



# PRÁCTICA DOCENTE. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PRIMERA ÉPOCA

ISSN: 2683-2410

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

Julio - Diciembre, 2022  
Vol. 4  
Número 8

EN ESTE NÚMERO ESCRIBEN:

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN · PABLO RODRÍGUEZ HERRERO  
SEBASTIÁN FRANCO LLANOS · BIANCA FIORELLA SERRANO MANZANO  
MAÍA MILENA ACUÑA · JOSÉ GASPAR BIRLANGA TRIGUEROS  
ALEJANDRA ÁVALOS ROGEL · TERESA REYES RUIZ  
ELÍ ORLANDO LOZANO GONZÁLEZ · FELIPE MARTÍNEZ RIZO  
ERÉNDIRA CAMARGO CÍNTORA · LILIANA ELIZABETH GREGO PAVÓN  
CARLOS CÁNDIDO DA SILVA ELVAS

DP

# 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

## Editor

A. Manuel Rodríguez Martínez – Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

## Director

José Antonio Orta Amaro – Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

## 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 Djandué – Universidad Félix Houphoët-Boigny de Abidjan, Costa de Marfil.

## Comité Editorial

Erika Castro Camacho – 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

Asistente de edición: Anaid Vargas Béjar

Investigación documental y enlace: Nadia Quiroz Vique

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

## Director Fundador:

Armando Balcázar Orozco

## Comité Editorial Fundador:

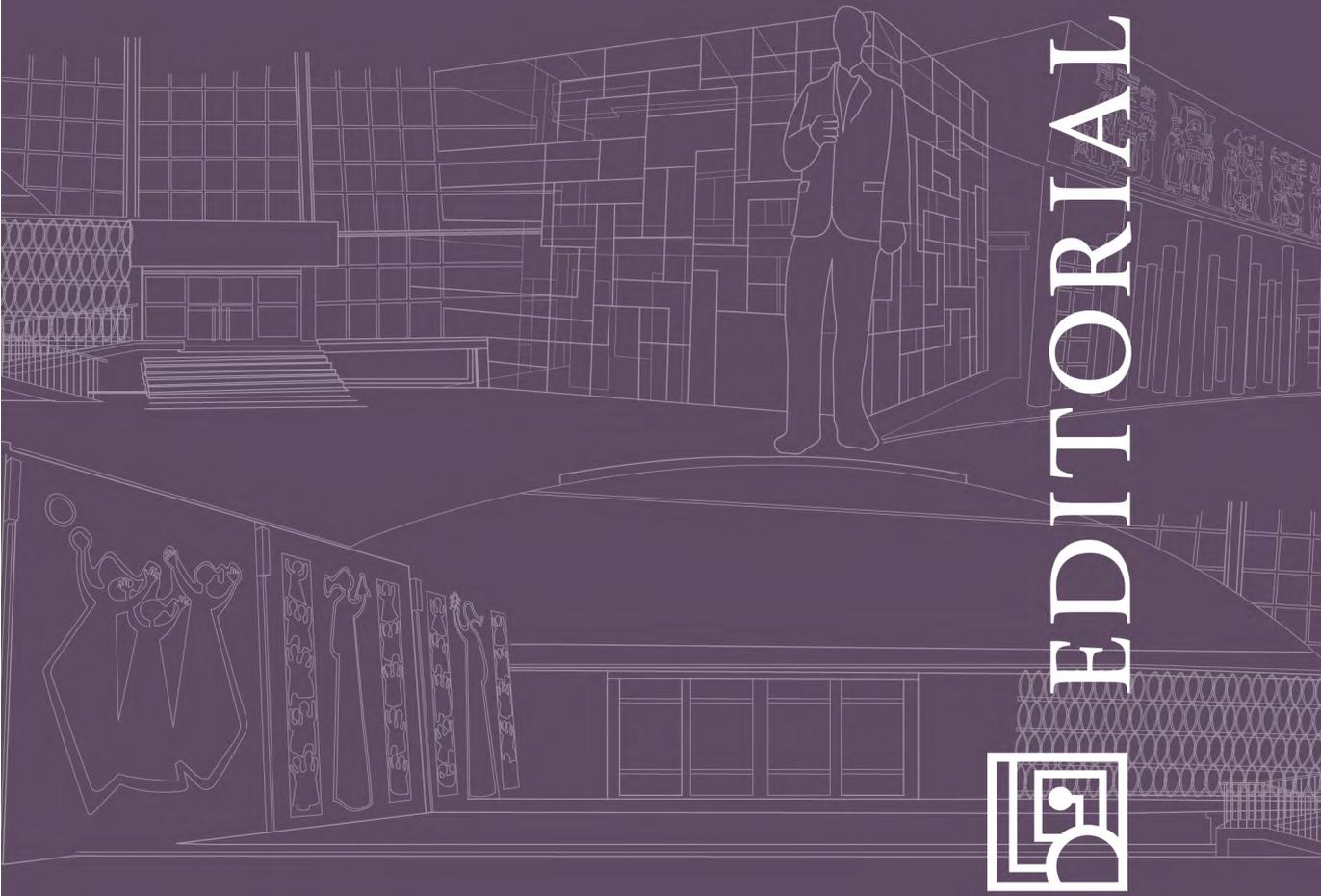
Bruno Onofre Vázquez

María Esther Magdalena Fuentes Martínez

PRÁCTICA DOCENTE. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, volumen 4, núm.8, julio-diciembre 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://practicadocenterevistadeinvestigacion.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.

# Contenido

EDITORIAL		<b>Editorial.</b> José Antonio Orta Amaro	5
