



PRÁCTICA DOCENTE. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PRIMERA ÉPOCA

ISSN: 2683-2410

Publicación semestral de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio

Enero - Junio. 2022

Vol. 4

Número 7

EN ESTE NÚMERO ESCRIBEN:

EDGAR ROJAS GARCÍA • ERIKA MARÍA BALTAZAR MARTÍNEZ

EDGAR KEVIN JARDINES RIVERA • DELIA GARCÍA CAMPUZANO

AÍDA AMÉRICA GÓMEZ BÉJAR • SANDRA ARROYO RODRÍGUEZ

ARACELI BENÍTEZ HERNÁNDEZ • LILIANA ELIZABETH GREGO PAVÓN

JUAN JOSÉ PÉREZ RIVERO GARCÍA SEDANO • JUAN JOSÉ PÉREZ-RIVERO CRUZ Y CELIS

JORGE RAMÍREZ CONDADO



JP

Directorio Institucional

Delfina Gómez Álvarez
Secretaria de Educación Pública

Luis Humberto Fernández Fuentes
Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México

María Luisa Gordillo Díaz
Directora General de Educación Normal y Actualización del Magisterio

Janine Romero Ávila
Directora de Desarrollo Profesional

Andrés Rivera Zárate
Subdirector de Gestión de Proyectos

Alicia Luna Rodríguez
Directora de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

María Guadalupe Ugalde Mancera
Directora de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Mercedes Takagui Carbajo
Directora de la Escuela Normal Superior de México

María de Lourdes Galvez Flores
Directora de la Escuela Normal de Especialización

Hilda Berenice Aguayo Rousell
Directora de la Escuela Superior de Educación Física

Fernando Chacón Lara Barragán
Director del Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México



Directorio de la Revista

Director

Armando Balcázar Orozco – Escuela Normal Superior de México.

Consejo Asesor

Gustavo Fischman – Arizona State University, USA.

Daniel Cassany – Universitat Popeu Fabra, España.

Jesús Miguel Jornet Melía – Universidad de Valencia, España.

Agustín De la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid.

Claudia Beatriz Pontón Ramos – Universidad Nacional Autónoma de México.

Elsa González Paredes – Instituto Politécnico Nacional, México.

Xicoténcatl Martínez Ruíz – Instituto Politécnico Nacional, México.

Martha Areli Ramírez Sánchez – Universidad Iberoamericana, Campus Santa Fe, México.

Guillermo Zamora Poblete – Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica, República de Chile.

Bi Drombé Djanué – Universidad Félix Houphoët-Boigny de Abidjan, Costa de Marfil.

Comité Editorial

Liliana Elizabeth Grego – Escuela Normal de Especialización, México.

Miriam Serratos Librado – Escuela Superior de Educación Física, México.

Laurencia Barraza Barraza – Centro de Actualización del Magisterio de Durango, México.

Marisela Ramírez Alonso – Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México.

Efrén Viramontes Anaya – Escuela Normal Rural Flores Magón, Chihuahua, México.

Isidro Barraza Soto – Centro de Actualización del Magisterio de Durango, México.

Tonatiuh René Rivera Jiménez – Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México.

Jorge Santana Carvajal – Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, México.

Luis Medina Arteaga – Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, México.

Miguel Ángel Pasillas Valdez – Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México.

Miguel Ángel Díaz Delgado – Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

Jesús Aguilar Nery – Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

Equipo Editorial

Editor: A. Manuel Rodríguez Martínez

Editora asistente: Anaid Vargas Béjar

Investigación documental y enlace: Nadia Quiroz Vique

Revisión técnica y base de datos: Laura Itzel Lozano González

Revisión técnica, derechos de autor y código de Ética: Eleonora Evelin Vargas Béjar

Diseño y Formación Editorial: Ulises Ortiz Castillo

Enlace informático:

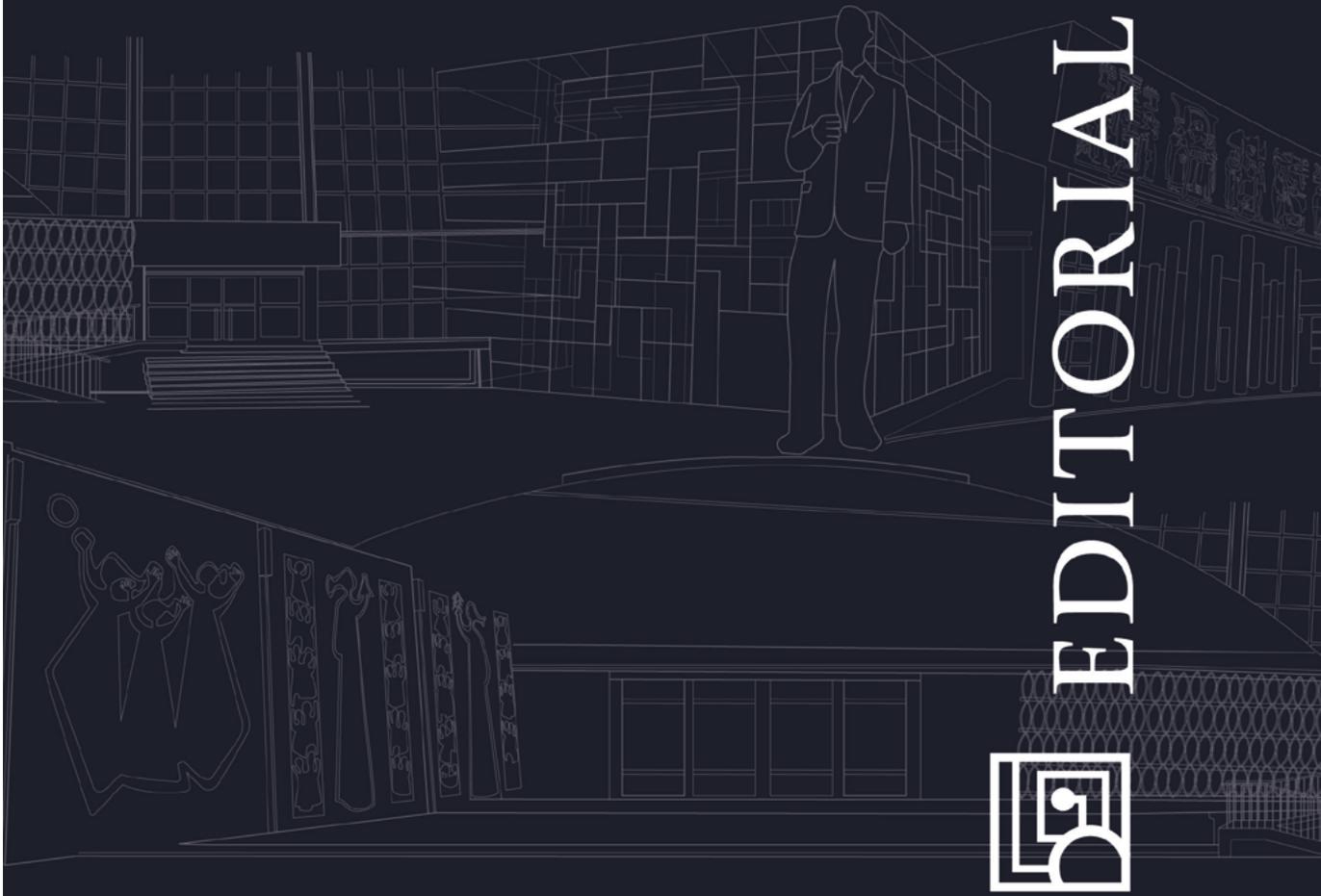
Luis Felipe Rodríguez González

PRÁCTICA DOCENTE. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, volumen 4, núm.7, enero-junio 2022, es una Publicación semestral editada por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública, México, calle Fresno 15, Col. Santa María la Ribera, Alcaldía Cuauhtémoc, C.P. 06400, Tel. (55)36018400, Ext. 44519, <https://practicadocenterevistadeinvestigación.aefcm.gob.mx>. Editor responsable: A. Manuel Rodríguez Martínez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-113011042500-203, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, ISSN: 2683-2410. Responsable de la última actualización de este número, Centro de Desarrollo Informático Dr. Arturo Rosenblueth, Dr. Jorge Antonio Sánchez Galván, Av. Instituto Politécnico Nacional 3600, San Pedro Zacatenco, Alcaldía Gustavo A. Madero, C.P.07360, Ciudad de México, fecha de última modificación, 11 de enero de 2021.

Los textos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Contenido

EDITORIAL		Editorial. Armando Balcázar Orozco	5
HALLAZGOS		Hacia la formación de centros de pensamiento de directivos escolares: gobernanza escolar Edgar Rojas García	11
		Miradas en la construcción de la tesis Posgradual. Contexto COVID-19 Erika María Baltazar Martínez	31
		Las formas de construcción de saberes para la práctica docente en la formación de enfermería Edgar Kevin Jardines Rivera	55
SIN FRONTERAS		El Aula curiosa. Desarrollo de estrategias educativas en la formación docente Delia García Campuzano, Aída América Gómez Béjar y Sandra Arroyo Rodríguez	67
		El Enfoque Socioeducativo. Una aportación a su construcción en la formación inicial de docentes Araceli Benítez Hernández	83
ENTRE AULAS Y PATIOS		Los estudiantes normalistas de educación especial: subjetividades e identidades en su ser y hacer docente Liliana Elizabeth Grego Pavón	99
		Análisis de dos herramientas digitales para el aprendizaje del inglés en estudiantes de educación secundaria Juan José Pérez Rivero García Sedano y Juan José Pérez-Rivero Cruz y Celis	121
INTERTEXTOS		El profesor artesano Jorge Ramírez Condado	133
		Instructivo para autores	136



 EDITORIAL

El constituirse como otro o el ser otro es el principio de conocimiento de la *alteridad*. Este concepto anterior, sea *alietas* o *alteritas* en latín, está subordinado al de *diversidad* aunque supera al de *diferencia*; esta es determinación de la diversidad.

Los artículos que se presentan en este número de *Práctica Docente* asumen esta noción de diferencia porque cada uno de los autores y, cada una de sus líneas de conocimiento y reflexión sobre el hecho educativo, individualizan su visión de mundo, su significado o su *dictum* en el campo de la educación. Existe una idea común en estos artículos, en cuanto apuntan a este campo, sin embargo, cada uno de ellos está determinado o especificado, incluyen en su propia naturaleza una diferencia específica que requiere de un comentario o valoración, a través del análisis y la reflexión. Estos artículos que se presentan conservan el común denominador del género de ser reflexiones de la cultura y de la educación, pero la diferencia que los distingue es que cada uno de ellos muestra y demuestra, analíticamente, una concepción particular y específica, pródiga en elementos axiológicos de una racionalidad crítica de voces plurales y distintas en la formación docente y en el ámbito escolar. Son artículos que están vinculados no solo con un ambiente concreto sino que crean un ambiente propio, por tanto, un mundo entero, no solo un ambiente de ecoeducación, también de apertura al cosmos educativo y pedagógico por necesidad existencial y para la realización de una teleología educativa; son pensamientos y acciones de entes educativos vivos y dinámicos.

Determinar un Consejo Técnico de Zona como un centro de pensamiento de formación de directivos escolares, considerar a este Consejo en la gobernanza para que sea un espacio de construcción y de creación de ideas, de motivación en las tareas, de coordinar y de colaborar con estrategias y actividades, en respuesta, a la solución de problemas en el quehacer de los directivos, conformar a estos Consejos Técnicos en laboratorio de conocimiento compartido es una estrategia de gobernanza que puede instituirse en las funciones directivas de la zona escolar, acciones trascendentales en las líneas de reflexión y análisis de Edgar Rojas García. Un líder pedagógico y democrático necesita fortalecer el acompañamiento de los docentes y directivos en las planificaciones, instrumentaciones y evaluaciones escolares, sea en las observaciones en los espacios de los salones de clases, en la reflexión manifiesta en diversas lecturas y conceptos integradores, sea en el análisis y la reflexión de hechos y acontecimientos escolares como realidad plural y significativa en el mundo de las escuelas. El rol social y técnico pedagógico de la gobernanza escolar enmarca actividades administrativas, no solo en un eje, sino en distintos que permitan un trabajo colaborativo en

múltiples direcciones, con la finalidad de explorar y tejer alternativas de gestión institucional, en la superficie y en lo profundo de la gobernanza escolar, palabras reveladoras del autor Rojas García.

¿Cómo investigan y argumentan los estudiantes de maestría en una escuela formadora de docentes al elaborar su tesis de grado en una situación emergente de pandemia COVID-19? En primera instancia, trasladar estas investigaciones y argumentaciones a espacios virtuales y, en segunda, configurar tramas a través de signos y símbolos que conduzcan a una refiguración de mundos virtuales, con miradas y lecturas intertextuales que conjuguen un entrecruzamiento como conjunto de ideas y cogniciones en el proceso de construcción de conocimiento sólido en la investigación educativa, en específico, en el diseño, elaboración y evaluación de una tesis de maestría en Matemática Educativa; estas son las reflexiones de comprensión y análisis de una pedagogía y una epistemología en el campo de la educación que corona con una perspectiva de multirreferencialidad, en la función interdisciplinaria entre ciencias y humanidades de la investigadora Erika María Baltazar Martínez. Estas formas de construcción de las tesis, en esta línea de generación de conocimiento, son retos académicos entre la congruencia e inconsistencia, porque son aspectos dinámicos, flexibles y en constante progreso, en el entramado epistemológico, pedagógico y curricular de signos y símbolos, en la complejidad de contenidos y ejes formativos, en la construcción de categorías analíticas, práctica docente y formación en y para la investigación, según lo reitera la autora Baltazar Martínez.

Edgar Kevin Jardines Rivera se pregunta en su investigación cualitativa: ¿cómo se construye el conocimiento de la formadoras de la carrera de enfermería? ¿Cómo enfrentan y asumen su práctica docente? A través de la entrevista y con el apoyo del método biográfico narrativo consigue y produce datos de esta realidad de formación docente y sus prácticas de enseñanza. De esta manera, el autor recupera diversas experiencias clínicas en la práctica docente de las enfermeras y reflexiona sobre la labor educativa de estas. Porque indica que los procesos de formación de las enfermeras docentes contemplan saberes que se originan en diversas disciplinas con la perspectiva de que, la práctica clínica, es elemento básico de sus niveles formativos. La reflexión, la intervención fundamentada en conocimientos teóricos, la edecuada deliberación y contextualización en esas intervenciones docentes logran un pertinente proceso educativo y un ejercicio profesional de calidad porque ha existido y se ha desarrollado una preparación formal y sistemática en las enfermeras docentes en servicio; su formación como trabajadoras de la salud, sus saberes, sus experiencias clínicas y su liderazgo en el ámbito de su labor profesional. Jardines Rivera recupera la voz de las



entrevistadas, infiere y sistematiza el significado que atribuyen las enfermeras docentes a su práctica educativa en la interacción entre pares y con sus alumnas y alumnos.

Favorecer prácticas docentes innovadoras, con calidad educativa entre docentes y estudiantes, es un propósito elemental en la investigación cualitativa de Delia García Campuzano, Aída América Gómez Béjar y Sandra Arroyo Rodríguez. El centro de interés de las autoras es un enfoque de enseñanza, a la luz del método de estudio de casos múltiples, con la perspectiva axial en la formación docente, por medio de una percepción y una actitud de curiosidad intelectual y académica, entendida como capacidad creativa y de constante mejora en los alumnos situados en el espacio específico del salón de clases. El aula curiosa, tal como la proponen las autoras, implica un proceso didáctico, desde predecir, explorar y explicar hasta profundizar y reflexionar para concretizar ese proceso didáctico que se transforma en dialéctico, en esta última fase, con diversas estrategias educativas que configuran contenidos integrados y concatenados con las experiencias personales, escolares y culturales de quienes aprenden y, después, enseñan en forma interactiva, con una comprensión y una aplicación de los contenidos y estrategias asumidas, del modo en que aprenden los alumnos, futuros docentes, para fortalecer su vida profesional, a través de estas competencias contempladas en su perfil de egreso como docentes de educación secundaria. El propósito de diseñar y desarrollar propuestas de prácticas docentes innovadoras, basadas en la curiosidad intelectual de los estudiantes es un tino y acierto académicos en la actuación docente de las autoras antes mencionadas.

El enfoque socioformativo como construcción psicopedagógica y epistemológica en la formación inicial de docentes es una de las preocupaciones de Araceli Benítez Hernández para que se conciba y asuma, este enfoque, en los programas de la licenciatura en educación preescolar en su camino multidisciplinario y, en forma extensiva, en los programas de educación normal. El estudio monográfico que presenta la autora en este artículo responde al sentido o a la ruta que necesita ser transitada por medio del enfoque socioformativo, con sus aproximaciones conceptuales, su identificación en distintos niveles disciplinarios, las ciencias auxiliares como la psicología y la sociología que lo sustentan en los espacios curriculares de intervención y de práctica docente. Que los aspectos fundamentales del enfoque socioformativo deben considerarse en los temas y contenidos programáticos, tales como el fomento al trabajo, el cuidado de la salud, la adecuada alimentación, la justa producción y el equitativo comercio en el ámbito de la educación son pilares fundamentales que Benítez Hernández reivindica y resignifica



en los procesos, escolares y académicos, de la educación normal. El enfoque socioformativo, desde esta perspectiva psicopedagógica y de conocimiento, es una línea de acción a través de trabajos multidisciplinares para abordar realidades escolares complejas, desarrollar las competencias profesionales de los futuros docentes y un faro de luz en la formación de las y los estudiantes normalistas porque el diseño y la operatividad de proyectos socioeducativos incrementará la conciencia social, el aprendizaje en servicio y transformará la práctica docente.

Las preguntas de investigación que se cuestiona Lilita Elizabeth Grego Pavón en su trabajo, sobre la manera en que las prácticas docentes de las alumnas en la Escuela Normal de Especialización (ENE) intervienen en la construcción de su identidad, flujo inestable, de su subjetividad y, a partir de esta práctica docente, cómo las alumnas con sus voces, determinan y valoran su ser y su quehacer docentes en este ámbito de la educación especial. Estos son planteamientos problemáticos que requieren de una respuesta expedita, de identidad personal y social que salva, de manera clara y lúcida, la autora antes mencionada. La mediación simbólica del lenguaje explicita las acciones y las representaciones de la identidad, compleja y convexa, de las protagonistas que asumen una imagen especular, por sí mismas, en sí mismas y en otras. Las narrativas biográficas enaltecen y ofrecen una luz de conocimiento con las vivencias y con las experiencias del análisis y la reflexión de la práctica docente en un espacio cultural e histórico como la educación especial, porque comprenden las acciones, el entramado histórico cultural y la arquitectura de sutil identidad y subjetividad del ser, más que del parecer y del quehacer, más que del teorizar, en una institución formadora de docentes. La práctica docente es praxis social que implica una intencionalidad donde intervienen significados que interactúan entre las protagonistas de este tejido social y educativo. Grego Pavón configura un giro hermenéutico en su trabajo, a la manera de Gadamer, para que las voces de las docentes en formación, en educación especial, sean interpretadas, en sus símbolos y en sus significados; ser de identidad, ser y hacer de la docencia porque se construye y se refigura, objetivamente, en el horizonte de sentido de la práctica docente.

Las herramientas digitales *Facebook* y correo electrónico pueden ser utilizadas en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua porque son medios digitales de acceso ágil para estudiantes y docentes de educación secundaria, de acuerdo con la experiencia educativa de Juan José Pérez Rivero García Sedano y Juan José Pérez Rivero Cruz y Celis. Si la pandemia de COVID-19 ha modificado las prácticas de enseñanza, de presenciales a distancia, a través de los ordenadores electrónicos, es necesario conocer su funcionamiento y utilizarlos, con ventajas o desventajas, para diseñar estrategias, operar contenidos



programáticos y evaluarlos en el proceso de comunicación educativa en la enseñanza y en el aprendizaje del idioma inglés en el nivel escolar antes mencionado. Los docentes de la enseñanza del inglés en educación secundaria tienen alternativas apropiadas para el logro de los aprendizajes esperados con estas herramientas digitales, *Facebook* y correo electrónico, porque los estudiantes pueden ser instruidos sobre su uso, no solo personal sino educativo, en este sentido, en las actividades y secuencias didácticas de esta materia, pueden asignarse tareas escolares breves con las que interactúen en forma organizada. Pérez Rivero García Sedano y Pérez Rivero Cruz y Celis presentan un análisis estadístico en su estudio, donde mencionan la confianza, las preferencias y el significado que tienen estas herramientas digitales para los estudiantes en su aprendizaje del idioma inglés. Uno de los resultados fehacientes de este estudio es que los estudiantes prefieren trabajar con su correo electrónico, dada la privacidad de este medio, además, de que ambas herramientas son adecuadas y óptimas para el aprendizaje de este idioma como segunda lengua.

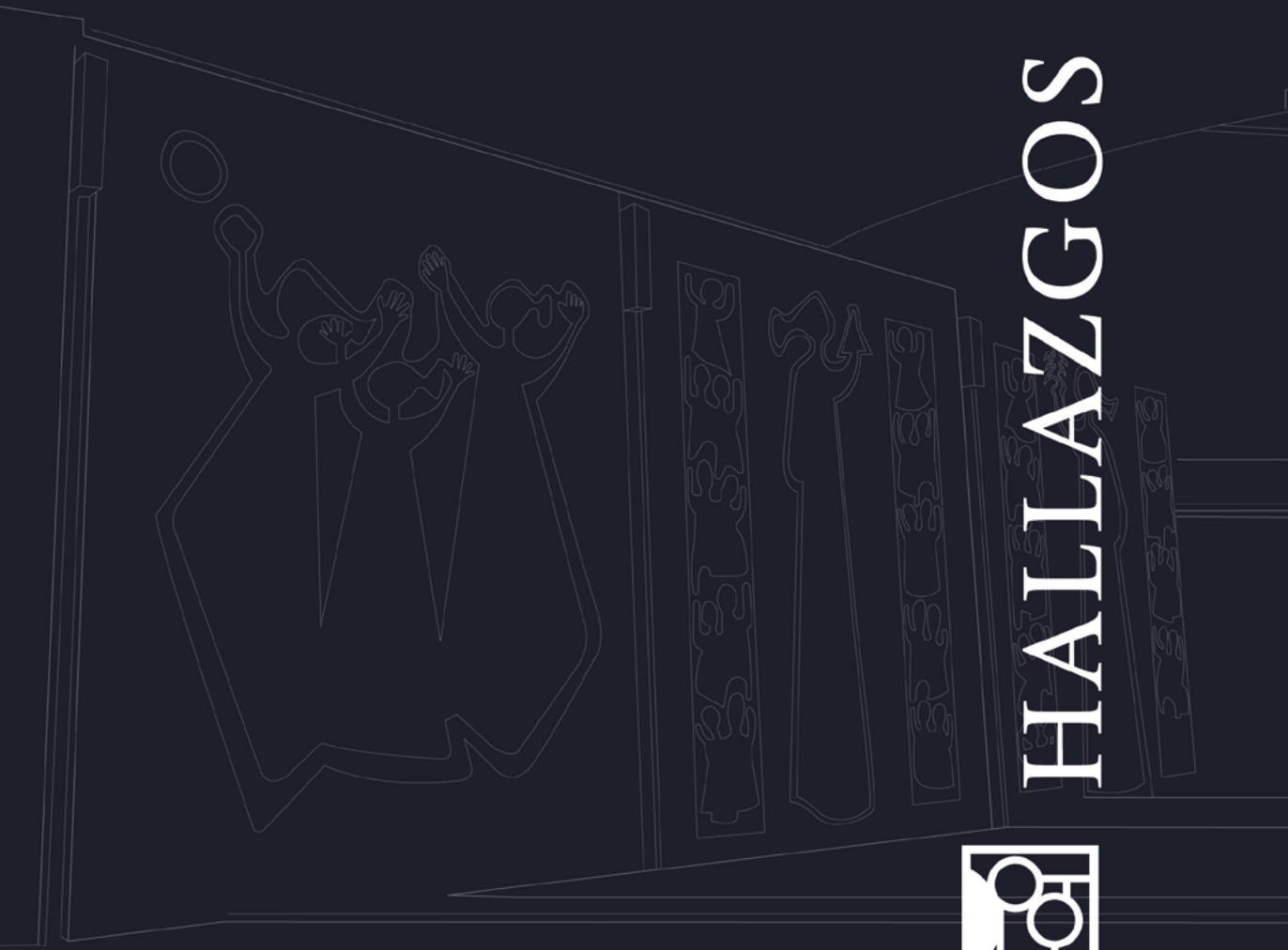
¿Cuál es la diferencia de la raza humana, de nosotros como docentes en el campo de la educación, que nos separa de otras especies del mismo género? La *racionalidad* es nuestra diferencia específica. Tenemos diferencias comunes en el cosmos de la formación docente y en la educación, pero importan más las diferencias propias que son accidentes inseparables de nuestra *racionalidad*. Tenemos posturas epistemológicas diferentes que pueden refractarse y llegan a separarse en algún momento dado en el espacio; nuestras diferencias propias es que somos entes culturales y educativos en la diversidad que implica una alteridad inalienable porque nuestro denominador común es la *racionalidad* que nos distingue de los otros seres del mismo género. No existen diferencias ontológicas en el hecho educativo, no somos ser y ente, siguiendo a Heidegger; somos seres concretos y específicos de un mismo género. No somos seres ni entes apofáticos educativos sino tautológicos, analíticos, reflexivos e interpretativos. Manifestamos diferencias semiológicas, posmetafísicas, gramatológicas o deconstruccionistas, a la manera de Derrida: no diferencias del ser, concepto genérico que enarbola una *racionalidad*, porque no nos olvidamos de ser ni del ser, no nos olvidamos de existir ni de pensar ni de querer; continuamos nuestra senda del y hacia el ser, el retorno del ser aquí y ahora que no es una ontología negativa; no tendemos hacia una infinita debilidad del ser. Los artículos propuestos en este número de *Práctica Docente*, nuestra revista, lo demuestran. Existe una fortaleza en el ámbito de la formación docente porque, en nuestra humanidad, nos tratamos como personas de carne y hueso, en la alteridad que asume una diversidad y que se especifica en nuestra diferencia de ser, uno y otro; los dos, iguales y distintos.

Armando Balcázar Orozco





HALLAZGOS



Hacia la formación de centros de pensamiento de directivos escolares: gobernanza escolar.

Towards the formation of thought centers of school managers: school governance.

Dr. Edgar Rojas García*

Fecha de recepción: 22 de noviembre de 2021

Fecha de aceptación: 15 de diciembre de 2021

RESUMEN

Palabras clave:

La función directiva ha sido tipificada dentro de un espectro de funciones claramente de control y evaluación —gobierno— de los hechos dentro de la escuela que dirige; revisa que los recursos financieros coincidan entre lo entregado y lo justificado, que los recursos tecnológicos se encuentren en buenas condiciones y protegidos, que los recursos humanos demuestren sus registros de entrada y salida. Sin embargo, una función que cobra poco a poco relevancia es el acompañamiento al hecho educativo, la asesoría técnico-pedagógica, el seguimiento de la recomendación que brinda y la valoración de los logros educativos de docentes y alumnos. Es precisamente, en este ámbito que se sitúa esta propuesta de intervención, desde la investigación empírica, para que inmerso en el Consejo Técnico de Zona se organice una estrategia de gobernanza que motive la coordinación y colaboración de ideas, estrategias, actividades y respuestas a situaciones que afronta diariamente en su quehacer directivo como líder pedagógico y democrático. De esta forma, el Consejo Técnico se convierte en un laboratorio de ideas que pueden compartirse, probarse e implantarse en las escuelas de la zona escolar. Es precisamente a ese horizonte de enriquecimiento de ideas a donde se dirige esta propuesta de intervención.

Centro de pensamiento, directivos, educación, intervención, gobernanza.

ABSTRACT

Keywords:

The directive function has been typified within a spectrum of clearly control and evaluation functions —government— of the facts within the school that it directs; it examines that the financial resources coincide between what was delivered and what was justified, that the technological resources are in good condition and protected, that the human resources demonstrate their entry and exit records. However, a function that gradually gains relevance is the accompaniment to the educational fact, the technical-pedagogical advice, the follow-up of the recommendation that it offers and the assessment of the educational achievements of teachers and students. It is precisely in this area that this intervention proposal is situated, based on empirical research, so that, immersed in the Zone Technical Council, a governance strategy is organized that motivates the coordination and collaboration of ideas, strategies, activities and responses to situations that they face daily in they managerial work as a pedagogical and democratic leaders. In this way, the Technical Council becomes a laboratory of ideas that can be shared, tested and implemented in school zone schools. It is precisely to this horizon of enrichment of ideas that this intervention proposal is directed.

Center of thought, directors, education, intervention, governance.

* Inspector de la Zona Escolar 81.

Introducción

La presente propuesta de intervención educativa pretende promover al Consejo Técnico de Zona como un espacio de construcción y creación de ideas, donde los directivos puedan fortalecer sus habilidades, saberes, valores y actitudes, a la vez que se potencia con la colaboración de sus integrantes. Para ello, será posible identificar estrategias dirigidas a fortalecer el acompañamiento docente en la planificación escolar y durante las observaciones de clase, la reflexión sostenida en lecturas y conceptos considerados integradores de un líder pedagógico y democrático, pero sobre todo, en el análisis de los hechos escolares como parte de una realidad que enmarca a las escuelas. En diversas reformas educativas se ha resaltado el papel técnico pedagógico del directivo, pero se ha quedado en el papel. La cotidianeidad del directivo se engloba en actividades administrativas verticales que lo dejan lejos del hecho educativo. Aquí se propone una alternativa para permitirle al directivo acercarse a su función de colaborar de forma horizontal dentro del dicho consejo para *explorar una alternativa de gestión institucional de la supervisión escolar y los directivos en el marco de la gobernanza escolar*.

Gestión institucional (macro, meso y micro).

En la actualidad la escuela es centro de diversas acciones y demandas *Top Down*; requerimientos de información cuantitativa, producción de datos y traslación de procesos que al parecer corresponden a otras instituciones, pero que han encontrado en las escuelas un ambiente propicio para su síntesis y producción. Los directores de escuela están sometidos a un sinnúmero de información que las autoridades y la supervisión escolar podrían reducir a través de mecanismos de automatización y, sobre todo, revisar seriamente y a conciencia qué información requieren, con cuál ya cuentan en sus expedientes, cuál pueden concentrar por sus propios medios y para qué la van a usar. Lo anterior provoca que queden de lado el contexto, el funcionamiento de la escuela y el desempeño de maestros y niños.

Dentro del ámbito *macro*, resulta importante el constante monitoreo cuantitativo de reprobación, deserción, abandono escolar y ausentismo, requerimientos legales referidos por autoridades no educativas, listado de acciones realizadas para enlazar a la escuela con la comunidad escolar en la que se encuentra inmersa y acciones programadas para medidas sanitarias. En esta visión *macro* es posible identificar a simple vista el nulo abordaje del aspecto técnico pedagógico. Es posible



mostrar la débil conexión con los problemas de la realidad de las escuelas, dada su heterogeneidad. Dentro de esa vorágine de solicitudes e informes, puede identificarse al supervisor como un elemento más de presión, cuyo propósito es el cumplimiento de requerimientos, incluso si esto implica abandonar labores de importancia para la formación de los alumnos. Es previsible la disposición del supervisor como ente de mediación burocrática y cumplimiento de deberes. Se identifica un énfasis en el gobierno de las escuelas, donde el alto control emana de instrucciones superiores. Se ventilan situaciones donde se evita la inclusión de la comunidad escolar en decisiones de trascendencia educativa, la representación en los consensos o debates prácticamente es nula.

En el aspecto *meso*, la relación entre la supervisión y autoridades superiores se torna unilateral; se reciben “orientaciones” que el directivo debe transmitir y promover su pronta atención, participa en reuniones que marcan la línea a seguir en aspectos como uso de recursos y requisitos contables. La supervisión se convierte en transmisor y a la vez en validador del “desempeño” administrativo. Se identifica una verticalidad a atenderse en tiempos limitados, recursos nulos, sin acompañamiento y con eficacia:

Lo que subyace en el actual modelo de la supervisión escolar, son tres aspectos estratégicos, aun no resueltos, para que alcance la eficacia y la efectividad y, por consiguiente, logre un impacto positivo en la calidad educativa. Uno es que, desde la gestión y, por consiguiente, desde la política educativa federal, no se ha establecido el modelo de la gestión de la supervisión que orientaría y aseguraría el sentido pedagógico de esta [...] El segundo aspecto es que no se ha puesto en práctica un trabajo orientado y planeado entre la autoridad educativa y la supervisión escolar, lo cual ocasiona constantes demandas de todo tipo y en todo momento por parte de la autoridad, incluso fuera de sus horarios laborales, lo que los distrae de sus planes de trabajo. Y el tercero consiste en que, hasta ahora, los supervisores no han pasado por un proceso efectivo de profesionalización acerca de las nuevas responsabilidades y funciones. (Del Castillo y Azuma, 2015, p.118)

Finalmente, en el nivel *micro*, la comunidad escolar se limita a atender las agendas que llegan de forma lineal para cumplir con los propósitos señalados y enviar los *productos* respectivos. Se implantan las temáticas a desarrollar en los Consejos, se consideran todas estas como entes con características únicas y permanentes. De esta forma, se descuidan situaciones propias del contexto, propósitos plasmados en el Programa Escolar de Mejora Continua y, sobre todo, las necesidades particulares que presenta la escuela según su entorno, tipo de población, profesio-



nalización docente, convivencia y pendientes educativos. El trabajo de las escuelas, lejos de contenerse en el Programa Escolar de Mejora Continua¹ diseñado por sus comunidades, se centra en seguir las Guías de Consejo Técnico Escolar² emitidos días antes de las sesiones programadas, cuyas temáticas dejan de lado la valoración de dicho Programa (como se podrá ver en la tabla 1).

Enfoque institucional sobre la excelencia educativa.

Es pertinente recordar que la Alianza por la Calidad Educativa del 2008 concibe al federalismo educativo como “el espacio en que los diferentes actores habrán de participar en la transformación educativa y de asumir compromisos explícitos, claros y precisos” (SEP, 2008, p. 3). Como puede revisarse, plasma como prioridad las necesidades de la escuela, situación que queda en el documento y se convierte en tres ejes: Infraestructura y equipamiento, Tecnologías de la información y la comunicación y Gestión y participación social.

La reforma educativa 2013 permite:

Responder a una exigencia social para fortalecer a la educación pública, laica y gratuita; Asegurar una mayor equidad en el acceso a una educación de calidad; Fortalecer las capacidades de gestión de la escuela; Establecer un servicio profesional docente con reglas que respetan los derechos laborales de los maestros; Propiciar nuevas oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos; Sentar las bases para que los elementos del Sistema Educativo sean evaluados de manera imparcial, objetiva y transparente” (SEP, 2013, p. 3).

Menciona que es indispensable precisar la distribución de responsabilidades, condiciones y procesos que permiten a las escuelas estar en el centro de las políticas educativas, como una condición para que pueda responder con creatividad y pertinencia a los desafíos actuales de la educación. Señala que dentro de los planteles los profesores dispongan de tiempo para trabajar en la planeación de clases, reflexión sobre resultados, conversación sobre los problemas de los alumnos, análisis

¹ El Programa Escolar de Mejora Continua es una propuesta concreta y realista que, a partir de un diagnóstico amplio de las condiciones actuales de la escuela, plantea objetivos de mejora, metas y acciones dirigidas a fortalecer los puntos fuertes y resolver las problemáticas escolares de manera priorizada y en tiempos establecidos. (SEP, 2019, p. 7)

² El Consejo Técnico Escolar tiene el compromiso de revisar de manera periódica los avances, evaluar el cumplimiento de acuerdos y metas, realizar ajustes en función de los retos que enfrenta y retroalimentar la toma de decisiones que favorezcan el logro de la mejora escolar. (SEP, 2019, p. 7)



de las evaluaciones y seguimiento de los avances alcanzados, de tal manera que:

La Nueva Escuela Mexicana señala como propósito general: Reflexionar sobre los avances normativos en materia educativa, así como los cambios y transformaciones que se requieren dar en el aula, la escuela y el sistema en su conjunto, para poder brindar un servicio educativo que ponga al centro el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, para la transformación social” (SEP, 2019b, p. 5).

Se manifiesta nuevamente poner al centro a la escuela, sin embargo, las temáticas son planteadas desde las autoridades superiores (verticalidad) para soslayar la formación directiva en colaboración e intervención desde la supervisión.

De esta modo, las reformas 2013 y 2019 pretendieron enfocarse en el trabajo escolar y en el aprendizaje de los alumnos, sin embargo no queda claro, ¿cómo se distinguirán los diversos contextos escolares?, ¿cuál es la forma en que se abordará una enseñanza diversificada basada en el impulso a una educación inclusiva?, ¿en qué estructura formativa se soportará la intervención directiva al aula?, ¿de qué forma se enriquece esa intervención en los tres momentos: planeación, desarrollo y evaluación del acto educativo?, ¿cuál es el rol del supervisor escolar en el andamiaje de la formación directiva?, y finalmente, ¿qué órgano colegiado conjuntará estos elementos para encaminarlo a la generación de ideas y propuestas educativas adecuadas en tiempo y modo

¿Cuál es el rol del consejo técnico de zona en la conformación de una gobernanza de escuelas secundarias?

