuestos que se realizan de la reforma, desde despidos laborales, renunciadas obligadas y la incertidumbre de no tener claro lo que sucederá con el magisterio nacional. Hay un gran sentimiento de soledad. Parece que todo está contra nosotros.

Económicamente por la posibilidad de perder los beneficios que se habían logrado (directora3).

Esta soledad anunciada parece ser lo “normal”, a lo que hay que acostumbrarse, a que la autoridad en uso de su poder, y el acostumbrado verticalismo, cambie las reglas del juego cuando más le convenga, y que los maestros, pues, solamente atestigüen y no se revelen bajo la amenaza latente del despido. En la escuela se vive esta falta de comunicación, como silencio amenazador o, en su caso, como información inútil que no aclara y que, además, puede ser anulada en cualquier momento. Sólo se tiene incertidumbre.

Falta de información y estar amenazando, o sea, haz de cuenta que es una amenaza, por eso los maestros tenemos ese pánico y ese miedo, porque fuera de decirte las cosas, las mismas autoridades lo utilizan como una medida de represión (directora2).

Lo que está ocurriendo es que “*Hay un proceso donde no hay comunicación*” (directora 3). Se observa que la reforma está fallando justo ahí donde se supone está el argumento en el que se justifica a sí misma: poner en el centro a los niños y su derecho al aprendizaje. Cuando el maestro falla, pasa todo, cuando las autoridades educativas fallan, no pasa nada.

Falta de organización de autoridades educativas, como que ni ellos mismos han dimensionado el número de maestros que somos. Por eso, este año, por

ejemplo, inició el ciclo escolar y yo tenía 170 horas a merced del servicio profesional docente, y me dijeron: les van a llegar plazas por el servicio profesional docente. Se dieron los 2 meses y no llegaba nadie. Fue un conflicto muy fuerte ya no tan sólo para nosotros como maestros, sino que repercutió en los alumnos (directora2).

Cuando la directora siguiente dice que el temor y la incertidumbre continúan, a pesar de que hayan pasado ya por la experiencia de ser evaluados y tratar de prepararse para ello, lo que se evidencia es el fracaso de la estrategia de comunicación oficial implementada desde el gobierno actual, pues no logró llenar los vacíos generados al principio del proceso, mismos que continúan ampliándose ya en el desarrollo del mismo.

A partir del 2º año, pues ya teníamos experiencia de los otros maestros, y ya todos habíamos asistido a cursos pues como que ya no nos dio tanto temor, sin embargo, no por ello dejé de tener incertidumbre, de qué va a pasar, y el miedito, yo siento que el miedito a que nos digan en qué nivel estamos. Tú eres de los buenos, tú eres de los medios buenos y tú eres de los malos (directora3).

Lo que se tiene es un sistema que no ha sido capaz de irritarse frente a las situaciones diversas de desajuste estructural tanto a nivel macro como micro en la cotidianidad de las escuelas, es decir, un sistema incapaz de mirar hacia fuera y menos aún hacia adentro. Un sistema que, en términos de comunicación, simplemente no comunica. Esto sólo ha permitido reproducir las condiciones de tradición que permean al sistema mismo y que impiden su diferenciación sistémica frente a otros sistemas que le están exigiendo una definición nítida de su capacidad de autopoiesis (Luhmann, 2007:70) con relación a la dualidad sistema/entorno, y

la necesaria diferenciación funcional que le está requiriendo la sociedad en cuanto a su pertinencia en un mundo globalizado fuertemente intercomunicado y dependiente.

Mecanismos utilizados por las directoras y sus equipos docentes para informarse y capacitarse

Poner en el centro de las comunicaciones entre las estructuras educativas sistémicas el interés y la necesidad formativa como contingencia para que los docentes logren conciencia y pensamiento, implica no soslayar ni menospreciar el peso de la tradición y la costumbre como sistemas organizados tendientes a mantener la cohesión social entre el gremio magisterial, que de romperse implica la confrontación con las estructuras de poder al interior del propio sistema educativo.

En la actual propuesta legislativa-educativa, priva la idea, que justo es lo que parece ser el fundamento de fondo de todo el andamiaje jurídico, que más aparece como un prejuicio, de que los maestros no están actualizados y, por lo tanto, tampoco capacitados para el ejercicio profesional de la docencia. Hay un juicio tan general y superficial de los profesores y su hacer que se ha caído en el simplismo de la receta y la claridad aportada desde la tecnocracia que funge como asesora del actual gobierno.

Se han realizado esfuerzos políticos para garantizar la calidad de la educación, justo desde lo jurídico; pero poco se ha realizado para favorecer y garantizar las oportunidades para mejorar la formación real de los maestros, más allá del discurso. Son los docentes quienes tienen que buscar fortalecer su

formación, que también por ley le corresponde al Estado como patrón ofertarla y abrir los espacios para que éstos tengan la oportunidad efectiva para aprovecharla.

Así, en este momento, el tiempo de que disponen los maestros para su capacitación frente a las tareas académicas, administrativas y extraescolares cotidianas que se les exigen es mínimo y la oferta de oportunidades lo mismo. *“Tengo compañeras que publican a media noche sus angustias en el Facebook, están cansadas y deben leer, deben hacer informes, diseñar estrategias de apoyo para alumnos de bajo rendimiento, etc.”(directora3).*

Lo que está sucediendo tiene más que ver con la posibilidad de la solidaridad entre compañeros que buscan compartir la propia experiencia vivida en el proceso; donde aquellos que ya fueron evaluados realizan recomendaciones. Esto, sin embargo, deja fuera la estrategia oficial de formación, y únicamente se valoran las experiencias prácticas de cómo hacerle. No hay un acompañamiento real a los docentes como el que se supone está contemplado en la ley. De uno y otro lado sólo hay improvisación.

La segunda parte sucedió lo mismo, otra vez la notificación, que tu dime, que cómo es, que tú ya fuiste, salen los comentarios que hazle así, hazle asado; pero, ya después dijeron ya no, es voluntario. Se animó sólo un docente que dijo bueno pues haber, yo voy a vivir el proceso (directora1).

Se vive en la soledad de la profesión. Solo ocasionalmente se recupera al grupo de compañeros para enfrentar la riesgosa aventura de la evaluación; pero poco hay de la aventura profesional y pedagógica del día a día, y parece ser que esta reforma está lejos de lograr esto.

¿Solicitar tiempo para prepararse para la evaluación? No, no, no, es vivir ese proceso, estas notificado, tu prepárate, tu busca. Sí, hubo equipos que se formaron para trabajar entre ellos, algunos si asistieron a los cursos del centro de maestros, cursos de casa sindical lo mismo, y que decir de las normales, ahí nada más no hay nada que nos sirva en estos momentos. Y, pues si, es preocupante y es estresante (directora1).

Esto mismo es descrito por otra directora como una situación que ha aquejado a los docentes y les ha propiciado un malestar tanto profesional como personal. Aquí, esta experiencia solidaria es percibida como una fortaleza del equipo docente.

La experiencia que tuvieron los primeros maestros la compartieron con todo el equipo. Después de regresar de evaluarse en los consejos técnicos nos platicaron como habían sido los exámenes. Bueno, aparte ya nos platicaron como la vivieron, como se prepararon, algunos incluso nos compartieron sus evidencias, cómo habían argumentado, entonces sí que fue como algo muy bueno para nosotros, porque pues ya tuvimos la experiencia de los otros compañeros (directora2).

Sin embargo, ese apoyo previo a la evaluación que marca la Ley, en los hechos no existe como tal. Lo mismo sucede con la motivación para capacitarse previo al ser evaluado. Lo interesante aquí es que, si esto no ha logrado motivar la mejora profesional, tampoco el Estado ha buscado la estrategia de política educativa corresponsable que si lo haga.

Una directora es más consciente de la importancia de la formación en el servicio y no únicamente la ve como el prepararse para una evaluación. Este

ejercicio referencial implica la posibilidad de que, al interior de la escuela que dirige, la organización se oriente a cubrir ese vacío. Sin embargo, ni ella ni la autoridad educativa superior ven esto como oportunidad. Se sobrepone la cuestión estructural que constriñe, y se deja poco espacio a la oportunidad individual de decidir cursos de acción alternos.

Los maestros cuentan con un horario vespertino fuera de servicio; sin embargo, estamos conscientes que ese horario es para atender situaciones familiares, y en muchos de los casos para trabajar en alguna otra actividad ya que el recurso económico es poco y no es suficiente para solventar los gastos familiares (directora3).

El papel que han jugado las directoras en este proceso les ha implicado que ante la carga administrativa y las trabas legales para la propia formación de los maestros busquen las alternativas más cercanas, aunque no siempre sean las más pertinentes.

Como escuela el único lugar a donde acudir por ayuda, pues, fue al centro de maestros. Porque ya así más en cortito, pues, era asistir a conferencias; pero, así como que conferencias muy caras, de especialistas, pero no en esto de la evaluación y cómo hacerlo realmente; aparte, era salir a otro lugar y pues a veces no tenemos tiempo ni recursos. A las conferencias, nunca he asistido, porque te dicen que puedes asistir, pero no te dan tiempo, siempre es en tiempo de clases, pero no te autorizan salir porque hay mucho trabajo administrativo (directora2).