HALLAZGOS		<b>Las políticas para el desarrollo de la investigación en las normales: el impacto del PRODEP</b> Alejandra Ávalos Rogel	11
		<b>Representaciones sociales de docentes de escuelas normales de la Ciudad de México sobre el PRODEP</b> Teresa Reyes Ruiz y Elí Orlando Lozano González	35
SIN FRONTERAS		<b>Bases para un sistema pedagógico radical e inclusivo. ¿Irrupción de un nuevo paradigma?</b> Agustín de la Herrán Gascón	61
		<b>Tendencias del Currículo en Educación Superior: Pedagogía y educación prenatal en la formación del profesorado.</b> Sebastián Franco Llanos y Blanca Fiorella Serrano Manzano	79
		<b>Familia y educación. Claves pedagógicas para una didáctica familiar</b> Pablo Rodríguez Herrero	95
		<b>Las imágenes narran un mundo, una educación. Visitando a Roberto Rossellini desde Laura Wandel.</b> José Gaspar Birlanga Trigueros	111
		<b>La fabricación artesanal del trabajo docente como estrategia de configuración de las escuelas en el siglo XXI. El caso de dos escuelas en Chaco, Argentina</b> Maia Milena Acuña	127
ENTRE AULAS Y PATIOS		<b>Habilidades, actitudes y concepciones en la enseñanza de ciencias naturales</b> Felipe Martínez Rizo	145
		<b>Identidad e Idealización Docente: aportes desde las experiencias narradas por los estudiantes de la Escuela Normal Superior de Michoacán, México</b> Eréndira Camargo Cíntora	165
INTERTEXTOS		<b>Resiliencia y tutoría, una oportunidad vigente</b> Liliana Elizabeth Grego Pavón y Carlos Cándido Da Silva Elvas	185
		<b>Instructivo para autores</b>	190



# EDITORIAL

**N**ueve artículos y ensayos con una reseña académica dan vida a este número de nuestra publicación *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*.