Las Guías de Consejo Técnico Escolar representan una muestra de la verticalidad del funcionamiento de las escuelas pues, desde el ámbito temporal, se envían unos días antes de realizarse la sesión: “La verticalidad como manera de pensar y percibir la realidad implica la ordenación, a menudo inconsciente, que el sujeto hace de las demás personas; una ordenación vertical en la que se sitúa él mismo y a los demás en una escala de arriba y abajo (Santos Gómez, 2006, p. 2). Desde el ámbito de la pertinencia de los temas, en cada una de esas Guías se presenta la agenda de aspectos que se motiva abordar, si bien especifican que no existen reportes que entregar, centran su atención en aspectos determinados por la autoridad superior, del cual se desconoce las motivaciones que la sustenta.



Tabla1. Aspectos abordados en Guías de Consejo Técnico 2020 - 2021

Aspectos en Guía de Consejo	Sesión CTE								
	FI	1a	2a	3a	4a	5a	6a	7a	8a
Planeación docente	X	X							
Experiencias de aprendizaje			X						
Desempeño directivo									
Enriquecimiento de temáticas para desarrollo durante CTE									
Calificaciones		X		X	X	X	X	X	X
Corresponsabilidad de padres	X		X	X		X	X		
Programa Escolar de Mejora Continua	X	X			X				X
Cuidado de Salud	X	X				X	X	X	X

Análisis propio de las Guías CTE publicadas por la Subsecretaría de Educación Básica <<https://educacionbasica.sep.gob.mx/site/seccioncte/1/6/106>> [16 de agosto de 2021].

De la tabla 1, se deduce un acotamiento al tema de salud, a la vez se presenta un alto énfasis en la atención de las calificaciones que obtuvieron los alumnos, relacionado con las formas de comunicación con los padres de los alumnos. Este carácter cerrado de las guías de consejo técnico lo ubica como un programa dirigido a una relación jerárquica con las escuelas y su personal: “Más de un programa ha sostenido que la misión del equipo técnico estatal es instalar el programa en las escuelas y ver que sea asumido y utilizado por el personal docente y directivo, tal y como fue previsto” (Fierro, Tapia y Rojo, 2009, p. 21).

Se observa la poca atención integral de la escuela, pues el enfoque hacia la planificación docente y compartir experiencias de aprendizaje se considera únicamente en las dos primeras sesiones, el abordaje del desempeño directivo y de áreas abiertas para temáticas de pertinencia para las circunstancias específicas de cada comunidad docente está ausente. Posterior al desarrollo de las Guías sería posible considerar las cuatro temáticas sombreadas, sin embargo, la distribución de tiempo no permite esa factibilidad, pues agota las cuatro horas programadas.

Se desconoce si las autoridades procesan información y realizan consultas, pues las guías llegan como un producto terminado que dirige los espacios colegiados de las escuelas. Parecería que no existe confianza en la supervisión escolar, directivos y docentes para la toma de



decisiones que particularicen las problemáticas que distinguen a cada centro escolar. En ninguna de esas guías proponen la recuperación de experiencias o comentarios de mejora que contemplen la opinión de dichas figuras educativas.

En forma institucional, se preguntan en torno a un diagnóstico integral de la escuela, que permita encaminarla a la mejora escolar, sin embargo, en la praxis no sucede. Un ejemplo de esta teorización se conceptualiza en el ámbito denominado *Prácticas docentes y directivas*, que se refiere a las preguntas: “¿Cómo han puesto en el centro de su práctica docente el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué mecanismos tienen para atender necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de sus alumnos y del propio equipo docente?” (SEP, 2019, p.12). De igual forma, se teoriza sobre la formación docente, pues se busca que como parte del programa escolar de mejora continua se cuestione sobre los mecanismos para la reflexión de su práctica pedagógicas y la actualización en temas de didáctica. En este sentido, todo queda limitado al presentarse guías de consejo técnico con temáticas preestablecidas; la escuela, la supervisión y la dirección quedan fuera de esa selección de contenidos.

El desarrollo de las actividades se centra en una gobernabilidad vertical, de arriba hacia abajo (*up-down*), donde los “productos” a obtener son reflexiones dirigidas al análisis a *posteriori* de los resultados cuantitativos. Deja de lado las responsabilidades técnico-pedagógicas del director (horizontalidad y corresponsabilidad) como un medio de atención *in situ et tempore*.

Las Guías de Consejo Técnico representan el eje del trabajo técnico pedagógico, pero como se observa, otro de los aspectos que se ausenta es el relacionado con la atención a las capacidades de los directivos de escuela, porque se asume que esta figura cuenta con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para ejercer con eficiencia su labor. Aunado a lo anterior, se ha manifestado una separación entre la función de acompañamiento del supervisor y las actividades propias del directivo porque se mantiene en una verticalidad de arriba hacia abajo para recibir instrucciones y de abajo hacia arriba para entregar reportes e informes, por tanto, “El resultado de tal modo de proceder fue el progresivo aislamiento de escuelas, docentes y directivos, respecto de los apoyos que supervisores, auxiliares técnicos o jefes de sector pudieran procurarles para el desarrollo de sus proyectos escolares” (Fierro, Tapia y Rojo, 2009: 21).



Derivado de lo anterior, resulta de importancia promover un cambio en el CTZ como órgano colaborador. Para ello, se plantea como objetivo del presente estudio:

- *Explorar una alternativa de gestión institucional tomando como eje al Consejo Técnico de Zona, en el marco de una gobernanza escolar.*

Objetivos específicos:

- *Utilizar a dicho órgano como una red para el análisis, estructuración y consenso tanto de estrategias como de actividades, que permitan acercar a la comunidad docente al logro del perfil de egreso de educación básica*
- *Fortalecer conocimientos, habilidades, actitudes y valores que deben atender los directivos escolares para impulsar una práctica docente acorde al perfil de egreso de la educación básica desde los diversos órganos colegiados.*

Se entiende como red “un mecanismo para lograr que las ideas trasciendan e impacten los discursos y las prácticas institucionales, así como para dar poder relacional y credibilidad a sus miembros” (Salas-Porrás, 2018, p.93). Además:

“Gobernanza escolar” se refiere al enfoque estratégico de las escuelas, mientras que “gestión escolar” alude al enfoque operativo de las escuelas. La gobernanza, por tanto, es del dominio de los consejeros escolares y la gestión en el dominio del equipo directivo (director, directores asociados, vicedirectores, gestores de recursos humanos y directores financieros). (Wilkins, 2016, p.87).

De esta forma, pretendió deconstruirse al CTZ, de tal manera, que se retomen y prioricen elementos que permitan atender aspectos arriba mencionados como son: el trabajo colaborativo, una actitud de sinergia dirigida a la excelencia educativa, la toma de decisiones reflexivas y acciones promovidas para la mejora de las prácticas profesionales (asesoría, acompañamiento y tutoría) enfocadas en un tipo de relación horizontal entre los individuos basado en la ayuda mutua, lejos de toda relación de dependencia y dominio: “La *horizontalidad* como una situación psíquica y social, interior y exterior al sujeto, en la cual ningún hombre anula la libre expresión de otro, de manera que todos pueden manifestarse sin hallar un obstáculo en el *otro*, sino más bien un apoyo para el propio crecimiento” (Santos Gómez, 2006, p. 81).

Resultó necesario que el trabajo de dicho consejo incremente sus momentos de trabajo, pues a la fecha se realiza un día previo a la sesión



de Consejo Técnico Escolar. Por consiguiente, fue necesario que se realicen al menos 18 sesiones, lo anterior basado en la necesidad de coordinar progresivamente todos los esfuerzos a la transformación de las escuelas como una opción de un futuro diferente para los estudiantes: “Si la educación no es uno de los problemas prioritarios para la ciudadanía, mejor actuar de modo gradual, incluso con cierto sigilo, que promover cambios drásticos cuyos efectos no siempre son previsibles ni históricamente han estado siempre acordes con los supuestos teóricos de partida” (Viñao, 2016, p. 64).

La organización de la agenda de acciones del Consejo Técnico de Zona debe atender dos tipos de problemas “1) la coordinación entre miembros y partes de la organización, y 2) la compatibilidad de los objetivos e intereses de sus miembros con los objetivos de la organización” (Santizo, 2021, p. 61).

Es necesario hacer hincapié en las posibilidades de asesoría, acompañamiento, seguimiento y evaluación otorgadas de forma normativa al CTZ: “Una supervisora, un supervisor escolar que asume su quehacer profesional apegado a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana; lo cual implica relaciones interpersonales armónicas y pacíficas, establecimiento de acuerdos y solución pacífica de conflictos, fomento al diálogo, intercambio de experiencias, reflexión, así como asesoría y acompañamiento pedagógico” (SEP, 2020b, p. 66). Habrá que recordar que las decisiones dentro de esa propuesta de sesiones de Consejo Técnico de Zona se apegan a la democracia, donde las voces y saberes de sus integrantes conforman un todo mayor que las mismas consideradas de forma individual.: “Se entiende a la democracia como la gobernanza. En este sentido, la democracia es una forma de organización social que atribuye la titularidad del poder político a todas las personas que componen una comunidad” (Feu, 2016: 107). Por ende, que:

La supervisión escolar reorienta su trabajo hacia la sistematización de información estratégica de las escuelas y zonas escolares, con el propósito de convertir el proceso de decisiones en un ejercicio informado, eficiente y eficaz para el mejoramiento de la calidad educativa. (Del Castillo, 2015, p. 140)

Recientemente se ha insistido en la autonomía de gestión como un medio para el desarrollo educativo desde el interior de la misma, mediante el análisis y revisión de su propio actuar como comunidad docente, sin embargo, la impresión que ha provocado en algunas escuelas es atender las situaciones educativas (y de toda índole) en soledad. La autonomía “entendida esta como la capacidad que tiene una escuela de educación



básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece. Esta autonomía exige: atención permanente de las autoridades; liderazgo pedagógico del director y en el trabajo colegiado, apoyo de la supervisión; asesoría para el desarrollo escolar” (SEP, 2018: 146). Por consiguiente:

La idea de red constituye una forma fértil para estimular conexiones entre las instituciones escolares que superen el formalismo tradicional y permitan intercambios reales, tanto en el nivel local como nacional e internacional. (Tedesco, 2014, p. 68)

Resulta pertinente que el CTZ amplíe su influencia hacia el desarrollo de una gobernanza que incluya a directores, subdirectores y supervisor en el desarrollo de sus capacidades técnicas que permitan un diálogo horizontal y que a la vez enriquezcan su conocimiento y habilidades para el abordaje del hecho áulico:

El objetivo de impactar en el núcleo pedagógico se refiere a tres elementos que se desarrollan en el aula (donde ocurre el proceso de aprendizaje) y a la relación entre ellos: el contenido que se intenta y logra enseñar; las expectativas, capacidades y habilidades de los profesores, y las expectativas, capacidades y habilidades de los estudiantes. (Acevedo, 2017, p. 32)

Es fundamental conceptualizar a los centros de pensamiento como “todas aquellas organizaciones que se dedican a producir y diseminar conocimiento sobre políticas públicas” (Salas-Porrás, 2018, p.9). Porque “El concepto de Centro de pensamiento subrayar la función que tienen estas organizaciones en la investigación, producción y diseminación de conocimiento ligado a políticas públicas” (Salas-Porrás, 2018, p.7).

¿Cómo se considera al consejo técnico de la zona 81 para la conformación de una gobernanza de escuelas secundarias?

Es preciso profundizar en factores de gestión institucional; según se pueden identificar tres dimensiones de gestión institucional directiva. “De ellos la primera apunta a aquellas acciones de gestión que de forma directa involucran al director en la evaluación y en el monitoreo de las actividades de enseñanza y aprendizaje que lleva a cabo el docente



al interior del aula, tales como observación de la clase y evaluación de su planeación y ejecución” (Acevedo, 2017, p.60).

Se contemplaron 18 sesiones de Consejo Técnico del ciclo escolar 2021 – 2022 con 13 directivos (directores, subdirectores académicos y de gestión) de la zona escolar 81 de escuelas secundarias de financiamiento público, toda ellas ubicadas en la alcaldía de Iztacalco de la Ciudad de México: “Necesitamos establecer una completa variedad de foros y otras oportunidades de hablar, en las que todas las personas que intervengan sean tomadas en serio y se recojan sus puntos de vista, que los medios sociales también ofrezcan diversos modelos y posibilidades de formas de debate y discusión que podrían explorarse” (Ball, 2016, p. 32).

En otro sentido:

Un Centro de pensamiento (*Think Tank*), se pueden definir como entidades que, a través de la investigación y el análisis, proponen propuestas de actuación política a los órganos institucionales mediante estrategias de comunicación directa o indirectas, como es el acceso e influencia sobre la opinión pública. Cabe señalar que tres son los elementos que contextualizan la actividad de un “Think Tanks”:

- Investigación para generar ideas y propuestas.
- Propositiones concretas, detalladas y reales hacia el poder público.
- Generación de estrategias de comunicación para la opinión pública y los órganos institucionales. Con ello va implícito el término esencial como es la influencia sobre los intelectuales, políticos, empresarios, ciudadanos, organizaciones, etc. (Castillo, 2009, p. 5)

Lo anterior se encuentra alineado a “Un directivo que reconoce la importancia de su función para construir de manera colectiva una cultura escolar centrada en la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la excelencia” (SEP, 2020b, p. 57). En esta dimensión se fundamentan las estrategias de diálogo, observación en el aula y las planeaciones didácticas, además de fortalecer la cultura de corresponsabilidad entre dos de los actores educativos (directivo – docente) para establecimiento de acuerdos, seguimiento de estrategias innovadoras y reconocimiento de prácticas.

Dentro de esas sesiones de CTZ se promovió la revisión de propuestas dirigidas a la contribución técnico-pedagógica al hecho educativo, desde la planificación de las clases, su realización, hasta culminar en la valoración y enriquecimiento de la práctica escolar, todo dirigido a fortalecer el funcionamiento y la organización de las escuelas a través del impulso a la mejora escolar, el liderazgo directivo, el CTE y el trabajo colaborativo de la comunidad escolar. La tabla 2 presenta una parte



del Cronograma de Reuniones realizadas en la Zona Escolar 81. Se ha sombreado la temática institucional, mientras que el resto *explora una*

Tabla 2. Cronograma de sesiones de asesoría y acompañamiento

CRONOGRAMA DE REUNIONES DE ASESORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO INSPECCIÓN GENERAL DE LA ZONA ESCOLAR 81 CICLO ESCOLAR 2020-2021	
Objetivo: Fortalecer el funcionamiento y la organización de las escuelas a través del impulso a la mejora escolar, liderazgo directivo, CTE y trabajo colaborativo.	
Fecha	Actividad
2/sep/20 12:00 Miércoles	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de actividades de inducción, presentación y reforzamiento (3 semanas). • Acompañamiento directivo a actividades docentes de reforzamiento • Reflexión sobre Estrategia de presentación y selección de Tecnológicas • Proyección de atención a alumnos en riesgo • Organización de Planificaciones docentes quincenales/mensuales • Análisis de la mesa de diálogo: La importancia de la capacitación a distancia en tiempos de confinamiento INDESOL https://www.youtube.com/watch?v=RYXksli-cAe8 • Empleo de la Pizarra Digital como apoyo en video conferencias • Revisión de los resultados de EEA 1ª y 2ª vuelta (conservación de evidencias) • Planeación de la Fase Intensiva de Consejo Técnico
9/sep/20 12:00 Miércoles	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencias para el regreso a las clases en educación secundaria (MEJORAEDU) • Reflexión sobre el rol del Orientador Escolar • Uso de Google Classroom como apoyo en clases a distancia • Identificar el potencial del correo institucional y sus herramientas en clases a distancia • Organización del seguimiento directivo a actividades docentes (Observación de aula - estrategia en distanciamiento y presencial) – 15 observaciones mensuales
23/sep/20 12:00 Miércoles	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre el rol de la Trabajadora Social • Valoración de Videograbaciones del docente como apoyo en clases a distancia • Estimación de los resultados del Plan de actividades de reforzamiento • Identificación de Alumnos focalizados por UDEEI • Planeación de la 1ª Sesión de Consejo Técnico

alternativa de gestión institucional tomando como eje al CTZ, en el marco de una gobernanza escolar.

Durante las sesiones los participantes planteaban dudas, colaboraban en equipo, se organizaban y planificaban para realizar proyectos o resolver problemas, al tener una idea clara de los contenidos y estrategias que realizan previo a las sesiones, el tiempo se dedicó a resolver dudas, solucionar dificultades de aprendizaje y trabajar los temas de manera individual y colaborativa para favorecer la diversidad de cada comunidad educativa que orientan los equipos directivos participantes, al considerar



las características del alumnado, los contextos en que se encuentra cada comunidad escolar, el estilo de dirección de cada equipo y el trabajo que se enfoque a diferentes niveles cognitivos. Además de concluir siempre en acciones de mejora profesionales y de desempeño en la escuela que dirigen. Una herramienta base para el CTZ fue la organización de actividades previas a desarrollar por los directivos, las cuales eran difundidas y explicadas por medio del Aula Digital. Durante estas sesiones

Tabla 3. Características de las organizaciones que aprenden

Organizaciones que aprenden	Escuelas que aprenden	Dimensiones	Propuesta
Las fallas en el desempeño son una oportunidad para aprender.	Identificar áreas para mejorar en las escuelas.	Funcionamiento de la escuela como organización (Dimensión meso)	Atención a habilidades directivas
			Conocimiento de funciones del personal
Relación de experimentos como un medio de aprendizaje.	Apoyar la experimentación para lograr la innovación en la educación.		Estrategias de enseñanza novedosas
Apertura para la comunicación y la transmisión del conocimiento.	Asegurar que la comunicación es multidireccional y que la información se comparte.		Puntos de vista y sugerencias a la práctica áulica
Conciencia de que hay varias maneras de lograr los objetivos de la organización.	Apoyar diversos estilos de trabajar y solucionar los problemas.		Revisión y enriquecimiento de las planificaciones docentes
Todos en la organización pueden hacer sugerencias para la mejora continua.	Participación y toma de decisiones colegiada para diseñar proyectos de mejora.		Auto evaluación y auto regulación de su desempeño
Los líderes le dan coherencia la visión colectiva de la organización.	Asegurarse de que los líderes recaban puntos de vista y los sintetizan en una visión común y articulada.		Acompañamiento en las actividades de trabajo
Se cultivan las relaciones entre las unidades del sistema.	Proveer oportunidades para experimentar la colaboración en el trabajo.	Intervención en planificaciones y observaciones de aula	

Fuente: Morrison, 2002:105. La 3ª columna de Santizo (2012, p. 65). La 4ª columna es propia.

se procedió de acuerdo con las características de las organizaciones que aprenden, en especial en la *Dimensión Meso* (la tabla 3). Para el cuadro anterior se reitera que, si bien las áreas de mejora fueron propuestas en un inicio por la Inspección General, durante su realización se consideró:



- Información compartida para proponer procedimientos directivos diferentes a los tradicionales, sustentados en el conocimiento de las funciones del personal con el que se cuenta, en especial Trabajo Social, Orientación Educativa, Prefectura, Médico Escolar, Promotor de Lectura y Especialista de Educación Especial.
- Difusión de las estrategias de enseñanza favorables a los alumnos. El propósito fue contar con elementos para enriquecer las prácticas de sus propios docentes, crear un ambiente de corresponsabilidad y horizontalidad en el hecho áulico, además de conocer los esfuerzos que se realizan en otras escuelas.
- Enriquecimiento de las planificaciones docentes, seguimiento y evaluación, ajustes razonables acordes con las características de los alumnos y actividades de trabajo dirigidas a procesos de comprensión y aplicación, en lugar de limitarse a solo recordar la información. Este proceso se basó en reuniones con cada equipo directivo donde se utilizó un concentrado de rasgos a revisar con el que debían llegar, para que durante la reunión se analizara sobre lo que habría que considerar y establecer acuerdos de intervención con los docentes identificados.
- Acompañamiento con las aulas digitales de los docentes, donde se proyectó la revisión del apego a los aprendizajes esperados señalados en los programas de estudio vigentes, las actividades dirigidas a alumnos identificados por educación especial, los procesos de seguimiento y evaluación realizados como un medio de retroalimentación del propio proceso educativo, fortalezas y áreas de oportunidad y, finalmente, identificación de alguna actividad innovadora. Este acompañamiento estuvo basado en un formulario *Google* donde los directivos, procedieron a su llenado y finalmente, establecieron un diálogo con aquellos docentes que requerían mayor asesoría o sugerencias de proceder.

En relación con los dos puntos anteriores, comparado con la sección de la tabla 3, se determina la tendencia que dirige la actividad directiva a aspectos críticos basados en el conocimiento y apoyo de diversos estilos de trabajo, conocer la toma de decisiones de sus docentes en la misma práctica relacionada con las características de sus alumnos (justicia y equidad) y asegurar que desarrollen sus funciones de forma profesional con la finalidad de aportar sus propios puntos de vista y sugerencias. A su vez, permite a los integrantes del CTZ conocer elementos de la



práctica áulica: planificación, práctica y realimentación (seguimiento y evaluación).

- Otra actividad que se realizó fue la reflexión de conceptos relacionados con las habilidades directivas, tales como delegar, comunicar, asumir una empatía y sinergia. De estas reflexiones emanaban mapas mentales, entre otros constructos basados en lecturas previas hasta concluir en compromisos de mejora.

- Cada directivo realizó una autoevaluación que les permitió revisar su desempeño en la labor técnico-pedagógica que han realizado: tipo de comunicación, forma de delegar actividades, toma de decisiones, autocontrol ante situaciones atípicas, forma de enfrentar retos y desafíos, capacidad de reconocer y rectificar errores, escuchar puntos de vista diferentes, trabajo colaborativo, conocimiento de las habilidades y de sus colaboradores, atención a sus áreas de mejora para finalizar con una reflexión sobre su práctica y los retos que enfrentarán en el nuevo ciclo escolar. Dicha acción se comentó en forma grupal para compartir formas de construir el conocimiento que sus saberes previos y su experiencia les han brindado. Desde este punto de vista: “La gobernanza de la escuela está impulsada (idealmente) por el consenso. En un consejo rector típico de una escuela, existe un bucle de realimentación en el que la toma de decisiones está dirigida por ítems de agenda o puntos normativos que constituyen el marco de discusión” (Wilkins, 2016, p. 95). En la tabla 4, se presenta una agenda de trabajo donde se han trabajado los puntos mencionados y enriquecidos por sus integrantes

Tabla 4. Ejemplos de agenda de trabajo del consejo técnico de zona

AGENDA	FECHA: 04 de noviembre del 2020
OBJETIVO: Fortalecer las competencias directivas y el aprendizaje compartido.	
1. Análisis de revisiones de Aulas digitales (Classroom).	
2. Trabajo colaborativo: prefectos, ayudantes de laboratorio, médico escolar.	
3. Reflexión sobre planificaciones docentes	
4. Presentación por la Prof. Ana Belén Zavaleta Ramos, docente de la ES1-209V, “Experiencia en la realización de vídeos Aprende en Casa - SEP”	
5. Reflexión sobre el Trabajo Directivo – FODA	



con base en la *alternativa de gestión institucional tomando como eje al Consejo Técnico de Zona en el marco de una gobernanza escolar*.

Se sustenta la importancia de enfocar las actividades del CTZ hacia lo técnico pedagógico, apoyado en la autoformación de competencias directivas y de gobernanza, aspectos como corresponsabilidad directivos - docentes sobre el logro educativo, horizontalidad en la toma de decisiones y acuerdos, análisis de los recursos con los que cuenta la comunidad escolar y consideración de las formas diversas de aprender de los alumnos. Como análisis de las actividades realizadas durante el proceso de investigación, se presenta la tabla 5 donde se corrobora que el acompañamiento en el aula, la formación directiva, la planeación docente y las experiencias de aprendizaje fueron abordadas casi en la totalidad de tales sesiones.

Tabla 5. Aspectos abordados en el CTZ de la presente investigación

Agenda de Consejo de zona	Sesión CTZ																		
	Sep 02	Sep 09	Sep 23	Oct 07	Oct 21	Nov 04	Nov 18	Dic 09	Ene 20	Feb 03	Feb 17	Mar 10	Mar 24	Abril 28	May 19	Jun 09	Jun 23	Jul 07	
Acompañamiento en el aula	X	X	X	X		X		X	X		X	X		X					X
Formación directiva*	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Planeación docente	X	X				X	X			X		X							X
Experiencias de aprendizaje**		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Administración escolar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Calificaciones	X	X				X	X	X								X			X
Corresponsabilidad de padres		X		X	X		X				X		X		X				X
PEMC	X					X	X		X									X	X
Cuidado de Salud		X																	X

* temas propuestos por directivos y/o el supervisor

** temas propuestos al Consejo Técnico de Zona por docentes de grupo



¿En qué aspectos se avanzó en la gobernanza de escuelas secundarias basada en el trabajo del consejo técnico de zona?

Conclusiones

Se identifica que el consejo técnico de zona tiene el potencial para promover una gobernanza en escuelas de educación secundaria, esta idea centrada en una red para el análisis, estructuración y consenso tanto de estrategias como de actividades, que permitan acercar a la comunidad docente al logro del perfil de egreso de educación básica y a la reflexión sobre los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que deben atender los directivos escolares para impulsar la equidad, inclusión y excelencia educativa. Estas acciones educativas coinciden con la definición de los centros de pensamiento “como organizaciones que se dedican a producir y diseminar conocimiento sobre políticas públicas” (Salas-Porrás, 2018, p. 9).

De igual forma se presentó un abordaje del hecho educativo y la participación del directivo dirigido a los procesos de enseñanza: limitar los aspectos administrativos, acercarse al aula para su enriquecimiento, análisis y discusión sobre la práctica docente. La gobernabilidad vertical, de arriba hacia abajo (*up-down*) sobre los resultados cuantitativos del hecho educativo (entre otras actividades) persiste dentro del ámbito del Consejo Técnico de Zona Escolar. Se reorientaron varias responsabilidades técnico-pedagógicas del director (horizontalidad y corresponsabilidad del hecho educativo). Incluso el rol del supervisor escolar abandona, en cierta medida, el control y transmisión de instrucciones verticales para colaborar principalmente en situaciones de corte técnico – pedagógico.

Fue posible identificar rasgos en la arquitectura de este Consejo Técnico de Zona que permiten atender aspectos como son: el trabajo colaborativo, una actitud de sinergia dirigida a la excelencia educativa, la toma de decisiones reflexivas y acciones promovidas para la mejora de las prácticas profesionales enfocadas en un tipo de relación horizontal entre los individuos, basada en la ayuda mutua.

Al revisar los elementos de un centro de pensamiento se identifica la generación de ideas y propuestas de acompañamiento en el hecho educativo por medio de proposiciones concretas, detalladas y reales. Del mismo modo se revisan estrategias para un diálogo pedagógico supervisor – directivo – docente.



Referencias

- Acevedo, C., Valenti, G., y Aguiñaga, E. (2017). Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuelas públicas de México. *Calidad en la educación*, (46), pp. 53-95. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-45652017000100053&lng=es&nrm=iso
- Ball, S. (2016). Gobernanza neoliberal y democracia patológica. En Collet, J. y Tort, A. (Coords.), *La gobernanza escolar democrática*. (pp. 23-40). Morata.
- Castillo, A. (noviembre-enero, 2009). Relaciones públicas y “Think Tanks” en América Latina. Estudio sobre su implantación y acción. *Razón y Palabra*, (70). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520478011>
- Del Castillo Alemán, G. (2015). Hacia un nuevo modelo de gestión de la supervisión escolar bajo la lógica de una gobernanza local. En Valenti, G. (Coord.). *Nueva cultura educativa: los sistemas educativos estatales* (pp. 139-164). FLACSO. https://www.flacso.edu.mx/sites/default/files/libros_oa/nueva-cultura-educativa.pdf
- Del Castillo, G. y Azuma, A. (2011). *Gobernanza local y educación: la supervisión escolar*. FLACSO México. https://www.flacso.edu.mx/sites/default/files/libros_oa/gobernanza.pdf
- Feu, J. (2016). Elementos clave para una gobernanza democrática de la escuela: Dimensiones e indicadores. En Collet, J. y Tort, A. (Coords.). *La gobernanza escolar democrática*. (pp. 101-126). Morata.
- Fierro, C., Tapia, G. y Rojo, F. (2009). Descentralización educativa en México. Un recuento analítico. OCDE. <https://www.oecd.org/mexico/44906363.pdf>
- Salas, A. (2018). *Conocimiento y poder*. Akal.
- Santizo, C. (2012). *Gobernanza y cambio institucional de la educación pública básica en México*. Juan Pablos Editor.
- Santos, M. (2006). La horizontalidad de las relaciones humanas y la tolerancia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 11(34), pp. 79-90. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162006000300006&lng=es&tlng=es
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Alianza por la Calidad Educativa*. SEP. http://www.alianzacivica.org.mx/guia_transparencia/Files/pdf/educacion/9_ALIANZAPORLACALIDADADELAEDUCACION/9_ALIANZAPORLACALIDADADELAEDUCACION.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Autonomía curricular. Retos, posibilidades y experiencias*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Orientaciones para la elaboración del Programa Escolar de Mejora Continua*. SEP. <<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-jMPl5xCRGJ-OrientacionesPEMCOK.pdf>> [09 noviembre, 2021]
- Secretaría de Educación Pública. (2019b). Taller de capacitación “Hacia una Nueva Escuela Mexicana”, ciclo escolar 2019-2020. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2020a). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*. SEP. https://www.secundariastecnicasmorelos.gob.mx/wp-content/uploads/2020/10/Lineamientos_SAAE_Educacion_Basica_Final_28022020.pdf



- Secretaría de Educación Pública. (2020b). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. Ciclo Escolar 2020-2021*. SEP. http://creson.edu.mx/docs/Perfiles_profesionales_Criterios_e_Indicadores_para_Docentes_Ciclo_Escolar_2021-2022.pdf
- Tedesco, J. (2014). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Viñao, A. (2016). El modelo neoconservador de gobernanza escolar: Principios, estrategias y consecuencias en España. En Collet, J. y Tort, A. (Coords.). *La gobernanza escolar democrática*. (pp 41-64). Morata.
- Wilkins, A. (2016). Gobernanza escolar y racionalidad de la política neoliberal: ¿Qué tiene que ver la democracia con ello? En Collet, J. y Tort, A. (Coords.). *La gobernanza escolar democrática* (pp. 84-100). Morata.





Miradas en la construcción de la tesis Posgradual. Contexto COVID-19

Perspectives on the construction of the Postgraduate thesis. COVID-19 CONTEXT

Erika María Baltazar Martínez *

Fecha de recepción: 22 de octubre de 2021
Fecha de aceptación: 13 de diciembre de 2021

RESUMEN

La argumentación se sitúa en el *Entramado de símbolos y signos desarrollados por los estudiantes de la maestría al construir su tesis de grado durante el curso de posgrado*, con estudiantes de la generación 2019-2021 de la Maestría en Matemática Educativa (Con orientación hacia la investigación y modalidad presencial), que se imparte en la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM), escuela formadora de docentes que coadyuva en la actualización, a través de programas de maestría. En este ensayo se enfatiza en el análisis y la reflexión con respecto al distanciamiento provocado por la pandemia Covid-19, que trasladó este programa de posgrado a espacios virtuales, entonces preguntamos: ¿cómo el entramado de símbolos y signos configuraron las tesis en estos espacios de aislamiento en sesiones determinadas por los mundos virtuales? A través de estas reflexiones académicas pretendemos contestar la cuestión enunciada.

Palabras clave:

Pandemia, posgrado, matemática educativa, escuela de Formación de Docentes, construcción de tesis.

ABSTRACT

The argumentation is located in the “*Framework of symbols and signs developed by the students of the master’s degree when building their degree thesis*”, during the postgraduate course, with students from the 2019-2021 generation of the Master’s in Educational Math (With orientation towards research and face-to-face modality), which is taught at Escuela Normal Superior del Estado de México as a teacher training school that helps in updating, through master's programs. This essay emphasizes the analysis and reflection regarding the distancing caused by the Covid-19 pandemic, which moved this postgraduate program to virtual spaces, so we ask: ¿How did the space of symbols and signs configure the thesis works in these isolation spaces in sessions determined by the virtual worlds? Through these academic reflections we intend to answer the stated question.

Keywords:

Pandemic, postgraduate, educational mathematics, Teacher Training School, thesis construction.

* Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), México.

Preludios investigativos

En un pensar dialéctico, acción y mundo, mundo y acción se encuentran en una íntima relación de solidaridad. (Paulo Freire)

El primer encuentro con la concepción de entramado, implica miradas ubicadas en diversas posturas que conlleven al entrecruzamiento¹ relacionado con la producción del conocimiento² en la investigación educativa, específicamente, durante la construcción de una tesis, situada en la Maestría en Matemática Educativa (MME) en el contexto de las ciencias de la educación.

Se genera un debate actual en las investigaciones interdisciplinarias en ciencias y humanidades, este concepto de investigación aludida confiere una epistemología específica en las Ciencias de la Educación que deviene en una “multirreferencialidad” (Flores y Meneses, 2020, p. 2). La multirreferencialidad no representa una postura unilateral, se permea en un entramado epistemológico por génesis³.

Las ciencias de la educación se extienden más allá de los muros escolares, indagan, formulan, proponen y prescriben soluciones a las diversas problemáticas de la sociedad educadora, se insertan en ideologías, organizaciones, movimientos económicos y en las políticas educativas que le permiten ser, en este entramado epistemológico, una pedagogía que aparece y conforma el punto de movilidad de los investigadores educativos y conforma un sentido y un centro de interés que implica este tipo de investigación (Zambrano, 2006); de otro modo, declara Meneses:

¹ De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, el entramado se define como “un conjunto de láminas de metal o tiras de material flexible que se cruzan entre sí. Entrecruzamiento de láminas de metal o tiras de otro material. Conjunto de ideas, sentimientos, opiniones, etc., que se entrecruzan en un texto” (RAE, 2021). El entramado que aquí se discute rebasa en tanto lo material como lo no material, cuyo punto de partida es el entrecruzamiento.

² La producción del conocimiento relacionado desde el quehacer investigativo que emana de una construcción social, se asume como un proceso que implica prácticas y actores diversos, concretándose en una actividad consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada, el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación a partir de un trayecto formativo. (Ángeles, 2017, p. 27)

³ Se toma en cuenta que una parte sustantiva de este ensayo se encuentra relacionada con el reconocimiento de un entramado, de manera inicial, se concibe como un tipo de oposición compleja que, en la investigación, permite reconocer la visión epistemológica de la forma en que este entramado recuperará los símbolos y signos que suponen la génesis de una conciencia para reconocer que los trabajos que desarrollan en la construcción de las tesis no se elaboran adecuadamente.



Pedagogía y epistemología tienen que ver con problemas tan importantes -si no es que más- como los de la educación misma, de tal manera que incluso si la educación no toma en cuenta ni lo epistemológico ni lo pedagógico, no es más que un sinsentido. (1992, p. 41)

Se configura en estas ideas, la exigencia de una triangulación metodológica en los momentos de construir una investigación circunscrita en las ciencias de la educación, en este caso, en Matemática Educativa (ME) porque representa un campo inmerso en las ciencias sociales y humanas, con sus propias teorías y metodologías, puntos de vista desde el entramado epistemológico y pedagógico con la exigencia de reconocer un proceso que reta a la congruencia e incongruencia, por ser dinámico e inacabable.

El entramado epistemológico en el contexto de la formación para la investigación en ME, desde el diseño curricular, puede detonar la posibilidad de que en el proceso de la construcción de una tesis, sea mayor la preocupación por solucionar un problema específico de la ME ubicado en el campo laboral de los maestrantes, “lo que justificaría que a la investigación de la educación se le reduzca a una versión instrumental: resolver puntualmente problemas puntuales de la educación, dejando de lado la producción del conocimiento” (Flores, 2020, p. 156); lo cual llevaría a caminos orientados hacia la profesionalización, a pesar de los intentos curriculares consolidados en la investigación.