Nuevamente resalta la ausencia de la presencia incluso mínima de las normales. Y en, este caso específico, de las directoras resulta revelador el que se considere que las personas que tradicionalmente son presentadas como

especialistas en el tema, no les resulten tan atractivas a la hora de acercarse a alguien sobre alguna orientación para hacer algo relacionado con el trabajo real y cotidiano que les corresponde realizar en sus escuelas; de manera específica, por ejemplo, sobre la evaluación y la elaboración de documentos como la ruta de mejora. Se tiene que realizar a solas el esfuerzo por comprender tanto los documentos como los procesos ya en la práctica. Esto cuestiona ampliamente la propia estrategia de la SEP, en la cual se sobrevalora a estos especialistas como difusores de una reforma, de la cual desconocen en los hechos como aterrizarla en el aula, porque, salvo excepciones, nunca han trabajado en una escuela o aula de educación básica.

Yo creo que es muy cierto que muchos que se dicen especialistas en esto de la reforma y la evaluación, en poco apoyan el trabajo real de los maestros y sus ansias por saber cómo salir de esto. Lo vivimos nosotros pues después de asistir a infinidad de cursos, yo como directora, no te estoy hablando de dos cursos, sino cuatro o cinco, al final llegó un momento en el que dije: me siento confundida (directora2).

La percepción de lo pertinente o no de las ofertas oficiales para la capacitación y actualización de los docentes que tienen éstos mismos, no tiene como referente el deber ser de la norma, sino lo efectivamente vivido en la diversidad interna del propio sistema educativo mexicano. La autorreferencia lograda por los profesores del hacer y sus necesidades cotidianas les lleva a desear acceder a oportunidades concretas de formación, más que a recortes y retazos del ideario jurídico.

La idea básica sobre la que se ha construido el instrumental de la “capacitación” es la de prepararlos para el proceso evaluador, y no para la mejora del trabajo en el aula y del incremento de oportunidades de aprendizaje para los alumnos. Se parte del principio de obligación de los maestros de enseñar y el derecho de los niños de aprender según está establecido en el art. 2º de la Ley general de Educación (2013) pero se olvidó lo importante del funcionamiento autopoiético (Luhmann, 2007:70) de un sistema: La potencialización de su capacidad autorreferente y de acoplamiento estructural sistémico como un todo.

Finalmente, cuando se plantea en la Ley de Servicio Profesional Docente el hecho de que todos los docentes de Educación Básica serán evaluados, también se establece que todos tendrán acceso a un proceso de acompañamiento y formación continua, no se habla de que sólo algunos y que gradualmente se irán incluyendo al conjunto. Por otro lado, no hay ninguna claridad, aun hoy, sobre el proceso a seguir para atender esas “opciones que acerquen la formación a las escuelas para atender, mediante estrategias de tutoría, modelación...” (INEE, 2015:123), a los maestros se les pretende obligar a participar en un proceso de acompañamiento nada claro. Por ejemplo, hay casos en donde se está solicitando a un maestro por escuela para que funja como tutor de aquellos que ingresen al servicio, lo cual no está dentro de las “obligaciones legales” de los docentes, pero para la autoridad educativa eso no importa, y se realiza bajo el argumento, inválido, de que alguien tiene que hacerlo.

Resultados

Considerando que este es un ejercicio de corte cualitativo, que por lo mismo no pretende ningún tipo de generalización de resultados; y con base en la

posibilidad de análisis y el tipo de relatos presentados con relación al proceso de actualización, capacitación y formación docente frente al proceso de evaluación al que se está sometiendo a los docentes que laboran en sus escuelas, es que es posible concluir lo siguiente en relación con lo planteado de inicio:

a) En el asunto de formar y evaluar el saber y hacer de los docentes y directores escolares de nivel secundaria, el sistema educativo no ha sido capaz de irritarse frente a las situaciones diversas de desajuste estructural tanto a nivel macro como micro en la cotidianidad de las escuelas, es decir, se muestra incapaz de mirar hacia fuera y, menos aún, hacia adentro. Es un sistema que no comunica. Esto sólo ha permitido reproducir las condiciones de tradición que permean al sistema mismo y que impiden su diferenciación sistémica frente a otros sistemas que le están exigiendo una definición nítida de su capacidad de autopoiesis con relación a la dualidad sistema/entorno, y la necesaria diferenciación funcional que le está requiriendo la sociedad en cuanto a su pertinencia en un mundo globalizado fuertemente intercomunicado y dependiente.

b) Sobresale la incapacidad sistémico/estructural e institucional para acoplarse a las condiciones contextuales de la reforma y las necesidades concretas de los docentes puestos en el centro como responsables únicos. Es decir, en el caso de los accesos de los docentes a información y formación *ad hoc* en el tiempo y espacio, no aparecen en el horizonte de las opciones las escuelas normales. Hay un desentendimiento real de lo educativo/formativo del acontecer a la comunidad docente desde sus instituciones que se dicen más representativas y especializadas en eso de lo pedagógico cotidiano del hacer en el aula. Parece que hay cierto consenso sobre el hecho de que las normales han abandonado a sus

egresados, y ni en momentos contingentes y de alta complejidad se hacen presentes.

c) De aquí, que es posible comprender un escenario en el que las propias profesoras han tenido que buscar oportunidades y espacios para formarse, en caso de así desearlo, y ver si logran encontrar algo que satisfaga su necesidad inmediata. No hay oferta de formación, ni en número ni en calidad, lo cual contradice a la Ley. Parece que no sólo no se ha tenido acceso a la formación para la evaluación, sino que, más importante aún, no se tiene ésta como oferta y oportunidad continua para la mejora cotidiana del hacer docente en el aula y de la gestión académica escolar.

d) Desde la mirada de las directoras consideradas en este estudio, la dinámica institucional ha sido trastocada de fondo por esta reforma, y por los procesos de evaluación, capacitación, actualización y formación que le acompañan, pero no en el sentido de mejora de oportunidades de aprendizaje para los alumnos, sino de incrementar la complejidad sistémica, desordenar el entorno inmediato escolar y generar, incluso desajustes emocionales y de salud en los docentes. Hay un sentimiento de abandono laboral, profesional y personal.

e) La pertinencia de la oferta de cursos, entendidos como la capacitación, actualización y formación, en una pobre conceptualización, es nula cuando se contrasta con las necesidades profesionales cotidianas que tienen que enfrentar estas directoras. Incluso lo más cotidiano en cuanto a las tareas de gestión y administración no ha sido cubierto eficientemente, dejando vacíos de orientación y sentido en las tareas diarias de la organización y gestión escolar.

Referencias

- Bazúa, F. & Giovanna Valenti (1993). *Hacia un enfoque amplio de política pública*.
Revista de Administración Pública, 84, 25-81, México: INAP.
- Bobbio, N. (1996). *El futuro de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Corsi, G., Elena Esposito & Claudio Baraldi (1996). *Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann*. México: Universidad Iberoamericana, ITESO, Anthropos.
- Gamboa, C. (2007). *Reforma Educativa. Marco Teórico Conceptual, de antecedentes Históricos jurídicos, de las Principales propuestas de modificación a la Ley General de Educación turnadas a la Comisión en la materia en la LIX y en el Primer Año de Ejercicio de la LX Legislatura, y Reformas del Estado*. México: Centro de Documentación, Información y Análisis. Cámara de Diputados. LX legislatura.
- Habermas, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. México: Taurus.
- Hoyos, C Ángel (1998). *Política pública y sujeto: La condición de la Universidad Pública*. En *Perfiles Educativos*, 20(79-80), 94-117
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México.
- INEE (2018). *Directrices para mejorar las Políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*. México.
- Luhmann, N. (2007). *La sociedad de la sociedad*. México: Herder.
- Luhmann, N. (1998a). *Complejidad y modernidad. De la Unidad a la Diferencia*. España: Trotta.

Luhmann, N. (1998b). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*.

España: Anthropos.

Gobierno de México. *Ley General de educación 2012*.

Gobierno de México-SEP (2016). *Comunicado 151.- Fortalece SEP la formación continua de docentes*. En <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-151-fortalece-sep-la-formacion-continua-de-docentes> (consulta 20 de febrero de 2018).

Gobierno de México-SEP (2016). *Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica y Media Superior*. En <http://www.gob.mx/sep/articulos/estrategia-nacional-de-formacion-continua-de-profesores-de-educacion-basica-y-media-superior-22969> (Consulta 30 de febrero de 2018).

Vasilachis, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

NOSOTROS LOS NORMALISTAS, ELLOS LOS UNIVERSITARIOS. DESENCUENTRO EN EL CAMPO FORMATIVO

Carlos García González
Universidad de Guadalajara
carlosmmanuel@gmail.com

Resumen

Presentamos los resultados de una investigación cualitativa realizada en el marco interdisciplinario desde la perspectiva sociocultural. Con la asistencia del programa MaxQDA, se analizan las producciones discursivas de un grupo de 30 docentes en activo asistente a un postgrado en la región centro occidente de México. Descubrimos los vínculos conflictivos entre *nosotros*, los normalistas y *ellos*, los universitarios. Para los normalistas, sus textos se basan en la seguridad de la vocación ante las demandas de la necesidad. Para los universitarios, una labor surgida de la necesidad deriva en el descubrimiento de una profesión alternativa a la inicial. Las producciones discursivas analizadas, un ensayo libre relativo a la pregunta: *Y usted... ¿por qué es docente?*, permitió identificar planos de conocimiento y reconocimiento en la legitimidad de sus decisiones de estos dos grupos – docentes activos en el sistema educativo estatal (preescolar, primaria, secundaria normal, medio superior y superior). Se interpretan los hallazgos a partir de planteamientos teóricos de Pierre Bourdieu y Mijaíl Bajtin relativos a una tensión inscrita en el campo de la formación. Nuestros resultados nos permiten construir la configuración de algunos procesos formativos en el campo de los postgrados que, presentes pero negados, no son considerados en los diseños de programas de actualización, ni de sus evaluaciones. De hecho, a partir de las últimas reformas laborales del sector, la presencia de universitarios, docentes sin formación normalista, podrá encontrar en este trabajo una base para reflexionar sobre los desencuentros que acompañan la mencionada reforma.