La sección Hallazgos está formada por dos artículos que abordan la temática del *Programa de Desarrollo Profesional para el tipo superior* (PRODEP) en las Escuelas Normales. Alejandra Ávalos Rogel estudia el impacto del programa como un dispositivo de política pública en el desarrollo de la investigación en el ámbito normalista, particularmente en la organización del trabajo académico, así como en la reconfiguración de las construcciones simbólicas de los docentes, los ritos, los mitos, las expectativas, la nueva cultura de la investigación. Se plantea la pregunta sobre el impacto del programa de desarrollo profesional para el tipo superior (PRODEP) en la evolución de la investigación educativa en las Escuelas Normales de la Ciudad de México. Este programa de desarrollo profesional se orienta en las instituciones de educación superior (IES) por una mejora de calidad basada en el eje evaluación-financiamiento-cambio institucional. Sin embargo, en las Escuelas Normales este financiamiento no ha operado, desde su creación y extensión para las mismas. Analiza, además, que las producciones académicas de profesores investigadores y de los cuerpos académicos (CAs) emanados, a partir de la creación del PRODEP, impacta en tres aspectos fundamentales: «la densificación del trabajo docente», «la conformación de una cultura de la investigación» y «la reorganización académica para la transferencia de conocimientos». Lo que se reconoce en este artículo es que el PRODEP ha impactado con «continuidades, rupturas y tensiones».

Por otro lado, Reyes Ruiz y Lozano González abordan las representaciones sociales de los docentes de Escuelas Normales de la Ciudad de México sobre el PRODEP. Si este programa presenta un objetivo de profesionalización de la planta docente de las IES, entonces, ¿cómo promueve la IE en las Escuelas Normales? Entre los docentes de las escuelas normales existe claridad y se comprenden los objetivos de la naturaleza de este programa de desarrollo profesional; ellos valoran con tendencia sumativa la fortaleza del PRODEP en la profesionalización de la docencia y la eficiente práctica de la IE, pero por otro perfil, exponen en sus opiniones, claras y concisas, representaciones e imágenes evidentes no tan positivas en la aplicación e impacto del PRODEP, en concreto, en el subsistema de educación normal en la ciudad de México: «excesiva burocracia», «difícil acceso a los recursos del programa», «una élite dentro de las escuelas normales», entre otras representaciones. Los docentes de las Escuelas Normales reconocen, en su mayoría, que el PRODEP es un programa de políticas públicas

nacionales que genera y fortalece la profesionalización de la docencia y de la investigación educativa.

En la sección *Sin fronteras* se presentan textos de autores que permiten aproximarnos al enfoque radical e inclusivo en la educación. Agradecemos a Pablo Rodríguez Herrero y a Carlos Roberto Sabbi el apoyo académico de coordinación. En su ensayo, Agustín de la Herrán Gascón propone las bases para definir un sistema pedagógico y didáctico radical e inclusivo, de cara a un cambio radical en la fundamentación, orientación, diseño y práctica de la educación y la enseñanza: define problemas y soluciones inusuales, suplementarias al discurso de la ciencia normal. Plantea como hipótesis que con la toma de conciencia y normalización en el tejido de la Pedagogía y en la formación de los educadores, podría completarse una educación más cabal, completa y esencial. Para ello se vale del ensayo pedagógico. Herrán considera que a partir de reflexionar sobre esta temática es posible considerar, desarrollar e investigar la educación y la formación de una forma diferente y dar apertura a tres ejes: fundamentación y orientación de la Pedagogía y la educación, diagnóstico de la educación y alternativas formativas.

Herrán nos aporta que la educación debe ser redefinida, con base en el trinomio ego, conciencia y autoconocimiento esencial. Desde su propuesta, la conciencia es una necesidad epistemológica y profesional de primera magnitud para que la comunidad científica puedan razonar mejor sobre la educación que investigan o desarrollan. El enfoque radical e inclusivo debe concebirse como algo completo con aspiración a la totalidad y complejidad con base en la conciencia: mueve las fronteras de la Pedagogía, horizontal y, sobre todo, vertical o radicalmente, hacia una mejor radicación del ser entero: la raíz no es otro objeto, que uno mismo. Esa atención educativa requiere, una fase formativa profunda y constante, apoyada, primero, en un egocentrismo consciente, para, después, anhelar y experimentar la alquimia educativa de ser cada vez menos ego y más conciencia, hasta el autoconocimiento esencial y el vacío educativo como plenitud.