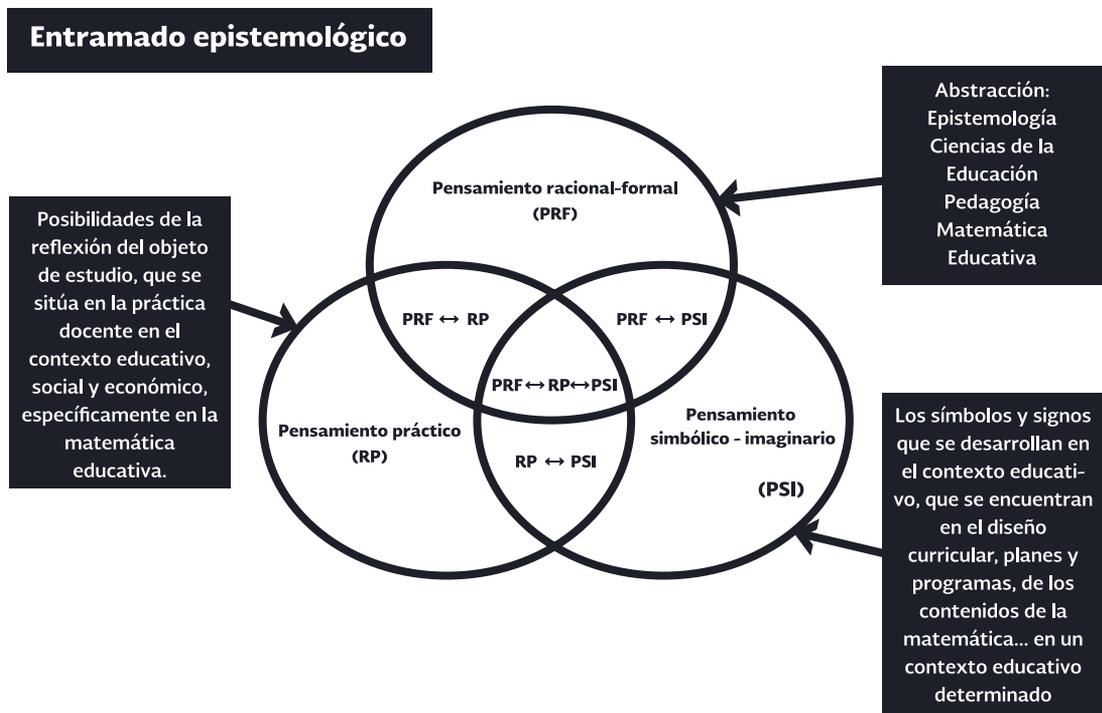
Los desafíos intelectuales, al construir una tesis, son enfrentamientos en terrenos epistemológicos y cognitivos; no existe alguna producción de conocimiento en que el autor no requiera de estructuras mentales que le permitan organizar su pensamiento en un entramado propicio para estas condiciones. La aportación de Rodríguez y Rosas (2013) basada en la epistemología de la imaginación, representa una postura cuyos cimientos se encuentran en dos planteamientos teóricos piagetianos fundamentales, la psicogénesis y la epistemología genética, donde emergen interrelaciones cognitivas con las que cuenta el científico profesional, las que le permiten estructurar nuevos fenómenos en la ciencia.

Estas estructuras que conforman la triada cognitiva se conforman con el pensamiento simbólico imaginario, el razonamiento práctico y el pensamiento racional-formal, dichas estructuras conforman un entramado que convergen en una dinámica continua.



Se considera que, en este entramado (ver figura 1), se podrían cumplir algunos procesos cognitivos entre lo imaginario y el razonamiento práctico en una dimensión para la reflexión y la acción docente⁴, donde el investigador desarrolle una comprensión situada en la didáctica de la matemática con respecto al mundo de signos y significados en una cultura determinada. El pensamiento racional formal y el razonamiento práctico determinan el entramado epistemológico en las acciones educativas que se presentan en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática que sitúan un desarrollo cognitivo con una dimensión didáctica.

Figura 1. Entramado epistemológico y entramado cognitivo para la producción de conocimiento en la construcción de tesis de la MME.



⁴ La importancia de desarrollar una reflexión antes, durante y después de la práctica docente, implica la toma de decisiones para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de manera continua, en estas fases se involucra también el método de la investigación acción (Schön, 1987).



Si se vincula en una diada al pensamiento racional formal con el pensamiento simbólico imaginario, se interpreta la importancia de la epistemología, en este caso de la matemática educativa, frente al mundo simbólico imaginario que representa un entramado con la aprehensión teórica en torno a la comprensión teórica en este entramado cognitivo. El entrecruzamiento del pensamiento simbólico imaginario y el del razonamiento práctico desarrolla la cognición investigativa entre los signos, significados e imágenes en torno a las reflexiones prácticas que se suscitan en un tiempo, un espacio y un contexto determinados, de tal manera que se desemboca en una diada cognitiva ubicada en la dimensión ontológica. La triada cognitiva que aquí se expone, representa un enorme reto para la formación en investigación, se considera que implica una gama de procesos continuos lógico formales, prácticos y simbólicos imaginarios, concatenados en un pensamiento complejo al que se enfrenta la investigación educativa y, en particular, la matemática educativa.

En el caso de la concepción de signos, el 14 de mayo de 1867, Charles Sanders Peirce publicó sus primeras disertaciones, donde establecía que los signos podían clasificarse en *icon* (íconos), *index* (índices) y *symbol* (símbolo); determinó que el símbolo es un signo, cuya cualidad se imputa al objeto (Ishida, 2008). El signo es para Peirce cualquier cosa que sea susceptible de interpretar, por ello, cuando argumenta la clasificación de los signos, establece la importancia de que el hombre, al usar el signo, es el hombre mismo; el ícono, índice y símbolo se refieren a un objeto, a un indicio y a una convención.

1. Ícono. Un ícono es aquel signo que se refiere a un objeto en virtud de sus caracteres propios, de modo que se establece una relación de semejanza al poseer el signo algunos de dichos caracteres (v. gr.: fotografías, planos, diagramas).

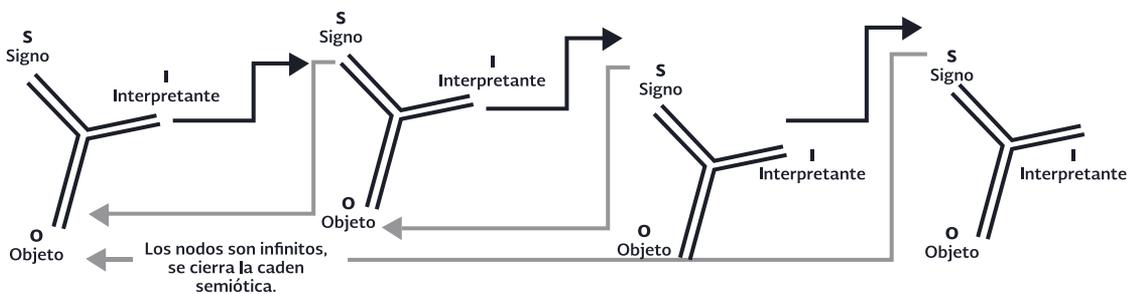
2. Índice. Un índice (o indicio) es un signo que trae a la “mente” del interpretante la imagen de lo significado mediante una relación de efecto a causa en el sentido de que tomamos algo como signo de otra cosa porque consideramos que ha sido causalmente afectado por ella (v. gr.: humo y fuego, huella y animal).

3. Símbolo. Un símbolo es un signo que no mantiene ninguna relación con el objeto que representa excepto porque convencionalmente se le ha asignado dicho significado (v. gr.: la luz roja de los semáforos, las palabras de una lengua). (Salguero, 2001, p. 53)



En el entramado de signos que se presentan durante la construcción de la tesis en la MME, el índice, se conforma por ciertos indicios de la relación entre signo e interpretante al determinar, por ejemplo, los obstáculos didácticos en el aprendizaje de las fracciones, es signo de un desarrollo teórico metodológico emanado de los planteamientos de la teoría de situaciones didácticas en matemáticas broussonianas, en cuanto al símbolo, en el desarrollo de la matemática educativa, resulta de una noósfera nacional e internacional que las instauraron y desarrollaron donde las reconocen, en una diferenciación frente a la investigación en matemática, todo ello, en búsqueda de instalarse como ciencia que trata objetos de estudio propios de la didáctica matemática, de aquí, se desarrollaron nodos, que en algún punto se tornan finitos (ver figura 2).

Figura 2. Representación de cadenas semióticas; semiosis



Al cerrarse la cadena semiótica, cabe la posibilidad de que no se desarrolle un conocimiento verdadero, lo que implica la necesidad de dudar, preguntarse o encontrar las fallas en el proceso sistémico.

Los símbolos y signos que se entran en la ENSEM, como expresión de una institución formadora de docentes, trastoca la continuidad hacia el mundo social donde habitan tanto docentes como estudiantes, en el marco de estudios de maestría en Matemática Educativa (Plan 2017), que la remonta a sus orígenes hacia el año de 1987, con el primer programa denominado Maestría en Educación Matemática (MEM), conformado por una malla curricular (ver tabla 1) que se diseña con una alta incidencia de materias correspondientes a la ciencia matemática, dos materias en segundo y cuarto semestres denominadas Educación Matemática y sin materias designadas a la construcción de la tesis; se denota una preocupación por formar a los maestrantes en los objetos de estudio propios de la matemática, con una orientación hacia la profesionalización.



Tabla 1. Malla Curricular Plan 1987 de Maestría en Educación Matemática (ENSEM)

Semestres	1	2	3	4
Materias	<p>Álgebra.</p> <p>Tópicos del Cálculo.</p> <p>Actividades cocurriculares.</p>	<p>Geometrías.</p> <p>Matemáticas y Conocimiento científico y técnico.</p> <p>Educación Matemática I.</p> <p>Actividades cocurriculares.</p>	<p>Probabilidad y Estadística.</p> <p>Seminario optativo I.</p> <p>Actividades cocurriculares.</p>	<p>Historia y fundamentos de las matemáticas.</p> <p>Seminario optativo II.</p> <p>Educación Matemática II.</p> <p>Actividades cocurriculares.</p>

En el programa de estudios de 1987, los signos representaban el estudio y dominio de teoremas y principios emanados de la matemática en sus diversas ramas como algebra lineal, geometría analítica, cálculo diferencial, entre otros, donde los únicos lazos comunes con la educación matemática⁵, son los objetos de estudio que se transponen a los programas de los diversos niveles educativos del país, “es en este sentido que los profesores enfrentan dos situaciones fundamentales: una referente a la gestión del currículum y la construcción del conocimiento escolar llamada Transposición Didáctica Externa y otra en la gestión áulica centrada en el alumno llamada Transposición Didáctica Interna” (Sanmartin, 2019, p. 88), que determina objetos de estudio ubicados en el

⁵ D Kilpatrick (1998) se introduce en la historia de la investigación en educación matemática y la reconoce como “... la indagación metódica acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.” (Patrick, Gómez y Rico, 1998, p. 2) Cabe señalar, que el surgimiento y desarrollo de la investigación en la didáctica de la matemática generó el establecimiento de la Educación Matemática, Armella establece que:

No sólo la labor que realiza el profesor dentro de la clase, sino que nos referimos, además, a aquellos otros factores que intervienen y hacen posible que la matemática se enseñe y se aprenda; estos factores son, por ejemplo, el diseño y el desarrollo de planes y programas de estudio, los libros de texto, las metodologías de la enseñanza, las teorías del aprendizaje, la construcción de marcos teóricos para la investigación educativa (Armella, 1992, p. 7).

Es decir, no basta con determinadas estrategias para que los profesores transmitan ciertos conocimientos de la matemática a sus estudiantes, es necesario desarrollar teorías y metodologías que fortalezcan la relación entre el conocimiento de la matemática, el docente y el alumno, con el fin de garantizar el aprendizaje, a través del diseño y programas de estudio, metodologías, teorías de aprendizaje, manuales y libros de texto.

Kilpatrick determina que la investigación en educación matemática se relaciona con objetos de estudio de temas diversos, desde los niños de preescolar y sus inicios en el aprendizaje del conteo hasta jóvenes que se encuentran inmersos en el aprendizaje de la derivada, el uso de herramientas como las calculadoras científicas o software como el geogebra e incluso la estructura de programas, cursos, seminarios de la matemática escolar y el diseño de los libros de texto, en diversos niveles educativos (en Armella, 1992).



diseño de programas de estudio, materiales didácticos, propuestas metodológicas centradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como símbolos del campo de la investigación en el campo de la educación matemática, que se expresa en el colectivo docente y en el trabajo áulico, ámbitos de la vida real escolar:

El mundo simbólico como expresión de lo colectivo, de lo social, de lo humano, describe aspectos de la vida real a través de símbolos y signos. Es así como a cada símbolo se le asigna un significado específico que por su esencia puede referirse a cualquier nivel del mundo real. Por ello, el símbolo es susceptible de ser modificado, manipulado, dado que por su naturaleza pertenece al mundo de lo arbitrario, lo convencional. (Morales, 2011: viii)

Este entramado de símbolos y signos, desarrollados durante el primer programa de estudios en el año de 1987, se configuraban en una dicotomía algunas veces confusa para los maestrantes, cuyo perfil profesional correspondía a estudios de Licenciatura en Educación Secundaria en la especialidad de matemáticas, por lo tanto, enfrentar en los semestres, contenidos propios de un matemático y no de un matemático educativo, podría representar para algunos frustración y más aún ante la construcción de la tesis, donde los objetos de estudio correspondían más a la ciencia matemática que a la educación matemática.

Algunos de los estudiantes de la maestría de ese entonces (Educación Matemática, 1987), se sentían muy confundidos con los contenidos, al ser normalistas, les costaba mucho trabajo, por ejemplo el álgebra lineal en cuanto a la estructura algebraica de anillos, contenidos que además muy difícilmente iban a enseñar en nivel secundaria, por otro lado, los temas de las tesis, eran dirigidos por matemáticos, por lo que pretendían el desarrollo y la disertación de objetos matemáticos, lo cual de igual forma distaba de los objetos matemáticos propios de la educación matemática, es decir, el proceso de enseñanza y aprendizaje de contenidos matemáticos en el aula escolar, que además cuenta con teoría y metodologías propias, como la teoría de situaciones didácticas de Brousseau. (Entrevista a especialista en Educación Matemática, febrero, 2020)

En el año de 2012, se realizó un rediseño de la MEM, autorizado por la DGESPE⁶ para una generación, el programa constaba de cuatro módulos (ver tabla 2). Se observa una fuerte orientación profesionalizante,

⁶ Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación



con asignaturas guiadas hacia el método de investigación acción y con la aplicación del enfoque por competencias, que incursionó con fuerza en el sistema educativo mexicano. En este sentido, la construcción de las tesis se realizaba durante los cuatro semestres en la asignatura denominada acción tutorial, con apartados muy específicos que determinaba la coordinación de la MEM, como son; capítulo I. Problematicación (historicidad, problematización, justificación), capítulo II. Fundamentos (fundamentación epistemológica, mirada teórica, análisis de los materiales curriculares), capítulo III. Metodología para la intervención (diagnóstico, diseño de la propuesta, ajuste de la intervención), capítulo IV. Reflexión de la reflexión (estrategia de la innovación operada, estrategias de difusión de la propuesta, reflexión de la reflexión, conclusiones generales) bibliografía y anexos. Aunado a ello, los objetos de estudio se relacionaban fuertemente con un contenido matemático en un nivel educativo básico o de media superior, dirigido al logro de los aprendizajes.

Tabla 2. Asignaturas del plan y programas Educación Matemática 2012

Módulos	I. Contextualización de la práctica docente en la educación matemática	II. Alternativas docentes en educación matemática	III. Propuesta de innovación en educación matemática	Aprendizaje de la matemática en contextos específicos
Asignaturas	<p>Desarrollo del sentido numérico y pensamiento algebraico</p> <p>Teoría y perspectivas de la didáctica de las matemáticas</p> <p>La relevancia de las matemáticas escolares</p> <p>La investigación de la educación matemática</p> <p>Acción tutorial</p>	<p>Desarrollo del pensamiento geométrico</p> <p>Planeación y evaluación por competencias</p> <p>Evaluación de procesos en educación matemática</p> <p>Intervención de la educación matemática</p> <p>Acción tutorial</p>	<p>Desarrollo del manejo de información</p> <p>Integración de las TIC'S a la educación matemática</p> <p>Propuesta de intervención en la educación matemática</p> <p>Innovación de la educación matemática</p> <p>Acción tutorial</p>	<p>Pensamiento matemático</p> <p>Competencia matemática</p> <p>Significado de las matemáticas en el aula</p> <p>Experiencia producida en educación matemática</p> <p>Acción tutorial</p>



El entramado de símbolos y signos que se vislumbra en la Reforma 2012 de la MEM, confronta la construcción de categorías analíticas con la formación para la práctica docente, desde las asignaturas cuya preocupación recae en la evaluación y planeación por competencias hasta la delimitación metódica de la investigación acción, da cuenta de la importancia que los diseñadores le atribuían a la construcción de la tesis cuya configuración respondiera a la profesionalización del graduado, que se revelarían en dimensiones epistemológicas y ontológicas, el ser del maestrante, el desarrollo de su tesis en cuanto las posturas teóricas y el tratamiento de los objetos de estudio.

En relación con la Maestría en Matemática Educativa (2017), el plan y programas de estudio se diseñó en cuatro ejes formativos (ver tabla 3), I. Competencias disciplinares básicas en matemáticas, II. Epistemología de la Matemática Educativa, III. Perspectivas metodológicas para la matemática educativa y IV. Elaboración del Informe de Investigación; la prioridad del plan consistía en que el maestrante se formara en la investigación de la ME, con la construcción de su tesis durante los cuatro semestres.

Tabla 3. Seminarios correspondientes a la MME (Plan 2017)

Ejes formativos	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre
I. Competencias disciplinares básicas en matemáticas	Pensamiento aritmético pre-algebraico	Pensamiento algebraico	Pensamiento trigonométrico y geométrico	Cálculo diferencial de una variable y aplicación de estadística inferencial
II. Epistemología de la Matemática Educativa	Introducción a la Epistemología en Educación	Epistemología básica de la Matemática	La epistemología de la Matemática I	La epistemología de la Matemática II
III. Perspectivas metodológicas para la matemática educativa	Metodología de Investigación en Educación I	Metodología en Matemática Educativa I	Metodología de Investigación en Educación II	Metodología en Matemática Educativa II
IV. Elaboración del informe de investigación	Investigación en Práctica Docente I	Investigación en práctica docente II	Investigación en Práctica Docente III	Investigación en Práctica Docente IV



En lo que se refiere al plan y programas de estudio de la MME (2017), tiene como objetivo general: “Formar investigadores de alto nivel en la disciplina de la Matemática Educativa, capaces de responder a los retos de un mundo globalizado, a partir de referentes teóricos, epistémicos y metodológicos pertinentes; para alcanzar con éxito, a partir de la perspectiva del pensamiento complejo los lineamientos de algún programa educativo que deban poner en escena, en el contexto de su campo laboral” (DGESPE-ENSEM, 2017, p. 51). Se aprecia una visión de la formación como investigadores, pero con una alta preocupación profesionalizante, que no permite observar con claridad la orientación del programa.

Con respecto al eje formativo IV. Elaboración del informe de investigación, se detalla “El eje formativo IV. Elaboración del informe de investigación, es fundamental para el desarrollo del proyecto de investigación, la tesina y el trabajo de tesis para la obtención del grado, a través de la atención individualizada para cada maestrante, por parte de su director de tesis y dos asesores de apoyo quienes lo acompañan desde el primer semestre hasta concluir el informe del trabajo de investigación de tesis, dicho informe es motivo de evaluación para el cuarto semestre, lo que garantiza la eficiencia terminal” (DGESPE-ENSEM, 2017, p. 58).

Los signos y símbolos que se derivan de esta descripción, aunado al objetivo general, proyectaron objetos de estudio íntimamente ligados al contenido matemático ubicado en un nivel educativo básico o de media superior, con teorías propias de la matemática educativa que intentaban el logro de un aprendizaje determinado en los estudiantes sujetos de estudio, aunque también se encuentran tesis construidas desde enfoques descriptivos, relacionadas con el desarrollo del pensamiento, que implicaban apartarse del método investigación-acción. Una actividad académica que se incorporó como parte del programa fue el coloquio semestral, donde los maestrantes presentan los avances de su tesis, además el programa incorpora un curso propedéutico el cual no ha sido posible implementarlo en las dos generaciones concluidas.

En el caso de los directores de tesis y los asesores de apoyo, no ha sido posible instituirlos, el primero como titular de los seminarios correspondientes al eje IV. Elaboración del Informe de Investigación, desde el tercer semestre de la generación 2017-2019, se incorporaron otros directores de tesis, quienes fueron seleccionados por los estudiantes de un listado elaborado por las autoridades directivas, a la fecha (octubre, 2021) de los alumnos que seleccionaron docentes que no contaban con el tiempo curricular asignado no han logrado la obtención de grado,



entonces preguntamos: ¿qué símbolos y signos vislumbran las autoridades institucionales que los lleva a tomar decisiones respecto a las adecuaciones al programa, para el desarrollo del director de tesis? Reafirmamos que esta es la línea temática de nuestra investigación.

Durante la generación 2019-2021, conforme al plan y programas, los directores de tesis atenderían a sus asesorados como titulares de los seminarios correspondientes al eje IV. Elaboración del informe de investigación, pese a ello, se asignó a un solo docente como titular del seminario de referencia, el cual ha enfrentado diversas dificultades, ya que es director de tesis de solamente una alumna, los demás estudiantes eligieron directores de tesis que no cuentan con el tiempo curricular para avanzar en los trabajos, lo que implica, la diversidad de símbolos y signos presentes entre las autoridades directivas hacia la elaboración de tesis y que diverge del diseño mismo del programa educativo, que provoca una confrontación metodológica natural entre el docente titular del seminario (quien además evalúa a todos los estudiantes) y los distintos directores de tesis, lo que en primera instancia, podría obstaculizar la formación de los estudiantes en el contexto de los seminarios, por ende, la obtención del grado correspondiente.

Con base en el programa MME (2017) se destina la explicación del entramado de símbolos y signos desde las dimensiones epistémicas y ontológicas, donde el contexto laboral de los estudiantes (generación 2019-2021) resulta fundamental para la construcción de su tesis, programa trastocado por la pandemia de COVID-19.

La crisis mundial de salud debido a esta pandemia, ha obligado al confinamiento, también enfrentó a los estudiantes de dicho posgrado desde marzo 2020, a una situación complicada desde el ámbito de su desempeño profesional y en su formación de posgrado al encontrarse laborando como docentes en educación básica y media superior, a partir del aislamiento pandémico, imparten sus sesiones de clases a través de redes virtuales con diversas dificultades y a consecuencia de ello, el replanteamiento de sus avances de tesis⁷, ya que antes de la pandemia, el planteamiento del problema se relacionaba con el trabajo dentro de las aulas en las instituciones de manera presencial, en un contexto impensable para la virtualidad, derivado de ello, surgen interrogantes que se han presentado en las sesiones dedicadas a las asesorías por parte de los directores de tesis, en la plataforma denominada *Microsoft Teams* y

⁷ Se comprende como el proceso teórico-metodológico que llevan a cabo los maestrantes con la finalidad de elaborar la investigación dirigida a tesis para la obtención de grado en la Maestría en Matemática Educativa.



que generan importantes posturas de reflexión, como un camino hacia la formación investigativa en el campo de la ME.

El mundo laboral y la construcción de la tesis, virtualidad pandémica

La pandemia del COVID-19, provocada por el virus SARS-CoV-2, colapsó al mundo, de repente la levedad⁸ de los sistemas económicos, políticos, sociales y educativos se paralizaron, las imágenes estrepitosas que apresuraban la vida cotidiana de los seres humanos, dentro de un bucle continuo de modernidad líquida (Bauman, 2000); la carrera hacia el reconocimiento individual y colectivo es sobre los senderos de la incertidumbre y pretende plantear el consumismo como el salvavidas ante el miedo y la ansiedad que causa esta terrible pandemia, sin embargo, el tiempo y el espacio no se diluyen, el reencuentro con el yo exigió la mirada con el otro, con el padre, el hijo, la esposa, la familia o en la vida solitaria, en la convivencia obligada por el aislamiento dentro de las viviendas, establecido por los gobiernos, en las cuales, gracias esta modernidad líquida mencionada por Bauman, el ser humano no se reconoce en una acción colectiva donde las casas eran para algunos un lugar inseguro y solitario.

Mientras tanto, los sistemas de salud de todas las regiones mundiales se volcaron a la atención de los enfermos, los *mass media*⁹ representaron las filias y fobias políticas que encarnaban con mayor dureza y se saturaron en muchas de las ocasiones con *fake news* (noticias falsas) y comentarios tendenciosos, día con día inundaban con noticias el número de contagios, de la insuficiencia de servicios hospitalarios en algunos países, de la cantidad en cuanto a los lamentablemente fallecidos. A partir del 1 de diciembre de 2019 cuando se declaró el primer contagio en Wuhan Hubei, China; el gobierno de nuestro país, se preparaba para recibirla, en la medida de las opciones a nuestro alcance.

⁸ La extraordinaria movilidad de los fluidos es lo que lo asocia con la idea de “levedad”. Hay líquidos que en pulgadas cúbicas son más pesados que muchos sólidos, pero de todos modos tendemos a visualizarlos como más livianos, menos “pesados” que cualquier sólido, Asociamos “levedad” o “liviandad” con movilidad e inconsistencia: la práctica demuestra que cuando menos cargados nos desplazamos, más rápido será nuestro avance (Bauman, 2000, p. 8).

⁹ Con base en Guattari (1991) los *mass media*, desarrollan las formas de subjetividad maquínica que implica la comunicación en masas, para el autor eran representados a través de medios como los periódicos, libros, televisión y radio, en la actualidad se traduce en la gama diversa de redes sociales, aunado a los ya mencionados, que implican una comunicación en masa, utilizados en diversas ocasiones para reproducir la tecnología del yo, en favor de la hegemonía neoliberal.



En la organización educativa mexicana, el 20 de marzo de 2020, la Secretaría de Educación Pública (SEP) decreta la suspensión de labores en las escuelas de educación básica y escuelas normales del todo el país, se sumaron todas las Instituciones de Educación Superior (IES), la situación biográfica de los docentes cambio de un día para otro, de caminar en los pasillos de las escuelas e impartir clase en la intimidad del aula tratamos de establecer relaciones escolares a través de mensajes en *whatsapp*, correos electrónicos, *facebook*, *twitter*, *Microsoft Teams*, *Zoom*, *Meet*, entre otros, se enfrenta además la preocupación de los padres de familia o su total ausencia en el día.

Las responsabilidades docentes aumentaron de manera considerable “en cualquier momento de su vida diaria, el hombre se encuentra en una situación biográficamente determinada, en un medio físico y sociocultural que él define, dentro del cual ocupa una posición, no solo en términos de espacio físico y tiempo exterior, de su status o rol dentro del sistema social, también sobre una posición moral e ideológica” (Schütz, 2006, p. 40).

Para reflexionar acerca de la moral y la ideología es menester ejercer la libertad, la pregunta emerge como en esa idea de emancipación, ¿qué tan cómodos y seguros estamos los docentes de ejercer esa libertad? O como los marineros liberados por Odiseo, es nuestro deseo continuar con el hechizo líquido de la modernidad (Bauman, 2000).

El rol del docente- estudiante de posgrado en Matemática Educativa, en tiempos del COVID-19, implicó una posición quizá de contención, de catarsis, desde padres de familia y alumnos que lo buscaban para solicitar apoyo, como aquellos que exigían trabajar más y no dejar toda la carga de la enseñanza de las matemáticas a los padres o tutores y a quienes, por diversas razones, no tuvieron ninguna comunicación con los otros, con otros contextos o con otras problemáticas.

Las posturas ideológicas del sistema educativo se desenmascaran, el docente se representa como el *animal laborians* (Arendt, 2005) y las indicaciones claras de las autoridades residían en no afectar la individualidad del o la estudiante y, no exigirle más allá de lo que pudiese realizar, el docente tendría que evitar la exclusión de sus estudiantes causada por la falta de recursos económicos, de conexión a internet o un equipo electrónico personal que le permitiera trabajar a distancia, el desempleo e incluso la violencia intrafamiliar que existía antes de la pandemia, el docente *animal laborians* es el “cuerpo de choque” que permite mantener los derechos humanos intocables, en esas urgencias, ¿el docente reflexiona acerca de estas acciones? En palabras de Freire



(1985), se permea en una pedagogía del oprimido, en una búsqueda de identidad y de comprensión del contexto, para que realice actividades en concordancia con padres de familia y estudiantes, que permitan la búsqueda de soluciones colegiadas, o ¿ya no existe cabida para los planteamientos freirianos?

Bauman afirma que los grupos encargados del orden social dentro de la modernidad han transitado del marco de una “sociedad justa”, a la idea de “los derechos humanos”, en este sentido, se abandona la idea de colectividad y se impulsa la individualidad, “... lo que implica reenfocar ese discurso en el derecho de los individuos a ser diferentes y a elegir y tomar a voluntad sus propios modelos de felicidad y de estilo de vida más conveniente” (2000, p. 35). Desde esta perspectiva, está la responsabilidad de progresar en la vida, si los alumnos presentan las problemáticas ya descritas, habrá que comprenderlos en su individualidad, pero ni el gobierno ni las empresas trasnacionales son responsables del estado en que se encuentra esa individualidad: “No existe la sociedad, declaraba más rotundamente Margaret Thatcher. No mires hacia arriba ni hacia abajo; mira adentro tuyo, donde se supone residen tu astucia, tu voluntad y tu poder, que son todas las herramientas que necesitarás para progresar en la vida” (Bauman, *ibídem*).

La idea de sociedad hacia la individualización del ser humano se gestó con la imposición de nuevos enfoques en la educación básica. En el año de 2006 en las escuelas secundarias de México, se implementa la Reforma a la Educación Secundaria, posteriormente en el 2011, la Reforma Integral a la Educación Básica y, en el 2017, la reforma basada en aprendizajes clave y en la educación socioemocional, para educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Además, se establece una forma de subjetividad, que permite ciertas actividades humanas que autoenriquezcan de manera continua su relación con el mundo, las actividades se representan en aspiraciones por “...la modernidad tecnológica y científica, mezcla que caracteriza el cóctel subjetivo contemporáneo” (Guattari, 1991, p. 14). La forma en que nos relacionamos se encuentra fuertemente ligada a las máquinas económicas, las máquinas del deseo y, por supuesto, a las máquinas científicas que degeneran en ritornelos específicos, cargados de símbolos que, a través del lenguaje, encuentran su espacio para la subjetividad colectiva.

En este contexto, los lenguajes del docente-maestrante, se posicionan en el plan y programa de estudios, que parte del enfoque por competencias surgido de un ideal económico, los símbolos y los ritornelos que emergen de este plan y de este enfoque responsabilizan al individuo



de lo que antes los gobiernos asumían como parte del cuidado de la población, si no se consigue trabajo, no se es capaz de dominar la tecnología, sino se cuenta con el dinero necesario para por lo menos cubrir las necesidades esenciales de las familias, es responsabilidad de y solamente del individuo, donde el pospanóptico de Foucault (2000) se asume dentro de uno mismo, me controlo, respondo a los lineamientos de la organización global, los gobiernos y los poderes económicos no invierten tiempo ni esfuerzo en vigilar, lo hacemos nosotros mismos, desde dentro de nuestra subjetividad producida en una trama de versiones sentadas en la cultura occidental (Guattari,1991).

Otro símbolo que se posiciona con fuerza en el contexto de los estudiantes del posgrado, tiene relación con un símbolo que se ha consolidado desde hace años en nuestro país, la evaluación individual del docente, primero en la figura de la denominada carrera magisterial, instaurado por Salinas de Gortari en los noventa, que durante años, a través de un examen, asistencia a cursos y otros mecanismos, se otorgaba un mayor salario a algunos docentes que lograban obtener un cierto número de puntaje, hasta el año 2013, cuando se aprueba la reforma educativa, se inicia el examen de ingreso y permanencia en el servicio profesional docente, con la presentación de un examen y lo que en ese momento le denominaron planeación argumentada, así como de otro tipo de evidencias, con las que el gobierno federal, evaluaba al docente en lo individual.

Actualmente con la nueva administración federal, denominada la cuarta transformación, se ha declarado con claridad la revalorización del docente, las primeras decisiones presidenciales consistieron en reincorporar al servicio a los docentes que fueron afectados y eliminar los exámenes anuales (conferencia matutina del presidente López Obrador, 2018) quedando solamente los de promoción horizontal o vertical, en este marco continúan los procesos para el ingreso de los docentes, los cuales, no han sido reflexionados con la profundidad académica requerida. En el caso de los estudiantes de la maestría, ingresaron a trabajo docente a través de estos procesos, los cuales fueron introducidos en la cultura de la docencia por un estado de bienestar¹⁰ que dentro de sus prioridades se encuentra con proveer de educación pública de calidad que representa a su vez un instrumento de poder, objetivado en dicha cultura, en nuestra psicología colectiva:

¹⁰ “El estado del Bienestar ha servido como principal fórmula pacificadora de las democracias capitalistas avanzadas para el periodo subsiguiente a la Segunda Guerra Mundial” (Offe, 1990, p. 135), a través de proveer a los ciudadanos con necesidades y riesgos, de asistencia, ya sea en dinero o en especie, como lo es, educación, salud, sistemas judiciales, entre otros, Dichas necesidades, establece el autor, derivadas de una sociedad mercantil.



Ese gobierno queda caracterizado como punto de contacto entre la tecnología política de los individuos y las tecnologías de uno mismo gobernar *governing* es siempre un difícil y versátil equilibrio, con conflictos y complementariedades, entre las técnicas que aseguran la coerción y los procesos a través de los cuales el uno mismo *the self* es construido y modificado por sí mismo. (Foucault, 2000, p. 34)

Esta tecnología del yo hace pensar que los docentes de matemáticas son los únicos responsables de los resultados educativos que se han dado tanto a nivel nacional e internacional, realizados por evaluaciones estandarizadas en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), aplicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea).

No es común escuchar entre los maestrantes que se cuestionen las políticas educativas, el avanzado deterioro social, el gran número de población en pobreza extrema y los altos niveles de inseguridad ocasionados durante más de 40 años en nuestro país y mucho menos la creciente corrupción que se ha engendrado en lo más íntimo del sistema educativo mexicano; como problemáticas que ocasionan las dificultades educativas, e incluso, es raro que cuestionen los instrumentos estandarizados y la importancia de sus resultados para nuestro país, en sus argumentos tanto verbales como escritos. Así se observó en la presentación de los avances del proyecto de investigación, donde se denotaba la urgencia de mejorar los resultados estandarizados, relacionados con el aprendizaje de la matemática en educación básica y media superior (Guía de observación, enero 2018, presentación de proyectos).

Se detecta en el plan y programas de la Maestría en Matemática Educativa (2017), la importancia de preparar a los egresados, para la presentación de este tipo de evaluación, como un aporte fundamental a su preparación de posgrado, de tal manera que imprime una alienación a la caosis de Guattari, ausente de reflexión crítica ante el ser educador de matemáticas, más allá de un simple facilitador y el único responsable de la educación básica y media superior mexicana, que si bien tal y como lo argumenta el Informe McKensey (2007), en cuanto a la importancia de la calidad de los docentes, detalla que;

Los sistemas educativos con más alto desempeño atraen en forma constante gente más capacitada a la carrera docente, lo que lleva a su vez a mejores resultados académicos. Esto se logra por medio de un ingreso a la capacitación docente altamente selectivo, procesos efectivos de selección de los aspirantes más apropiados y buenos salarios iniciales



(aunque no extraordinarios). Con estas premisas se eleva el estatus de la profesión, lo que facilita la atracción de candidatos aún mejores. (p. 19)

En México, aún con los estudios realizados en países que han alcanzado un mejor desempeño educativo en las pruebas PISA, las políticas educativas, por lo menos en esta lógica, intentan la mejora en la calidad de la docencia: capacitación constante del docente, procesos de selección de aspirantes de ingreso a las Escuelas Normales, entre otras IES formadoras de docentes de educación básica, salarios que permitan por lo menos cubrir las necesidades básicas del docente en servicio y el trabajo de colaboración entre las diversas secretarías federales y estatales, incluso municipales, con el fin de que cumplan con un trabajo coordinado, sin embargo, continuamos con graves problemáticas de aprendizaje en la educación básica y media superior, presentadas en los resultados de la prueba estandarizada PISA en México.

En PISA 2018, los estudiantes mexicanos obtuvieron un puntaje bajo el promedio OCDE en lectura, matemáticas y ciencias. En México, solo el 1% de los estudiantes obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más altos (nivel 5 o 6) en al menos un área (Promedio OCDE: 16%), y el 35% de los estudiantes no obtuvo un nivel mínimo de competencia (Nivel 2) en las 3 áreas (promedio OCDE:13%).

El desempeño promedio se ha mantenido estable en lectura, matemáticas y ciencias, a lo largo de la mayor parte de la participación de México en PISA. Solo el desempeño en PISA 2003 (en lectura y matemática) fue significativamente inferior al desempeño de PISA 2018, y solo en PISA 2009 (en matemáticas) fue significativamente superior al desempeño en PISA 2018. En todos los otros años y todas las otras áreas el desempeño promedio de México no fue distinto al observado en PISA 2018. (OCDE, 2018, p. 1)

Este es el contexto que permea a los maestrantes que cursan el programa de MME que se imparte en la ENSEM. El nefasto coronavirus que afecta al mundo, en una modernidad líquida, toca de fondo la vida laboral y académica de los maestrantes quienes son docentes que laboran impartiendo clases en escuelas de educación básica y media superior, todas ellas públicas, por lo que actualmente su tiempo es líquido, entre la atención a distancia de sus estudiantes, reuniones virtuales con sus directivos, atención a padres de familia, entrega de una gama diversa de documentos académicos y administrativos con el continuo proceso de evaluación permanente al que son sometidos, se añaden las sesiones en línea con los docentes de los cuatro seminarios que conforman cada semestre de su formación posgrado y la entrega de los trabajos respectivos.



El eje formativo IV. Elaboración del informe de investigación, que se conforma de cuatro seminarios denominados Investigación de la Práctica I, II, III y IV, respectivamente para cada semestre, es digno de mención particular. El diseño curricular se realizó desde el seno de la ENSEM, en esa perspectiva, se intentaban concatenar los marcos temporales policrónicos donde son más importantes las relaciones que las cosas (Hargreaves, 1998), y así, permitir reorientar a los estudiantes y sensibilizarlos desde la figura del director de tesis, que en el plan y programas, se determina como el encargado de impartir los seminarios, pero ninguno de los directores de tesis fueron titulares de los seminarios (excepto de una estudiante) lo que aunada a las dificultades acerca de las problemáticas que enfrentan los alumnos en su práctica docente, se vieron en la necesidad de establecer con sus directores de tesis horarios fuera del currículo para desarrollar un objeto de estudio determinado por la investigación en la matemática educativa.