Palabras clave: maestro, posgraduado, campo cultural.

Abstract

We present the results of a qualitative research conducted in the interdisciplinary framework from a sociocultural perspective. Analyzed with the assistance of the MaxQDA program, the discursive productions of a group of 30 teachers in active assistant to a postgraduate course in the central western region of Mexico we reconstruct the conflicting links between us, the normalistas and them, the university teachers. For the normalistas, their texts are based on the security of the vocation before the demands of the need. For university teachers, a task arising from need derives from the discovery of an alternative to the initial profession. The discursive productions analyzed, a free essay related to the question: *And you ... why you became a teacher?*, allowed to identify planes of knowledge and recognition in the legitimacy

of their decisions of these two groups -active teachers in the state educational system (preschool, primary, secondary, normal, high school and college). The findings are interpreted based on the theoretical approaches of Pierre Bourdieu and Mikhail Bajtin concerning a tension registered in the field of education. Our results allow us to build the configuration of some training processes in the field of postgraduate courses that, present but denied, are not considered in the design of teacher education programs, nor in their evaluations. In fact, from the latest labor reforms in the sector, the presence of university teachers without teacher training, we found a basis to reflect on the disagreements that accompany the aforementioned reform.

Keywords: Teacher Education, Postgraduate, Cultural Field

Introducción.

El objetivo que guía este trabajo es comprender los desencuentros en el campo profesional de la educación mexicana, derivada de las trayectorias formativas de los docentes. Por un lado la trayectoria del egresado de las Escuelas Normales y por otro la de aquellos universitarios que encuentran en la enseñanza una profesión. Se están contrastando una visión idílica del pasado normalista fundamentada en una idea de “nuestra” vocación como rasgo irrefutable y suficiente, contra el arribo de profesionales universitarios que al presente no cuentan con la formación ni la tradición normalista. Pare “ellos”, la educación es un campo profesional que funciona para satisfacer sus necesidades.

Nuestra unidad de análisis está constituida por las producciones discursivas de los docentes. Aquí es conveniente recordar que el sentido con el que Bajtin emplea el concepto de discurso, se refiere a la modalidad peculiar de cómo se habla, para diferenciarlo del significado del Lenguaje y, siguiendo a Jurij Lotman, el lenguaje sería: “...cualquier sistema de comunicación que emplee signos ordenados en una forma particular”. Para nuestro estudio, resulta relevante la delimitación del lenguaje social como discurso; ya que el lenguaje social “es un discurso particular de un estrato específico de la sociedad (profesional, grupo de edad, etc.) dentro de

un sistema social y en un tiempo determinados” (Bajtín, 1997: 391).

En el mismo registro de nuestro análisis, el mismo autor propone al “*discurso cuasi-directo* como aquel que involucra tanto al formal, pero que pertenece, en su estructura emocional, al de *un personaje representado*. Es un fenómeno de umbral, donde las intenciones del autor y las del personaje están combinados en una intencionalidad híbrida. Cada una tiene una fuerza relativa” (Bajtin, 1997: 433). En este sentido los enunciados de docentes normalistas y universitarios estarán marcados por la acentuación particular que le otorga el campo de la formación y la recursividad de este énfasis.

En el siguiente apartado, se plantean los referentes conceptuales, propiamente metodológicos; es decir los fundamentos teóricos de nuestro hacer investigativo, para analizar las producciones discursivas que despliegan un conjunto de estudiantes de un postgrado en educación. En este espacio social se analiza la intersección de tres campos: el de las ciencias de la educación, el de la formación; y, ambos cruzados de forma sagital, por el campo de las producciones discursivas.

El trabajo interdisciplinario requiere de la *construcción de niveles de integración teórica*; es decir, del despliegue de conceptos unificadores y fundamentales para construirle una configuración realmente interdisciplinar, ya que no es suficiente declarar un vínculo de la psicología o la antropología con “la” sociología, de forma gratuita, ya que en realidad, coexisten varios marcos metodológicos, teorías y conceptos no unificados al interior de estas disciplinas.

En este texto el núcleo central está constituido sobre el siguiente oscuro objeto del deseo: ¿qué es la formación docente en ciencias de la educación? Pero visto desde la perspectiva sociocultural e histórica. Consideramos desde la Teoría

de la Actividad Cultural e Histórica (TACH), “que ninguna actividad está fuera de los componentes históricos y culturales que le dan forma” (Roth, 2007: 27. Tobin, 2007: 155). Por tanto es factible que en la *praxis* se revele la configuración de nuestro *habitus* social e histórico (Bourdieu, 1989).

Metodología

Para la tradición funcionalista en la sociología de la educación de Durkheim, estudiar como cosas a los “pares de conceptos”: Individuo y sociedad, persona y medio ambiente, sujeto y contexto, actor y escenario, agente y estructura, reduce sus vínculos o procesos a sustancias necesarias. Con fines prácticos, en este trabajo empleamos una denotación matemática; el símbolo booleano de: $|$, el cual permite connotar que el estudio que se emprende está centrado en los vínculos *entre* cada par de conceptos o par de categorías unidas con él. Se hace de esta forma, 1) para mantener los rasgos de su singularidad no sustancial, ya que 2) la perspectiva sociocultural aporta es precisamente focalizar la indagación concreta de dichos vínculos y procesos en su carácter localizado y único, lo cual evita pensar lo social 3) no como sustancias sino en su movimiento histórico y dialéctico. Acordando que, siendo conceptos diferentes y categorías opuestas, mantienen una serie espacial de relaciones recursivas (Sewell, 1992), o como lo planteó N. Elias, interdependientes.

Con este símbolo $< | >$, se aborda el análisis de las producciones discursivas desde una tesitura dialéctica. Es decir: en tanto que la cultura producida por lo social es productora de lo social, y ésta es, por ende, histórica, las estructuras cognitivas de los agentes asimismo son productoras y producidas por lo social por y en relación con el tiempo. Una virtud adicional radica en que los conceptos unidos por este

marcador booleano < | >, se requieren mutuamente para ser comprendidos, su delimitación es complementaria en sus definiciones. Una primera recomendación; este modo de pensar dialéctico es ajeno a nuestra cultura, es decir no estamos acostumbrados a pensar en términos de opuestos complementarios; este es un problema central para la formación futura en un cambio de régimen.

Campo | Interdisciplina.

Para no concebir a la estructura social como una cosa inmutable o una entelequia, es necesario, para Pierre Bourdieu (en lo sucesivo, PB), caracterizarla concretamente en su interdependencia con el agente de forma incorporada a partir de demostrar cómo, la dinámica de la estructura, se despliega en el tiempo y en la constitución de su espacio, de las disposiciones que lo habitan y que permiten comprender el comportamiento de los individuos. La estructura, en tanto configuración compleja “productora | producida” por la tensión entre y por sus campos (económico, cultural, histórico), contiene a las relaciones de fuerza. El conflicto concreto entre los agentes (Normalistas y Universitarios) por ingresar, permanecer o prevalecer en cada campo (La Enseñanza escolar), es el motor de dicha dinámica.

“es preciso recordar que el capital cultural objetivado no existe y no subsiste como capital cultural material y simbólicamente actuante *más que en y por las luchas que se desarrollan en el terreno de los campos de producción cultural, artístico o científico*” (Bourdieu, 1989: 225).

Los vínculos y procesos entre los campos existen no sólo de una manera, sino de dos. En otras palabras, la vida social y su estructura, tienen una doble existencia: 1) material en el sentido económico, en la dinámica de sus prácticas

cambiantes, contradictorias; y, 2) simbólica en el sentido del lenguaje y significaciones compartidas por los agentes. Algo que preocupa e inquieta de las lecturas de este autor es el papel que representa la categoría lógica de la determinación. Si la estructura social determina la cognición y acción del agente no habría nada que decir; solo habría reproducción cognitiva de representaciones sociales. Pero PB no afirma eso; el hecho de que al estudiar los campos se manifieste esta fuerza determinante de la estructura, dependerá en cada caso de cada sociedad y de sus agentes. El problema no es de la categoría lógica, sino del habitus de los agentes. Para la tranquilidad del lector citamos lo siguiente de Mijaíl Bajtin (en lo sucesivo, MB); este autor expresa la dialéctica de la estructura extra verbal con la palabra, de la siguiente forma:

“La palabra en la vida... Surge de la situación extra verbal de la vida y conserva con ella vínculos más estrechos...la vida completa directamente a la palabra, la que no puede ser separada de la vida sin que pierda su sentido...*las características y valoraciones éticas, cognoscitivas, políticas de los enunciados abordan también la situación extra verbal de la enunciación*” (Bajtin, 1997: 113).