En este contexto, el director de tesis es un educador que demuestra una cierta significación a su hacer diario, en otras palabras, “se observa cómo el educador va construyendo de manera progresiva una interpretación compleja de su práctica que permite que sus acciones cotidianas se modifiquen, articulándose y organizándose de forma más compleja” (Perales, 2009, p. 19). El perfil profesional con el que cuenta y las reflexiones que realiza en cuanto a su hacer, son condiciones positivas para enfrentar las dificultades que *per se* y con el estudiante de la maestría se presentan en el acompañamiento para la elaboración de la tesis.

El acompañamiento personalizado se traslada a sesiones en línea, en ocasiones, incluso la baja calidad del internet tanto del director de tesis como del maestrante, no representa un mayor problema, frente a los obstáculos que significan coincidir en un horario que permita la comunicación sincrónica a distancia, no hay tregua para el proceso de avanzar en la tesis. El tiempo apremia a pesar de las circunstancias adversas, sea educación líquida e impaciencia (Bauman, 2005); existen inquietudes y desesperaciones, no existe descanso. Al finalizar el tercer semestre es requisito indispensable presentar el avance de la investigación, en este contexto el director de tesis y el estudiante, analizan estos progresos:

Discuten ¿cómo desarrollar el proyecto de investigación antes de la vida pandémica, si se trataba de trabajar con estudiantes, que difícilmente tienen internet y no es posible localizarlos? ¿Las diversas metodologías de la matemática educativa son factibles para establecer figuras de análisis que permitan recuperar el dato empírico en una enseñanza a distancia? (observación de clase, a través de la plataforma *Teams*, septiembre, 2020).



Frente a dichas discusiones, el director de tesis construye el significado de la práctica educativa, pensar y repensar las teorías que emergen de la maestría en matemática educativa, en un contexto de pandemia, la teoría de situaciones didácticas de Brousseau¹¹ (1987), por ejemplo, que resalta la importancia de fases de acción, formulación, validación e institucionalización en un proceso de enseñanza y aprendizaje determinado con un contenido de la matemática escolar, se desarrolla en un trabajo colaborativo, donde los estudiantes desarrollan una serie de actividades, plantean preguntas, encuentran posibles soluciones en un acompañamiento continuo, con una serie de pasos teórico metodológicos que implican el trabajo constante del maestrante que pretende implementar este proceso de intervención en su tesis, en apariencia ¿complejo e imposible de aplicar en sesiones virtuales?

Y si se trata de la teoría socioepistemológica del Dr. Ricardo Cantoral¹², que exige el involucramiento de lo que denomina la racionalidad contextualizada a partir de las actividades de la comunidad donde se encuentra inmerso el estudiante, con un trabajo en equipo, con el uso de las costumbres y tradiciones locales, los maestrantes se cuestionan, de qué forma accesan a ese tipo de aplicación teórica, ante la falta de comunicación con los alumnos, que en un principio reconocían como sujetos de su investigación, interrogantes que antes era impensables y que ante ello, el director de tesis da significado a su práctica, cuáles son las reflexiones que realiza en conjunto con su maestrante, ante la complicada situación actual.

Tomar decisiones sobre el proceso en la construcción de tesis, implica la resignificación del símbolo, lo que antes era conocido al aplicar algunos ejercicios en un salón de clase, ahora ya no existe esa posibilidad, incluso palabras como exclusión, entendida como el no tomar en cuenta la investigación de los maestrantes o a aquellos alumnos que no

¹¹ Guy Brousseau parte de la noción de obstáculos matemáticos, de allí deviene la teoría de situaciones didácticas, determinadas como la organización de situaciones problemáticas que permitan el aprendizaje del estudiante, en primera instancia establece el carácter dialéctico del proceso para franquear el obstáculo, que corresponde a la interacción estudiante-medio-docente, que permita la motivación para la apropiación del conocimiento, así como las situaciones de acción, formulación y validación, que corresponden a cuestiones de acción o decisión matemática, desarrollo de formulaciones previas en un proceso dialéctico de comunicación y de validación, como la afirmación del conocimiento, que determina la institucionalización del aprendizaje (Brousseau, 1983).

¹² Actualmente la Socioepistemología, en tanto teoría, postula que para atender la complejidad de la naturaleza del saber y su funcionamiento al nivel cognitivo, didáctico, epistemológico y social en la vida de los seres humanos (Cantoral 2011), deberá de problematizar al saber en el más amplio sentido del término, situándole en el entorno de la vida del aprendiz (individual o colectivo) lo que exige del rediseño compartido, orientando y estructurando, al discurso Matemático Escolar (Cantoral, 2013, p. 51).



pueden conectarse, aparecen de manera estrepitosa, en tanto, el maestrante deberá estar en posibilidades de desarrollar su tesis, o ¿podrá ser este tema de investigación fundamental? (Bauman, 2005). En definitiva, un camino complejo e incierto que exige construir significados con aportes, incluso éticos.

El anterior cuestionamiento ha permeado las sesiones a distancia con el director de tesis, aunado a las problemáticas detectadas en la formación como investigadores, entonces, resulta una tarea compleja para los maestrantes, los cuales se encuentran entre su trabajo como docentes y la postura crítica reflexiva que se exige en la construcción de una tesis que permita desarrollar conocimiento en la disciplina de la matemática educativa. En este contexto: ¿cómo se gesta el entramado de símbolos y signos que desarrollan los maestrantes en la construcción de la tesis? Un punto de partida para construir lo que más adelante resulte en un proceso de generación de conocimiento que explique los procesos que enfrentan los alumnos ante las exigencias de un programa de MME que se estudia en la ENSEM, en un momento lleno de angustia e incertidumbre emanado del aislamiento provocado por la pandemia Covid-19.

Finalizar las veredas reflexivas, pautas iniciativas de la investigación

La formación de posgrado que desde el año de 1987 en el campo de la educación matemática, imparte la ENSEM, se sitúa en dos orientaciones dentro de las maestrías, de lo profesionalizante a la investigación, con un entramado de símbolos y signos instaurados en la construcción de la tesis para la obtención de grado, con estas tesis cuyos símbolos representaban en sus inicios en 1987, a la matemática, con signos alejados de la educación matemática, con lo que simboliza estudiar en una escuela normal, con tesis vinculadas al método de investigación acción en la reforma del 2012, dentro del desarrollo del enfoque por competencias hasta la reforma (2017) denominada MME, que abre las pautas hacia la generación de tesis dentro de un seminario específico, lo cual ha sido modificado por las autoridades institucionales.

A partir de ello, para la generación 2019-2021, la construcción de las tesis fue interrumpida desde su génesis por la pandemia por Covid-19, factor que representa una serie de dificultades para los maestrantes de la MME, ya que, por un lado, enfrentan en el campo laboral una gama diversa de exigencias, sesiones a distancia con sus estudiantes, atención a padres de familia, reuniones escolares, entrega de documentos académicos y administrativos, entre otras. Por otro, las obligaciones que



tienen en los cuatro seminarios que conforman su semestre, aunado al avance en la construcción de su tesis, en sesiones extracurriculares que obstaculizan el proceso de finalización del trabajo académico. Resulta un punto de partida para explicar los procesos complejos a los que se enfrentan las estudiantes de la MME, en conjunto con su director de tesis y cómo a través de estas situaciones específicas, están en posibilidades de avanzar o, no hacerlo, de manera sistemática ante los problemas que actualmente aquejan a la educación básica, en tres frentes, las decisiones de las autoridades institucionales en cuanto a la modificación del programa, la pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2 y la tendencia a la educación líquida que permea la dinámica escolar mexicana. Invitamos a reflexionar de manera profunda en el camino de explicar hasta dónde y para qué desarrollar conocimiento en una MME, a través de investigaciones destinadas a tratar objetos de estudio en educación básica y media superior, vetas profundas en un México diverso y cómo, frente a esta reflexiones, puede desarrollarse un entramado de símbolos y signos en el contexto de realizar estudios en una escuela normal, la ENSEM, que desde su origen consigna: “Formemos hombres (y ahora digo; mujeres) que forjen pueblos.



Referencias

- Ángeles, E. (2017). *Producción de conocimiento, un diagnóstico estatal de investigación y posgrado en educación*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. pp.1-15. San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1831.pdf>
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.
- Armella, L. (1992). Constructivismo y Educación Matemática. *Educación Matemática*, 4(2), pp. 7-15. <http://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/vol4/vol4-2/vol4-2-1.pdf>
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Brousseau, G. (1983). *Los obstáculos epistemológicos, problemas e ingeniería didáctica*. DIE-CINESTAV. <https://mealejandrofm.files.wordpress.com/2012/03/5oprocesoscognitivosycambioconceptualenmatemc3a1ticasyciencias-docx.pdf>
- Cantoral, R. (2013). *Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa*. Gedisa.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación- Escuela Normal Superior del Estado de México. (2017). *Plan y Programas de Estudios. Maestría en Matemática Educativa (Plan 2017)*. DGESEPE.
- Flores, P. (2020). Sobre la producción de conocimiento científico en el campo de la investigación de la educación. En P. Flores del Rosario (Ed.), *Cuerpos y textualidades. La producción de conocimiento en la escuela normal* (pp. 153-161). Ediciones del Solar.
- Flores, P. y Meneses, G. (20 de Agosto de 2020). *Seminario: Epistemología de las Ciencias de la Educación*. Toluca, Estado de México, México: ISCEEM.
- Foucault, M. (2000). *Tecnologías del yo*. Paidós.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Guattari, F. (1991). *Caosmosis*. Úrsula.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado cultura y postmodernidad cambian los tiempos cambia el profesorado*. Morata.
- Ishida, M. (july de 2008). C. S. Peirce's Definition of Symbol in §14 of the New List. *The Public Journal of Semiotics*, II(2), pp. 52-72.
- McKensey. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKenseyCompany. https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/McKENSEY_InformeReformaEducativa.pdf
- Meneses, G. (1992). *Epistemología y Pedagogía*. En: Hoyos, C. (Coord). *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía de una ciencia?* Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 41-91.
- Morales, D. (2011). Mundos simbólicos. *Pensamiento & Gestión*, 31, pp. VII-X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=646/64620759001>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2018 Resultados. OCDE. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Offe, C. (1990). *Contradicciones en el Estado del Bienestar*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Alianza Editorial.



- Patrick, J., Gómez, P. y Rico, L. (1998). *Educación Matemática. Errores y dificultades de los estudiantes. Resolución de problemas de evaluación*. Universidades de los Andes.
- Perales, R. (2009). *La significación de la práctica educativa*. Paidós.
- Real Academia Española. (2021). <https://dle.rae.es/entramado>
- Rodríguez, M. y Rosas, C. (2013). El entramado cognitivo: una propuesta epistemológica para el estudio de la estructuración matemática en el mundo. En SEMUR, Sociedad de Educación Matemática Uruguay (Ed.), *VII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática* (pp. 7669-7676). SEMUR.
- Salguero, F. (2001). Teoría General de los signos y su significado. En Nepomuceno, Quesada, y Salguero, *Información, tratamiento y representación* (pp. 41-58). Servicio de publicaciones, Universidad Sevilla.
- Sanmartin, N. (2019). La transposición didáctica. Procesos de configuración de saberes escolares. *Revista ISCCM*. Tercera época (27), pp. 87-102.
- Shön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Shütz, A. (2006). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- Zambrano, A. (2006). *Contributions to the comprehension of the science of education in France concepts, discourse and subjects*. [Tesis de doctorado, Atlantic International University, Honolulu, Hawaii]. <https://www.aiu.edu/applications/DocumentLibraryManager/upload/Tesis%20Final%20Armando%20Zambrano.pdf>



Las formas de construcción de saberes para la práctica docente en enfermería.

Forms of construction of knowledge for teaching practice in nursing.

Edgar Kevin Jardines Rivera*

Fecha de recepción: 28 de junio de 2021
Fecha de aceptación: 06 de diciembre de 2021

RESUMEN

El presente artículo traza el camino recorrido por una investigación con perspectiva cualitativa, con arropo en la tradición biográfico-narrativa para conocer las ideas de cinco enfermeras docentes de la Escuela Nacional de Enfermería del Instituto de Seguridad Social al Servicio del Estado en México (ENEI-ISSSTE) sobre las formas de construcción de saberes para la práctica docente en enfermería. Se vinculan los discursos de cada una de ellas e identifican los pasajes biográficos personal, profesional y laboral como profesoras de enseñanza superior en enfermería. Se realizaron entrevistas no estructuradas para la producción de datos. La identidad de la enfermera está construida en cierta parte desde la formación académica, al ser esta, por sí misma, el nicho donde el colectivo escolar vive su identificación con la profesión.

Palabras clave:

Enfermería, experiencia profesional, formación profesional, enseñanza superior, profesor.

ABSTRACT

This article traces the path traveled by a qualitative perspective research, with support on the biographical-narrative tradition to know the ideas of five teaching nurses of the National School of la Escuela Nacional de Enfermería del Instituto de Seguridad Social al Servicio del Estado en México (ENEI-ISSSTE), about forms of construction of knowledge for teaching practice in nursing. The speeches of each of them are linked and the personal, professional and labor biographical passages as professors of higher education in nursing are identified. Unstructured interviews were made for data production. The identity of the nurse is built in a certain way from the academic training, as this, by itself, is the niche where the school community experiences its identification with the profession.

Keywords:

Nursing, professional experience, professional training, higher education, teacher.

* Egresado de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, México.

Introducción

La presente investigación es generada desde la inquietud de conocer cómo las docentes enfrentan los retos de la formación de enfermeras. La pregunta genera ecos en la misma disciplina y en sus actores: entender la construcción de los saberes de las enfermeras formadoras de nuevas generaciones. La arquitectura de los conocimientos de cada docente es diversa por lo aprendido, lo vivido y lo practicado a través de su vida profesional y laboral.

Pero ¿cómo conocer las formas de construcción de saberes para la práctica docente en la formación en enfermería? Me apoyé en la tradición biográfico-narrativa, y usé el género de la entrevista como guía para la producción de datos.

La entrevista, como medio para recuperar la voz de las docentes, tuvo dos momentos: uno de ellos denominado *pilotaje*. Fue el ejercicio para —a manera de metáfora— *echar un clavado* en la realidad vivida por las docentes participantes en este estudio. Es así como se plasma el trabajo de campo. En un segundo momento, el punto de mayor peso lo otorgué al discurso de las docentes; desde su voz extraigo las vivencias de su biografía académica, sus experiencias en la clínica y en la docencia de la enfermería

Me sustenté en categorías y subcategorías para reconocer desde la disertación de cada entrevistada, los significados atribuidos a sus prácticas educativas en lo cotidiano del ejercicio de la disciplina.

Con lo anterior, plasmo mis hallazgos y forjo mis conclusiones. A manera de reflexiones, hago un diálogo con la teoría y lo obtenido en cada entrevista, enlazo así mis supuestos y la realidad de las docentes.

Busco dar cuenta de una aproximación a las formas de construcción de saberes desde la perspectiva de las docentes en la práctica de formación en enfermería en la Escuela Nacional de Enfermería e Investigación del Instituto de Seguridad Social al Servicio del Estado en México (ENEI-ISSSTE):

Indagar en las trayectorias académicas y laborales de docentes de la ENEI-ISSSTE, respecto a la construcción de su quehacer educativo.

Recuperar las experiencias clínicas y de práctica de docentes de la ENEI-ISSSTE, en la construcción de sus saberes.

Dar cuenta de sus reflexiones sobre la práctica docente en la ENEI-ISSSTE y visibilizar su labor educativa.



La experiencia práctica en la disciplina de formación —enfermería, medicina, psicología, entre otras— se considera, por sí misma, la herramienta para la transmisión de saberes disciplinares; todo aquel saber empírico basado en la práctica educativa es una forma por desarrollarse en el salón de clases. Y si bien, la formación disciplinar no promueve herramientas para ejercer en el ámbito educativo, existe una particularidad en el abordaje del quehacer docente, entre lo sustancial de lo teórico, como subrayan de manera precisa Domingo y Gómez (2014:

La educación como un problema práctico que requiere de decisiones previamente deliberadas, por medio de la reflexión, y no puede limitarse a indagar el contexto práctico de donde opera, si no que busca el sentido profundo de la teoría, sin la cual la actividad educativa no logrará ser una práctica en verdad reflexiva y crítica (p. 87).

El ejercicio docente dentro de la enfermería genera *per se* un vínculo en la formación de recursos humanos en la disciplina. Indagar sobre la práctica docente en enfermería se vuelve relevante, porque los procesos de formación incluyen saberes que provienen de diferentes disciplinas y, por ello, la práctica clínica es el elemento central de los niveles formativos. Las trayectorias de los docentes impactan en la formación de enfermería, por los contenidos y la apropiación por parte de los estudiantes.

El interés por conocer las formas de construcción de saberes asociados al ejercicio de la profesión de los docentes es explorar—a través de la voz directa de los sujetos formadores— las experiencias, los significados otorgados a diferentes saberes asociados a la práctica docente, indagar sobre la construcción y su intervención en el proceso educativo. Así, se considera como eje de la práctica educativa, la acción reflexiva del docente como herramienta para el análisis del quehacer educativo en las instituciones formadoras de enfermeras.

Como lo menciona Dewey: «la reflexión es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y conclusiones a las que tiende». Según afirma Sanjurjo (2009), la reflexión sobre el ejercicio docente es un objetivo concreto en el proceso educativo:

La necesidad de reflexión, de intervenciones deliberadas, contextualizadas y fundamentadas en conocimientos teóricos, hace posible considerar el proceso educativo como ejercicio profesional. Pues a diferencia de otras, requieren la parte práctica una preparación formal y sistemática, tanto teórico como práctica, pero a la vez un alto sentido de autonomía, de compromiso para tomar decisiones contextualizadas,



respondiendo a finalidades y valores acerca de los cuales no solo debe estar informado, sino que es necesario que participe en su construcción (p. 23).

La utilidad de la reflexión es que permite al docente el análisis de todos aquellos eventos dados dentro y fuera del ejercicio educativo, para favorecer este. Es posible reconocer múltiples formas de construcción del quehacer docente. Se busca indagar sobre aquellos eventos generadores de significados y si estos propician la reflexión en o sobre la práctica, como sugiere Schön (1998).

Metodología

El objetivo es un acercamiento a un espacio educativo poco visible para la investigación educativa, a razón de ser un espacio donde predomina la tradición cuantitativa. La alternativa adoptada fue la investigación de corte cualitativa, basada en la tradición biográfico-narrativa, con la entrevista a profundidad cara a cara como método para la producción de datos.

Para contextualizar el ámbito en el que desarrollé la investigación, hago a manera de descripción, un breve recorrido por el campo de estudio en la Escuela Nacional de Enfermería e Investigación (ENEI-ISSSTE) es el espacio de formación de recursos humanos en enfermería en diferentes modalidades y niveles educativos.

Me apoyé de un guion de entrevista, con él dirigí el encuentro para facilitar la dinámica y la exposición verbal del discurso sobre sus trayectorias.

Para esta indagación, la parte central fue la recuperación de la disertación de las docentes, ¿cómo las enfermeras viven sus prácticas educativas dentro del aula y de los espacios hospitalarios a través de sus repertorios de vida?, y ¿cómo se configuran para ser profesoras de enfermería? Las categorías derivadas del trabajo de campo son: la formación como enfermera, el saber, la experiencia clínica y el liderazgo. Todo lo generado durante la investigación promovió la exposición de los significados y prácticas educativas durante la sistematización y análisis de los datos.

A partir del discurso desde la voz de las entrevistadas doy cuenta de las trayectorias y pasajes como enfermeras; pero, también del significado atribuido a la práctica docente. Como resultado del trabajo de campo, se realizaron cinco entrevistas. Se identificó a las entrevistadas



con siglas, el orden fue de manera aleatorio. Esto con el objetivo de conservar la confidencialidad y el anonimato solicitado por cada una de ellas, manifestado previamente con el consentimiento informado previamente documentado.

Resultados

La identidad como enfermera

Las docentes expresaron críticas sobre sus vivencias pasadas, se mostraron reflexivas al reconocer la toma de decisión para formarse en la disciplina. En las narraciones compartidas por las profesoras sobre las razones para ser enfermeras, reconocen, en su mayoría, la influencia del entorno familiar, la influencia del otro. «Las actividades de cada miembro se producen primordialmente en respuesta o en relación con las de los demás» (Blumer, 1982, p. 5). De tal manera que la biografía se ve permeada por el contacto con los otros en los entornos social y cultural, por lo menos es lo expresado por las profesoras sobre la decisión tomada para ser enfermeras.

Por lo tanto, es a través de las experiencias familiares que crearon el ideal de formarse en un área de la salud; algunas docentes mencionaron encontrarse identificadas con la profesión desde el primer contacto con los pacientes —manera coloquial de atender a la población en los establecimientos de salud—, aunque hay quien se planteó ese ideal desde la infancia:

[...] en mi mente estaba todo el tiempo de que yo iba a ser enfermera, y enfermera, o sea yo jamás dije, “yo quiero ser médico”, o sea yo dije, o doctor o doctora, como comúnmente los niños dicen ¿no?, no, yo le dije a mi mamá que yo iba a ser enfermera (E3, p.3).

La formación profesional

Las etapas de formación académica de las docentes fueron de cierta manera parecidas. Iniciaron su educación en enfermería desde el bachillerato con una dinámica educativa con poca posibilidad de estudiar en el futuro una carrera universitaria. Cada una de ellas reconoce el deseo de ayuda a la persona enferma, de igual manera, se mostraron identificadas con los eventos propios de su formación inicial y profesional para ser docentes, como E1:



[...] yo me enamoraba de cada uno de mis maestros, y desde la primaria, yo no fui El objetivo es un acercamiento a un espacio educativo poco visible para la investigación educativa, a razón de ser un espacio donde predomina la tradición cuantitativa. al kínder, pero desde la primaria me gustaba mucho este, cómo daban clase mis maestros, de hecho [...] yo procuraba que mis maestras me invitaran a apoyarlas (p.3).

Son múltiples los factores en la vida de las entrevistadas para ser profesoras, los hechos vividos generan afinidad, cabe destacar, la esencia de la labor de la enfermera, no solo ejercer en el área clínica de manera asistencial, sino también en la educación hacia los pacientes, los estudiantes de enfermería y los pares como educación continua en servicio. Retomo las palabras de E2:

Bueno, sabemos que dentro de los cuatro pilares de la enfermería y también de la educación, ¡verdad!, pues tenemos que una de esas es la de docencia e investigación. ¿no?, que sería la última, pues, yo ya pasé por las fases que correspondían, entonces ahorita estoy en la docencia (p. 8).

Lo anterior muestra las posibilidades de ejercer la enfermería fuera de los entornos clínicos; «la función», como se denomina en la profesión, es una labor inmersa en el ejercicio de la enfermería, tiene matices educativos, si bien, no formales, sumerge a la enfermera en el hecho de socializar el conocimiento (NOM 019, 2003).

El planteamiento acerca de la construcción de los deseos por ser enfermera está descrito en primera instancia por Berger y Luckmann, (2003) quienes refieren que el sujeto no pertenece a un colectivo desde su nacimiento, por el contrario, está predispuesto a ser miembro de uno, y ello lo logra como parte de la socialización primaria y secundaria.

Así, me sostengo en la premisa de Berger y Luckmann, T. (2003), respecto al proceso para formar la identidad:

Se forma por procesos sociales. Una vez se cristaliza, es mantenida, modificada o aun reformada por las relaciones sociales. Los procesos sociales involucrados, tanto en la formación como en el mantenimiento de la identidad, se determinan por la estructura social. (p. 214).

Y en el caso de enfermería, manifiesta vivencias y experiencias para crear la identidad. Arreciado (2013) afirma:

Cada experiencia en la vida hace que nos situemos en una posición determinada y adoptemos roles que suponen una representación de



nosotros. Con cada experiencia vamos matizando la anterior y sumando representaciones sucesivamente. Este proceso de cúmulo de roles es determinante para la construcción identitaria (p.39).

Con todo ello, la identidad de la enfermera está construida en cierta parte desde la formación académica, al ser esta, por sí misma, el nicho donde el colectivo escolar vive su reconstrucción hacia la identificación como enfermera, como lo expresa Arreciado (2013): «la identidad se entiende como un proceso en continua construcción o reconstrucción resultante de la interacción con los otros. La identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad» (p. 39).

La construcción como profesor: la experiencia profesional y la práctica clínica

Los docentes vivimos múltiples pasajes para satisfacer nuestras necesidades de conocimiento, y hasta cierto punto habilidades y destrezas. Lo realizamos con la asistencia a cursos, congresos y jornadas clínicas, con el objetivo de construir saberes específicos en nuestra disciplina. Todo ello genera herramientas sólidas para enfrentarse los desafíos del ejercicio clínico y del quehacer docente.

Respecto a la experiencia, Larrosa (2006) define el concepto de la siguiente manera:

La experiencia supone, en primer lugar, un *acontecimiento* o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y "algo que no soy yo" significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. "Que no soy yo" significa que es "otra cosa que yo", otra cosa que no es que yo digo, que yo sé, que yo siento, que yo pienso, que yo anticipo, que yo puedo, que yo quiero (p. 88).

Como lo expone Larrosa (2006), un acontecimiento no depende por sí mismo del sujeto. Esta definición se entrelaza con la realidad vivida dentro de la enfermería. Los entornos clínicos ponen el acento necesario para trastocar a la enfermera; no solo como una experiencia pasajera, es con apoyo del saber sobre los espacios donde se vive la práctica clínica.



Experiencia profesional

Las entrevistas fueron dirigidas a partir de las experiencias de las docentes con relación a la formación de recursos humanos en enfermería. Como lo he plasmado en líneas anteriores, existe dificultad por la formación disciplinar y la socialización de los conocimientos, por ello, reconozco la idea de Tardif (2004), sobre los saberes experienciales:

Los mismos maestros, en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión, desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a su experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer, y de saber ser (p. 30).

Sobre lo anterior, identifiqué en el discurso de las docentes las formas de construirse, con lo académico, pero, a su vez con la experiencia. La participante E5 se refiere a la figura de profesor con un calificativo:

Un buen docente no puede ser bueno si no está en activo, porque tienes la experiencia, ¿no?, pero no estás actual, no vives lo de hoy, y eso me quedó clarísimo, eso me quedó clarísimo, se [debe] tener no solo lo... académico, sino la experiencia (p.8).

Esta posición es reconocida por Tardif (2004), quien considera que los saberes se configuran de manera actualizada, se apropian y son útiles en el ámbito de la práctica de la profesión y no provienen de la formación o de los planes de estudio. Estos saberes se legitiman con la educación continua dentro de los servicios, sin embargo, el contacto real con escenarios clínicos promueve de cierta manera posicionarse en tener «experiencia» para el manejo y cuidado de personas con complicaciones de salud específicas.

De ahí derivan las múltiples especialidades para brindar el cuidado: la enfermería pediátrica; la geronto-geriátrica; el cuidado al enfermo crítico; y la quirúrgica, entre otras para satisfacer las necesidades de las personas al enfrentarse al deterioro de la salud. Cabe destacar que la enfermera de primera instancia, como se denomina de manera internacional, cuenta con los conocimientos, las habilidades y destrezas para enfrentarse situaciones de salud complejas.

Con el apoyo de los conocimientos de la disciplina y la experiencia, es posible que las docentes, en múltiples momentos, apliquen saberes para enfrentarse al quehacer educativo, sin que sea una limitante la ausencia de preparación académica para ello.



Práctica clínica

Dentro de sus prácticas, las docentes buscan formarse en aspectos educativos para lograr resolver las dificultades vividas en el aula. El rol como docente, mencionaron, es llevar a lo material la información otorgada a partir de sus propios aprendizajes, desde la experiencia práctica, sobre técnicas y procedimientos.

Para hablar del concepto de práctica, planteo la definición descrita por Zapata (2003):

La práctica es la materialidad de un discurso, de un saber en una sociedad determinada. También hemos de entenderla como un saber que se materializa en una sociedad concreta, como un saber que toma cuerpo o forma a través de las instituciones, los discursos reglamentados y los sujetos que hablan y actúan (p. 181).

Hablar de práctica se centra en el ejercicio de las habilidades para otorgar el cuidado; de acuerdo con las palabras de la participante E3: «la práctica que tienes porque no es lo mismo pararte a hablar de algo que tú no lo has hecho, así de sencillo» (p. 11). La idea de la entrevistada está en torno al ejercicio vivido de la profesión para poder socializar el conocimiento.

Durante las entrevistas, las profesoras reconocieron la necesidad de formarse en el ámbito educativo, con la intención de mejorar su práctica educativa y crear en los estudiantes el gusto por la disciplina; pero, también por la intención de sentirse satisfechas con el trabajo para formar nuevas enfermeras y nuevos enfermeros.

Retomo la idea de saber docente: «es, por tanto, esencialmente heterogéneo: saber plural, formado por diversos saberes provenientes de las instituciones de formación, de la formación profesional, de los currículos y de la práctica cotidiana» (Tardif, 2004, p. 41). Todo este saber se posiciona por el trabajo diario de la enfermería, en lo educativo y en lo clínico.

De esa manera se llegó a identificar las reflexiones expuestas por las profesoras sobre su práctica educativa. Cada una de ellas valoró la formación docente como elemento esencial para tener conocimientos complejos en la disciplina; también, ubicaron la experiencia y la práctica como herramientas útiles para identificarse como docentes, para comprometerse con la comunidad estudiantil y ser guía para las nuevas generaciones.



Conclusión

En esta investigación se propuso recuperar la voz de las docentes de enfermería de una escuela de enfermería del ISSSTE, para conocer y comprender la construcción de los saberes de las enfermeras docentes para la enseñanza superior.

La exposición del discurso de las profesoras durante cada entrevista contribuyó a crear un camino de reflexiones en torno al tema de la práctica docente desde su experiencia y punto de vista sobre la identidad como enfermera, la formación; la construcción como docente, la experiencia y la práctica. Para recuperar los significados atribuidos por las profesoras se retomó la idea de Blumer (1982): «el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él» (p. 2). En este sentido, como efecto de la interacción de las docentes con sus pares y con los alumnos, se generan formas distintas de afrontar realidades.



Referencias

- Arreciado, A. (2013). *Identidad profesional enfermera: construcción y desarrollo en los estudiantes durante su formación universitaria* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Depósito Digital de la Universidad de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/49181/1/AAM_TESIS.pdf
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). La sociedad como realidad subjetiva. En Berger y Luckmann (Comp.), *La construcción social de la realidad*, (pp. 162-225). Amorrortu. <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccion-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Editorial Hora.
- Domingo, Á. y Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva*. Narcea.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista de Psicología*, (19), pp. 87-112. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/96984/1/566508.pdf>
- Sanjurjo, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación docente. En Sanjurjo, L. (Coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 15-44). Homo Sapiens.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Editorial Paidós.
- Tardif, M. (2004). Los docentes ante el saber. En: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (pp. 25-42). Narcea.
- Zapata, V. (2003). La evolución del concepto de saber pedagógico, su ruta de transformación. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), pp. 175-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556975>





SIN FRONTERAS

El aula curiosa: desarrollo de estrategias educativas en la formación docente.

The curious classroom: development of educational strategies in teacher training.

Delia García Campuzano*
Aída América Gómez Béjar*
Sandra Arroyo Rodríguez*

Fecha de recepción: 02 de octubre de 2021
Fecha de aceptación: 06 de diciembre de 2021

RESUMEN

El contenido de este trabajo forma parte de la investigación intitulada: Práctica docente innovadora en la formación inicial y continua de profesionales de la educación. Uno de los propósitos es favorecer prácticas docentes innovadoras con logros académicos sustanciales en los estudiantes y el profesor, con la finalidad de conseguir la calidad educativa. La perspectiva de investigación es de carácter cualitativo, bajo el método de estudio de casos múltiple desde la orientación de Yin (1989).

El enfoque de enseñanza se centra en una formación profesional que provoque la curiosidad del estudiante, en virtud de que el proceso de aprender es curiosidad. Para ello, se abordan algunas implicaciones del aula curiosa, así como un proceso didáctico de cinco fases: predecir, explorar, explicar, profundizar y reflexionar para llevar a cabo estrategias educativas que consideran contenidos integrados y vinculados a la vida personal, cultural y social de los alumnos, estimular su participación activa en el aprendizaje y alcanzar la comprensión de lo que se aprende y cómo se aprende, lo que favorece el logro de las competencias para la vida y al perfil de egreso de los futuros docentes de educación secundaria.

Palabras clave:

*Aula curiosa,
estrategias educativas,
formación docente.*

ABSTRACT

The content of this work is part of the research entitled: Innovative teaching practice in the initial and continuing training of education professionals. One of the purposes is to favor the innovative teaching practices with substantial academic achievements in students and teachers, in order to achieve educational quality. The research perspective is of a qualitative nature, under the multiple case study method from the Yin (1989) orientation.

The teaching approach focuses on professional training that results in the student's curiosity, since the process of learning is curiosity. For this, some implications of the curious classroom are addressed, as well as a five-phase didactic process: predict, explore, explain, deepen and reflect to carry out educational strategies that consider integrated content and linked to the personal, cultural and social life of students, stimulate their active participation in learning and reach an understanding of what is learned and how it is learned, which favors the achievement of life skills and the graduation profile of future secondary school teachers.

Keywords:

*Curious classroom,
educational strategies,
teacher training.*

* Escuela Normal Superior de Michoacán, México.

Introducción

En las Escuelas Normales, la formación de los docentes está permeada por diversos factores, provenientes en gran medida de la política educativa nacional y estatal, aunados a los del ámbito institucional. La cultura educativa y formadora de cada institución, en un porcentaje elevado, se manifiesta en el proceso formativo y el perfil alcanzado durante la estadía escolar de los estudiantes.

En estos últimos tiempos, se han generado reformas educativas en las instituciones formadoras de docentes, pero estas no siempre se han visto reflejadas en favor del perfil de egreso de los estudiantes normalistas. En el caso de la Escuela Normal Superior de Michoacán aún se aprecia que los futuros profesores son formados con modelos educativos permeados con el sustento en las competencias planteadas en los planes y programas 1999, las cuales se manifiestan como las capacidades y destrezas para que los futuros docentes, sean preparados para ejercer la profesión a nivel de secundaria, con una orientación que privilegia la racionalidad instrumental que simplemente reproduce un programa y una práctica mecánica y sin sentido.

En varios casos, los procesos de formación carecen de estrategias metodológicas para la innovación, la reflexión y la creatividad. Existe el confort reflejado en conformismo y resistencia para fortalecer la corresponsabilidad docente-estudiante y la falta de motivación constante por introducir mejoras en la práctica docente. En los estudiantes se ha identificado: poco interés por aprender, falta de disciplina hacia el estudio, escaso trabajo en el aula y fuera de ella, ausentismo y falta de permanencia en las actividades escolares, habilidades limitadas para concretar procesos de aprendizaje con los grupos de práctica en la escuela secundaria, poca importancia en cuanto a lo que se aprende como factor en sí mismo de la formación profesional docente, lo que a su vez implica reconocer cómo se analizan las situaciones educativas con las que se enfrentan y, si los resultados que cada sujeto logra, tienen sentido para él o para ella, para su formación y para el equipo de sujetos con quienes comparte la formación.

Ante este contexto, la investigación realizada por el Cuerpo Académico en Consolidación “Formación Docente”, pretende recuperar una característica esencial del ser humano: la curiosidad, porque esta es crucial para el aprendizaje y el propio conocimiento.

Los grupos con los que se aplicaron las estrategias fueron los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Secundaria en la espe-



cialidad de química (segundo grado) y la especialidad de español (tercer y cuarto grados), modalidad escolarizada (bachilleres que se atienden de lunes a viernes), además de los grupos de cuarto grado de español y matemáticas de la modalidad mixta (profesionistas en servicio que laboran en el nivel de secundaria pero no tienen el perfil docente y se atienden en sesiones sabatinas durante todo el ciclo escolar), durante los años 2019, 2020 y 2021.

Justificación y propósitos

La curiosidad ha sido a menudo la fuerza motivadora detrás de los descubrimientos, las exploraciones, las aventuras y el aprendizaje. En este sentido, la curiosidad abre la puerta para el conocimiento. Sin curiosidad, probablemente muchas de las cosas que hoy se saben y se tienen, jamás hubieran existido.

El ser humano es por naturaleza curioso, el problema es, que a medida que crece, pierde este valor, porque se restringe al seno familiar, el preescolar, la primaria, la secundaria, el nivel medio superior y superior. Muchas veces los docentes se quejan porque sus alumnos no son curiosos, porque no preguntan o porque no tiene ningún interés en la materia, por estas razones mencionadas, creen que los estudiantes no son curiosos. No obstante, la curiosidad estimula los mecanismos creativos que consolidan al sistema cognitivo en busca de una respuesta, cuando no se hace, dichos mecanismos pierden su condición.