Respecto a la indagación del carácter no sustancial del vínculo agente | estructura, PB plantea que “El progreso del conocimiento, en el caso de la ciencia social, supone un progreso en el conocimiento de *las condiciones del conocimiento*, que son otras tantas ocasiones de objetivar más completamente la relación objetiva y subjetiva con el objeto” (Bourdieu, 2007:9). MB reconoce lo mismo, ya que la necesidad de hacer más objetiva la relación entre sujeto y objeto requiere que “el pensamiento que participa en el *acontecimiento* llega a ser él mismo un acontecimiento... crea una singularidad irrepetible” (Bajtin, 2003: 19) y... la relación

de la enunciación con el medio social circulante se somete con una mayor facilidad al análisis riguroso (Bajtín, 1997: 113).

Y frente a concepciones como las de Sewell, antes citado, relativa a la determinación de una estructura omnipotente, sobre una idea del agente pasivo, PB anota: “La estructura del campo es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen. Esta misma estructura, que se encuentra en la base de *las estrategias dirigidas a transformarlas*,... siempre está en juego” (Bourdieu, 1990:136).

El campo.

La configuración del campo es un *acontecimiento* singular a cada vez, en el sentido que le otorgan PB | MB; desde ahí podríamos afirmar que es en ese vínculo en donde la estructura económica -digamos en el momento de decidir ser docente o incorporarse al mercado de trabajo educativo como profesionalista universitario- se encarna en el agente, y que desde este proceso existe una continuidad relativa, no causal ni determinista, entre rasgos sociales, valoraciones y modos de proceder que “no suelen enunciarse”; es decir, lo que PB denominará: sentido práctico y habitus entramados en los vínculos de interdependencia entre lo individual y lo colectivo, entre el agente y la estructura, entre la palabra y la situación extra verbal. De otra manera, no se podría afirmar que:

“todas las valoraciones sociales principales que derivan de los rasgos particulares de la existencia económica de un grupo determinado..., forman parte de la carne y la sangre de todos los representantes de un grupo dado; son las que organizan actos y modos de proceder, parecen haberse fusionado con los objetos y fenómenos correspondientes” (Bajtín, 1997: 117).

Para comprender este vínculo, MB también enfatiza el análisis riguroso del

enunciado y mediante este, nos plantea el sentido en que se desenvuelve nuestra indagación: investigamos la vida del docente en un campo laboral; nos recuerda no olvidarlo. De hecho, añade: “la situación extra verbal no es tan solo la causa externa de la enunciación, ni actúa sobre ésta como una fuerza mecánica externa. No; *la situación forma parte de la enunciación como la parte integral necesaria de su composición semántica*” (Bajtin, 1997: 114). Veremos el peso de este contexto extra verbal en las argumentaciones y semántica tanto de docentes normalistas como universitarios en situación de trabajadores de la educación

Si queremos hacer inteligibles la producción discursiva con las prácticas sociales con la TACH, debemos preguntarnos ¿desde dónde observar las relaciones *entre* los campos de: discurso, ciencias de la educación y formación para los docentes -consumidores-, que se incorporan a -la oferta- del postgrado?, PB lo sugiere en su trabajo de *La Distinción*:

“...el ajuste entre la oferta y la demanda no es ni el simple efecto de la imposición que ejercería la producción sobre el consumo, ni el efecto de una búsqueda consciente... sino el resultado del *concierto objetivo de dos lógicas relativamente independientes*, la lógica de los campos de producción y la lógica del campo de consumo; *la más o menos perfecta homología entre los campos de producción especializada*” (Bourdieu, 1988a: 228).

De hecho, de forma concurrente a sus trayectorias de vida y de sus estudios previos –normalistas o universitarios-, los aspirantes al postgrado valoran su inserción en el campo de la enseñanza, invierten recursos escasos (tiempo, dinero y energía) y ponen en juego los esquemas cognitivos derivados de sus trayectorias; en este sentido específico, “encuentran lo que existe”: la homología entre los

campos de formación. Al no asumir gratuitamente la autonomía del agente y orientar nuestro análisis, se plantea que dichos esquemas de su *habitus*, contienen los límites:

“materiales que impone a su práctica y los que impone a su pensamiento, y por consiguiente a su práctica, y que le *hace aceptar, e incluso amar, esos límites*” (Bourdieu, 1988: 240).

Entendiendo genéricamente como un principio unificador y generador de las prácticas, el *habitus* es una forma incorporada de condición de clase y de sus condicionamientos; es portador de sistemas de esquemas clasificadores y de disposiciones más o menos homogéneas apropiadas a ciertas prácticas. En suma, el *habitus* es el *locus*, o en palabras de MB sería el *cronotopo* (ver más adelante), en donde se dan cita “la más o menos perfecta homología entre los campos de producción especializada”.

Con la ayuda de MB y PB nos situamos en el vínculo entre cognición y emoción para señalar que en la base de las contradicciones y luchas, entre normalistas y universitarios subyacen con fuerza: “Las valoraciones sobreentendidas... no como emociones individuales, sino como actos socialmente necesarios y consecuentes: *un yo sólo puede realizarse en la palabra si se apoya en nosotros*” (Bajtín, 1997: 116). Y nadie acusaría de determinista a MB por afirmar que lo anterior se hace carne y sangre, ni por coincidir con PB en que dicho espacio social *hace aceptar, e incluso amar, esos límites*.

La Interdisciplina.

Como estamos mostrando en esta indagación, nos planteamos la necesidad de hacer evidente de forma práctica el método a emplear en el análisis del Campo

Interdisciplinar. Sin embargo, ya que vamos a trabajar los vínculos entre las estructuras de tres campos, será imprescindible tocar el modo en que se delimitan. Por un lado, la ubicación de cada campo y por otro, el papel que desempeñan los agentes en nuestro estudio. En palabras de PB: “Los campos de producción cultural ocupan una posición dominada en el campo de poder.... Los intelectuales, son un sector dominado de la clase dominante, (dominante) en tanto que poseedores del poder y de los privilegios que confiere la posesión de una especie particular de capital cultural...” Dominado, por cuanto el docente está determinado por estructuras institucionales, sindicales, curriculares que debe reproducir en su labor cotidiana pero que son también las producciones culturales dominantes.

Y por otro lado, en la dinámica de los agentes para determinar los límites entre los campos: “algunos de ellos, con el capital cultural suficiente para ingresar, son dominados en sus relaciones por los que tienen poder... una de las apuestas mayores de las luchas...es la definición de los límites: *la participación legítima en las luchas...por la dominación simbólica*, es decir por el poder sobre un uso de una categoría particular de signos, sobre la visión del mundo natural y social...esto explica la ambigüedad de sus tomas de posición, ligadas a esta posición inestable” (Bourdieu, 1988 : 146 y 147). Veremos cómo los docentes provenientes de trayectorias normalistas en su familia tenderán a legitimar su labor por ese hecho. Pero también podemos apreciar la forma en la cual esta dominación simbólica también encuentra su resistencia en la enseñanza, como lo ilustra la ambigüedad magisterial frente a las sucesivas reformas educativas en las últimas décadas.

Bajtín plantea una forma análoga de esta delimitación, “[la] enunciación se apoya en su relación real y material a un mismo fragmento de la existencia,

contribuyendo a esta comunidad material una expresión ideológica y un desarrollo ideológico posterior” (Bajtin, 1977: 114). Es dable proponer, en consecuencia, que si la relación entre lo enunciado por el agente es parte constitutiva de la estructura y la tensión del campo cultural del posgrado, “siempre ocurre que estas relaciones de fuerza se imponen a todos los agentes que entran al campo” (Bourdieu, 1988: 144); Leeremos los argumentos de las decisiones de normalistas y universitarios en varios momentos de su trayectoria: la decisión de ser docentes y la forma en que la necesidad los condujo desde una profesión universitaria a ser docentes . Veremos, al final como estas trayectorias producen configuraciones disímbolas y conflictivas al interior del programa de posgrado; y muy probablemente también en su espacio laboral: la escuela. De otra manera, ¿cómo podrían los estudiantes cuyos trabajos analizamos, participar al interior de sus límites?

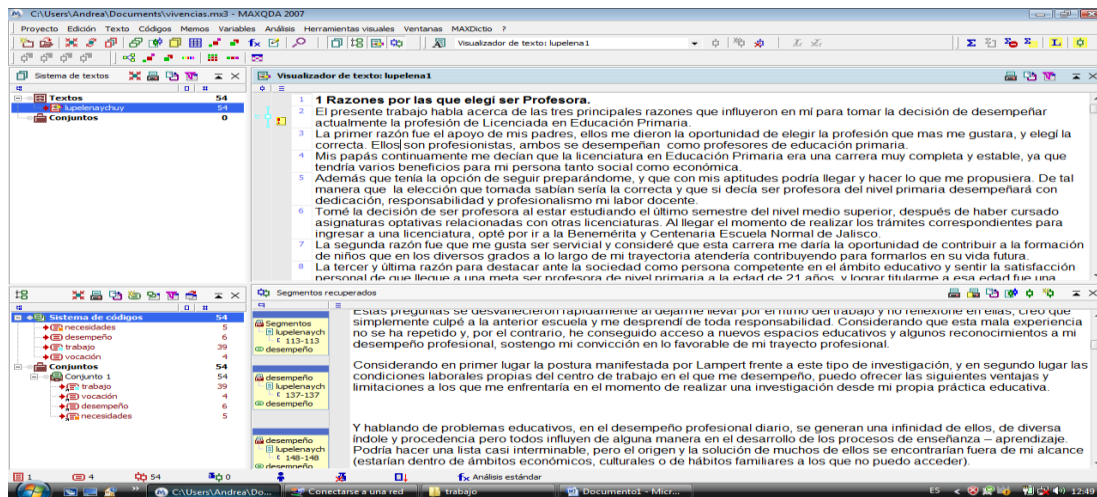
Incorporar el concepto de heteroglosia permite precisar la construcción de esta comunidad material. El MB no determinista afirma que ésta es: “La condición social, histórica, fisiológica... de base *que gobierna la operación de significados en cualquier expresión...*asegura la primacía del contexto sobre el texto [ya que] toda expresión funciona en una matriz de fuerzas imposibles de fragmentar y resolver. La heteroglosia es una conceptualización cercana al espacio-tiempo en donde las fuerzas centrífugas y centrípetas colisionan” (Bajtin, 1997: 428).

Resultados.

En este acápite presentamos un primer reporte de investigación basado en los análisis de los trabajos de estudiantes de maestría respecto de un taller de métodos cualitativos en que se utilizó un programa de computadora para analizar textos (MaxQDA). Durante el mismo se trabajó con los ensayos derivados del curso

propedéutico realizado en los inicios de su postgrado. Adicionalmente, en el mismo taller se hicieron tomas de video del proceso seguido para el análisis de dichos textos (su análisis será objeto de un trabajo posterior). En este sentido, lo que presentamos en la sección de resultados se deriva, primero, de los ensayos originales por los aspirantes, segundo, de los códigos construidos y los segmentos recuperados para estos ensayos por los estudiantes. Es un juego de espejos: en el cual: el ensayo del propedéutico “Y usted... ¿Por qué es docente?”, se verá reflejado en el trabajo de los análisis asistidos por computadora y, ambos, en la síntesis que el presente texto integra.

Ilustración 1 Cuadrantes del Programa empleado en el curso



Esta primera imagen muestra las cuatro secciones de la página principal del MaxQDA: 1. Esquina superior izquierda, lista de textos a analizar, 2. Esquina inferior izquierda, el árbol de códigos empleados como marcas que identifican una serie de palabras, párrafos o segmentos asociados a esa categoría o código. 3. Esquina superior derecha muestra uno de los ensayos sobre el cual se seleccionan fragmentos, según códigos. 4. Esquina inferior derecha, la serie de segmentos recuperados pertenecientes a uno o varios códigos.

A partir del trabajo teórico interdisciplinario precedente, abordamos la siguiente cuestión: ¿Cómo integrar en un discurso coherente las producciones discursivas de docentes de muy diversas trayectorias, para construir

configuraciones que respeten la multiplicidad de voces, tonos y énfasis?. Énfasis: cada lenguaje o sistema discursivo tiene sus propios acentos –para subrayar y evaluar el material en su propia forma, pero ésta cambia con el tiempo – (Bajtín, 1997: 423). En otras palabras ¿Cómo construir un texto polifónico? en el cual, como aconseja MB, la experiencia resultante ayude a “... comprender más profundamente las contradicciones coexistentes y extensivamente difundidas ente los hombres, y *no entre las ideas de una sola conciencia*...las contradicciones en el nivel de su visión objetiva (intensificada por la vivencia personal), como fuerzas coexistentes simultáneas” (Bajtín, 2003: 47). Las fuerzas coexistentes entre docentes normalistas y universitarios que crean un campo de investigación abordado de forma interdisciplinaria.

En otras palabras, ¿cómo no reducir la potencial riqueza polifónica en el marco de la heteroglosia, tanto de los ensayos del propedéutico como la reflejada en los trabajos finales del taller y esto a su vez, sintetizada en el presente capítulo? Lo anterior, en virtud de que toda transcripción de lo expresado, es según MB, inadecuada. Es así, por el carácter múltiple de los significados expresados; tanto por su intensión como por su plano inconsciente, por sus marcas de entonación, énfasis y matices: en suma es inadecuada por lo anterior y por lo que sigue.

Una vez dicho esto, tampoco se tratará de presuponer que los estudiantes (y quien esto escribe, vistos en el vínculo: agente | estructura), estemos al margen de sus efectos; o que se encontrará, en las bases de datos, el despliegue del vínculo entre: enunciado | habitus, sin contradicciones. O que dentro de este juego de espejos, no aparezca recurrentemente no sólo su ausencia, sino la tendencia del pensamiento y la actividad monológica, tan característico de la dinámica y la

estructura del gremio magisterial, docente y de investigación, en el campo de la formación en México.

En este primer ejemplo de pantallas, la autora es profesora de literatura en el nivel medio superior tecnológico, hija de un médico cirujano y docente en la universidad pública local, y su madre, secretaria. En la introducción plantea la siguiente advertencia:

“Los subcódigos se crearon a partir de la respuesta que los mismos docentes dieron a la pregunta ¿por qué soy maestro? Es necesario recalcar que las palabras [etiquetas de códigos] no aparecían de manera directa, sino que se crearon a partir de los párrafos. Es decir, se construyeron de manera interpretativa”.

Con todas las ventajas que proporciona el recurso de analizar textos asistidos por un programa de computadora MaxQDA, es alto el riesgo de “borrar” las diferencias y matices y generar un texto monológico, en vez de respetar la potencialidad polifónica. Sobre todo porque, como afirma Roth: “No hay fronteras naturales dentro de un lenguaje. Así que los diversos tópicos no se encuentran naturalmente separado de otras cuestiones. El paso de un tema a otro, no es consciente. El cambio en la naturaleza del tema se presenta como una cuestión de hecho y sin una atención especial o un comentario” (Roth, 2009: 54).

Y si esto es así, el análisis vía códigos nos plantea una ventaja y una desventaja; se puede perder de vista la continuidad, la contradicción o la vinculación entre cada tópico y otras cuestiones; o bien, los fragmentos de texto seleccionados para cada códigos identifican el paso de un tema a otro. En este sentido, nos proponemos abordar las evidencias bajo el siguiente principio: “Contra todas las

formas de monismo metodológico que pretenden afirmar la prioridad ontológica de la estructura o del agente, del sistema o del actor, de lo colectivo o lo individual, Pierre Bourdieu proclama *la primacía de las relaciones*” (Wacquant, 1999: 20). MB lo complementa de esta forma: “No existe ni la primera ni la última palabra, y no existen fronteras para un contexto dialógico -asciende a un pasado infinito y tiende a un futuro igualmente finito” (Bajtin, 1997: 392).

Lo que encontraremos aquí, es la forma en que la mediación del programa MaxQDA permite objetivar la acentuación y descubrir su desconocimiento al analizar el ensayo original de los aspirantes. Sin embargo nos queda como un reto, sostener la fuerzas coexistentes simultáneas al pensar las contradicciones del discurso así analizado.

Advertencia en el Análisis de discurso | contextos

En el anexo 1 describimos las condiciones contextuales de la presente investigación, o lo que más arriba denominamos “el juego de espejos”. De éste, señalo los propósitos iniciales de la presente indagación:

1. contraste entre Ensayo Original y trabajo final del taller (en tantos momentos del análisis del discurso).
2. comparación entre perspectivas derivadas de las trayectorias de origen: normalistas y otras profesiones (por su acentuación en los textos analizados).

Para realizar la primera tarea, es necesario señalar que el ensayo original se realizó en condiciones peculiares. Su redacción está pautada por el escenario de un curso propedéutico, el cual se presenta como selectivo para ingresar al programa de maestría. En este sentido, lleva una marca particular signada por el peso relativo en la configuración de una calificación final y están en juego las probabilidades de

ingreso al postgrado. Es probable que por esta razón, el discurso esté marcado socialmente por este escenario. En otras palabras, la acentuación puesta en su redacción esté localizada desde la posición de quien desea ingresar al campo del postgrado. A partir del contraste entre los ensayos iniciales y los trabajos finales, aparece la búsqueda de los estudiantes, de los inicios de la profesión docente. Recordando la diversidad de unidades estilísticas de los discursos y las voces, es factible identificar las siguientes localizaciones: 1. narrativa autoral directa, 2. estilización del habla cotidiana, 3. estilización de formas semi letradas, 4. formas variadas de discurso autoral: moral, filosófico, científica, descripciones etnográficas, 5. discurso individualizado de personajes (Bajtin, 1994: 262)

Momentos.

El trabajo interdisciplinario encuentra su piedra de toque cuando define sus unidades de análisis; parafraseando a Wittgenstein: dime cuál es tu unidad de análisis y te diré cuál es tu metodología. En la primera parte de esta investigación planteamos a las “producciones discursivas” de los estudiantes del postgrado como una primera delimitación. Sin embargo, es necesario ahora, definir con mayor precisión cómo será el abordaje de sus textos. Para el análisis del discurso, en este modo de representación escrita, nos referimos a la forma en que el lenguaje (enunciados y argumentos) es empleado; su acentuación, las marcas de entonación explícitas e implícitas (lo que se afirma, niega, acepta, rechaza), los matices que subyacen en lo expresado. En su conjunto, los sitúa en tanto contexto de enunciación (curso propedéutico, campo de formación) y les otorga una marca para su significado o función (Gee, 2008: 29). El carácter autobiográfico de los textos, les pliega hacia una secuencia cronológica la cual

facilita identificar ciertos momentos. Roth, un lector de Bajtin, plantea la definición de *momentos* como:

“el elemento más pequeño que puede ser comprendido independientemente, [pero tejido al interior] de la unidad de análisis...en las teorías dialécticas de la cultura, la estructura y la agencia son momentos irreductibles, cada uno es constitutivo del otro de modo que ninguno de ellos se puede utilizar para definir o teorizar al otro” (Roth, 2007: xvi).