La curiosidad es fundamental para que los seres humanos aprendamos, crezcamos, cambiemos y nos mantengamos en la posibilidad de innovar y de realizar la labor profesionalmente. La curiosidad, no es algo imposible, es un potencial del sujeto que se puede fomentar, por tanto, es necesario saber hacerlo. Lo que necesita la sociedad de hoy es recuperar la curiosidad, la capacidad creativa y de permanente mejora, porque es en estos ámbitos donde se encuentran resultados de cómo los estudiantes pasan de ciertos niveles de conciencia sobre su práctica educativa, antes de tener una responsabilidad profesional permanente, de ahí la relevancia de incursionar en este ámbito de la curiosidad y sus implicaciones en el aula.

Los propósitos de esta investigación se centran en:

- Diseñar una propuesta de prácticas docentes innovadoras para mejorar significativamente el perfil de formación de los estudiantes normalistas.



- Desarrollar una práctica docente basada en la curiosidad y la motivación intrínseca para alcanzar las competencias profesionales y el aprendizaje profundo en la formación inicial de docentes.
- Identificar el impacto de las prácticas docentes innovadoras en la formación de docentes de la ENSM.

En este sentido se plantean algunas interrogantes que son la guía heurística para encontrar explicaciones y hacer la práctica docente innovadora:

¿De qué manera se crea un aula curiosa para favorecer el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros docentes de educación secundaria? ¿Qué estrategias potencializan la curiosidad en los futuros docentes de educación secundaria? ¿Cómo favorecer el desarrollo de prácticas docentes innovadoras que mejoren los procesos de formación docente en la Escuela Normal Superior de Michoacán?

Sustento teórico

Sostener y practicar la curiosidad es estar consciente y abierto, investigar diversos hechos, experimentar e interactuar con lo que nos rodea. El aula curiosa se concibe como un espacio de aprendizaje en el que se cultiva la habilidad más esencial para el aprendizaje profundo y la activación cerebral durante situaciones nuevas e inquietantes. Es un esfuerzo compartido que involucra tanto a los alumnos como a los docentes que, en este contexto, son también aprendices. Es una búsqueda colaborativa que comienza con las ideas y preguntas que nacen de las situaciones vividas por todos los miembros del aula (Leslie, 2014).

Un aula curiosa se caracteriza por permitir lo que Dewey llamó: “aventurarse en lo desconocido” (1989:132). Esto significa que el docente ofrecerá la oportunidad de que los estudiantes elijan su propia aventura para aprender. Si el objetivo de la escuela es la innovación, la creatividad y un progreso auténtico, la curiosidad es una herramienta necesaria. Los alumnos curiosos toman riesgos, son intelectualmente alegres, prueban retos, realizan errores productivos y aprenden en profundidad. Tenemos que realizar solamente algunos ajustes mínimos para transformar cualquier aula en un semillero de curiosidad, comenzar con el cambio de cómo los docentes se ven a sí mismos, transformar su rol de docentes a docentes- aprendices que son curiosos acerca de los procesos que facilitan el aprendizaje (Opdal, 2001).



De algún modo, instrumentar estas acciones, significa montar el aula para que apoye aquellas habilidades con las que todos los alumnos comienzan, tales como el impulso a explorar, plantear preguntas más profundas para lograr la atención, el aprendizaje sin esfuerzo, la imaginación y la motivación intrínseca, posibilitar que se involucren en forma completa en la sesión de clase. Los docentes deben ordenar el tiempo, el espacio y la orientación de las clases para que florezcan sus capacidades innatas (Smith, 2009).

El aula curiosa consiste en promover una serie de condiciones para favorecer, en los futuros profesores de educación secundaria, el desarrollo de competencias profesionales que les permitan atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la educación obligatoria, de los aprendizajes. De esta manera, facilitan su capacidad de adaptación para enfrentar los desafíos del ejercicio profesional a lo largo de su vida y contribuyen a su desarrollo personal y social (SEP, 2017).

Un aula curiosa se caracteriza por:

- Propiciar tareas distintas y diversas.
- Promover la capacidad de asombro.
- Estimular la exploración, experimentación y demostración de sucesos nuevos.
- Desestructurar rutinas y tiempos.
- Introducir lo desconocido a través de lo familiar.
- Favorecer proyectos de investigación-acción donde se involucren los alumnos en la elección de contenidos educativos.
- Promover una actitud de crecimiento; la creencia de que el cambio es divertido, de que las capacidades se incrementan y evolucionan con el tiempo y que el esfuerzo en el proceso de aprendizaje es fundamental.
- Facilitar experiencias que promuevan la imaginación.
- Ser espontáneos, tomar riesgos intelectuales y actuar giros sorprendentes en los eventos de clase.
- Facilitar, focalizar, desafiar y estimular a los alumnos, encontrar temas de interés y vincularlos con contenidos educativos para que tomen un compromiso activo, guiarlos hacia nuevos territorios y extender sus intereses.



- La forma de estimular el pensamiento, promover la indagación y construir un andamiaje para la resolución de problemas en el aula es transferir, la mayor cantidad posible, de formulación de preguntas hacia las manos de los alumnos. Los estudiantes necesitan desarrollar habilidades de preguntar y responder preguntas. Cuando estimulamos las preguntas y la reflexión crítica sobre estas, catapultamos su curiosidad.
- Asumir que el error es una oportunidad para aprender.
- Fomentar el monitoreo de los alumnos sobre sus aprendizajes.
- Producir exámenes colaborativos. Trabajar con pares: Estudiar juntos, autoevaluar sus niveles de conocimiento y comprender las fortalezas para que los aprendices ganen confianza, sean curiosos y disfruten del proceso de aprendizaje (Rosler, 2017).

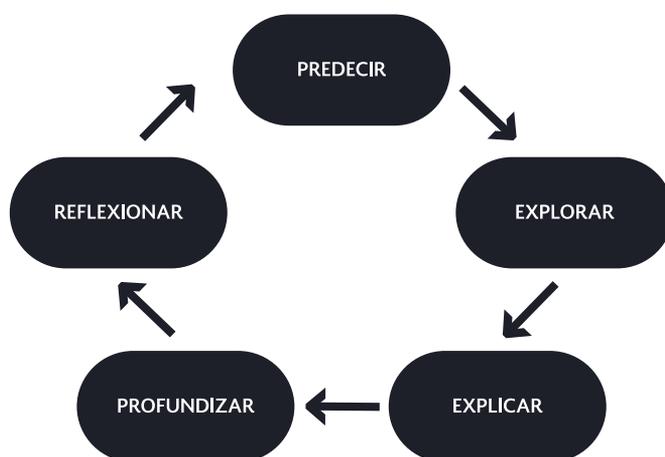
La propuesta didáctica que el Cuerpo Académico en Consolidación “Formación Docente” recupera para el fomento de la curiosidad en los estudiantes, se asume como una construcción reflexiva que se concreta en un diseño y programación de aula que establece líneas de acción didáctica. Constituye una herramienta que, a manera de marco general de referencia, recoge la explicitación de los propósitos, principios y estrategias didácticas determinadas que permiten organizar el trabajo docente y ejercen la docencia con carácter innovador. La tarea educativa de la propuesta también se asume como un conjunto de actitudes y de posiciones en busca de sentido de lo que se realiza.

Para desarrollar la curiosidad se consideran los siguientes principios y condiciones en las estrategias de enseñanza-aprendizaje:

- La adecuada *relación entre experiencia, acción y contexto*. Las modalidades centradas en la simulación, el análisis de casos reales, la resolución de problemas y el planteamiento de retos, entre otras, puede facilitar esta conexión entre teoría, práctica y praxis. Otras iniciativas, como el pensamiento en voz alta a la hora de resolver un problema (Tesouro, 2005), el análisis e intercambio de materiales de elaboración personal y el estímulo por el cual los estudiantes se preguntan sobre los procesos y mecanismos que utilizan antes, durante y después de las tareas, se convierten en estrategias facilitadoras para el desarrollo de la curiosidad.
- La *metodología interrogativa* entendida como el arte de plantearse y responder preguntas, el diálogo reflexivo, el debate y la deliberación (Medina, Jarauta e Imbernón, 2010) favorecen que el alumnado sea consciente de su proceso de aprendizaje a través del cuestionamiento de la teoría, de la conexión de esta con las propias experiencias y de la reinterpretación y reconstrucción de los significados.



- *La responsabilidad y autonomía del estudiante*: la clave está en crear espacios para trabajar esta autonomía y responsabilidad, propiciar y fomentar que los estudiantes creen sus proyectos personales, tomen sus propias decisiones, reflexionen y argumenten de manera eficiente con la adecuada mediación entre sus pares y de los docentes. En este caso, los mediadores deben facilitar claridad, concreción y realismo en las tareas y actividades planteadas.
- *El trabajo cooperativo* facilita la interrelación entre los estudiantes y provoca conflictos sociocognitivos, a través del diálogo, el intercambio y la discusión de ideas y juicios. En este tipo de estrategias de trabajo cooperativo podemos fomentar la comunicación, el contraste de ideas, la argumentación compartida, la formulación de preguntas, las ayudas, la mediación a partir de la relación entre iguales y, fundamentalmente, la reflexión compartida.
- *El uso de rúbricas, escalas de observación, portafolios, blogs*, entre otros, a través de la combinación de procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación (Tejada y Ruiz, 2016). Desarrollar procesos efectivos de feedback y feedforward como estrategias de ampliación y mejora de los aprendizajes.



De este modo, el proceso didáctico que se diseñó consta de cinco fases: Los propósitos, habilidades y prioridades de dicho proceso se establecen en el siguiente cuadro:



Tabla 1. Proceso didáctico que se considera en el desarrollo de las estrategias educativas.

FASE	PROPÓSITO	HABILIDADES QUE DESARROLLA	PRIORIDAD
<p>PREDECIR Señalar lo que puede ocurrir según una situación o acontecimiento dado. Las predicciones son siempre un paso de lo conocido a lo desconocido a partir de los elementos lógicos y epistemológicos de que disponemos. (Bunge, 1965).</p>	<p>Busca extender o ampliar el conocimiento hacia nuevas zonas de la realidad de la disciplina de que se trate. Facilitar la puesta a prueba de una hipótesis. Permiten realizar experimentos y pruebas para intentar establecer el estatus verificativo o científico de nuevas hipótesis. Activar experiencias previas y conceptos relacionados para conectar conocimientos previos con los nuevos.</p>	<p>Retener y recordar información; desarrollar la observación; identificar detalles relevantes, categorizarlos, inferir; analizar; relacionar la información con conocimientos y experiencias previas, generalizar, elaborar conclusiones. Resolución de Problemas complejos. Aprendizaje continuo. Pensamiento analítico.</p>	<p>Enfocarse en el problema, no en la solución. Reforzar la actitud de aprendizaje continuo. Compartir lo aprendido para estimular la recepción de nuevo aprendizaje colaborativo.</p>
<p>EXPLORAR Habilidad cognitiva que facilita el conocimiento. Opera directamente sobre la información: analiza, comprende, procesa, recupera y utiliza donde convenga (VanLehn, 1996). March (1991) señala que la exploración representa el proceso a través del cual se ensayan nuevas formas para realizar productos en términos de búsqueda, variación, experimentación, flexibilidad, asunción de riesgos y descubrimiento.</p>	<p>Ofrecer a los estudiantes experiencias comunes y prácticas que les permitan construir sus conceptos y habilidades en desarrollo. Experimentar para superar prácticas obsoletas, romper caminos, improvisar, desarrollar autonomía (Lewin, Long, y Carroll, 1999). Investigar para producir conocimiento (Geiger y Mari, 2006).</p>	<p>Exploración de ideas, planear, buscar, organizar y discriminar información. Inferir. Superación de las dificultades y los errores. Resolución de problemas. Pensamiento analítico y crítico. -Inteligencia Emocional. Empatía. Actitud de mejora continua.</p>	<p>Practicar el arte de preguntar y preguntarse. Enfatizar en la riqueza de la variedad y profundidad de las preguntas para llevar a los estudiantes a otro nivel de complejidad de sus aprendizajes y de su pensamiento.</p>
<p>EXPLICAR Hacer entender un concepto o una situación. Identificar las causas de los hechos o fenómenos e Indicar las relaciones que mantiene ese hecho con otros (Moore, 2000).</p>	<p>Hacer comprender cómo es, cómo funciona o por qué se produce un hecho o actividad. Considerar características del destinatario y los fines de la explicación. Determinar secuencias explicativas.</p>	<p>Indagación. Observación. Comprensión. Asociación. Correlación. Analogía. Incremento de vocabulario. Manejo de tecnicismos. Deducción. Utilización de marcadores del discurso. Pensamiento metafórico. Inteligencia Emocional. Comunicación. Confianza. Empatía. Habilidades sociales (influencia). Flexibilidad Cognitiva. Creatividad. Innovación. Impulso y respeto a la diversidad. Resolución de conflictos.</p>	<p>Facilitar y posibilitar la actividad explicativa a través de: La definición, clasificación, reformulación, ejemplificación, analogía y citación. Orientarse a los demás (escucha, respeto, confianza y flexibilidad).</p>

<p>PROFUNDIZAR El aprendizaje profundo implica el dominio, la transformación y la utilización de ese conocimiento para resolver problemas reales (Beas, Santa Cruz, Thomsen y Utreras, 2001).</p>	<p>- Dominar un tópico cualquiera. Ir más allá de la reproducción del conocimiento. Establecer relaciones de conocimiento disciplinar e interdisciplinarias de mayor complejidad. (Beas, Santa Cruz, Thomsen, y Utreras, 2001, 24) .</p> <p>Usar significativamente el conocimiento.</p> <p>Aplicar lo aprendido</p>	<p>Explicar, mostrar evidencias y ejemplos. Investigación. Razonamiento. Comparación. Clasificación. Elaborar fundamentos. Generalizar y aplicar a situaciones nuevas. Establecer analogías. Representar el conocimiento en forma diferente. Tomar decisiones. Resolver problemas. Establecer relaciones inusuales en el conocimiento. Abstraer. Gestión del cambio. Resiliencia. Análisis de errores. Pensamiento crítico, creativo y metacognitivo.</p>	<p>Plantearse retos constantemente. Enfocarse en el significado de disfrutar el cambio, más allá del resultado. Equiparar incertidumbre con aprendizaje y crecimiento. Aceptar el error como parte del aprendizaje que provoca la novedad Privilegiar lo novedoso por encima de todo; impulsar nuestra profundidad creativa.</p>
<p>REFLEXIONAR Actividad cognitiva que sustenta el actuar con un grado importante de originalidad, a través de la cual se realiza un cuidadoso examen (Romero, 2007). Permite establecer una relación analítica con la acción que se realiza. Favorece el empleo deliberado, consciente, sistemático de los recursos mentales en dirección a un propósito. Guía la cognición hacia la acción. Modo de pensar que permite revisar nuestras ideas y tomar conciencia de ellas; reconocer y valorar nuestra forma de pensar; tomar conciencia del «estilo de pensamiento», así como de los «aprendizajes realizados y en proceso», su interpretación y valoración.</p>	<p>Aprender, tomar decisiones y actuar de forma racional, eficaz, autónoma y con sentido en contextos complejos y cambiantes. Adquirir competencias. Reformular el conocimiento, la práctica y la experiencia humana (Fullana et al., 2013).</p>	<p>Investigación, comprensión, interpretación, inspección, exploración, análisis. Relacionar, analizar-sintetizar y evaluar (Villarini, 2002). Metacognición. Autorregulación. Creatividad (disruptiva). Imaginación. Originalidad.</p>	<p>No solo aceptar el cambio y la innovación, también buscarlo. Cultivar en eforma permanente la actitud curiosa. Vencer la pereza mental y el temor a lo desconocido. Apertura mental.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en la consulta de Bunge (1965), March (1991), VanLehn (1996), Lewin, Long, y Carroll (1999), Moore (2000), Beas, Santa Cruz, Thomsen y Utreras (2001), Villarini (2002), Geiger y Mari (2006), Romero (2007), Fullana et al., (2013).



En la búsqueda de desarrollo de habilidades y de procesos de pensamiento, se utiliza la pregunta como herramienta fundamental en cada una de las etapas para propiciar la curiosidad como elemento de la innovación en la práctica educativa. Desde el inicio de los procesos didácticos se formulan preguntas que clarifican y dan sentido a la asignatura y a la formación que se realiza como base del proceso de aprendizaje y formas de pensamiento que permiten acceder a nuevos conocimientos.

Algunas de las estrategias específicas que se han desarrollado son:

1. Análisis de casos.
2. Mapas conceptuales
3. “V” heurística
4. Diario del profesor.
5. Incidentes críticos.
6. Registro reflexivo de la práctica.
7. Ensayos de un minuto.
8. Soluciones creativas para sobrevivir.
9. Convertirse en un explorador.
10. Aprendizaje cooperativo (rompecabezas)
11. Simulacros, juegos de roles y debates.
12. Modelo ORA (Observar, Reflexionar y Aplicar, a través de videos, películas y documentales) (De la Torre, 1996).
13. Salidas de campo y virtuales.
14. Aprendizaje basado en problemas.
15. Afiches (posters).
16. Misterios (enigmas).
17. Identificar diferencias y similitudes.
18. Lectura y análisis de obras literarias: predicciones, hipótesis, categorización, frases curiosas y decálogos.
19. Estrategias de lectura: Leer para pensar, leer para aprender y lectura de espejo.
20. Pensamiento metafórico.



21. Elaboración de material didáctico: Dominó, lotería, ruleta, tiro al blanco, serpientes y escaleras, memorama, entre otros.

Resultados

A partir del desarrollo de estas estrategias se han manifestado resultados como los siguientes:

1. Desarrollo de habilidades cognitivas (observar, indagar, buscar, organizar, integrar, usar información, comprender, interpretar, inferir, analizar, comparar, clasificar, relacionar y argumentar.

2. Percibir la ciencia en un contexto histórico.

3. Orientación para la solución de actividades problemáticas derivadas de la interacción humana con su entorno.

4. Visión de la ciencia integrada e interrelacionada (transdisciplinaria) de utilidad para el desarrollo social, económico y tecnológico.

5. Adquisición de las competencias:

- Conocimientos generales para el aprendizaje y comprensión de fenómenos naturales desde la perspectiva científica.
- Representación e interpretación respecto de fenómenos, procesos naturales y biológicos que suceden en su entorno.
- Desarrollar sus emociones positivas, toma de decisiones, motivación hacia la ciencia.
- Competencia comunicativa: interacción con sus compañeros y profesores, adquisición de lenguaje más amplio y técnico, científico y propio, uso del discurso escrito de manera más fluida.
- Competencia didáctica: responsabilidad en la elaboración de diagnóstico, planificación, diseño de estrategias didácticas y evaluación como procesos fundamentales de la práctica.
- Competencia de identidad profesional: fortalece su conciencia de pertenencia a la docencia para múltiples niveles de formación con la mayor comprensión de los retos que implican estos niveles.



- Competencia de vinculación con el entorno: los estudiantes iensan el quehacer docente desde las situaciones que surgen en el aula y establecen relaciones con el contexto, además de buscar opciones de mejora.

Hasta el momento, se han podido identificar avances en los estudiantes en cuanto al desarrollo de la curiosidad, la cual se expresa en los siguientes indicadores:

- Motivación por aprender que se manifiesta en el deseo de tener un conocimiento más completo del área en la cual se forman como docentes y el interés por conocer temas que necesitan para su desempeño profesional.
- Disposición para buscar nueva información sobre algún tema en diversas fuentes.
- Les gusta realizar actividades que presenten desafíos.
- Disfrutan de explorar y comprobar ideas que tienen acerca de algún fenómeno o el mundo.
- Muestran capacidad de asombro ante las distintas situaciones de aprendizaje que se les presentan en la vida.
- Encuentran aspectos interesantes en lo ordinario y realizan actividades que implican identificar y descubrir aspectos en las cosas, objetos y fenómenos.
- Plantean dudas o expresan su confusión en su proceso de aprendizaje.
- Establecen relaciones entre la información para presentar explicaciones.
- Responden positivamente ante los estímulos novedosos, misteriosos o incongruentes de su entorno.
- Les agrada realizar actividades exploratorias y de comprobación de hechos, ideas y/o conceptos.

Siguen pendientes de fortalecer otros rasgos como:

- Disminuir la incertidumbre al probar experiencias nuevas en cualquier ámbito de su vida.
- Corroborar la explicación y/o versión que se les proporciona sobre algún tema,
- Invertir más tiempo en indagar e investigar sobre un tópico, idea, fenómeno o situación para ampliar su conocimiento.



- Expresar en forma permanente su pensamiento si detectan errores en las situaciones de aprendizaje.
- Comprender ideas o conceptos abstractos.
- Habilidad para elaborar preguntas que implican pensar la respuesta.
- Encontrar respuestas propias a cuestionamientos planteados en diversas situaciones y contextos en los que el estudiante se desenvuelve.
- Despertar el gusto por cumplir con actividades donde tienen que observar su entorno, explorar, elaborar hipótesis y buscar soluciones ante fenómenos y problemas dados.
- Habilidad para manipular e interactuar en el entorno.

Por lo que respecta al docente formador, también se han presentado logros:

Favorece la exposición de diferentes experiencias de aprendizaje.

Presenta determinadas actividades de forma enigmática y misteriosa y/o fuera de lo cotidiano.

Promueve en los alumnos interrogaciones abiertas, divergentes e incitantes que favorezcan la elaboración de hipótesis, investigación y búsqueda de soluciones.

Los conocimientos que se propician en el trabajo grupal son relevantes, interesantes y significativos y en las clases se favorece el desarrollo de la imaginación.

Se fomenta la búsqueda de información en distintas áreas del conocimiento, manejo de núcleos conceptuales que favorecen la relación entre el contenido educativo y el contexto actual.

Se mantiene un estilo de enseñanza que rompe rutinas, es interactivo y ameno.

Los aspectos que aún no se han desarrollado por parte del docente son:

- El ambiente de aprendizaje que se crea, en ocasiones, es tedioso.
- Trabajar con situaciones y problemáticas fuera de lo común.



- No promueve actividades que enfrenten a los alumnos con ideas-conceptos que no comprende o explica con sus conocimientos previos.

Conclusiones

Los avances señalados tanto en alumnos como en docentes formadores indican que el proceso didáctico que se planteó se ha desarrollado y vinculado con el fomento de la curiosidad, desde cada uno de sus rasgos que implica, lo que ha favorecido el fortalecimiento de las competencias profesionales de los futuros docentes y demuestra que los aportes que han surgido, a raíz de las estrategias implementadas, contribuyen a la práctica docente innovadora.

Entendemos que las características que forman parte de la curiosidad, no se logran mediante acciones espontáneas sino que es necesario que se manifieste una enseñanza explícita de las habilidades que se promueven durante los procesos formativos, de modo que el estudiante esté consciente de las competencias que está fortaleciendo.

Por otra parte, cuando se menciona el nivel de profundización del conocimiento durante el proceso didáctico que se aplica, se requiere razonar con mayor rigor, lo que se establece, posteriormente, a la adquisición e integración del contenido inicial, para ello es necesario que se dominen ciertas habilidades intelectuales, entre otras: la comparación, clasificación, deducción, análisis de errores y fundamentación, puesto que, estas habilidades de pensamiento son, finalmente, las herramientas de que dispone el alumno para procesar los contenidos y profundizar en el conocimiento. Sin recurrir a algunas de ellas, el conocimiento se reduce a mero almacenaje de información.

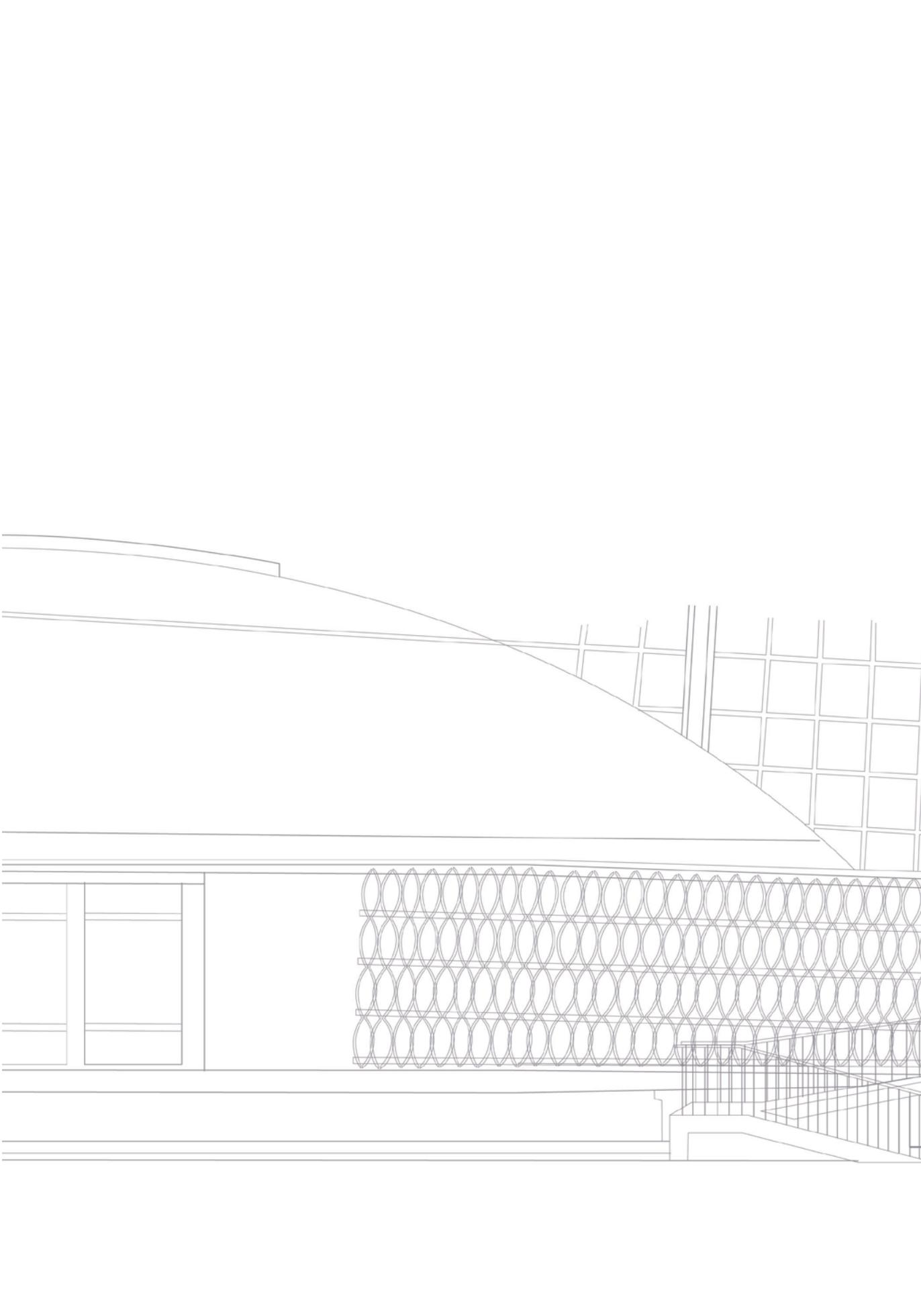
Se trata de enseñar habilidades intelectuales a partir del currículo de la disciplina, tomar en consideración, los contenidos específicos, propósitos y sus formas de comunicación y lenguaje, también la relación con otros campos de conocimiento en razón de que, la intención, es mejorar la calidad en la formación docente. Sobre esta base, es posible direccionar un aprendizaje profundo, un desarrollo de la curiosidad donde el alumno sea capaz de realizar múltiples operaciones con el conocimiento adquirido y establecer vínculos disciplinares e interdisciplinares de mayor complejidad, destacando tareas que implican algún nivel de creación de conocimiento: la toma de decisiones, la investigación, la indagación experimental, la solución de problemas y la invención.



Referencias

- Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P. y Utreras, S. (2001). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bunge, M. (1965). *Causalidad. El principio de la causalidad en la ciencia*. (2da ed.). Eudeba.
- De la Torre, S. (1996). *Cine formativo*. Octaedro.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de las relaciones entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Fernández, R. y Pérez, M. (2013). Metodologías de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la universidad. Una investigación centrada en la percepción de estudiantes de grado de la Universidad de Girona. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), pp. 60-76.
- Geiger, S. y Mari, M. (2006). Exploration and exploitation innovation processes: The role of organizational slac in R y D intensive firms. *The journal of High Technology Management research*, 17(1), 97-108. <https://doi.org/10.1016/j.hitech.2006.05.007>
- Leslie, I. (2014). *Curious: The desire to know and why your future depends on it*. Basic Books.
- Lewin, A., Long, C. y Carroll, T. (1999). The coevolution of new organizational forms. *Organization Science*, (5), pp. 535-550.
- March, J. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2(1), pp. 71-7.
- Medina, J., Jarauta, B., Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. ICE/ Ediciones Octaedro.
- Morgan, N. y Saxton, J. (2006). *Asking better questions*. Pembroke Publishers.
- Moore, J. (2000). *Varieties of scientific explanation*. *The Behavior Analyst*, 23(2), 173-190.
- Romero, L. (2007). Pensamiento reflexivo: una aproximación inicial en el ámbito de la formación de fonoaudiólogos. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 8(1), pp. 7-14.
- Rosler, R. (2017). *Curso de Neurociencias, Curiosidad y Motivación*. Documento de circulación interna. Argentina.
- Opdal, P. (2001). Curiosity, wonder, and education seen as perspective development. *Studies in philosophy and education*, 20(4), pp. 331-344.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica*. SEP.
- Smith, M. y Mathur, R. (2009). Children's imagination and fantasy: implications for development, education, and classroom activities. *Research in the schools*, 16(1), pp. 52-63.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), : pp. 17- 39.
- Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educación*, 35, pp. 135-144
- Van Lehn, K. (1996) Cognitive skill acquisition. *Annual Review of Psychology*, 47, pp. 513-539.
- Villarini, A. (2002). *Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico*. Proyecto para el desarrollo de destrezas de pensamiento. <http://pddpupr.org/docs/Teoria%20y%20pedagogia%20del%20pensamiento.htm>
- Yin, R. (1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*. Sage.





El Enfoque Socioeducativo. Una aportación a su construcción en la formación inicial de docentes.

The Socioeducational Approach. A contribution to construction in initial teacher training.

Araceli Benítez Hernández*

Fecha de recepción: 29 de junio de 2020
Fecha de aceptación: 15 de diciembre de 2021

RESUMEN

Una de las preocupaciones actuales en la formación docente es la inclusión del enfoque socioeducativo que permite encontrar el beneficio social de la práctica docente. Los planes y programas de estudio vigentes en la Licenciatura en Educación Preescolar (2012), incorporan explícitamente el enfoque socioeducativo en la formación de los futuros educadores, sin embargo, la construcción de lo que supone, se mantiene aún en incipientes aproximaciones individuales. El estudio de ciencias como la pedagogía social, la sociología de la educación y la psicología social, es uno de los caminos para construirlo, desde lo multidisciplinario, reconociendo su necesidad en los programas de las escuelas normales.

Palabras clave:

*Formación docente,
socioeducativo,
sociomultidisciplinario.*

ABSTRACT

One of the current concerns in teacher training is the inclusion of the socio-educational approach that allows finding the social benefit of teaching practice. The current plans and study programs in the Bachelor of Preschool Education (2012), explicitly incorporate the socio-educational approach in the training of future educators, however, the construction of what it supposes is still maintained in incipient individual approaches. The study of sciences as social pedagogy, the sociology of education and social psychology, is one of the ways to build it, from the multidisciplinary, recognizing its need in normal school programs.

Keywords:

*Teacher training,
socio-educational,
socio-multidisciplinary*

* Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, México.

Introducción

Actualmente, una de las preocupaciones en la formación docentes es la búsqueda del beneficio social de lo que los futuros docentes aprenden y cómo estas condiciones tendrán impacto en su posterior desempeño en la educación básica. Por estas razones es que los planes de estudio de los últimos años, han enriquecido sus mallas curriculares con diferentes enfoques que buscan que la experiencia de ser docente, sea el motor de profundas transformaciones sociales.

En México, la formación de profesores es atendida por diferentes instituciones de educación superior, entre ellas, las escuelas normales que se consideran espacios cuyos procesos naturales se centran en la educación de los futuros docentes de educación básica. Es el caso de los planes de estudio vigentes, en particular los de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) (acuerdo 650, 2012) y los de la Licenciatura en Educación Primaria (acuerdo 649, 2012), incluyen explícitamente dos cursos en el 6º semestre: Diagnóstico e Intervención Socioeducativa y Proyectos de Intervención Socioeducativa.

No obstante, después de ocho años de iniciados los planes de estudio, el abordaje e implementación del enfoque socioeducativo dista aún de ser claro en las interpretaciones de los formadores de formadores. En este trabajo, con el fin de alcanzar cierta precisión, se presenta el resultado de algunas ideas de una investigación monográfica con las que buscamos responder al cuestionamiento: ¿a qué nos referimos cuando hablamos del enfoque socioeducativo?

Para fines expositivos el documento está dividido en varios apartados donde se consideran aspectos como: una aproximación conceptual, su identificación como un espacio multidisciplinario, la aportación que ciencias como la pedagogía, la sociología y la psicología aportan para su conformación. Finalmente se presentan algunas conclusiones.

Este trabajo es un esfuerzo por determinar y reafirmar al enfoque socioeducativo como uno de los sustentos psicopedagógicos y epistemológicos en el plan de estudios de la LEP (2012), se limita a la exposición monográfica como se ha mencionado y no pretende ser un espacio de debate académico, este, pensamos, debe ser parte del trabajo reflexivo en los diferentes grupos y equipos académicos en las escuelas normales y otras instituciones de educación superior (IES) formadoras de profesores.



¿Qué es el enfoque socioeducativo?

De entrada, puede enunciarse que “...los procesos socioeducativos son aquellos en los cuales se trabaja en la profundización del conocimiento de realidades cotidianas de las personas” (Méndez, s/f., p. 5) y que a la vez requieren que se reconozcan y se construyan redes de solidaridad que pongan de manifiesto la acción individual en la construcción de la propia realidad y del propio conocimiento. Es decir, son circunstancias de la vida diaria, cuya principal característica es la desigualdad y donde los protagonistas principales asumen una responsabilidad consciente en su participación en este sentido:

Los procesos socioeducativos permiten la promoción de un protagonismo del individuo en diferentes ámbitos: locales, grupales, individuales, organizacionales e institucionales, en una sociedad donde prevalece la desigualdad y donde es necesaria la búsqueda de la comprensión y reconstrucción de la misma, con miras a la emancipación de las personas en los diferentes contextos. (Méndez, 2020, pág. 5)

El sentido del enfoque socioeducativo impulsa la reconstrucción de una cultura que aspira y confía en que la acción individual y colectiva organizada es la estrategia para alcanzar mejores condiciones de vida, tal como se menciona en las ideas siguientes:

Una visión socioeducativa facilita la posibilidad de tomar conciencia de las contradicciones sociales y asumir el reto de buscar alternativas que promuevan el empoderamiento y la capacidad de las personas para organizarse, movilizarse, interactuar, sensibilizarse, establecer compromisos, buscar su propia sabiduría emanada de sus historias de vida y su propia cultura. Permite la participación de los integrantes de una comunidad, no como objetos de estudio, sino como sujetos de transformación. (Méndez, 2020, pág. 6)

En esta lógica, el enfoque socioeducativo reconoce la importancia de la educación en aspectos sociales fundamentales, por ejemplo: el trabajo, la salud, la alimentación, la producción, el comercio y la misma educación. Evidentemente, un enfoque que encuentra su origen y fin en lo social y reivindica la participación de las personas como su estrategia principal, desafía también la eficiencia de los sistemas político-económicos tradicionales para lograr mejoras significativas en la calidad de vida de los sujetos.

Tradicionalmente, los procesos educativos implementados desde sistemas habituales han generado, pausadamente, la exclusión social de grandes grupos de personas, con lo que se vulneran sus derechos básicos e impiden su pleno desarrollo.



La educación, entonces, está llamada a ser el espacio desde donde se “contribuya a gestar y consolidar una base social organizada, combativa y propositiva” (Méndez, 2020, pp. 6-7), por lo que se requiere superar los límites de la educación tradicional formalmente establecida.

En este sentido, la educación debe ser entendida, más que como transmisión de conocimientos descontextualizados como el conjunto de procesos para la formación de profesionistas trabajadores y un espacio de formación ciudadana, de promoción de la participación responsable y de fomento de la solidaridad humana. Frente a estos retos se vuelve impostergable adoptar procesos educativos que potencien la comprensión, la metacognición, el juicio crítico y la opinión informada cuya base sea el desarrollo de proyectos de investigación que tengan como actor principal al sujeto que investiga y se investiga, conoce y se conoce, a la persona que aprende y se aprende. Si se parafrasea a Edgar Morín (1999), en este enfoque socioformativo se requieren asumir procesos sociales que permitan, mediante un ejercicio democrático cognitivo, generar un conocimiento pertinente que atienda a diversas condiciones de vida para mejorarla, a través de un horizonte de bienestar social que armonice con la existencia humana y con su existencia planetaria.

En esta perspectiva social, es viable asegurar que hablar de lo socioeducativo obliga a trascender las aulas de clase y las paredes de los espacios escolares para adentrarse en la complejidad de necesidades, voluntades y formas de vivir de las comunidades.

Ante esta posibilidad, acceder a lo socioeducativo desde un marco teórico disciplinar resulta, limitado, abordar las complejidades sociales que requieren de bordados finos entre las diferentes áreas científicas en busca de procesos amplios de acciones interdisciplinarias, multidisciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias.