Pero deberíamos agregar, siguiendo a MB, que en el abordaje no dogmático de los vínculos y las vivencias, estará presente el problema de cosificarlos, es decir la tradición del pensamiento filosófico actuando como: “un pececito dentro de un acuario, toca el fondo, y las paredes y no puede seguir más profundamente. Las ideas dogmáticas” del texto monológico que reduce la diversidad a la unidad y los vínculos a sustancias (Bajtin, 2007: 384). Y sin embargo la dificultad se desplaza si, por la misma frecuencia, contenido y referencias explícitas de los textos, el discurso monológico hace acto de aparición.

Primer momento.

Todo mito requiere de un inicio, y éste no siempre es mítico. En los ensayos originales encontramos una genealogía de las razones por las cuales se declara ser docente. En ellas, aparece con fuerza la imagen primera que funciona como una impronta, la que en el transcurso del tiempo se consolidará como algo parecido a una vocación; es decir la fusión de una significación hecha carne. Así, los candidatos al postgrado, de tradición normalista heredada y asumida, enuncian su profesión como la razón a la que fusionan una *vocación*, y que en consecuencia, aparentemente, no requerirá de mayor justificación; su profesión será legítima por

sus orígenes, por ser una elección vocacional temprana. Las voces de los normalistas declaran:

“Cuando me impartía las clases, yo la veía, y me quedaba soñando como sería yo, cuando estuviera frente a mi grupo, incluso la veía tan viejita que en su cara me parecía ver la mía cuando yo en un futuro tuviera su misma edad” (Ensayo Original 1. En lo sucesivo EO).

“Especialmente, una de mis tías, me hizo parte de este mundo cuando me invitaba a ayudarla en los cursos de verano que impartía” (EO2).

“Aunque yo sólo tenía 14 años cuando sucedió esto, deseaba saber cómo ayudar a mi hermana para que saliera adelante. Surge entonces en mí el anhelo de ser maestra” (EO8).

“Cuando cursaba el cuarto y quinto grado de primaria, admiraba la forma de trabajar de mis maestros, sobre todo su paciencia, creatividad, el respeto y la forma de ganarse nuestra confianza, convirtiéndose en un amigo ejemplar” (EO4).

“El apoyo de mis padres, ellos me dieron la oportunidad de elegir la profesión que más me gustara, y elegí la correcta” (EO7).

“Yo me visualizaba como una maestra preparada y comprometida con la educación; recuerdo a la maestra “Cuca” fue una persona que admire y alguien a quien quise mucho” (EO19).

“Creo que la inquietud por ser maestra nació en mí desde muy temprana edad, cuando inicias con los juegos, la influencia de mis padres, maestros, la continua convivencia con el ambiente escolar y la identificación de los juegos infantiles con la profesión docente” (EO22).

La fuerza emocional y evocadora de estas imágenes privadas, no obstante su valoración expresada en una situación pública, radica en la prefiguración de un destino que se presenta como una decisión personal y libre, la mayoría de estos argumentos son expresados por docentes cuyos padres o familiares más significativos, también eran docentes normalistas. Tal vez, en este sentido, y desde

una mirada retrospectiva se asume como decisión propia algo que fue instigado o filtrado durante la primera etapa de su vida.

En los enunciados del “nosotros”, también encontramos la figura mítica del magisterio que emergió de la revolución mexicana, reencarnada en la del docente mártir de la guerra cristera, y evocada cada 15 de mayo. El mito, nos recuerda Malinowsky, no es una explicación que satisfaga un interés científico, sino la resurrección narrativa de una necesidad primitiva contada para satisfacer profundas necesidades religiosas y ansias morales, de un pasado glorioso.

Es decir, enunciados personales, cargados emocionalmente, que los identifica con la figura del personaje representado (vocación, sacrificio, martirio). Lo que MB define como discurso cuasi-directo (Bajtin, 1997: 433), digamos, la intencionalidad híbrida que muestra las significaciones del normalista combinadas, o mejor dicho fusionadas, a las del personaje mítico; con la acentuación particular que le otorga el campo de la formación en este postgrado y en el cual, el agente decide invertir. Pero hay también dentro de este nosotros, aquellos que si bien heredaron esta *impronta*, no la asumen.

“Se fue dando *meramente*, encontrando una oportunidad de trabajo estable (EO7). En la ENSJ, ahí entre lo ortodoxo y lo positivo, *aprendí lo que no debía hacer como profesor (EO5)*, En ese momento *era la única posibilidad viable (EO8)* Empecé a trabajar como auxiliar de educadora cuando tenía 16 años, pero *no me satisfacía (EO21)*. Nuestra historia escolar, de alguna manera *induce* hacia la actividad docente (EO28).

No lejos de esta localización de enunciados, contradictoriamente legitimada como un mal menor, aparece el mundo de “ellos”, de los que llegaron a esta profesión, sin el tipo de vocación auto legitimada por “nosotros”. O, a la cual

arribaron sin quererlo:

“No poder ingresar a la facultad de Derecho (EO5). Mi finalidad no era ser maestro (EO6). No tenía contemplado ser profesor pero necesitaba el ingreso (EO11). Las circunstancias de la vida me ubican en este proyecto de vida que no pasaba por mi cabeza (EO12). Yo soy maestra porque no quería alguna profesión relacionada con matemáticas (EO13) No fue por vocación, sino por necesidad” (EO31).

Frente a la glorificación de saberse legítimos, expresado por el detalle descriptivo de la imagen primera que les señaló un futuro. Por contraste con éste “nosotros”, las de “ellos” carecen de ella; su escueta redacción atestigua una condición diferencial, realista; sin mito originario, aparentemente sin atributos; pero de forma concreta.

Sin embargo, ambas posiciones son complementarias, se reconocen en un mismo campo en virtud de que sus argumentos comparten: un horizonte espacial común, el conocimiento y comprensión de esa situación y una valoración también compartida. Con lo anterior, afirmamos que, por su carácter dialógico, en este horizonte, comprensión y valoración compartidos “lo concreto aparece en el pensamiento, como el proceso de la síntesis, como resultado, y no como punto de partida, *aunque sea el verdadero punto de partida*, y como consecuencia también el punto de partida de la intuición y la representación” (Marx, 1988); ya que “junto con la palabra (las características y valoraciones éticas, cognoscitivas, políticas u otras de los enunciados) abordan también la situación extra verbal de la enunciación...*las valoraciones sociales que derivan de los rasgos particulares de la existencia económica* de un grupo determinado no suelen enunciarse, puesto que forman parte de la carne y la sangre de todos los representantes de un grupo dado”

(Bajtín, 1997: 113). Lo anterior nos hace recordar que, “en cada momento una palabra es utilizada con una intensidad particular específica la cual representa su función, pero ésta desata una serie de posibles significaciones las cuales integran su *espectro de significado*. Cada vez que una palabra es enunciada dentro de una situación social, el campo interviene como mediador y a su vez modifica la significación” (Roth, 2009: 165).

Sin embargo, también encontramos la presencia recreada del texto monológico en los portadores del origen mítico de su vocación. Sus argumentos son reediciones de su tono monocorde. Es recreada a partir de una vivencia que se supone individual, pero que en realidad remite a una constante universal. Dicho lo cual, será inevitable recordar con Bourdieu que: “al dejar oculto lo esencial, es decir, la estructura de las posiciones objetivas que están en el origen de [cada] visión, [le] confiere su fuerza a la propensión de cada grupo *a tomar la verdad parcial de un grupo como la verdad de las relaciones objetivas entre los grupos*” (Bourdieu, 1988: 10).

De esta forma el diálogo entre MB PB nos permite descubrir la fractura y la continuidad del carácter monológico, al contrastar los argumentos de “nosotros” y “ellos”. Es decir, desde los que por ser “el nosotros” legítimo, no enuncian una valoración de su necesidad y existencia económica; los argumentos de “ellos” nos recuerdan que, en el campo de la formación, el complemento del *verdadero punto de partida*, es la necesidad del mito innombrable. Para la siguiente sección sería conveniente recordar que estas expresiones se convierten en antecedente de lo que sigue; de tal forma que aunque aparezcan las mismas palabras, al pasarlas por un dispositivo analítico, esta segunda lectura las hará adquirir una función diversa: el

contexto extraverbal, es otro, la polifonía se abre.

Segundo momento.

En esta sección presentamos dos momentos sucesivos que se desprenden del análisis realizado por los propios estudiantes de maestría, un año escolar después del curso propedéutico. En el primero de ellos, hacemos un recuento de los códigos elaborados para la selección de fragmentos de texto con los cuales fueron identificados. Será relevante el cambio de perspectiva cuando los enunciados de sus ensayos originales, elaborados en lo individual, se contrastan con el conjunto de los textos, en un análisis de lo colectivo. Pensamos que estos permiten el paso del yo al otro o del nosotros al ellos; nos parece que les hace producir y descubrir otra mirada sobre la profesión y el campo de la formación. Recordemos que “los esquemas clasificadores de la relación práctica que mantienen los agentes con su condición, son a su vez producto de esa condición, para ver los límites de esa autonomía” (Bourdieu, 1988: 494). Y en esto estriba la elaboración de códigos; no sólo permiten organizar sus argumentos, sino, como se verá, permite objetivar al sujeto que objetiva.

Como era de esperarse, el código *vocación* es muy frecuente (lo emplean 15 de los 30 trabajos), se suaviza su fuerza retórica con otros códigos como *vocación de servicio*, *convicción* o *gusto*. Pero ahora la *vocación* se asocia adicionalmente en 5 códigos con la *satisfacción personal* (*gusto*, *superación*); y en su totalidad, y esto es relevante, con las *necesidades económicas* o *necesidades familiares*. De hecho este último código se convierte en el más frecuente con 17 menciones (asociadas a otras significaciones “menos míticas” como: *estabilidad en empleo*, *seguridad laboral* e *ingreso fijo*). También es obvia la aparición de significaciones elaboradas

en torno a la *influencia familiar*, algo que se reveló como un descubrimiento al pasar de la vocación heredada casi genética, al plano de la expresión y reconocimiento conscientes de su peso en una decisión que se pretendía autónoma. Los códigos de influencia de la estructura familiar; vía *imitación, herencia, admiración, ser como el otro*, o incluso por su *imposición, decisión y convencimiento*, aparecen en 8 códigos.

Un estudiante, de “ellos” los fustiga con el siguiente razonamiento: “Esto permite comprender que la falta de decisión en las personas por iniciativa propia y la inseguridad son elementos clave en la toma de decisiones, lo que favorece la fácil influencia de parte de terceros”. Pero una normalista añade: “podemos observar cómo en realidad la elección de una carrera está influenciada por una gran cantidad de factores externos que dejan sólo un pequeño margen a la decisión personal del individuo, es decir, a la vocación”; un par de universitarios llegados a la docencia, cuestionan: “La profesión de ser maestro no ha sido la mejor decisión tomada por la mayoría de ellos. Las condiciones sociales del momento que se han venido presentando los últimos tiempos, han generado una profesión cómoda, que aunque no se percibe un salario decoroso, se tiene una entrada económica segura para solventar los gastos mínimos necesarios de la familia”.

Bajtín sugiere no olvidar que a diferencia del diálogo, “las relaciones dialógicas con las palabras ajenas: se suelen absorber por las palabras ajenas asimiladas. La consciencia creativa, al volverse monológica, reúne y personaliza las palabras ajenas, se completa por los anónimos. El papel que cumple en este proceso la palabra autoritaria suele perder a su portador”. En esta tendencia a cosificar los contextos anónimos extra verbales, el codificador podría percibirse

como “el único que aparece como una personalidad creadora hablante, todo lo demás fuera de mí representa condiciones externas de cosas como *causas* que provocan y definen mi palabra. Los analistas universitarios igualmente niegan su propia trayectoria al fustigar la forma en la cual el normalista decide ser docente. No conversan con ellas, sino que reaccionan a ellas de una manera mecánica (Bajtin, 2007: 386). Esto se observa cuando la dominante normalista del “nosotros” reduce los enunciados de “ellos” al anonimato ilegítimo; y viceversa, cuando el discurso vocacional es identificado con un déficit de madurez, definición o de carácter. Si la naturaleza no idéntica de la palabra, es decir, el hecho de cada una de ellas significa algo como parte de una totalidad mayor, genera una interacción constante entre significados, cada uno de ellos tiene el potencial de condicionar otros. Esto construye un dialogismo en el giro semántico de los códigos y argumentos con los que los justificaron, con y contra de la dominante monológica. Este descubrimiento nos devela implicados en un campo, si la palabra consciencia se define como el conocer-sentir algo con alguien (*cumscere*), es factible observar, en la elaboración de los códigos, este pasaje entre el nosotros y ellos. La operación no es para nada indolora, ni está exenta, como veremos, de tensiones.

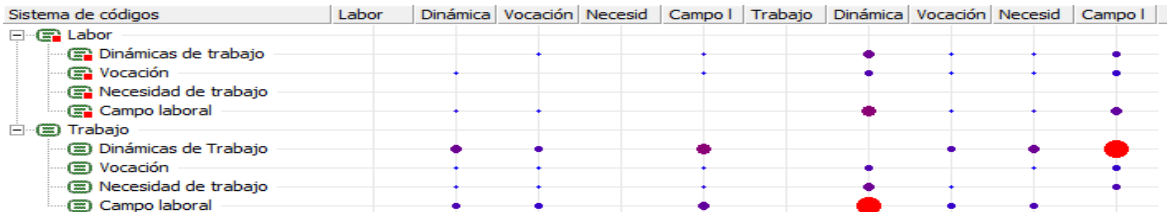
En ambas figuras, se muestran los códigos cruzados en la primera fila horizontal, y el tamaño de los puntos denota la cantidad de fragmentos recuperados que los aluden (trabajo de: Jesús Flores L. y Juan A. Jiménez A.). Mientras que para los normalistas las codificaciones acentúan el vínculo entre campo y dinámica laboral, para los universitarios, el vínculo acentúa las necesidades económicas al

campo laboral.

En una tabla resumen del MaxQDA, un estudiante contrasta:

NORMALISTAS:

Ilustración 2 Distribución de códigos Campo: Vocación, Necesidad



NO NORMALISTA



En las dos figuras anteriores se podrán observar las categorías y subcategorías de nuestro análisis, tanto en los maestros Normalistas como en los No Normalistas (respetamos la denominación del docente normalista al referirse a ello, los universitarios como no nosotros). Por otro lado, se da relieve a las funciones *sociales*, tales como *mayor consciencia*, *no reproducir hegemonía o transformador del grupo*, pero sólo de manera marginal (3 códigos). En contraposición, otros códigos expresan la dureza del juicio normalista de “nosotros” en contra de los que osaron decir su verdad; “ellos” son estigmatizados con códigos como: *equivocación*, *accidente*, *insatisfacción*, *oportunistas*, *carrera truncada*; recordemos que se analizan las razones del por qué se es docente.

Los códigos correspondientes a las funciones edificantes son, en definitiva los más diversas y obvias; a pesar de todo se reivindican el mito bajo las nuevas formas de lo que suponen, es la modernidad: *superación permanente, calidad, catalizador*.

Conclusiones.

1) Los elementos fónicos y semánticos de lo edificante en el discurso docente normalista revela tanto como se permite revelarlo “la compleja tonalidad de nuestra conciencia, que sirve de contexto emocional y valorativo durante la comprensión del texto leído por nosotros... En realidad todo rendimiento de cuentas.... Lo hace” (Bajtin, 2007: 386). Por su parte, el enfrentamiento analítico entre universitarios y docentes, como aconseja Bourdieu; había advertido que “La estructura del campo es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen. Esta misma estructura, que se encuentra en la base de *las estrategias dirigidas a transformarlas,...* siempre está en juego” (Bourdieu, 1990:136). Y en parte, esto es lo que se observa al tratar de comprender este registro del campo de la formación. Por un lado son las relaciones de fuerza entre “nosotros” “ellos”; pero por la otra, la presencia de la estructura también “les hace hablar” a ambos, se deja escuchar entre sus enunciados; y de alguna manera permite comprender *la ambigüedad de sus tomas de posición, ligadas a esta posición inestable* (Bourdieu, 1988: 146 y 147).

2) Pero desde otra lectura, la emergencia de los que, a riesgo de ser marcados, expresaron una perspectiva no edificante de su profesión; enunciaron lo que no suele ser dicho, en contra de los que se conservan para conservar al campo. Una docente universitaria, concluye: “Al haber realizado de manera consciente la

interpretación de los textos, percibo que a pesar de los diferentes motivos, intereses, contextos sociales, lenguaje, que se encontraron en ellos, es lamentable la situación que se proyecta en el ámbito educativo en nuestro país y se manifiesta en nuestros escritos”.

3) Es probable que dada la diversidad en las trayectorias de los que fungieron como sus docentes en el curso propedéutico (una regla de juego semántico de este campo específico les ha otorgado históricamente la denominación de asesores), constituya una unidad polifónica cercana a “ellos”; ya que una buena proporción de los mismos, sean universitarios (de hecho, el que esto escribe, diseñó esta parte del propedéutico e impartió el taller de Análisis Cualitativo). Pero en su conjunto, gracias a que estas relaciones de fuerza se imponen a todos los agentes que entran al campo (Bourdieu, 1988: 144), se construyen las condiciones de posibilidad de este acontecimiento; a pesar de que no existe ninguna referencia directa a ellos. Con excepción hecha, entre líneas, al texto que pregunta: “¿Y usted...por qué es maestro?”

4) Para los estudiantes del postgrado, llegar a esta comprensión les implicó el reconocimiento de que conceptos como contexto, medio, trasfondo social, *social background*, sólo existen en su forma incorporada, no sustancial; en tanto que descubren que sus enunciados forman parte de una cadena organizada y compleja no sólo de otros enunciados, sino de los enunciados del otro, por lo que son precisamente las tensiones entre sus horizontes lo que crea al campo específico de la formación en la que están inscritos. Es así cómo, la homología entre los campos y la situación extra verbal, forman parte de la elaboración de sus códigos. En otras

palabras, de los ensayos originales del propedéutico, tendencialmente escritos en la certeza del discurso monológico, hacia la lectura de “nosotros y los otros”, permitió construir un inicio de polifonía, derivada ésta de la toma de conciencia que esto implica. Recordemos que “los esquemas clasificadores de la relación práctica que mantienen los agentes con su condición nunca tienen menos probabilidades de superar “los límites de su cerebro” que en las representaciones que ofrecen y se ofrecen a su posición, que define esos límites” (Bourdieu, 1988: 494). De esta forma, tanto asesores como estudiantes emplean sus códigos con la homología necesaria para comunicarse. Una de las fuentes de esta comprensión mutua, nos remite a la idea de *Illusio* “al hecho de estar involucrado, atrapado en el juego y por el juego, [en tanto] reconocimiento tácito del valor de las apuestas y como dominio práctico de las reglas que los rigen; cada campo define y activa una forma específica de interés, una *illusio* específica de acuerdo a la posición ocupada en el juego, y según la trayectoria que conduce a cada participante a esta posición” (Wacquant, 1999: 80).