Lo socioeducativo como espacio multidisciplinario.

A partir de la segunda mitad del siglo XX se inició un proceso de transformación educativa que supuso, entre otras cuestiones, la reestructuración de los límites espacio-temporales característicos de los procesos educativos, centrados casi exclusivamente en la escuela. Ante tal cambio, a finales del siglo pasado, paradigmas educativos como el constructivismo y el neoconstructivismo dominaron la escena educativa. En estas últimas décadas las realidades sociales dinámicas, complejas e inciertas, dejan entrever que la educación no puede reducirse al salón de clase, ni a la escuela ni a la edad escolar. La formación personal y



social así como el aprendizaje de contenidos científicos y de los aprendizajes para la vida, son considerados procesos concurrentes a lo largo de toda la vida, además, se reconoce que se producen en contextos variados: la familia, la comunidad, el barrio, los medios de comunicación, la internet, el ámbito del trabajo y la comunidad profesional son algunos de esos espacios donde se generan procesos educativos y de formación. Al mismo tiempo, las actividades educativas y formativas están a cargo, de manera formal e informal, de agentes y profesionales provenientes de ámbitos disciplinarios y espacios sociales diferenciados, es así que el estudio y la comprensión de las nuevas realidades se retira de los límites de lo escolar y los abordajes disciplinares especializados, estos estudios avanzan consistentemente hacia espacios multidisciplinarios que centran el análisis de los sujetos quienes son entendidos como entes individuales y, enfáticamente, entes sociales.

Los educadores y los pedagogos sociales, los asistentes y los trabajadores sociales, los gestores culturales, los sociólogos, los filósofos, los antropólogos sociales, los psicólogos sociales, los abogados, los animadores socioculturales, los integradores sociales, los profesionales de la salud y los psicopedagogos son algunos de los profesionales que toman una relevancia directa al momento actuar y promover, desde lo educativo, la multiplicidad de contextos que configuran una sociedad tan compleja y diversificada como la actual.

La pedagogía social y su aporte al enfoque socioeducativo.

Hoy en día, la participación de la educación en la atención de los grandes problemas sociales recobra importancia, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), resguardan y defienden este hecho, impulsando la idea de la sociedad que educa y la escuela que forma para la vida en sociedad. En el Informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, (1972), bajo el título *La Educación y el Destino del Hombre*, se sostiene que las instituciones educativas muestran poca capacidad de respuesta frente a las exigencias de la sociedad, por lo que se propone, el autodidactismo como alternativa de los procesos escolares. El último Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, también conocido como informe Delors (1996), mantiene el reconocimiento a la capacidad educadora de la sociedad en la que se articulan los diferentes procesos, factores, vínculos, agentes y exigencias educativas y educadoras de la sociedad de esos años y para el siglo XXI.



En este marco, ha tomado impulso la Pedagogía social reconocida como una ciencia práctica y educativa desde la formalidad de los procesos escolares complementados con espacios sociales cuyo propósito es fundamentar, justificar y comprender los procesos educativos más eficientes con la intención de prevenir manifestaciones sociales: la exclusión, la discriminación, la marginación, y el aislamiento social. Al mismo tiempo, busca generar las estrategias escolares que permitan la reinserción y la inclusión de los excluidos sociales y de todos aquellos que enfrentan deficiencias en su socialización (Ortega, Caride y Úcar, 2013).

Ante hechos indiscutibles como la segregación, la discriminación, la marginación y la exclusión, la Pedagogía social busca reivindicar al hombre ante todos aquellos factores psicológicos, sociales, políticos y culturales a los que tiene derecho. Para ello, promueve procesos de enseñanza-aprendizaje tendientes a formar sujetos activos que protagonicen los acontecimientos de su entorno para otorgarles los medios e instrumentos necesarios que garanticen su plena participación en los grupos sociales a los que pertenecen.

Con un sesgo filosófico, en el desarrollo histórico de la nueva ciencia pedagógica, pueden reconocerse autores clásicos como Platón y Aristóteles, quienes sostenían que *el hombre es educado por la comunidad, es decir, para llegar a ser hombre se necesita de los hombres*, postulado que encontró eco en la filosofía alemana de Kant y Hegel. Sin embargo, la Pedagogía social encuentra sus raíces más claras como teoría científica hace apenas cien años con la obra de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) y Paul Natorp (1854-1924), quienes centran la idea de educación en el neohumanismo, aun cuando todavía con una visión teocéntrica (apegada a las ideas de Giovanni Pico della Mirandola [1463-1494] de la creación del hombre por Dios quien lo dotó de libre albedrío) donde se reconoce que la educación busca la formación integral del hombre cuyo objetivo es alcanzar su plenitud física, mental y espiritual. Fue el alemán Diesterweg¹, en 1850, quien introdujo el término Pedagogía social (*Sozialpädagogik*) que se ha mantenido hasta nuestros días.

La Pedagogía social, durante la Revolución industrial, tomó fuerza ante las circunstancias sociales de Europa donde la decadencia, la marginación, inadaptación y el desamparo fueron características predominantes. En ese momento, la Pedagogía social reconoció sus fines en

¹ Diesterweg, Friedrich Adolf Wilhelm (1790-1866). Pedagogo alemán. Elaboró un plan de estudios, que fue adoptado por todas las Normales prusianas. Autor de Guía para la formación de maestros alemanes y Astronomía popular.



la atención de las necesidades individuales y sociales de transformar el individualismo producto de la época y orientarlo al desarrollo de la comunidad. La Pedagogía social surge junto con el desarrollo de la sociedad capitalista de principios del siglo XX. El crecimiento de la producción industrial, a su vez, trajo consigo fenómenos sociales como la concentración de personas en las ciudades y la transformación de los campesinos en una nueva forma de trabajadores: los proletarios. La inserción de las mujeres al mercado de trabajo, por su parte, provocó la relajación familiar y en consecuencia, el agrandamiento de las desigualdades sociales acentuando la pobreza. Según Arroyo (1985), la Pedagogía Social debe ser entendida a la par con los cambios sociales de finales del siglo XIX y principios del XX. En ese momento, resultaba significativo encontrar procesos educativos que atendieran a los jóvenes (principalmente los más pobres) a enfrentar las nuevas condiciones sociales centradas en procesos productivos y de desarrollo económico.

Europa fue el lugar donde la crisis económica y la industrialización marcaron de manera profunda a la sociedad. Particularmente en Alemania, dadas sus condiciones económico-sociales de finales del siglo XIX y los primeros treinta años del XX, la Pedagogía social encontró campo fértil para promover formas de atención educativa que provocaron, por un lado, sus primeras conceptualizaciones y, por otro, sus más icónicas actuaciones.

Marburger (1979) considera que la crisis tanto política como social decimonónica que enfrentó Alemania reanimó el debate pedagógico. Se buscaba en la educación un espacio que generara propuestas de solución a los problemas sociales. Como resultado, a finales del siglo XIX, surge una nueva Pedagogía que privilegia la idea de la comunidad frente al énfasis puesto en la individualidad presente en la época. El desarrollo de conceptos y teorías explicativas alrededor de esta idea fue conocida como Pedagogía social.

Hermann Nohl² y Gertrud Bäumer³ fortalecieron la construcción teórica de la Pedagogía social y le dieron sentido en la implementación de proyectos comunitarios. En esta época en Alemania, fue dictada la Ley Nacional de Protección a la juventud (1922); en ella aparece, por vez

² Hermann Nohl (Berlín, 1879-Gotinga, 1960) Pedagogo y filósofo alemán. Discípulo de Dilthey y profesor en Gotinga. Editó los Escritos teológicos de juventud, de Hegel (1907), y es autor, entre otras obras, de Sócrates y la ética (1904), Introducción a la filosofía (1934), Antropología pedagógica (1938) e Introducción a la ética (1939).

³ Gertrud Bäumer fue una política alemana que participó activamente en el movimiento feminista alemán de derechos civiles. También fue escritora y contribuyó al artículo de Friedrich Naumann Die Hilfe. Desde 1898, Bäumer vivió y trabajó junto con la feminista y política alemana Helene Lange.



primera, el derecho jurídico del niño a la educación, así como el asentamiento de las bases jurídicas del objeto de la Pedagogía social, la comunidad, la sociedad en general, asumió activamente el rol de educar a sus miembros. Esta función, que posteriormente se propagó a toda Europa y, a finales del Siglo XX a América, fue posible mediante el impulso de dispositivos sociales como los medios de comunicación e instituciones formadoras como la escuela y la familia. La Pedagogía social, entonces, encuentra en estos espacios, un campo fértil para constituirlos en educadores comunitarios desde un enfoque socioeducativo. La sociedad entera se constituye en una entidad socio educadora:

La sociedad desde este punto de vista desempeña un importante papel en la función educativa, a nivel del conjunto de las facetas de la persona. La ya clásica definición del hombre como ser social, conlleva un intercambio continuo de aprendizajes, entre los distintos componentes de la comunidad y el individuo. Este intercambio que se produce de forma primaria debe adquirir una nueva dimensión, al tronizar, en el contexto comunitario el papel de educador para el conjunto de la sociedad. Esta idea supone "fomentar una sociedad de aprendizaje, una sociedad culta y difusora de cultura y una sociedad que aprende a ser y a evolucionar. (Montero, s/f)

Con la adopción de esta idea, la sociedad deja de ser vista como un espacio estático. Desde ese enfoque, el entorno social adquiere características dinámicas que influye en la educación. Ahí es donde se ubica el campo de la Pedagogía Social, según un autor esta disciplina:

es la teoría y la praxis de una sociedad educadora y su justificación funcional reside en el hecho de que cada sociedad "valiéndose por sí misma como orden educador debe activar correctamente las estructuras y los subsistemas que la componen". (Volpi, 1982)

Por su parte, Agazzi (1974) señala que:

no se trataría de educar socialmente al individuo, sino de hacer posible que la sociedad misma se convierta en educadora a través de ciertos cuerpos intermedios (familia, sindicatos, Iglesia, medios de comunicación) que son los que verdaderamente deberían merecer la atención de la Pedagogía social.

Mercarelli (1975) asigna a la Pedagogía social el objetivo de promover el componente educativo de la estructura y subestructura sociales. Esta identificación de propósito coincide con la afirmación de Volpi (1982) de que la Pedagogía social encuentra su lugar exactamente entre la



teoría y la práctica. Los conocimientos objeto de estudio en las aulas, mediante procesos concretos de análisis y vinculación social, se articulan con la praxis, creando así el espacio socioeducativo. Este espacio se construye, entonces como el terreno, la arena donde la Pedagogía social se transforma en instrumento para la atención y mejora de las condiciones de la población, comunidad o grupo, sea de niños, jóvenes, adultos, ancianos y todos aquellos sujetos que comparten los espacios sociales y que pudieran encontrarse en situación de riesgo o no.

La Pedagogía social, que en un principio se concentraba en generar espacios de educación dirigidos a la infancia y a la juventud vulnerables, se extendió a todo tipo de población, comunidad o grupo social que se encontrara en situación de "necesidad" y "riesgo" y que reclamara apoyos educativos específicos. En este sentido, la Pedagogía social existe a partir de que se sometan los acontecimientos sociales a una crítica pedagógica que supere procesos tradicionales centrados en el desarrollo didáctico de contenidos. La Pedagogía social se ocupa de cuestiones como la asistencia material y moral a la infancia y juventud abandonadas, la lucha contra el analfabetismo, la marginación social, la prevención y corrección de la delincuencia juvenil, la orientación a la comunidad que transita por tribunales tutelares de menores y guarderías infantiles. Paralelamente, se imbrica con la atención, orientación y protección del trabajo juvenil, la salvaguarda de los derechos del niño, la orientación profesional e incluso, se encuentra en la organización de las actividades de tiempo libre de niños y jóvenes.

Al tratarse de grupos vulnerables, la Pedagogía social también abarca la educación compensatoria, la educación de adultos, la de la tercera edad, la promoción comunitaria, la resocialización y rehabilitación de sujetos marginados, abandonados o asociales, entre otros.

La Sociología de la Educación y sus aportes al enfoque socioeducativo

Las ciencias sociales se desarrollan a través de un conjunto de disciplinas que tienen lugar en espacios no necesariamente institucionales ni específicos (Tenti, 2010). En otras palabras, la complejidad de la vida social permite concretar distintos objetos que originan tradiciones disciplinares diversas (la sociología, la antropología, la historia, etc.). La Sociología, en especial en el contexto académico, se constituyó en la ciencia social del presente. Los tres "clásicos" de las ciencias sociales modernas (Carlos Marx, Max Weber y Emilio Durkheim), incorporaron la dimensión



histórica o de proceso en sus ambiciosas y ricas construcciones argumentales, donde, hasta cierto punto, puede decirse que trascendieron la idea de disciplinariedad para inaugurar los estudios multidisciplinares.

El enfoque socioeducativo de la Sociología Educacional, toma como punto de partida supuestos pedagógicos desde donde, según March Cerdh (2020), pueden deducirse los siguientes puntos:

1. La Sociología de la educación, aun teniendo unas relaciones conceptuales y metodológicas con la sociología de la educación, es una disciplina pedagógica.
- 2.- La Sociología de la educación utiliza la metodología sociológica de carácter empírico y experimental.
- 3.- La Sociología de la educación tiene una finalidad pragmática porque si su fin básico y fundamental es mejorar la educación, por ende, la praxis educativa.
- 4.- La Sociología de la educación se ha desarrollado fundamentalmente en los Estados Unidos, debido, sin duda alguna, a la influencia de J. Dewey y a las características filosóficas, económicas, políticas, sociales, culturales y científicas de la sociedad norteamericana. Hay que tener en cuenta, en este sentido, que las características científicas y aplicadas deben relacionarse con las características científicas y aplicadas de la Psicología conductista, de la Sociología, de la Pedagogía, etc.
- 5.- La Sociología educacional, en su desarrollo y sistematización, ha tenido, por una parte, una influencia negativa en el desarrollo teórico de la sociología de la educación y, por otra, una incidencia negativa en el desarrollo y evolución de la sociología de la educación norteamericana.
- 6.- La Sociología de la educación se ha desarrollado, fundamentalmente, durante la primera mitad del siglo XX.
- 7.- La Sociología de la educación en la actualidad, aunque no tenga un desarrollo claro, autónomo e independiente a nivel científico, de investigación o temático, debe relacionarse, de forma parcial, con las nuevas direcciones de la Sociología de la educación, a nivel de la nueva Sociología de la educación, de la Sociología del curriculum, de la Etnografía educativa, entre otras.

La Sociología, así, aparece como la disciplina del eje alrededor del cual se construye el enfoque socioeducativo, pues sus aportaciones van desde



la clarificación de lo que significa lo “social” hasta la comprensión de los fines de la educación y de las competencias para la vida (incluyendo las competencias laborales, genéricas, específicas, básicas y más). El sentido de lo social es lo que guía al enfoque socioeducativo en la inserción del bienestar comunitario e individual en el desarrollo de propuestas educativas que visibilizan los entornos como los receptores directos de los procesos formativos y educativos que se llevan a cabo dentro y fuera de las instituciones escolares.

Lo social incluye elementos como la cultura, los sistemas políticos, económicos y los educativos, los modos de producción, las organizaciones sindicales o las organizaciones no lucrativas. Al mismo tiempo dan cuenta de los diferentes grupos en los que los sujetos se ven involucrados como la familia, la escuela, la iglesia, los grupos de amigos, la vecindad entre ellos, el surgimiento de nuevas manifestaciones culturales, solo por mencionar algunos. En este sentido, lo social es un referente que dota de sentido de pertenencia porque implica elementos que se comparten y unifican pero, a la vez, se distinguen. Proporciona elementos que desarrollan nociones como convivencia social, bienestar, participación ciudadana o conciencia de clase, es decir, lo social se refiere al modo de vivir y de convivir que tienen los integrantes de un grupo social, una comunidad o un país. Lo social está conformado por el entramado de relaciones, intenciones y voluntades que generan cohesión y mantienen unidos a los integrantes de una sociedad en particular que, a su vez, se caracteriza por ejercer un conjunto de prácticas sociales (lenguaje, costumbres, entre otros) y reconocerse representados por ciertos símbolos (bandera, escudo, símbolos religiosos o artísticos). Desde esta perspectiva, la Sociología aporta elementos para que los sujetos se reconozcan como parte de una comunidad, de un país, de una cultura y, por supuesto, se identifiquen como parte de la sociedad planetaria. Sociología y socioeducación se piensan juntas, son insolubles, es un ejemplo caro de simbiosis epistemológica construida mediante bucles recursivos que dinamizan y mueven las acciones individuales que impactan directamente en las condiciones del contexto holístico.

El enfoque socioeducativo, visto desde la sociología, permite identificar hacia dónde dirigir las prácticas educativas, el espacio social se convierte en el fin, el medio, la estrategia y el contenido de la educación y la formación de sujetos en esencia sociales. La Sociología, en el enfoque socioeducativo, implica aceptar que la educación y la formación de las personas consideran aprender y enseñar en el servicio, en la colaboración, en la cooperación, en la fraternidad y la sororidad, en la solidaridad, la empatía y la comprensión. Significa en palabras de Edgar Morín (1999), comprender-nos en nuestra condición humana y nuestra identidad terrenal.



La psicología social y sus aportes al enfoque socioeducativo.

De manera general, se expresa que la Psicología social es una rama de la Psicología que estudia los procesos psicológicos que influyen en el modo en el que se comporta (funciona) una sociedad, a la par, analiza cómo se desarrollan las interacciones de las personas en un lugar y momento determinado.

La segunda Guerra mundial, en su momento, fue un punto de partida para el surgimiento y desarrollo de nuevas disciplinas, por ejemplo, la Psicología clásica conductista. Fue hasta mediados del siglo pasado cuando esas disciplinas originales, “descubren” nuevos campos de estudio desarrollándose nuevas ramas y escuelas. Fue en esa época cuando la Psicología Social, después de la guerra, encuentra como uno de sus propósitos orientar a las generaciones jóvenes sobre los estragos de los acontecimientos bélicos, también promover la consolidación del llamado “Estado de bienestar” que pretendía reivindicar la justicia y la conciencia social.

En este sentido, esta disciplina aporta al enfoque socioeducativo los elementos que le permiten reconocer los procesos interpersonales y las motivaciones que los originan. A la par que la Sociología y la Pedagogía social, la Psicología social abandona los límites de lo escolar y se deposita en el análisis y comprensión de las formas en las cuales los sujetos actúan en relación con otros.

Entre los temas más actuales y relevantes en los que la Psicología Social se vincula con la educación son, por ejemplo: la convivencia escolar, la motivación para el estudio y trabajo en equipo, la atención al acoso escolar, la comprensión de las conciencias colectivas, entre más. Algunos de estos temas son espacios para el desarrollo de estrategias que, atendiendo a las “personalidades de los grupos”, permiten prevenir acciones de violencia y potenciar la participación de los sujetos en comunidades de trabajo.

El aporte más importante de la Psicología Social al enfoque socioeducativo es el descubrimiento de la existencia de conciencias colectivas (Durkheim) que se construyen con la participación de las personalidades y conciencias individuales, estas, a su vez, son resultado de la influencia permanente de aquellas. Uno de los autores recurrentes en este análisis, es, sin duda, las ideas del francés Durkheim quien identificó a la educación como un fenómeno eminentemente social a la par que desarrolla el concepto de conciencia colectiva.



Actualmente, uno de los conceptos fundamentales que puede ser recuperado en el estudio de la aportación de la Psicología social al enfoque socioeducativo es el que propone Edgar Morín (sin que sea psicólogo) al que denomina *imprinting*. Este término proviene de la biología para explicar cómo, la mayoría de los animales, pero particularmente las aves, al momento de la eclosión, se apegan al primer ser vivo u objeto que logran percibir. Morín (1999), recupera el *imprinting* también como un fenómeno social en el ámbito de los seres humanos, al momento de nacer, incorporamos a nuestro desarrollo inmediato elementos culturales que nos caracterizan, diferenciándonos de otros sujetos para constituirnos miembros de los grupos sociales en los que inicia y se desenvuelve nuestra vida.

La incorporación de la Psicología social al enfoque socioeducativo, permite comprender por qué se presentan fenómenos como el racismo, la discriminación, la exclusión, entre otros, y, al mismo tiempo, desarrollar las alternativas para promover la idea de la unicidad que impulsa Edgar Morín (1999). Con ello, es posible iniciar el camino hacia la construcción del *tercero incluido* (Morín) necesario para la generación de proyectos pensados en el logro del bien común. Deviene de ahí también la comprensión de lo multidisciplinario donde la Psicología enfatiza la comprensión de los diferentes niveles de conciencia en los que deben percibirse y tratarse los impredecibles y complejos problemas humanos, punto de partida para atender necesidades globales como la democracia duradera, la educación para la paz, la construcción de la identidad terrenal, la defensa de la vida, la libertad y la justicia así como la construcción de escenarios de inclusión y convivencia multicultural.

Conclusiones

El enfoque socioeducativo es una construcción que permite abordar realidades socio-escolares complejas. Es, al mismo tiempo, un espacio de trabajo multidisciplinario e interdisciplinario donde la Sociología, la Psicología social y la Pedagogía social son algunas de las disciplinas que confluyen permanentemente.

La construcción multidisciplinaria es el espacio teórico donde se construye el enfoque socioeducativo, de aquí que, las principales ciencias concurrentes son la Pedagogía, la Sociología y la Psicología, las cuales deben adoptar posiciones mucho más comprensivas de lo que *lo social* significa. El desarrollo de ramas como la pedagogía social, la psicología social y la sociología educativa dan cuenta de las exigencias sociales que obligan a la transformación disciplinaria.



Es el caso de que, en la formación de docentes en las escuelas normales, derivado principalmente de los planes y programas de estudio 2012, el enfoque socioeducativo ha impulsado iniciativas para su comprensión y aplicación las cuales deben ser recuperadas a fin de favorecer los procesos formativos que permitan el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros profesores.

En este proceso, desde mi punto de vista, este enfoque debe ser recuperado como:

Un objetivo en la formación de las y los estudiantes normalistas, es decir, en las escuelas normales se tendrían que desarrollar proyectos socioeducativos que convocaran a los diferentes cursos y que, con la participación de docentes y alumnos, sirvieran para desarrollar la conciencia social y el aprendizaje en servicio que transformaran profundamente la práctica docente.

Un enfoque que impulse cambios profundos en la organización institucional, particularmente en la gestión de los aprendizajes (por ejemplo horarios de clase flexibles, inclusión de la educación a distancia y en línea, entre otros) y la forma en la que se desarrolla el trabajo colaborativo entre los docentes, lo cual a su vez, demandaría una relación diferente entre las áreas sustantivas y entre estas y los proyectos y programas.

Reconocer que, si bien el enfoque socioeducativo involucra a las instituciones y actores educativos, los roles y los niveles de participación siempre son diferenciados.

En el punto anterior, es necesario aceptar que las y los alumnos normalistas se encuentran en un proceso de aprendizaje y que, ni en la escuela normal ni en los jardines de práctica tienen la autoridad ni la autonomía necesaria para operar proyectos socioeducativos. Identificar los niveles de autoridad y participación es fundamental. Los alumnos normalistas tienen como principal función aprender.

Desde mi perspectiva académica, resulta importante destacar que la implementación del enfoque socioeducativo en la formación docente debe ir acompañada de la reflexión sobre otros enfoques, como son el de educación por competencias y el enfoque profesionalizante, entre otros.



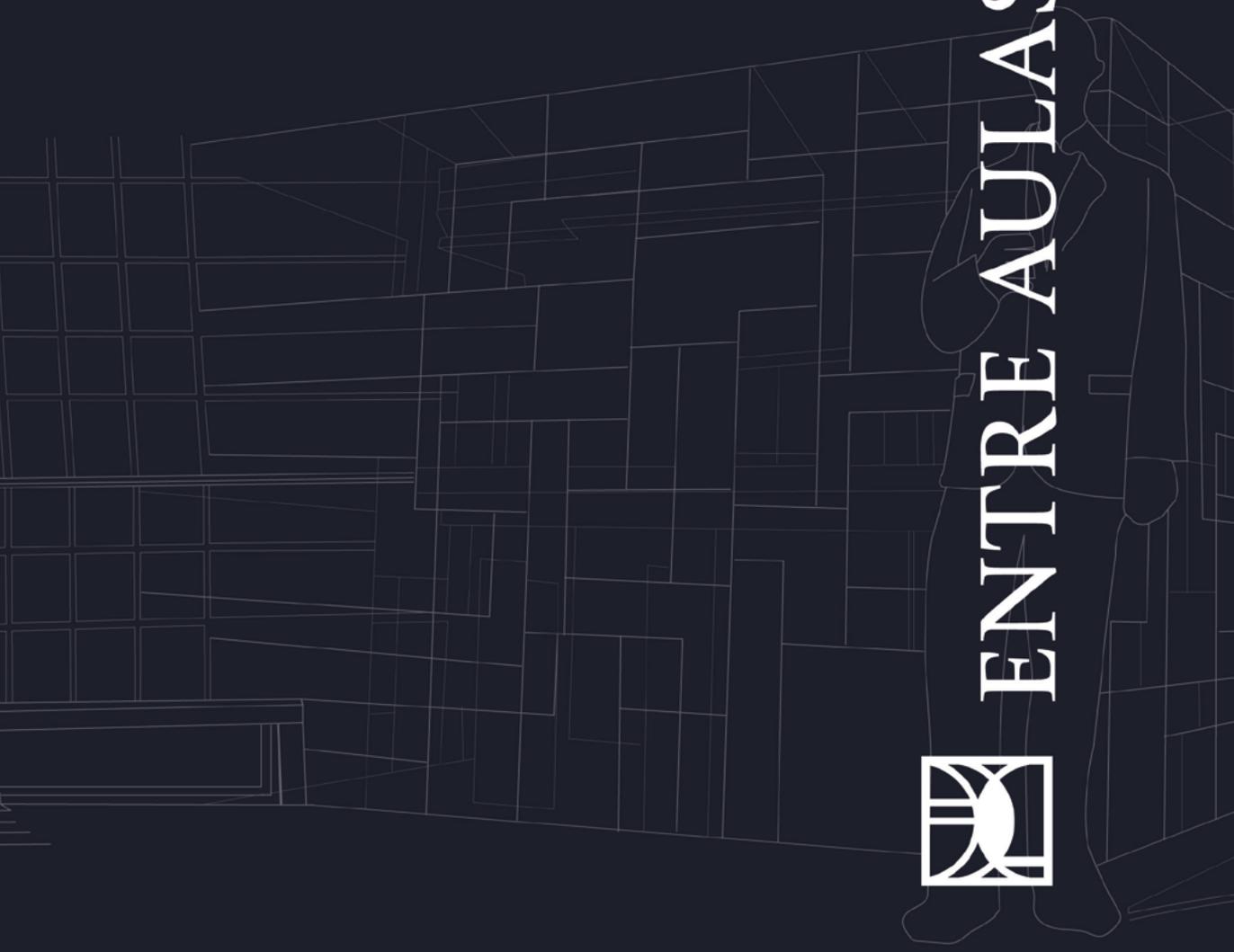
Referencias

- Agazzi, A. (1974). *La pedagogia sociale come teoria e prassi della società educante*. Pedagogia e Vita.
- Méndez, N. (s.f.). *La acción socioeducativa y la acción en la democratización de la vida cotidiana. Un estudio sobre interdisciplinariedad, profesiones sociales y acción socioeducativa*. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000111.pdf>
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. (pp. 91-103). Santillana/UNESCO.
- Durkheim, E. (2001). *Las reglas del Método Sociológico*. FCE.
- Faure, E. (1972). La educación y el destino del hombre. *El Correo. Una ventana abierta al mundo*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000052670_spa
- Marbuge, H. (1979). *Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik*. München. Juventa.
- March, M. (2020). La Sociología de la Educación. http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/educacio/index/assoc/Educacio/_i_Cultu/ra_1989v/7p179.dir/Educacio_i_Cultura_1989v7p179.pdf
- Mencarelli, M. (1975). El Papel de la Sociología en las Ciencias. *Il divito all educazione frontiera della Pedagogia Sociale*. La Scuola, Brescia.
- Mendizabal, L. (2016). La Pedagogía Social: Una disciplina básica en la sociedad actual. En *Holos* 5, pp. 52-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4815/481554869007>
- Moreno, A. y Carrasco-Campos, A. (2014). *El papel de la Sociología en las Ciencias de la Educación: aportaciones y competencias para los futuros maestros*. Universidad de Valladolid.
- Morín, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. UNESCO. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesarios.pdf>
- Montero, V. (s.f.). Educación permanente: la impronta de nuestro tiempo. *Educar*.
- Ortega, J. Caride, J.A. y Úcar, J. (2013). La Pedagogía social en la formación- profesionalización de los educadores y educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *Revista de Educación Social (RES)*. (17). http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps_res_17.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. SEP. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. SEP. http://www.libreriaief.com.mx/descargas_gratuitas/leygraleducacion/acuerdo649.pdf
- Tenti, E. (2010). *Sociología de la educación*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. https://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_mdlic/ED/EE/AM/08/Sociologia.pdf
- Volpi, C. y Mazzatosta, T. (1982). *Storia e educazione civica*. Le Monnier.





ENTRE AULAS Y PATIOS



Los estudiantes normalistas de educación especial: Subjetividades e identidades en su ser y hacer docente.

Normalist students of special education: Subjectivities and identities in their teaching.

Liliana Elizabeth Grego Pavón*

Fecha de recepción: 13 de julio de 2021
Fecha de aceptación: 06 de diciembre de 2021

RESUMEN

En este artículo se reportan los hallazgos de un estudio cualitativo basado en el análisis de las narrativas biográficas de cinco alumnas normalistas del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Especial de la Escuela Normal de Especialización de la Ciudad de México (ENE), que contribuyó a dar cuenta de los significados y subjetividades de la formación y la identidad profesional, el impacto que causó en estas estudiantes el proceso inicial de observación y práctica docente, así como los obstáculos ahí enfrentados. A partir de las preguntas ¿cómo intervienen las experiencias de la práctica docente en el interjuego de la subjetividad y de la construcción de la identidad de un docente en formación? Y ¿cómo capturar desde estas voces su ser y hacer docente en el campo de la educación especial? Y de una metodología interpretativa se reconstruyeron las voces de estos actores desde la complejidad de los procesos sociales y educativos enfrentados durante el proceso de inserción a las escuelas de educación básica y se descubre la forma cómo se constituye un proceso de identificaciones, de asignaciones individuales y sociales, de características y de transformaciones, poniendo marcas que empiezan a ser parte de su tejido identitario.

Palabras clave:

Educación especial, identidad, enfoque biográfico-narrativo, práctica docente, subjetividad.

ABSTRACT

This article reports the findings of a qualitative study based on the analysis of the biographical narratives of five normalist students in the third semester of the Bachelor of Special Education at the Escuela Normal de Especialización de la Ciudad de México (ENE), which contributed to make account for the meanings of training and professional identity, the impact that the initial process of observation and teaching practice caused in these students, as well as the obstacles faced there. From the following questions, ¿ How do the experiences of teaching practice intervene in the interplay of subjectivity and the construction of the identity of a teacher in training? And how to capture from these voices their being of teaching in the field of special education?. And from an interpretive methodology, the voices of these actors were reconstructed from the complexity of the social and educational processes faced during the process of insertion into basic education schools and the way in which a process of identifications, and the individual assignments and social characteristics and transformations is discovered, placing marks that begin to be part of their identity assembly.

Keywords:

Special education, identity, biographical-narrative approach, teaching practice, subjectivity.

* Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga, México.

Introducción

Interpretar la dimensión simbólica de docentes en formación permite hacer explícitas las acciones, las voces y las representaciones de estos actores; pensarlos en la complejidad de modalidades en las que ubican su quehacer en un espacio histórico cultural determinado a fin de resaltar así los hallazgos significantes de su ser docente en educación especial, en el entramado simbólico que lo inviste como futuro docente.

A partir de la sistematización de la experiencia, vinculada con la reflexión y el análisis de la práctica docente Sistematizando la experiencia, vinculándola con la reflexión y el análisis de la práctica docente, privilegiando las vivencias, y tomando la experiencia como un lugar central, se llevó a cabo con un grupo de alumnas de la Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga (ENERSQ) de la Ciudad de México, una investigación basada en el análisis de narrativas biográficas sobre sus prácticas pedagógicas, lo cual permitió un acercamiento a su conocimiento contextualizado del ser y hacer docente. Desde ahí se reconstruyen tres niveles de comprensión:

- a) La acción significativa de las prácticas docentes en la formación inicial
- b) El entramado histórico-cultural de las instituciones educativas y formadoras
- c) La construcción identitaria del ser y hacer docente

Asimismo, se cuestiona: ¿cómo intervienen las experiencias de la práctica docente en el interjuego de la subjetividad y de la construcción de la identidad de un docente en formación? ¿Cómo capturar desde sus voces su ser y hacer docente en el campo de la educación especial?

Bolívar y Domingo (2006) comentan que la investigación biográfica narrativa en educación se asienta dentro del giro hermenéutico, con una perspectiva interpretativa, en la cual la experiencia y el significado de los actores se convierten en el foco de la investigación, donde la dimensión del ser docente en formación y la narrativa, ocupan una posición central (p.12).

Monroy y Torres (2009) afirman también que, dentro de la metodología de corte hermenéutico, se permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Contar las propias vivencias y leer, en el sentido interpretativo, a la luz de las narrativas que las voces de los actores producen, se ha convertido en una perspectiva de investigación (p. 44).



En el ámbito curricular, la asignatura *La Observación y Práctica Docente I* corresponde al tercer semestre de la Licenciatura en Educación Especial, del Plan de Estudios 2004 y su finalidad incluye dos tipos de actividades: las que se realizan en la Escuela Normal, como el análisis y la reflexión sobre las experiencias que se llevan a cabo en las escuelas de educación básica regular que cuentan con servicio de educación especial, y las de observación de las situaciones que se presentan en las escuelas y aulas de práctica, el diálogo con los actores de la escuela para obtener datos e información relacionados con los alumnos, los maestros y la institución en general, que les permita ubicar su trabajo en educación especial, y avanzar en su formación en el contexto real de educación básica regular con servicios de educación especial (SEP, 2004, p. 140).

Aquí se plantea la idea de que la docencia es re-construcción de la experiencia, el significado de un acto se enlaza con otros actos vividos, anunciando un futuro en donde el Yo tiene lugar. A nivel ontológico, esta investigación considera la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción social, que para aprehenderse requiere de una vía inductiva: se parte de la realidad concreta y los datos que ella aporta para llegar a una construcción de conocimiento posterior. La investigación inicia con una posición que se establece a partir de diversas opciones donde, como en el ajedrez, cada pieza es susceptible de transformación, revisión y cuestionamiento, así como de objetivos generales y específicos que a su vez la definen.

En esta investigación se retoma el concepto sobre práctica docente de Fierro, Fortoul y Rosas (2006) como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las subjetividades y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que según el proyecto educativo de cada país delimitan la función e identidad del docente (p. 21).

Sobre el encuadre metodológico desde el cual se aborda el objeto de estudio, nos ubicamos en la perspectiva hermenéutica, en donde se involucran las teorías pedagógica y psicoanalítica, entramado conceptual, sensible y pragmático de una urdimbre donde se busca indagar sobre las experiencias de la práctica docente descritas en una narrativa que hace explícitas las acciones, las voces y las representaciones de los actores.

La problemática se sitúa en la relación entre los elementos subjetivos y los aspectos instituidos de la formación inicial del ser docente, en donde los sujetos se identifican, se adaptan o se resisten a determinadas reformas, sistemas de pensamiento y prácticas educativas.



El entramado conceptual y metodológico se obtiene y se interpreta en dos horizontes, el constituido por las experiencias e identidades en las narrativas y el instituido en su formación en la ENERSQ. Las preguntas centrales de investigación permitieron conocer respuestas sobre los referentes que constituyen la imagen o idea del ser y hacer docente en alumnos de la Normal de Especialización. Los hallazgos que se rescatan de las narrativas de los estudiantes contribuyeron a dar cuenta de los significados y subjetividades en su formación y en su identidad profesional, así como el impacto que causó en estos estudiantes en formación el proceso inicial de observación y práctica docente I.

El objetivo más amplio de este estudio es identificar el lugar que ocupan los actos de los estudiantes y sus voces en relación con la identidad docente en educación especial. En este artículo se reportan los resultados obtenidos del análisis de narrativas, desde el tejido de experiencias intersubjetivadas sobre las prácticas pedagógicas y la interpretación de los procesos de configuración identitaria de cinco docentes en formación en Educación Especial.

Las experiencias narradas que se entretajan y desarrollan durante las prácticas docentes toman forma en la voz de las estudiantes, en donde las palabras se cruzan con la observación y la mirada con la experiencia de su realidad, ante los nuevos discursos sobre la educación especial, buscando la relación entre subjetividad, educación especial e identidad profesional en el ser y hacer docente, en un espacio de educación básica regular con servicios de educación especial.

La reconstrucción subjetiva desde la narrativa

El referente teórico conceptual presenta diversas posturas de investigación que plantean los antecedentes y la posición desde donde se desea abordar la narrativa. Considerando esta diversidad de abordajes narrativa - identidad docente, que contribuyen a la comprensión del planteamiento central, se retoman en este estudio a los autores Bolívar, Fernández, y Molina (2005), Bolívar, Domínguez y Fernández (2001), así como Ricoeur (1996), entre otros.

Desde el enfoque hermenéutico de Ricoeur (1996), la identidad es un acontecimiento narrativo, un relato biográfico en el que dar cuenta de sí mismo implica narrarse como personaje ubicado en un contexto, tiempo histórico y trayectoria personal y a la vez como intérprete de su propia historia. En otras palabras es la vida narrada como texto y como sujeto de interpretación (p. 14).



La persona entendida como personaje de relato no es una identidad distinta de sus experiencias, al contrario, comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. Tal narración construye la identidad del personaje con sus subjetividades, llamándola la identidad narrativa. Es la identidad de la historia la que estructura la identidad del actor (Ricoeur, 2009, p. 29).

Desde esta perspectiva se entiende que la realidad es esencialmente una construcción colectiva que tiene lugar a partir de las narraciones de los sujetos que forman parte de un contexto. Visto de esta forma se pueden establecerse algunos ejes conceptuales que sirvan de marco para comprender de qué hablamos cuando hablamos de investigación biográfico-narrativa. De acuerdo con Bolívar, Domínguez y Fernández, 2001:

- Se recupera el valor de la subjetividad al entender la realidad como una narración.
- La realidad es vista como una construcción colectiva, lo cual supone dar valor al contexto en el que se produce el relato.
- La realidad es un proceso socio histórico, por lo tanto, se da valor a lo contingente (p. 36).

Por tanto, las narraciones son construidas en contextos a través de la experiencia y se integran a la realidad vivenciada. Como afirma Hargreaves (2005), la investigación biográfica-narrativa reivindica el conocimiento presente en las voces de los sujetos con valor en sí mismos.

Los estudios de Bolívar y otros autores (2001, 2005, 2006) son un importante referente en la presente investigación porque han abordado de una manera exhaustiva el concepto de identidad profesional en el ámbito de la Educación Básica, aun cuando la educación especial no es mencionada.

Otros autores, como McEwan y Egan (2005) parten de la idea de que la subjetividad emerge de las narrativas en un proceso histórico social en el que los otros y los vínculos que se entablan con ellos tienen un carácter configurante. Sobre el tema de la subjetividad estos investigadores reportan estudios realizados en la Universidad Nacional de San Luis Potosí, Argentina sobre, *Trabajo docente en la Universidad. Regulaciones, subjetividad y sentidos, inscriptos en los ciclos de una investigación*. Y, *Pensando las subjetividades hoy: El papel de la escuela y el currículum*.

La escuela adquiere entonces una marcada relevancia en el proceso de construcción de la subjetividad, constituyéndose en el espacio social donde se establecen relaciones entre los sujetos, el conocimiento y la cultura. Allí se forjan modos de pensar, sentir y actuar en el mundo; es



decir, que la institución escolar juega un papel central en la construcción del orden simbólico imperante en cada período histórico (p. 11).

Partir de la noción de articulación posibilita describir las relaciones que acontecen en el espacio educativo escolar, como resultado de las subjetividades que las constituyen. Es la propia noción de sujeto constituido a partir de modos de subjetivación lo que articula.

Importa aquí reflexionar sobre la modulación de subjetividades en el espacio educativo, a partir de considerando la trama escuela – currículum – subjetividad, desde la idea de que la escuela en su funcionamiento y en el modo particular en que se crean relaciones entre sujetos, prácticas, rituales, discursos, entre otros, construye imaginarios sociales e instituye determinadas subjetividades (p. 32).

Hablar de subjetividad remite a lo que es propio del sujeto en su singularidad. Implica un arreglo particular de la pulsión, la fantasía, de la relación de objeto y del discurso del Otro, en la realidad psíquica del sujeto. Lo subjetivo depende de él, y tiene valor sólo para él, ya que el sujeto es por definición un ser social que se constituye como tal en el interior de un vínculo intersubjetivo y en la experiencia social. Cada uno de los vínculos que el sujeto establece son producidos y a su vez producen diferentes tipos de subjetividad.

El sujeto no solamente se recupera como agente transformador, sino también como un productor de significados inserto en estructuras sociales más o menos determinantes. Así la subjetividad remite a comprender la producción de sentido en las prácticas sociales. La cuestión de la subjetividad ha introducido conceptos vinculados con esta como los de experiencia, individuación, subjetivación y reflexividad.

A la subjetividad debemos comprenderla siempre en sus relaciones con los cambiantes y, en especial, con las sutiles formas de poder que saturan la vida cotidiana a través de las experiencias del tiempo y el espacio, el trabajo y el juego, en un mundo de relaciones de poder violentamente desiguales (p. 38).

Kaës (*apud* Bonanno, 1997), con sus aportes desde el psicoanálisis, considera que la subjetividad está apuntalada sobre el deseo del Otro, sobre el tejido de los vínculos, de las emociones y de las representaciones compartidas a través de los cuales se forma el sujeto. Entiende la subjetividad como las diferentes formas de sentir, pensar y dar significación y sentido del mundo. El contexto social es, metafóricamente, texto de la subjetividad, ya que el sujeto es por definición un ser social



que se constituye desde el interior de un vínculo intersubjetivo y en la experiencia social.

El proceso de constitución de subjetividad se da entonces en la relación e intercambio con los otros sujetos, dentro de una matriz vincular. El sujeto es, por tanto, sujeto del vínculo, porque su constitución se realiza en la bidireccionalidad vincular. Los vínculos son producidos y a su vez producen diferentes tipos de subjetividad (Bonanno, 1997, pp. 1-3).

El concepto de subjetividad en la construcción de un sujeto, en una perspectiva más contemporánea, hace referencia a la idea de construcción dinámica. Así los sujetos tienen la posibilidad de habilitar infinitas formas de ser sujeto y resistir a dispositivos normalizadores que lo limitan mediante identidades móviles y transitorias (Rivas y Herrera, 2009).

Para Quiroga (2006), lo vivido y lo aprendido es el referente, el marco con el cual se interpreta el presente; pero el presente y la nueva información se nos impone por su diferencia. Si no podemos reconocer la diferencia, nuestra respuesta será siempre repetitiva, estereotipada y sin aprendizaje (p. 27).

La subjetividad y la identidad profesional las aborda Hargreaves (2005) desde lo individual y lo cultural. Esto es, a partir de la vertiente colectiva que sitúa al sujeto, por su habitus, como miembro de una sociedad y de un colectivo profesional-laboral determinado. Es la confluencia entre ambas vertientes donde se estructura la identidad profesional docente. A su vez, la identidad también consta de tres dimensiones específicas: personal, profesional y situacional. La interacción entre ellas aporta elementos configuradores que refuerzan tanto al ser como a la identidad del docente.

Argemí (2006) considera al docente en su vertiente individual como un sujeto cultural con una vida y una trayectoria que van más allá de sus tareas habituales en la escuela, una historia y una historicidad con pensamientos e ideas propios, con experiencias personales determinadas y encuentros estructurados, competencias y habilidades concretas. En la vertiente colectiva, se percibe al docente como miembro de la sociedad donde se desarrolla e interacciona como miembro de un colectivo profesional y laboral determinado.

Los docentes, como miembros sociales, se guían por esquemas culturales específicos que dan sentido a los cambios experimentados a lo largo de la vida. La presión del colectivo se hace evidente estrechando las exigencias y las restricciones culturalmente pautadas a medida que



se asumen nuevas situaciones del rol y estatus con el paso satisfactorio a una nueva etapa de continuidad. Desarrollan lo que Hargreaves y Fallan (2014) denominan culturas de la enseñanza.

Estas culturas comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas que son asumidas por las comunidades de profesores para afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años, y se transmiten a los nuevos e inexpertos docentes en formación como soluciones históricamente generadas y compartidas colectivamente. En contraste, como aquí se lee, los docentes en formación van integrando una identidad propia en el ver, hacer y actuar positiva o negativamente de los docentes con experiencia, lo que conlleva a que la dimensión personal sea compleja, única, singular e insustituible.

La subjetividad en la narrativa

A través del campo biográfico se muestra aquí el testimonio subjetivo de cinco alumnas con el propósito de entender la docencia en el campo de la educación especial, en un esfuerzo para franquear la brecha que se ha abierto entre la práctica docente en su estrecha relación con la educación básica regular con servicios de educación especial.

Las narrativas, parafraseando a Bourdieu (1988), son configuraciones vivas, singulares, en una palabra, demasiado humanas y tienden a imponérsenos como estructuras de objeto (p. 73). En este sentido, las instituciones y las prácticas sociales humanas tienen historias, y nuestra comprensión de ellas asume con frecuencia la forma de una narración. Hay que reconocer que las prácticas existen en el tiempo y cambian con el tiempo. Su rasgo distintivo es el sentido que se le ha dado a la experiencia de vivir. El tema central de las narrativas nos muestra que el estudio empírico de la educación especial se ha mantenido apartado de la práctica; las narrativas ayudarían a avanzar un paso en busca de su sentido.

Enfoque metodológico

Dentro de una metodología de corte hermenéutico, se permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Al contar las propias vivencias y «leer» en el sentido de interpretar dichos hechos y acciones a la luz de las narrativas que los agentes o actores narran, se ha convertido en una perspectiva peculiar de investigación (Bolívar, 2009, p. 4).



La narrativa no es sólo una metodología, sino una forma de construir una realidad que se asienta en una ontología. El objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas, hermenéutica del simbolismo (Bolívar, Domínguez y Fernández, 2001, p. 4).

Bolívar y Domingo (2006) definen el enfoque biográfico-narrativo como la exploración de los significados profundos del sujeto. No lo limitan a la recogida y análisis de datos sino a la constitución de una perspectiva propia. Se caracteriza por cinco postulados básicos:

Narrativo

Las percepciones de la práctica y el conocimiento práctico, experiencial y de vida son difícilmente perceptibles y transmitidos de otro modo

Constructivista

Existe una continua atribución de significados a las múltiples narrativas que se van reconstruyendo en torno a pasajes o episodios, en función de la explicación del presente y del grado de desarrollo actual, lo que nos permite una reconstrucción, reflexión, asimilación y superación de nuestra propia historia. El pasado, al menos en su interpretación y consecuencias, sigue presente en el día a día cotidiano, influyendo y ayudando como analizador para la toma de decisiones y encarar el futuro; al mismo tiempo que la propia historia se reconstruye, interpreta o se refocaliza en función del punto de interés y de comprensión actual

Contextual

Las narraciones biográficas y los episodios que estas relatan, sólo encuentran sentido dentro de los contextos en los que son contadas y en los que se produjeron: social, cultural e institucional

Interaccionista

Los significados se adquieren e interpretan en función del contexto en el que se desenvuelven y en continua interacción con los mismos. Un contexto determinado influenciará en la biografía y esta tendrá verdadero sentido en su perspectiva interaccionista con otras vidas, contextos, situaciones, momentos históricos, epifanías y momentos críticos, etc., mediante los cuales se construye el significado de la propia narración. Las fuentes, los testigos, o los actores, no anteceden a la biografía, sino que se constituyen y modifican a través de los relatos.



Dinámico

Tiene un componente temporal importante y, por el propio concepto de desarrollo, se construye y reconstruye constantemente en un proceso continuo, aunque no homogéneo (pp. 7-8).

La realidad social consiste en una combinación dialéctica de aproximación a la subjetividad de los testimonios biográficos contextualizados dentro de las matrices de relaciones objetivas con el contexto con el que está implicado el sujeto en su trayectoria vital.

De este modo los procesos de socialización, los apoyos de identidad y los impactos que recibe y percibe, los incidentes críticos en su historia, la evolución de sus demandas y expectativas, así como los factores que condicionan su actitud hacia la vida y hacia el futuro docente, muestran la complejidad de cada uno de los actores.

Este enfoque metodológico permite escuchar la voz de los protagonistas, sus narraciones de vida y experiencia, así como sus intereses, dudas y circunstancias que desde su perspectiva han influido significativamente en ser quienes son y en actuar como lo hacen (p. 8).

La subjetividad es también una condición necesaria del conocimiento social. El juego de subjetividades que se producen en una narrativa es un proceso privilegiado de construcción, de comprensión y significado. Es una manera de hacer aflorar y priorizar un yo narrativo y dialógico, con una naturaleza racional y comunitaria.

La metodología utilizada para el acercamiento al campo de trabajo, consistió en la recuperación de las narrativas de 5 de las 15 alumnas de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Especial, de las cuatro áreas de la ENERSQ. Estas narrativas nos muestran pequeños trozos de realidad presentados en una secuencia que fluye en vaivén a través de los momentos de la práctica. Aquí se recupera al ser docente en formación entrelazado con su historia, ya que ninguna experiencia transcurre fuera de un contexto, sociedad y tiempo particular.

El objeto de estudio se relaciona con las narrativas de los estudiantes en formación en los momentos de su práctica docente. Las narrativas adquieren importancia por convertirse en una plataforma para ir realizando la urdimbre que ha permitido conocer y reconocer elementos que confluyen en un síntoma biográfico, en el que las historias particulares son las que intentan llenar de contenido las explicaciones en torno a la investigación y en la que convergen distintas disciplinas.



Cada identidad se construye desde su participación en las prácticas docentes y culturales y cada quien con sus recursos personales, cognitivos, afectivos, sociales y dentro de un contexto. Los usos del lenguaje en ciertos ámbitos sociales dan cuenta de la identidad de los sujetos y permite comprender la forma y el sentido de su experiencia de vida, al internalizar los significados de las voces sociales. En la narrativa, como parte de una historia particular, es fundamentalmente la comunicación de una sabiduría práctica, de un saber de vida y de experiencia, en su dimensión socio simbólico de representaciones.

En la medida que las docentes en formación participan en las distintas prácticas que conforman su ámbito de experiencia, lo externo se convierte en interno y así forma parte de su subjetividad. La dialéctica de lo subjetivo y lo objetivo implica que a través de la subjetividad de cada persona se expresan diversos ámbitos de formación, por lo que lo social hace permanente e indisociable presencia en lo subjetivo, y cada persona posee sus propias cualidades subjetivas que son distinguibles de las del otro con quien mantiene relaciones en los ámbitos de su formación (Carrizales, s/f, p. 15).

Las narrativas en la investigación tienen una dimensión estructural y un objeto progresivo que permitió analizar y explicar los procesos de reconstrucción de las formas de identidad y subjetividad de las estudiantes normalistas, jóvenes, solteras, sin hijos, ninguna trabajaba, mencionando estar interesadas en su carrera, lo cual favoreció contar con el tiempo necesario para involucrarse con sus estudios y sus prácticas.

En esta investigación se indaga acerca de cómo las docentes en formación, perciben, sienten y piensan los procesos vividos en su práctica docente y cómo la vinculan con el desarrollo de los procesos de identidad. La identidad da cuenta de las representaciones que el futuro docente tenga de sí mismo como agente de una práctica social específica, la cual se ve atravesada y resignificada por la propia situación actual en educación.

Ha sido importante analizar la manera como transitan las estudiantes en formación en los espacios de inserción institucional, la imagen que los otros le devuelven de sí y el modo en que se signifique su presencia a través de su acción de practicante. Estas variables permiten un acercamiento para comprender lo implícito en las reconstrucciones que involucran los escenarios sociales e individuales en un movimiento de reconstrucción mutua, en un acto intersubjetivo.



La construcción del ser docente desde las subjetividades en las prácticas

La investigación de corte cualitativo recupera las voces de los estudiantes. En este caso, desde sus narrativas, se rescatan y analizan los hallazgos sobre la cultura magisterial en torno a la educación especial. Un espacio donde emerge la subjetividad de los actores educativos es el espacio de las prácticas docentes. Se observa que en estos periodos se da una trama de encuentros y desencuentros entre los actores educativos de la escuela primaria regular ante el hecho de la educación especial, por lo tanto, los profesores en formación enfrentan restricciones construidas desde la subjetividad. Es aquí que encontramos algunas experiencias y tensiones vividas en la institución de práctica:

Estudiante 1

Lo que me impactó en mis prácticas fue que, al llegar a la escuela primaria asignada, la coordinadora de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), nos comunicó cómo debíamos comportarnos para ser aceptadas en la institución: primero debemos mimetizarnos con lo que ahí se hace, no se nos vaya a ocurrir hacer algo diferente, y si lo queremos hacer le preguntemos a ella para evitarnos problemas.

El segundo día, al entrar a firmar, la coordinadora me repitió lo mismo pensando quizá que no me había quedado claro. Al observar a las maestras que laboran en esta escuela, sentí que las formas de comunicación eran precarias, inestables y centradas en intereses personales.

Al tercer día al escuchar el mismo discurso de la coordinadora, yo me sentí como una sombra y me pregunté y yo, ¿qué hago aquí?

Implícitamente el mensaje de la coordinadora tiene la base del orden imaginario que sigue siendo la formación del yo en el estadio del espejo, puesto que el yo se forma por identificaciones con el semejante o la imagen especular. La identificación es un aspecto importante del orden imaginario (Evans, 1997, p. 109). Lacan (1984) habla de imagen especular y se refiere al reflejo del propio cuerpo en el espejo, a la imagen de uno mismo que simultáneamente es el Otro.

Para Nasio (2014) «la historia de la humanidad repite constantemente los mismos conflictos y las mismas soluciones precarias [...]». La repetición es con seguridad, «repetición de lo mismo», de la misma



cosa que reaparece. Pero es importante aclarar que para que exista la repetición debe existir la intervención de un observador que enumere y describa la repetición (p. 25).

Para que haya repetición, hace falta un agente humano que identifique y registre la cantidad de veces que un acontecimiento o evento sale a la superficie o se reproduce. Así, cuando transformamos un simple hecho en significativo —término central en la obra de Lacan que explica que un hecho nos sorprende— también cuenta para nosotros porque nos modifica como sujetos. No hay significantes sin repetición (Ibíd. p. 27).

Estudiante 2

En las prácticas viví en carne propia la inclusión y la exclusión. Estaba preocupada por no quedar excluida ante el desconocimiento del modo en que se piensa, se hace y se actúa en ese espacio. Me daba miedo quedar expuesta, por desconocimiento, ante los que sí saben conducirse (directora, titulares de grupo). Al llegar el segundo día a la dirección escuché a las maestras titulares decir «es que no saben ni lo básico». Me sentí excluida. Desde ese día me pasé sólo mirando con pasividad y acatando la palabra de los que saben, porque tienen ya muchos años de servicio y experiencia. Creo que, en esa escuela, no aprendí nada.

Un hallazgo importante fue descubrir que la alumna enfrentaba un problema: quedar sometida a la autoridad por inseguridad, lo cual implicaría la anulación de la diferencia, la pérdida de su singularidad, a pensar que, para ser parte de algo, para pertenecer y cobrar identidad de grupo, es necesario perder la identidad personal.

Para comprender el desarrollo de la identidad docente, es necesario pensar en términos de articulación entre los procesos individuales y sociales. Los procesos de identidad se enmarcan en las relaciones con los semejantes, en las matrices identitarias que se generan entre todos los actores inmersos en un espacio sociocultural común.

Estudiante 3

La coordinadora de UDEEI me dijo el primer día que me presenté en la escuela de prácticas porque ahora mi función era de asesora, una función de acompañamiento a otros docentes. Esta función no me permitió trabajar directamente con los niños, que era mi ilusión. Yo pensé: «no es lo mismo asesorar que enseñar». En la Escuela Normal nos dieron a conocer el perfil de egreso y siempre pensé que mi tarea iba a ser enseñar.



Dice la coordinadora: la gente puede aprender de ti, porque al saber que ustedes son licenciadas en educación especial, los maestros y los padres de familia las van a consultar y a preguntar para que les den sugerencias.

Con esto, de entrada, encontré una brecha entre lo que siento que me identifica con los niños especiales —el ser maestra— y lo que me dicen que va a ser mi función de asesora, de acompañamiento a otros docentes frente a grupo, a estudiantes, a familias con dificultades. Este rol no está en directo con la enseñanza.

En este sentido Bolívar, Domínguez y Fernández (2001) definen las identidades profesionales como una construcción compuesta, a la vez, de la adhesión de modelos profesionales, resultado de un proceso biográfico continuo, y de procesos relacionales (p. 3).

En ese sentido se explica el comentario de la estudiante 3, quien comparte su vivencia en relación con sentir o percibir una especie de *brecha* entre lo esperado de su profesión como maestra y lo que realmente vivió en su inserción en la escuela de práctica. Sus expectativas difieren de la ubicación que la tutora le sugiere como asesora de docentes de educación básica. Se produjeron imaginarios y representaciones diferentes sobre el ser y el hacer docente, que no estaban de acuerdo con los intereses, ni los saberes de la docente en formación.

El ser y hacer docente en la construcción identitaria

Las diferencias entre el querer ser y hacer y el ejercicio de la profesión en algún momento de la vida, indican el camino de la identidad profesional.

Estudiante 4

Quiero narrar que la Escuela Normal de Especialización no fue mi primera opción para estudiar una licenciatura. Cuando supe que tenía que aceptar esta opción porque no había otra, la acepté, sin saber qué aceptaba, sin conocer su campo laboral, sin conocer nada. Cuando empecé a conocer el campo de la Educación Especial en la asignatura observación del proceso escolar, en varias jornadas de observación en preescolar, primaria y secundaria, todas con servicio de educación especial, me fui adentrando en cómo se organizan las actividades para dar respuesta a las necesidades educativas especiales y cómo se favorece la interacción de estos niños en el aula. Me fascinó y no lo cambio por nada. La vida aquí me puso.



En el período de práctica del tercer semestre tuve buenas experiencias, aunque no en mi área que es Auditiva y de Lenguaje, pero sí con niños con necesidades educativas especiales. La maestra del grupo de un tercer año me dijo que por favor le ayudara con la realización de un programa sobre adecuaciones curriculares para un niño autista, y le dije que lo iba a realizar con base en la psicomotricidad para facilitar el contacto corporal con el niño. En el recreo iba a ser su «sombra» para favorecer el contacto visual y corporal.

El niño, llamado Kevin, tenía 9 años y estaba en tercer grado de primaria, no hablaba ni se comunicaba con nadie. Cuando observaba que los niños sacaban su cuaderno, él por imitación lo sacaba y sólo tenía rayas en él. Cuando veía que los niños escribían él los imitaba haciendo rayas, nunca usaba colores, aunque los tenía, sólo usaba el lápiz. Sus compañeros lo respetaban, pero nadie jugaba o interactuaba con él. Cuando Kevin quería ir al baño, se levantaba de su lugar, se iba sólo y regresaba del baño sin tardarse. En el recreo se comía su lunch y cuidaba su lonchera.

Para la hora del recreo, llevé una cuerda de color anaranjado y un aro de color verde. Logré que al tercer día tomara el aro y lo mantuviera cerca de su cuerpo como parte de él, pero sin jugar. Entró al salón con el aro en las manos y no lo soltó durante el resto de la jornada. Cuando me retiré del aula no se lo pedí.

En este período de práctica me sentí útil, tomada en cuenta. La maestra del grupo reconoció mi trabajo y al terminar el período le dejé a Kevin mi aro, nunca logré que me mirara. A la entrada al salón, siempre se dirigía a su lugar y permanecía sentado sin molestar, pero sin realizar ninguna actividad académica. Me hubiera gustado seguir trabajando con él.

Al despedirme del grupo, la maestra me agradeció mi empeño y responsabilidad y me dijo que tenía madera de maestra, que iba a ser de las mejores, que no perdiera nunca el entusiasmo. Yo me sentí muy bien.

En este discurso puede observarse la aceptación de la diferencia, de la propia subjetividad y la del otro. Es el testimonio de la inscripción psíquica de la alteridad. Entonces, la configuración de la subjetividad es aquella que le dará al sujeto la dimensión de su construcción representacional de la realidad, la realidad como producto de lo pensable sobre un hecho y un tiempo histórico social dado.



Vemos a la subjetividad como efecto de prácticas sociales. Remite a su condición de marca que atraviesa a un sujeto en tanto que está incluido en una serie de relaciones sociales que lo instituyen a través de las instituciones de la cultura. Por lo tanto, opera más allá del sujeto en una relación asimétrica entre lo individual y lo colectivo, como efecto de significaciones imaginarias sociales articuladas, compuestas por discursos e ideologías socialmente instituidas, que cobran cuerpo sobre un psiquismo que deberá crearlo.

Aquí se observa la configuración subjetiva de un sujeto que da cuenta tanto de las instituciones sociales que la atraviesan como de la constitución de las instancias psíquicas necesarias para crear el mundo; no sólo implica la realidad representacional con la cual la estudiante piensa sus pensamientos, sino, a la vez, el modo con el cual interpreta y decodifica todo aquello que percibe y forma parte de su conciencia o es susceptible de la misma.

En tal sentido, la configuración subjetiva no puede excluir las representaciones inconscientes que, anudadas y enigmáticas, también conforman la complejidad de un sujeto que siente, resuena, configura emociones, actúa y percibe el mundo afectado por lo que desconoce de sí misma y de su propia identidad docente.

Estudiante 5

Puedo narrar que me tocó estar en un salón de tercer grado de una escuela de tiempo completo. Los niños salían a las 16:00 horas y nosotras nos retirábamos a las 12.30 horas. En el aula siempre estuve auxiliando a la maestra en todo lo que me indicaba. Tenía un trabajo de ayudantía. La maestra tutora del grupo era obsesiva para el orden de los objetos, los colores, los cuadernos, las mochilas, los suéteres o chamarras. Cada cosa debía tener una determinada ubicación en su escritorio, en las bancas de los niños y en general en el salón. También a mí me estableció un espacio para mis cosas y no me podía salir del espacio establecido por ella.

En ese período aprendí a ser ordenadísima, porque si algo salía del espacio asignado para los objetos, ella se quedaba callada y todos los niños empezaban a buscar rápido algo que estuviera fuera de lugar. Podía ser un lápiz en el suelo, una mochila mal puesta o un suéter o chamarra fuera del perchero. Los papás querían mucho a la maestra porque le decían que sus hijos eran ordenados en casa gracias a ella. Los papás estaban contentos



porque estaban educando a todos, a los padres y a los hijos. Al terminar mi práctica regresé a mi desorden, aunque siempre recuerdo a la maestra cuando pongo mis cosas fuera de lugar. Una persona te puede marcar para siempre.

Su forma de trabajo era el tradicional, lectura, dictado, y problemas. Dos niños presentaban barreras para el aprendizaje, tenían que hacer lo mismo que el resto de los compañeros del grupo, aunque no tuvieran éxito y siempre regresaban a sus asientos con puros tachos. La maestra decía que ella no había estudiado para atender niños especiales y, por tanto, no sabía qué hacer con ellos. Considero que la maestra no estaba actualizada en conocimientos, a los niños les trabajaba muy bien los hábitos. Con los padres, la maestra goza de popularidad por ser una maestra muy estricta, con mucha disciplina.

En esta narrativa se observa que las voces que hablan de las prácticas, políticas, modelos pedagógicos, alrededor de la educación especial y la inclusión, no están presentes ni con esta maestra, ni en esta aula. Se detecta el hallazgo de que la identidad docente se va construyendo desde diferentes espacios, al igual que la misma subjetividad que se construye, se configura en diálogo con el saber, los sujetos y las instituciones del escenario educativo.

En este caso particular se observa que, para la maestra de grupo, existen dos mundos diferentes: la educación regular y la educación especial, vistos como un desafío permanente vinculado a los procesos de enseñanza aprendizaje y el desempeño de la labor educativa. Encontrar al interior del aula niños con necesidades educativas especiales y no saber qué hacer resulta un hecho significativo. Indica que la maestra no estudió para atender esa situación porque tendría que cambiar su forma de práctica y ejercicio docente, además de hacer adecuaciones a sus esquemas de abordaje, romper su zona de confort.

La docente en formación relata cómo vivió los cambios que han transformado las prácticas pedagógicas y que en el aula que le asignaron no las observó, se dio un juego de inclusión/exclusión sin ser mencionado. Esta narrativa permite resaltar un hallazgo para comprender cómo asumen los maestros de grupos regulares las reformas educativas y cómo ubican a cada participante en su ser protagónico.

La identidad de la docente en formación hace referencia a un proceso intersubjetivo que se cimienta en sus relaciones con los otros sin perder las formas individuales del ser y estar en la educación especial. La identidad



así descrita constituye un proceso de identificaciones, de asignaciones individuales y sociales, de características y de transformaciones, poniendo marcas que empiezan a ser parte del tejido identitario, o como lo diría Bolívar (2004), la identidad como proceso biográfico, es decir, como una construcción histórica que se da entre la «identidad para sí» y la «identidad para otros», o entre «identidad asumida» e «identidad atribuida» (p. 72).

Conclusiones

En palabras de Perales (2011)), la mirada del investigador se transforma en una mirada que reconstruye la acción social significativa de los participantes, situada en el contexto histórico, sobre la vida de los narradores, sitúa las tensiones, dilemas, problemas y transformaciones que orientaron las relaciones de los participantes con su modo de vida, y hace visibles las mediaciones de su cultura en un momento histórico específico (p152).

En la urdimbre de la investigación se observa la dialéctica entre la subjetividad, la educación y la identidad docente. La identidad se va construyendo por medio de una serie de elementos que se articulan e integran para conformar el contexto de aprendizaje. Cada experiencia docente es única. En cada salón de clases se presentan condiciones diversas, situaciones singulares a las que se enfrenta el docente en formación con sus recursos y se ajusta para resolverlos.

La identidad no viene determinada de antemano, es cambiante e inestable, se construye y transforma a lo largo de la existencia del sujeto, a partir de la influencia de personas próximas —amigos, familiares—, así como extrañas —docentes de educación básica, padres de familia, directivos— y de las fuerzas sociales, culturales, políticas e históricas con las que interactúa.

En las voces de las estudiantes se rescata la influencia de lo social y lo cultural al interior de las escuelas de práctica. En su mayoría, ellas se mueven de una concepción egocéntrica de maestra titular a una socio-céntrica de la escuela, cuya filosofía es que los alumnos construyan su propio conocimiento.

Las identidades se van formando dentro de las instituciones en donde un grupo de personas que comparten intereses comunes y formas de hablar, pensar y escribir, construyen significados en el contexto en el que interactúan, atravesado siempre por la subjetividad de cada uno de los participantes. En ocasiones, las nuevas generaciones de docen-



tes toman a los participantes con mayor experiencia como modelos y aprenden de ellos mediante la observación, apropiándose de nuevas formas del ser y hacer docente.

Resultó fundamental recuperar la voz de los alumnos y sus experiencias; el mundo de los estudiantes es un campo complejo que se vislumbra en su narrativa y permite aproximarse a una variabilidad de vivencias que dan sentido a su participación e identidad docente.

La identidad docente, al ser parte de un proceso individual y colectivo, refiere, por un lado, a los deseos, expectativas, dudas, miedos y experiencias que cada actor dimensiona en su esfera individual y, por otro, a las condiciones institucionales que determinan su contexto de formación, junto con las demandas sociales relacionadas con la profesión y los cambios que ha sufrido la educación especial en los distintos momentos sociales, políticos e históricos.

Por tanto, la identidad implica un conjunto de acciones y manifestaciones simbólicas en donde intervienen diversos factores, entre ellos, el inconsciente, el lenguaje, el deseo, la fantasía, las creencias, la angustia, las costumbres, las tradiciones entre otros. En modo sustancial, las significaciones sociales imaginarias sirven como catalizador y síntesis, intervienen en el entramado de la formación docente.

La forma en que se habla del mundo de la diferencia, la educación y la manera en la que se da relevancia y significado a unas cosas sobre otras es poner en palabras lo que vibra en cada uno de nosotros. Como cualquier identidad profesional, la docencia implica aprender una cultura, una progresiva identificación con el rol a desarrollar, una apropiación de normas, reglas y valores propios de grupo. Además, la identidad docente es común a todos los miembros de la profesión, pero también individual, con su historia singular y características personales, que se aproximan a la vida o a los hechos tal y como acontecen. En esta investigación se realizó una lectura de la realidad que se vive en las escuelas de práctica y constituye un punto nodal dentro de la identidad docente. Se recupera a la institución, a los diferentes actores y las formas en que esos espacios determinan las acciones docentes.

Recomendaciones

Dar seguimiento y ampliar la presente investigación con alumnas de diferentes semestres en instituciones de educación especial.



Escribir manuales y elaborar infografías para coordinadores y maestros de educación especial y educación básica para dar a conocer los derechos y obligaciones de las docentes en formación de los diferentes semestres.

Cada escuela debe ser fruto de la capacidad y creatividad del equipo de actores que laboran en ella, con el fin de que los docentes en formación tengan un aprendizaje de la gestión educativa en educación especial. Los docentes de educación básica y especial deben actualizarse para cambiar el enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje y desarrollar estrategias didácticas que consideren la diversidad en sus diferentes niveles y ritmos de aprendizaje.

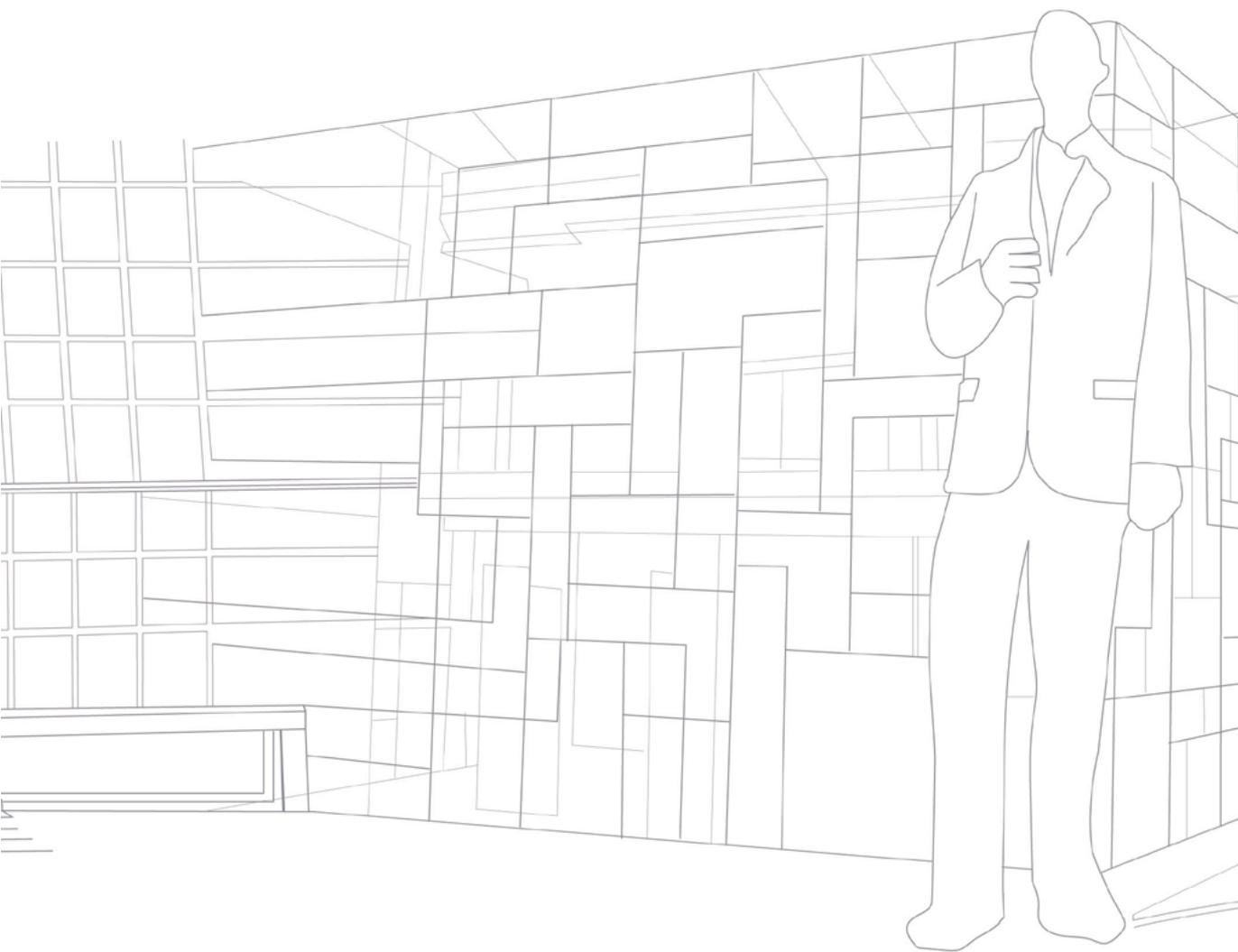
Fomentar el aprendizaje cooperativo para ampliar el desarrollo de las habilidades sociales, mediante el trabajo en equipo dentro de una institución.