Dos estudiantes, previenen en sus conclusiones: “Nos encontramos en la disyuntiva de saber si es verdad en realidad lo que están expresando los profesores o maquillan las respuestas de manera evasiva, creemos que es precisamente lo último”.

El discurso autorizado (*authoritative*) de los “asesores” en el campo de la formación contemporáneo, en tanto configura y se alimenta de dicha *illusio*, ha incorporado la crítica al *status quo* (en las antologías, autores y lecturas, actividades o tareas) como una posición necesaria y legítima; como tal “es un lenguaje

privilegiado que se aproxima a nosotros desde fuera, y no permite el juego con su marco contextual. Nosotros lo recibimos, lo repetimos. Tiene gran poder sobre nosotros, pero sólo mientras está en el poder” (Bajtin, 1981: 424).

5) Lo que queremos connotar con lo anterior, es que debido a la misma diversidad de trayectorias en los asesores, la pluralidad de enfoques teóricos en los materiales de lectura seleccionados por ellos (denominados *antologías*, publicaciones de compendios homeopáticos de saberes mínimos a leer y discutir en cada curso, pálidos sustitutos de manuales escolares y a veces tienen el mismo peso de obligatoriedad y cumplimiento exhaustivo del programa). Pero simultáneamente son tomados de campos disciplinarios legítimos como psicología, sociología, pedagogía, planeación, filosofía, etc., todas de apellido “educativa” de donde provienen las trayectorias de los asesores. En este sentido les plantean al estudiantado diversas “distancias” desde las cuales “su realidad cotidiana” puede ser interpretada. En consecuencia, es práctica habitual de asesores, valorar el desempeño del estudiantado a partir de haber laborado lo necesario para acortar dicha distancia entre su estado de conocimiento inicial y el logro de los objetivos de cada curso. Esta violencia simbólica, es sistemáticamente matizada por la pertinencia de los contenidos de las antologías respecto de la realidad laboral de cada estudiante. Muchas veces el discurso autorizado (*authoritative*), sufre la prueba de esa realidad, y debido a que ejerce su influencia solamente mientras el asesor está en el poder. Y el asesor “existe” y sobrevive únicamente durante el ejercicio temporal de cuatro meses que dura en esa posición.

6) Como afirmó una estudiante, realizar el trabajo analítico le permitió:

“Tener una verdadera imagen del reflejo, una capacidad de autoreconocerse. Pero el reflejo de uno mismo duele bastante”. O la forma en que otro *distorsiona* a un autor para reafirmar su vocación semi letrada: “podemos hacer cambios mediante el conocimiento reflexivo; si esto no se da entonces es confirmada la tesis de Pierre Bourdieu de que las personas seguirán donde siempre sin efectuar cambios porque así fueron educados o por que la norma lo marca así; esto es llamado “habitus”.

Otro, de “ellos” concluye peyorativamente, pero dando cuenta de la tensión del acontecimiento en el campo: “el bagaje cultural y lingüístico, nuestras palabras domingueras reflejan lo denso de una cultura, de un estilo de vida, concluimos que los maestros sobre todo de educación básica, siguen siendo en su mayoría hijos de obreros y campesinos, o en el mejor de los casos hijos de empleados o maestros, los escritos reflejan no sólo una necesidad de empleo, también una cultura del magisterio, una vocación que trae profesionistas de otras aéreas, que expulsa a quien no se adapta, pero que cobija a todos los que deciden el oficio de profesor, y aman ser maestros”. El pensamiento polifónico “no suprime ni tampoco limita en lo más mínimo, el desarrollo productivo ulterior de las formas monológicas...puesto que siempre permanecerán y se extenderán las esferas de la existencia del hombre que requerirían una aproximación objetual y conclusiva”; sin embargo, ésta resulta incompleta e inaccesible a la conciencia dialógica del pensamiento polifónico (Bajtín, 2003:396). Estando implicados, el presente análisis, al buscar su dictamen y publicación, como rendimiento de cuentas, revela, también la conciencia, *illusio*, sentido de juego y pretende colocarse como un

discurso autorizado por quien lo hace-

7) Esta investigación no reporta finales felices ni recetas técnicas. Lo que encontramos sin buscarlo fue la compleja red que se trama entre las miradas y valoraciones de profesionales de la educación: nosotros los Normalistas y ellos los Universitarios reunidos en un espacio formativo. Solo es una invitación a pensar en esta complejidad y aventurar la forma en que estas valoraciones coexisten intensamente como epifenómeno de una malograda reforma laboral cuyas consecuencias estamos viendo. También es la confrontación de cada trayectoria profesional al valorar de forma contextualizada sus creencias, mitos, suposiciones de frente a la incógnita que nos representa a cada uno de nosotros, el otro. Zona crítica de nuestra nacionalidad e idiosincrasia. Y ésta, como las buenas historias, tampoco tiene conclusiones.

Anexo 1

Septiembre 2016	Noviembre 2017	Junio 2018
<p>Contextos Materiales De 31 ensayos originales, selecciono 12 al azar; son parte de las tareas del curso propedéutico obligatorio y selectivo para ingresar al programa de la maestría.</p>	<p>29 textos finales, sobre 12 ensayos seleccionados como parte de los trabajos finales de un taller optativo denominado "Análisis cualitativo" del mismo programa.</p>	<p>29 textos en los que se: 1. contrasta el ensayo original y trabajo final del taller. 2. compara entre trayectorias de origen: normalistas y otras profesiones.</p>
<p>Condiciones Demanda que los aspirantes construyan un ensayo individual en torno a la pregunta: "Y usted, ¿por qué es maestro?"</p>	<p>Demanda que los estudiantes construyan un ensayo que dé cuenta de su dominio en el uso del análisis cualitativo asistido por computadora MAXQDA.</p>	<p>Para realizar una primera investigación polifónica y construir las configuraciones del campo formativo de un cuerpo docente.</p>
<p>Marcas Marcaje social. Generar una imagen o impresión para ingresar; texto escrito para y en función de los asesores de dicho curso.</p>	<p>Semejante a la anterior marca, pero matizado por ser optativa (sin calificación numérica); ya conocen las lógicas de operación del programa.</p>	<p>Texto para ser dictaminado y eventual publicación.</p>
<p>Docentes Asesores Diversos</p>	<p>Uno solo docente para dos grupos. El mismo que realizará la investigación</p>	<p>Solicité la anuencia para escribir sobre sus trabajos, después de entregarles la evaluación.</p>

Referencias

- Apostel, L. (1975). *Interdisciplinarietà*. México: ANUIES.
- Bajtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bajtin, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona: Ánthropos Editorial.
- Bajtin, M. (2003). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE
- Bajtin, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1988^a) *La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto* Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1988b) *Cosas Dichas*. Barcelona: GEDISA.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo/CONACULTA.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (1997). *Faire et á faire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Daniels H, Michael C., Wertsch, J. (2007) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gee, J. P. (2004) Discourse Analysis: What makes it Critical? En R., Rogers (Ed.), *Critical Discourse Analysis in Education*. (104-145). New Jersey: USA: Routledge,
- Marx, K. Introducción general a la crítica de la economía política. En *El sentido práctico* Op. Cit.
- Roth, W-M. (2007). *Doing teacher –Research. A Handbook for Perplexed*

Practitioners. Rotterdam, The Nederland: Sense Publishers.

Kenneth Tobin (2007) (eds.) *Science, Learning Identity Sociocultural and Cultural-historical perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers.

Dialogism. *A Bakhtinian Perspective on Science and Learning*. Sense Publishers: The Netherlands, 2009.

Sewell W. A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation. *The American Journal of Sociology*, Vol. 98, No. 1 (Jul., 1992), pp. 1-29
Published by: The University of Chicago Press.

Wacquant, L. & P. Bourdieu. (1999). *Respuestas por una Antropología reflexiva*. México: Gedisa.

Wittgenstein, L. (1993). *Ocasiones Filosóficas 1912-1951*. Madrid: Cátedra.

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Marcela Santa Cruz Bradley

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Dr. Mario Castillo Sosa

Escuela Normal de Amecameca

Dra. Ma. Martha Marín Laredo

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Dr. Miguel Ángel Estrada Gómez

Escuela Normal J. Guadalupe Aguilera

Dr. Omar David Almaraz Rodríguez

Universidad Pedagógica de Durango

Dra. Patricia Robles Estrada

Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 56.

**EL PRESENTE LIBRO COMPRENDE OCHO
CAPITULOS DONDE SUS AUTORES
TOMAN A LA FORMACIÓN DOCENTE
COMO OBJETO DE SU INDAGACIÓN O
REFLEXIÓN. LOS TRABAJOS ABORDAN
DIFERENTES DIMENSIONES DE ESTE
OBJETO DE ESTUDIO.**

**CADA UNO DE LOS TRABAJOS FUE
EVALUADO MEDIANTE EL
PROCEDIMIENTO DENOMINADO DOBLE
CIEGO Y FUERON DICTAMINADOS
FAVORABLEMENTE PARA SU
PUBLICACIÓN.**