Referencias

- Argemí, R. (2006). *La identidad profesional docente: concepto en constante (re)novación y (re)configuración*. Recinto Educativo Llars Mundet.
- Bolívar, A. (2009). *Seminario internacional itinerante. Desarrollo de la gestión educativa en México: Situación actual y perspectivas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006, septiembre). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Fórum: Qualitative Social Research*, 7(4). <http://jbposgrado.org/icuali/La%20investigacion%20biografica%20y%20narrativa%20en%20iberoamerica%20%20%20.pdf>
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005, enero). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Qualitative Social Research*, 6(1). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/516/1117>
- Bolívar, A., Domínguez, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación: enfoque y metodología*. Editorial La Muralla.
- Bonanno, O. (1997). *Desarrollos actuales en teoría grupal*. Tusquets.
- Bourdieu, P. (1988). *Las cosas dichas*. Gedisa.
- Carrizales, C. (s/f). *Formación de la experiencia docente. En Contribuciones para una teoría de la formación docente*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Evans, D. (1997). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Paidós.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2006). *Transformando la práctica docente*. Paidós.
- Hargreaves, A. y Fallan, M. (2014). *Capital Profesional*. Morata.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, y cambia el profesorado*. Morata.
- Lacan, J. (1984). *Escritos II. Siglo XXI*.
- McEwan, H. y Egan, K. (Comps.) (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Monroy, F. y Torres, F. (2009). *La educación hermenéutica para la Universidad futura*. Plaza y Valdés.
- Nasio, J. D. (2014). *¿Por qué repetimos siempre los mismos errores?* Paidós.
- Perales, F. y Jiménez, M. (2011). Relevancia de las historias de vida de las y los docentes en la investigación cualitativa. En Serrano, J. A. y Ramos, J. M. *Trayectorias: Biografías y prácticas*. UPN.
- Quiroga, A. (2006). *La construcción de la subjetividad*. www.docplayer.es/6604919-la-construccion-de-la-subjetividad.htm
- Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.
- Rivas, J. y Herrera, D. (2009). *Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Ediciones Octaedro.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Licenciatura en Educación Especial. Plan de Estudios 2004*. SEP.





Análisis de dos herramientas digitales en el aprendizaje del inglés en una escuela de educación secundaria.

Analysis of two digital tools in the learning of english in a secondary school.

Juan José Pérez Rivero García Sedano*
Juan José Pérez-Rivero Cruz y Celis**

Fecha de recepción: 18 de junio de 2021
Fecha de aceptación: 06 de diciembre de 2021

RESUMEN

La pandemia de COVID- 19 ha modificado de manera apresurada la forma de enseñanza- aprendizaje cara a cara. En este artículo se reportan los resultados preliminares sobre preferencias de uso de las herramientas digitales Facebook y correo electrónico para el aprendizaje del idioma inglés en una población de 367 estudiantes de educación secundaria en la Ciudad de México. Se aplicó una encuesta de 12 ítems. Los datos se analizaron mediante el método de estadística descriptiva del programa EpiInfo7. Los estudiantes consultados mostraron predilección por el uso del correo electrónico debido a razones de privacidad y facilidad para el envío de tareas e identificaron, además, que esta herramienta digital ofrece un espacio limitado con escasa seguridad en la protección de datos personales. Las dificultades para resolver las tareas de inglés por medio de Facebook hacen evidente la necesidad de una alfabetización digital. Se concluye que es necesario realizar investigaciones más amplias para extrapolar los hallazgos de este estudio.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has hastily changed face-to-face teaching-learning. This article reports the preliminary results on preferences for the use of digital tools as Facebook and e-mail to learn English as a language, in a population of 367 secondary school students in Mexico City. A 12-item survey was applied. Data were analyzed using the descriptive statistics method of the EpiInfo7 program. The students consulted showed a preference for the use of electronic mail due to reasons of privacy and ease of sending tasks and also identified that this digital tool offers a limited space with little security in the protection of personal data. The difficulties in solving English tasks through Facebook make evident the need for digital literacy. It is concluded that more extensive research is needed to extrapolate the findings of this study.

Palabras clave:

Aprendizaje, estrategias, inglés, pandemia, tecnología.

Keywords:

Learning, strategies, English, pandemic, technology

* Universidad da Vinci.

** Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México.

Introducción

Esta década ha sido testigo del rápido desarrollo del uso de computadoras en la enseñanza de idiomas extranjeros (Hubbard, 2014). En países desarrollados y no desarrollados, estos dispositivos se han convertido en un recurso importante para apoyar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje (Ibrahim, 2010). Sin embargo, en la Ciudad de México, las computadoras y el internet son insuficientes en las escuelas secundarias públicas por lo que la mayoría de los alumnos acceden a una computadora en sus hogares.

Ante la necesidad de impartir sus asignaturas de manera remota, a raíz del confinamiento por motivos sanitarios derivados de la infección por COVID-19, los profesores han buscado aprovechar la comunicación mediada por computadora (CMC) para complementar el aprendizaje (Sher Ryn y Sandaran, 2020). Hasta ahora, destacan dos herramientas asincrónicas importantes: el correo electrónico y el Facebook®, las cuales son muy populares entre los estudiantes, por lo que los docentes las han utilizado frecuentemente para establecer comunicación con ellos.

Acerca del uso educativo de la CMC, se ha publicado una cantidad considerable de literatura, especialmente, respecto al aprendizaje de idiomas de manera más efectiva. Estos estudios indican que la comunicación presenta variaciones: en cuanto a su formato, puede ser texto, voz o video; considerando el número y el patrón de participantes, ser uno a uno, uno a muchos o muchos a muchos; y teniendo en cuenta el tiempo en que se desarrolla la actividad esta puede ser sincrónica, lo cual significa que la comunicación se desarrolla en tiempo real o asincrónica, lo que indica que cada participante desarrolla las actividades asignadas en diferentes tiempos (Hubbard, 2014). Con relación a este tema, Sotillo afirma que la comunicación sincrónica y la asincrónica en la CMC presentan características discursivas diferentes y podrían ser explotadas para lograr diferentes propósitos educativos (Pérez 2003).

Por ejemplo, Liu *et al* (sf), *apud* Salaberry y Warschauer, menciona que la CMC puede ser un medio adecuado para fomentar nuevas relaciones sociales dentro y fuera de las aulas, que den como resultado «interacciones humanas colaborativas, significativas y transculturales entre miembros con intereses afines creados en el ciberespacio». De igual manera, el investigador afirma que la tecnología informática como herramienta educativa puede aumentar la autoestima, la preparación vocacional, el dominio del idioma y las habilidades académicas de los estudiantes.



En el ámbito escolar, los profesores utilizan las tecnologías de la comunicación para mantener el contacto y la colaboración tanto con sus compañeros como con los estudiantes y administradores (Hubbard 2014). De modo que el auge de las redes sociales ha enriquecido a la CMC al proporcionar espacios de colaboración como Facebook, el correo electrónico y las plataformas educativas para que los estudiantes interactúen con otros y puedan compartir sus ideas.

Como ya se señaló, la actual situación sanitaria ha obligado a sustituir la comunicación cara a cara por la comunicación mediada por grupos de correo electrónico, donde el intercambio de los mensajes está disponible de manera asincrónica para todos los miembros de un grupo (Roquet, 2005) y por Facebook®, que es la red social con mayor impacto entre los adolescentes, debido a que favorece la comunicación sincrónica con sus contactos pares, lo cual influye positivamente en su propia motivación. (Cerna y Plasencia, 2012).

El objetivo del presente trabajo fue determinar cuál de las herramientas asincrónicas de comunicación mediadas por internet prefieren los estudiantes de una secundaria pública de la Ciudad de México para desarrollar a distancia las actividades curriculares de la asignatura de inglés, durante la pandemia de COVID-19.

Población

Se conformó con 367 estudiantes de una escuela pública de la Ciudad de México (n= a número de participantes):

De primer grado (n=82), de segundo grado (n=165) y de tercer grado (n=120)

Actividades

Los estudiantes participaron en una clase de inglés de 50 minutos durante tres días consecutivos.

De manera inicial los estudiantes fueron instruidos sobre las reglas de comportamiento y el uso apropiado del correo electrónico y Facebook®

Se les asignaron dos tareas escolares breves, seleccionadas a partir de la carta programática aprobada para la materia de inglés, con temas revisados durante el periodo mayo-junio de 2020 y con posibilidades para interactuar asincrónicamente



La primera de ellas les fue enviada mediante correo electrónico, con la indicación de que debía ser entregada para su revisión por el mismo medio. La segunda tarea fue incorporada a una página de Facebook®, creada de manera específica para este proyecto. Los alumnos tenían que entregar la tarea en esa página.

Instrumento

Para determinar las preferencias de los estudiantes por el correo electrónico o por el Facebook®, se realizó un estudio de tipo transversal de encuesta con una batería de 12 preguntas:

1. ¿Cuál es su edad y género?
2. ¿A qué grado de estudio pertenece?
3. ¿Qué dispositivo utiliza de manera regular para sus clases?
4. ¿Cuenta con acceso a internet?
5. ¿El acceso a internet con el que cuenta es propio o público?
6. ¿Ha utilizado anteriormente el correo electrónico?
7. ¿Ha utilizado anteriormente el Facebook?
8. ¿Qué herramienta digital prefiere para que se le envíe y usted entregue las actividades académicas, Facebook o correo electrónico?
9. ¿Cuál considera usted que es el mayor aspecto positivo del correo electrónico?
10. ¿Cuál considera usted que es el mayor aspecto negativo del correo electrónico?
11. ¿Cuál considera usted que es el mayor aspecto positivo del Facebook?
12. ¿Cuál considera usted que es el mayor aspecto negativo del Facebook?

Análisis

Se realizó el análisis de datos mediante el enfoque de estadística descriptiva. Cuando los resultados se presentaron en proporciones, estos fueron acompañados de su respectivo intervalo de confianza al 95% (IC95%). Se estratificaron los datos de preferencia de los estudiantes por edad, género y grado que cursa. Finalmente se aplicó la prueba T de Mann-Whitney para comparar las preferencias de acceso al correo electrónico o Facebook®, considerando como valor de significancia $p < 0.05$. Se utilizó el programa estadístico EpiInfo7 de libre acceso.



Resultados

En el cuadro 1 se muestra la edad, el grado que cursan y el género de los participantes.

Cuadro 1. Edad, género y grado cursado.

Edad (años)	1 grado		2 grado		3 grado	
	Femenino n=	Masculino n=	Femenino n=	Masculino n=	Femenino n=	Masculino n=
12	8	9	1	1	1	10
13	2	5	58	51	0	58
14	7	5	10	13	17	55
15	31	14	1	1	1	10
16	0	1	0	1	1	4
17	0	0	0	1	0	2
18	0	0	0	0	0	2
TOTAL	48	34	82	83	50	70

Con relación al dispositivo que los estudiantes emplean con mayor frecuencia para acceder a las clases no presenciales: 37.6% (n=138) utilizan computadora portátil—laptop—; 37.6%, teléfono celular (n=138); 18.26% (n=67), computadora de escritorio, y 6.54% (n=24), tabletas.

Por lo que respecta al acceso a internet, 363 de los encuestados informaron que cuentan con conectividad (98.91%, IC95%: 97.23-99.58%). De estos, 359 estudiantes (97.82%, IC95%:95.76-98.89%) acceden el servicio en casa, mientras que 8 de ellos (2.18%, IC95%:1.11-4.24%) se conectan en sitios públicos.

Cuando se les cuestionó sobre sus preferencias de CMC, 365 estudiantes (99.46% IC95%: 98.04-99.85) respondieron que han utilizado el correo electrónico, mientras que 301 de los participantes (82.02% IC95%: 77.76-85.61%) reportaron utilizar Facebook®.

Así, la proporción en el uso del correo electrónico es de 5 a 1 con relación al de Facebook®. En el cuadro 2 se muestran los resultados por edad y género.



Cuadro 2. Herramienta digital que prefieren los estudiantes por edad y género.

Edad (años)	Correo electrónico		Facebook®	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
12	9	10	1	0
13	47	51	13	7
14	45	43	6	13
15	50	44	8	11
16	1	3	0	1
17	0	2	0	0
18	0	1	0	1
TOTAL	152	154	28	33

Los resultados sobre las preferencias de uso de herramientas digitales para el envío y la entrega de actividades académicas se exponen en el siguiente cuadro

Cuadro 3. Herramienta digital que prefieren los estudiantes por género y grado escolar

Grado cursado	Correo electrónico		Facebook®		Mann-Whitney
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	
1	44	32	4	2	P<0.05
2	68	70	14	13	P<0.05
3	50	52	10	18	P<0.05
TOTAL	152	154	28	33	

Aspectos positivos que los participantes describieron acerca del uso del correo electrónico:

Protege la privacidad (n =106, 28.88%, IC95%:17.65-47.79%)

Es económico (n =95, 25.89%, IC95%:15.48-44.03%)

Permite enviar y recibir documentos a uno o múltiples destinatarios (n= 87, 23.71%, IC95%:19.64-28.32%)



Favorece el envío y la recepción de tareas, avisos o dudas a cualquier hora (n=70 participantes (19.07%, IC95%:15.38-23.41%)

Principales aspectos negativos reportados por los participantes acerca del uso del correo electrónico:

Es asincrónico(n=122 participantes,33.24%, IC95%:28.62-38.21%)

Ofrece un espacio reducido en la cuenta gratuita y una alta exposición a publicidad (n=113, 30.79%, IC95%:26.29-35.69%)

Falta de seguridad en la protección de datos personales (n=62, 16.89%, IC95%:13.41-21.07%)

Aspectos positivos que los participantes reportaron acerca del uso del Facebook®:

Permite crear páginas especiales o grupos clases (n= 83 participantes,22.62 %, IC95%: 18.63-27.17%)

Mayor número de personas manejan una cuenta de Facebook® (n= 78, 21.25%, IC95%:17.38-25.73%)

Permite la discusión en grupo de manera sincrónica y asincrónica(n=62,16.89 %, IC95%:13.41-21.07%).

De acuerdo con los encuestados, los principales aspectos negativos en el uso del Facebook® son:

Exceso de horas invertidas en la red con propósitos no académicos (n= 236, 64.29%, IC95%:47.63-91.07%)

No existe privacidad en las respuestas (n= 132, 36.23%, IC95%:25.30-54.73%)

El aprovechamiento académico puede verse disminuido (n= 128, 34.86%, IC95%:23.85-54.53%).

Discusión

El diseño de este estudio es de tipo transversal. Se calculó el intervalo de confianza al 95% en las variables dicotómicas, con el objetivo de estimar la proporción con la que se presenta la característica estudiada (Molina, 2013).



De manera geeral, los resultados de este estudio muestran que la mayoría de los estudiantes prefieren el uso del correo electrónico por varias razones: protege su privacidad, es económica y permite la comunicación con múltiples destinatarios por motivos personales o académicos. Además, los datos aportados por los participantes sobre los aspectos negativos de esta forma de CMC, concuerdan con lo reportado en las investigaciones de Hubbard (2014) y Roquet (2005). El primero encontró como mayor desventaja de esta herramienta que la comunicación se realiza de manera asincrónica, mientras que Roquet subrayó como aspecto negativo de esta herramienta digital el poco espacio proporcionado a las cuentas gratuitas y la posibilidad de transmisión de virus.

Acerca del uso de Facebook® con fines académicos, menos del 30% de los participantes conocían algunas ventajas o desventajas de esta herramienta. Una de las ventajas identificadas se refiere a que favorece el trabajo colaborativo de manera sincrónica y asincrónica, debido a que la mayoría de los estudiantes y docentes tienen una cuenta con fines sociales, y la herramienta permite crear páginas especiales o grupos para las clases, como lo corroboran los estudios de Sitthirak, 2013 y García, 2008. Una desventaja no identificada es el exceso de horas invertidas en la red con propósitos no académicos, lo cual puede generar trastornos en la salud y la conducta y, como consecuencia de esto, verse disminuido el aprovechamiento académico (Cartagena, 2016).

A pesar de que más del 83% de los participantes en este estudio afirmó que cuenta con un equipo de cómputo, y que 98% de ellos accede a internet en su casa, mencionaron que dentro de las principales limitaciones que enfrentan para el uso de las herramientas digitales necesarias para la comunicación a distancia, es el acceso a la tecnología y al internet. Esta situación podría estar relacionada con la información oficial sobre la condición de disponibilidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los hogares en México, la cual indica que para 2019 solo 44.3% de los hogares contaba con una computadora y, 56.4%, con conectividad a internet (INEGI, 2019).

Por otro lado, se encontró que algunos estudiantes enfrentaron dificultades para responder las tareas en Facebook, aun cuando las instrucciones de uso se explicitaron en español e inglés. No obstante, a través del correo electrónico fue posible que plantearan sus dudas sobre cómo escribir las respuestas. Una vez que recibieron la explicación correspondiente, lograron resolver la tarea. Este dato concuerda con el estudio de Islas (2017) referente a las limitaciones respecto al uso de la CMC en la educación: se requiere de una alfabetización digital de los estudiantes en función de los procesos o las tecnologías para aprender y crear conocimiento (P.) Cabe hacer notar que, en el caso del correo



electrónico, los estudiantes respondieron adecuadamente a lo solicitado en las tareas.

Durante la actividad, los participantes mencionaron que les gustaría resolver sus tareas de inglés utilizando la computadora, debido a que de manera regular no utilizan este medio para resolver sus trabajos. En este sentido, Islas (2017) y Falcón (2013) señalan que la tecnología no se limita al desarrollo de contenidos digitales multimedia para la incorporación de información escrita, imágenes y videos, sino que es en una herramienta muy útil para ser aplicada dentro del proceso de enseñanza aprendizaje como un medio de comunicación y relación importante en la vida de los estudiantes.

Conclusiones

El presente estudio se diseñó para determinar qué herramienta digital —correo electrónico o Facebook— prefieren los estudiantes para recibir y enviar al docente las tareas de inglés. Se trata de una réplica a pequeña escala de una investigación realizada por Pérez (2003). La intención es la búsqueda de estrategias educativas a distancia en el contexto de la pandemia de COVID-19.

Tentativamente planteamos la siguiente conclusión:

El análisis reveló que los estudiantes prefieren el correo electrónico por la privacidad de sus actividades

Ambas herramientas digitales, correo electrónico y Facebook, son adecuadas para el aprendizaje del idioma inglés

El uso de la CMC es útil para impartir asignaturas de inglés

Es necesario reforzar la formación continua en el uso didáctico de la CMC y estimular su uso.

La interpretación de estos resultados está sujeta a limitaciones. La muestra, si bien es extensa, se conformó con estudiantes de una secundaria pública con horarios matutino y vespertino, lo que solo permitió plantear conclusiones para dicha población estudiada. Sin embargo, los datos obtenidos podrían significar una oportunidad para realizar estudios más robustos con poblaciones seleccionadas al azar, a partir de una muestra más amplia de escuelas, lo que sumaría valor y pertinencia a la información sobre las preferencias de los estudiantes en el uso de herramientas asincrónicas para la CMC.

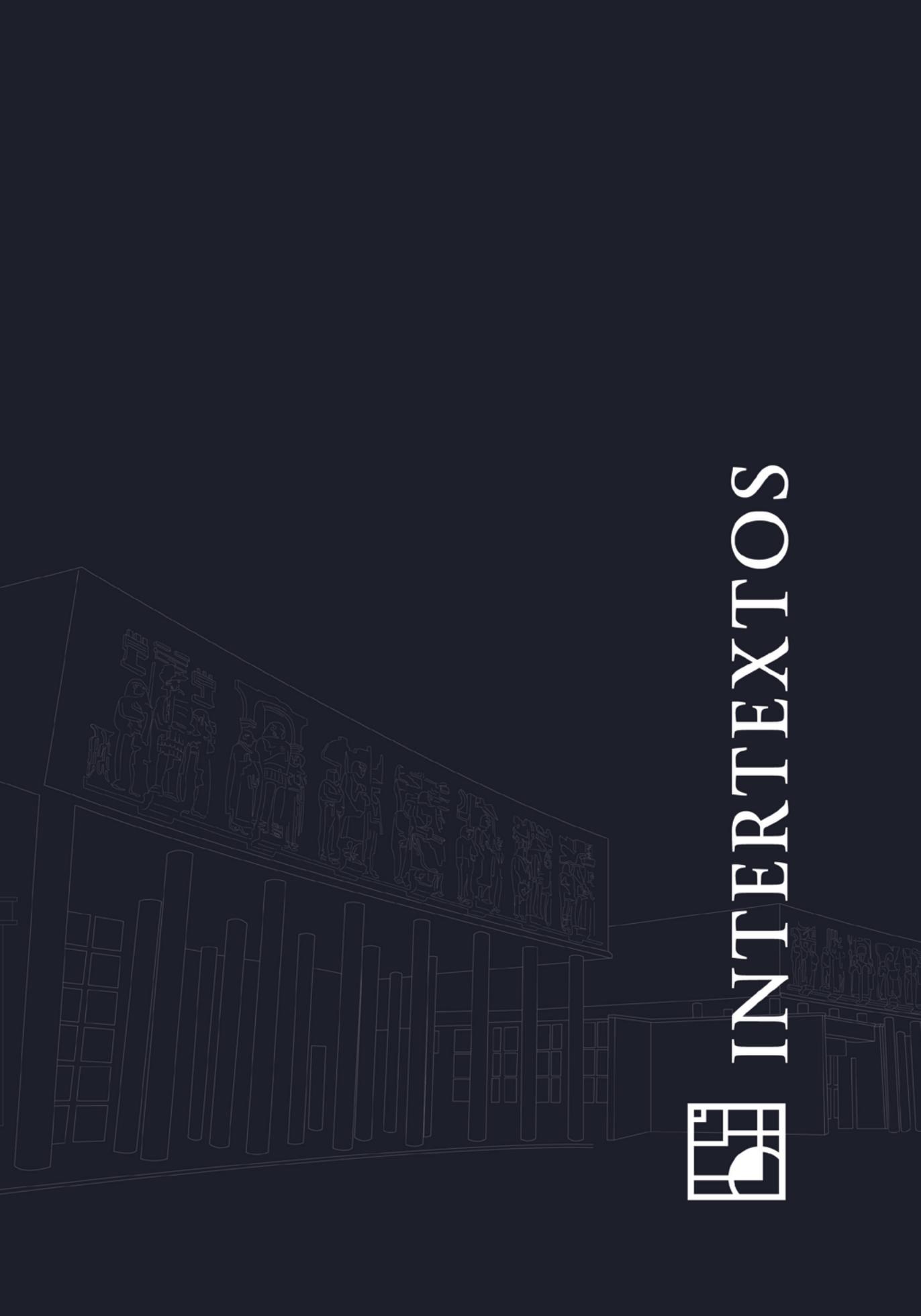


Referencias

- Cartagena, M. (2016). *Uso pedagógico de Facebook y su contribución en la autoeficacia docente*. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(1), pp. 115-129.
- Chartrand, R. (2012). Redes sociales para estudiantes de idiomas: creación de resultados significativos con herramientas Web 2.0. *Gestión del conocimiento y aprendizaje electrónico: una revista internacional*, 4(1), pp. 97-101.
- Dudeny, G. (2000). *Internet y el aula de idiomas*. Cambridge University Press.
- Falcón, V. (2013). *La educación a distancia y su relación con las nuevas tecnologías de la información y las Comunicaciones*. 11(3). pp. 280-295.
- García, A. (2008). *Las Redes Sociales como Herramienta de Aprendizaje Colaborativo: Una experiencia con Facebook*. *Revista RE- Presentaciones, Periodismo, Comunicación y Sociedad*. 2(5). pp. 49-59.
- Hubbard, P. (2014). *Unidad 3: Comunicación mediada por ordenador*. Departamento de Lingüística - Universidad de Stanford.
- Ibrahim, I. (2010). Tecnologías de la información y la comunicación en ELT. *Revista de Enseñanza e Investigación de Idiomas*, 1(3), pp. 211-214.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de TIC en Hogares, ENDUTIH. <https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/>
- Islas, T. (2017). La implicación de las TIC en la educación: Alcances, Limitaciones y Prospectiva. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 8(15). <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.324>
- Leafe, D. (2000). Gestión de proyecto curricular utilizando las TIC. En Leask, M., y Meadows, J. (Eds.) *Enseñanza y aprendizaje utilizando las TIC en la escuela Secundaria*. Routledge Falmer.
- Liu, M., Moore, Z., Graham, L., y Lee, S. (s.f.) *Una mirada a la investigación sobre el uso de tecnología basada en computadoras en el aprendizaje de un segundo idioma: revisión de la literatura de 1990-2000*. The University of Texas at Austin. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.505.3862&rep=rep1&type=pdf>
- Molina. A. (2013). El significado de los intervalos de confianza. *Rev Pediatr Aten Primaria*, 15(57). pp. 91-94.
- Pérez, L. (2003). *Productividad externa en comunicación síncrona versus asíncrona mediada por computadora*. *Calico Journal*, 21(1), pp. 89-104.
- Roquet, G. (2005). *El correo electrónico en la educación: Material de autoinstrucción*, Universidad Nacional Autónoma de México. http://dione.cuaed.unam.mx/cursos_puel/asesor_linea/doc/u3-1correo-e.pdf
- Sher Ryn, A. y Sandaran, S. (2020). *Prácticas docentes y percepciones del uso de las TIC en el salón de Enseñanza del Inglés durante la pandemia de Covid 19 y sugerencias para la "Nueva Normalidad"*. *LSP International Journal*, 7, pp. 99- 119.
- Stevenson, M. y Lui, M. (2010). Aprender un idioma con la Web 2.0: exploración del uso de las funciones de redes sociales de los sitios web de aprendizaje de idiomas extranjeros. *Revista CALICO*, 27(2), pp. 233-259.







INTERTEXTOS



Reseña

El profesor artesano

Jorge Ramírez Condado

“Un obrero me ve, me llama artista,
noblemente me suma a su estatura”.

Silvio Rodríguez

La figura del maestro, desde el origen etimológico de la palabra —del latín *magister*, derivado del verbo *magistrum*, significaba en sus inicios «el mejor», jefe o líder— ha pasado por varias transformaciones a lo largo del tiempo, desde ser reconocido por la sociedad por sus conocimientos y liderazgo, hasta, en los últimos tiempos, haber visto socavado y menospreciado su prestigio y su importante función dentro de la sociedad. Además, los conceptos de educación y escuela también se han modificado con el desarrollo socio-histórico de las distintas sociedades y de los sistemas económicos hegemónicos. Precisamente sobre estos tres ejes fundamentales —maestro, escuela, educación— que vertebran toda organización educativa, Jorge Larrosa construye *El profesor artesano* (2020), libro que conforma la tercera parte de la Trilogía del Oficio junto con *P de profesor* (2018) y *Esperando no se sabe qué: sobre el oficio del profesor* (2019).

El autor que nos ocupa es un distinguido profesor de Filosofía y Pedagogía de la Educación en la Universidad de Barcelona desde hace ya varios años, al mismo tiempo, es frecuentemente invitado a impartir cursos y conferencias en distinguidas universidades de Europa y América Latina, incluyendo México. *El profesor artesano* es el resultado de un curso de maestría —con una duración de 30 horas presenciales— que impartió en la Universidad de Barcelona, en colaboración con el profesor José Contreras, en 2017, denominado *La investigación de la experiencia educativa: lenguajes y saberes*. Larrosa presenta a lo largo de los siete capítulos que conforman su texto, el desarrollo de las sesiones, para las cuales expone una serie de textos teóricos, alternados con textos narrativos y poéticos de muy diversos autores, con el objetivo de ser leídos, analizados y discutidos en colectivo, para, simultáneamente, vincularlos con la experiencia

* Escuela Normal Superior de México.

educativa de cada uno de los participantes, docentes de todos los niveles educativos, desde preescolar hasta posgrado.

Una vez concluida esta etapa, cada uno de los integrantes del curso, incluyendo a los mismos conductores, pasaron a la etapa de escribir sus reflexiones y experiencias, de acuerdo con las lecturas teóricas propuestas, para así, compartirlas grupalmente, en un «ejercicio colectivo de pensamiento», tal y como Larrosa lo menciona.

La reflexión que se propuso al inicio del curso como elemento detonador y guía de las sesiones fue aproximar «el quehacer del investigador y del docente a otros oficios artesanales». Esta provocadora propuesta da pie a una aguda y profunda reflexión sobre la función del quehacer docente, de la escuela y de la educación en las sociedades contemporáneas, al mismo tiempo, sobre una serie de prejuicios y falacias ideológicas que conlleva el ser maestro en una sociedad como la nuestra.

Larrosa, desde las primeras páginas de su texto, prefiere asumirse él mismo como profesor, retomando el origen de esta palabra —derivada del verbo en latín *profiteri*, hablar delante de la gente—, en vez de maestro. Esta precisión será importante en el momento en que vincula la labor del docente —maestro o profesor, en este sentido— con el oficio del artesano. Seguramente, para diversos docentes e investigadores inmersos en un sistema educativo, reflejo en muchos sentidos de una sociedad injusta, desigual, discriminatoria y racista, les parecerá un despropósito y hasta una ofensa ser comparados con un obrero o un artesano, lo cual refleja, en realidad, una ideología clasista hacia aquellos trabajadores sin «grados académicos».

El profesor artesano plantea, como tesis central, equiparar la labor docente, de cualquier nivel educativo, con el oficio del artesano, en el sentido de que cualquier oficio, básicamente, consiste en un «hacer» algo, y en un *ethos*, en otras palabras, en una costumbre, un modo de ser y de actuar, en fin, un modo de vivir. Un oficio como el del artesano implica, asimismo y necesariamente, una vocación, un «llamado» que se persigue y se cumple, tal y como los viejos artesanos compartían sus conocimientos, habilidades —que no competencias— y experiencias con sus hijos, sus aprendices, es decir, con sus discípulos. Actitud que un verdadero profesor debería seguir: «El oficio como un modo de estar-en-el-mundo, de responder al mundo, de revelar o de hacer-mundo. Aprender el oficio como una manera de insertarse en un mundo», apunta Larrosa. Nuestro autor, en relación con la «profesión» del docente y de su actual quehacer educativo, crítica las nuevas pedagogías en boga, que burocratizan al profesor a través de un trabajo automatizado, estandarizado,



ajeno a su vocación y a la esencia misma de su labor o, en palabras del autor de este libro, de su oficio. Lo que quiere reflexionar, a fin de cuentas, es que la educación no tiene que ver con las competencias, los valores, los tan referidos «pilares de la educación», como aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir (sic), o el colmo, «aprender a vivir en sociedad». Para esto, sostiene Larrosa, no es necesario asistir a la escuela. Este tipo de educación, con sus pedagogías que la pretenden sustentar, lo único que está logrando es reproducir sujetos —alumnos y docentes— vacíos, intercambiables, idóneos para las necesidades del «capitalismo cognitivo», como irónicamente lo llama Larrosa, que se justifica con membretes como: «sociedad del conocimiento» o «sociedad del aprendizaje» (sic).

Por otra parte, este libro tiene la virtud de convertirse en una especie de hipertexto, en cuanto que, al mismo tiempo que estamos leyendo a algunos autores teóricos y las reflexiones de los alumnos del curso, sumerge en vasos comunicantes que direccionan hacia otros textos teóricos y, al mismo tiempo, permite la posibilidad de compartir experiencias con docentes de otros niveles educativos y de otras realidades sociales.

Por último, podemos afirmar que El profesor artesano de Jorge Larrosa, ensancha la voz y la visión de los verdaderos profesores, aquellos que están en las auténticas trincheras, y no sentados cómodamente en un escritorio, desde donde pretenden imponer políticas educativas con la idea de reproducir un sistema al que poco le importa la educación. Este libro, en fin, convoca y provoca a sus lectores, sobre todo si son profesores, a reflexionar, a escribir sobre sus propias experiencias, y a asumirse, auténticamente, como un artesano de su oficio.



Instructivo para autores

Práctica Docente es una revista electrónica de acceso abierto en el ámbito de la formación y la práctica docentes con un espacio plural para la publicación de artículos y ensayos originales, inéditos y recientes de investigación o de reflexión teórica relacionada con la formación inicial y continua, la intervención e innovación docentes.

Las colaboraciones y contribuciones que se presenten para su dictaminación deberán adecuarse a los siguientes lineamientos de las secciones de la revista:

Hallazgos

Publica artículos académicos de resultados o avances de investigación realizados en los últimos dos años.

Entreaulas y patios

Divulga artículos académicos de sistematización de experiencias recientes (últimos dos años) sobre la práctica docente y la intervención educativa innovadora que cuenten con una sólida fundamentación teórico-metodológica.

Sin fronteras

Espacio para ensayos de revisión o reflexión teórica sobre temáticas de actualidad que favorezcan el desarrollo del ámbito de la formación, la práctica e innovación docentes.

Intertextos

Dedicada a la publicación de reseñas críticas de libros, investigaciones de posgrado y otros documentos académicos recientes y relacionados con el ámbito de la formación, la práctica y la innovación docentes.

Artículos

Los artículos postulados para su publicación en las secciones Hallazgos y Entreaulas y patios, deberán reunir las siguientes características:

- ✓ Título del artículo; entre 10 a 15 palabras que definan el contenido del texto.
- ✓ Nombre y apellidos del autor o autores (máximo tres).
- ✓ Filiación institucional, país y correo electrónico.
- ✓ Resumen en español y abstract en inglés que precise el objetivo del artículo, muestre el contenido, el desarrollo y las conclusiones del tema a tratar, con una extensión de 150 a 200 palabras.
- ✓ Cinco palabras clave tomadas de los Tesauros UNESCO o ERIC.
- ✓ Fecha de conclusión del manuscrito.
- ✓ Desarrollo del trabajo:
- ✓ Introducción o presentación.
- ✓ Objetivos y justificación.
- ✓ Metodología utilizada.

- ✓ Resultados obtenidos.
- ✓ Discusión de hallazgos.
- ✓ Conclusiones.
- ✓ Recomendaciones (si las hubiese).

Las formas de citación y de redacción de las fuentes documentales se apegarán a las normas del Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología, por sus siglas en inglés, APA, séptima edición. Las referencias se colocarán al final del texto.

Ensayos

Los ensayos que se presenten para su publicación en la sección Sin fronteras deberán contar con los siguientes datos de identificación: título, nombre y apellidos del autor o de los autores, filiación institucional; resumen en español y abstract en inglés de hasta 100 palabras, y cinco palabras clave tomadas de los Tesoros UNESCO o ERIC.

Los trabajos expresarán claramente el argumento, punto de vista o posición del autor sobre el tema, observar congruencia en los contenidos, así como propiciar el análisis y la reflexión de los lectores. Podrán emplearse notas a pie de página o en su caso registrar fuentes documentales.

Reseñas

Las reseñas postuladas para publicarse en la sección Intertextos serán interpretaciones críticas de libros especializados y de investigaciones de posgrado sobre formación, práctica e innovación docentes. Deberán contener: título, referencia de la obra reseñada, el nombre completo del autor, su filiación institucional, país y correo electrónico.

Los artículos, ensayos y reseñas deberán cubrir los criterios de calidad de la revista relacionados con las propiedades textuales: coherencia, adecuación y cohesión.

Presentación de los originales

Los textos se enviarán en archivo digital y en procesador Word. La extensión de los artículos será desde 20 hasta 30 cuartillas incluyendo las referencias documentales, tablas o ilustraciones. Los ensayos para la sección Sin fronteras tendrán como mínimo de 12 a 15 cuartillas y como máximo 30; las reseñas para la sección Intertextos constarán de 4 a 6 cuartillas. Una cuartilla está formada de 28 líneas, de aproximadamente 2000 caracteres sin espacios por página, interlineado de 1.5 y en tipo de letra Times News Roman de 12 puntos.

Las tablas e ilustraciones deberán seguir las normas del Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA), séptima edición, además identificarse con un título adecuado al contenido, numeradas secuencialmente y colocadas en el cuerpo del texto que les corresponda.

Recepción de los trabajos

El equipo editor dirigirá a los autores un correo electrónico con el acuse de recibo formal.

El Comité Editorial se reserva el derecho de rechazar aquellos textos que no cumplan con los

los criterios de la política editorial de la revista, así como de proponer a los autores las posibles modificaciones a los textos que se postularon para su publicación.

Con excepción de las reseñas críticas que se publiquen en la sección Intertextos, todas las colaboraciones serán dictaminadas por dos especialistas externos a la revista, mediante el procedimiento de doble ciego que conserva el anonimato de árbitros y autores. El tiempo de dictaminación abarcará un plazo mínimo de seis meses, contados a partir de su recepción inicial.

Para el cuidado de la calidad y la originalidad de los contenidos, la revista adopta las pautas de transparencia y políticas de antiplagio del código del Comité de Ética para Publicaciones, por sus siglas en inglés, COPE.

Los trabajos se analizarán con software de coincidencias y redundancias, por lo que se recomienda a los autores el manejo cuidadoso de la redacción, paráfrasis, citas y referencias.

Los derechos morales y patrimoniales sobre los contenidos que se publiquen quedarán amparados por la Ley Federal de Derecho de Autor de México y su Reglamento, así como de los criterios de acceso abierto que se establecen en la licencia Atribución NoComercial-SinDerivadas” de Creative Commons.

Los autores se comprometen a no postular sus artículos, ensayos y reseñas en ninguna otra publicación impresa o digital.

Todas las colaboraciones se sujetarán al siguiente proceso de dictaminación:

- 1) Revisión técnica, el texto atiende las indicaciones del instructivo de autores;
- 2) Análisis de coincidencias a través del programa iThenticate, y
- 3) Evaluación por pares mediante el método de "doble ciego", esto significa que habrá anonimato entre dictaminadores y autores. La revisión se realizará por dos especialistas en el tema; de no coincidir los dictámenes, se recurrirá a un tercer dictaminador.

En un plazo mínimo de seis meses, el autor recibirá la notificación del resultado:

- a) Afirmativa
- b) Con modificaciones
- c) Negativa

La revista cuenta con los registros ISSN (Número Internacional Normalizado de Publicaciones Seriadas 2683-2410, la licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0, DOI (Digital Object Identifier) se encuentra en trámite.

JP



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

AEF CIUDAD **MÉXICO**
AUTORIDAD EDUCATIVA FEDERAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO

gob.mx/aefcm