Desde la mirada del enfoque radical e inclusivo de la educación, *Sebastián Franco* y *Bianca Serrano* tienen como propósito abordar la formación del profesorado desde temas emergentes necesarios como la Pedagogía prenatal y la educación prentatal. Para ello analizan el contexto curricular actual en Educación Superior, identificando ausencias formativas y dificultades educativas en el desarrollo personal y profesional para la evolución social. Los autores comentan que la etapa prenatal es un hecho diacrónico, complejo con connotaciones psicológicas, sistémicas, familiares y culturales cargado de significado:



momento único donde se asientan las bases fisiológicas, emocionales, cognitivas y sociales de la persona.

Franco y Serrano nos comunican que en años recientes se han unificado conocimientos científicos en torno a la etapa prenatal, como punto de partida de la educación del ser humano, imprescindible en su desarrollo. De acuerdo con los autores, un docente formado en Pedagogía y Educación Prenatal comenzaría a entender que la escuela debe ser un lugar donde cada niño o niña pueda contar quién es, conocer mejor de donde viene, entender que su educación inició antes de su nacimiento, y cómo ésta modifica el punto de referencia interno desde donde se percibe la realidad. Un futuro profesor formado en esta perspectiva podría adquirir un mayor estado de conciencia y autoconocimiento, y favorecer un mejor acompañamiento al alumnado. La Pedagogía y la educación prenatales aportarían referentes desde donde trabajar, la capacidad de darse cuenta, la percepción y lo autobiográfico, trascendiendo el paradigma del docente reflexivo.

En esa misma línea radical e inclusiva, Pablo Rodríguez Herrero aborda el tema de la familia como un contexto educativo informal en el que puede haber una relación didáctica entre sus miembros, con dos objetivos: argumentar, desde la racionalidad pedagógica, la necesidad de incluir a la familia como institución educable, es decir, abierta a la formación y crecimiento mutuo entre los miembros de la familia, y desarrollar las bases de una Didáctica Familiar amplia que señale distintas direccionalidades de la comunicación educativa. Una idea clave que orienta su artículo es la *formabilidad* o educabilidad de la familia, concepto básico: el niño y el adolescente transitan por la educación de quienes los educan.

Para el autor, la *formabilidad* de la familia se entiende como un campo fundamental en el avance pedagógico y educativo. Las representaciones sociales y culturales respecto a las funciones de la familia y su sentido distan mucho de las miradas pedagógicas y centradas en la educación. También puede entenderse la Didáctica Familiar como la comunicación educativa en el contexto familiar que genera conocimiento, sin una sola direccionalidad. Incluye diferentes factores, entre ellos, la relación didáctica de la familia educada y consciente con la sociedad que la contiene. Como reflexión final esta aproximación a la didáctica familiar busca iniciar líneas de investigación que fortalezcan y contribuyan a la evolución de una Pedagogía que vaya más allá del contexto formal de la escuela.



Maia Milena estudia las prácticas artesanales de la tarea docente en la configuración cotidiana de la escolaridad. Su enfoque está orientado a la reconfiguración de escuelas secundarias de un conjunto poblacional de Argentina cuyo contexto es de múltiples crisis y constante migración del campo a la ciudad. Desde un enfoque cualitativo basado en elementos metodológicos de la etnografía, historias personales y colectivas, conversaciones, fotos, videos y documentos impresos, la autora encontró que, en esas escuelas, los docentes a diario reflexionan acerca de qué es lo que funciona mejor para sus estudiantes. Hacer docencia, como una práctica, requiere cierta artesanía: delimitar diferentes posibilidades que pudieran presentarse en las aulas. Los participantes en este estudio reportaron que se encuentran con problemáticas como el seguimiento personalizado que hacen a las trayectorias escolares, la búsqueda de recursos, los concursos presupuestarios, lo cual forma parte de un trabajo arduo, minucioso y artesanal. Esto exige a los docentes una práctica que posibilite y se adapte constantemente a una intrincada ingeniería escolar con una creciente capacidad reinventiva para desarrollar alternativas en los modos de hacer.

José Birlanga propone una mirada a la relación imagen-educación: (re) visitar las convicciones de Roberto Rossellini expresadas en su cine, textos y declaraciones, a partir del tratamiento de la imagen cinematográfica que Laura Wandel ofrece en su primer largometraje, *Un monde* (2021). El autor nos invita a reflexionar acerca de la educación, vista como un componente de la propia vida, y a reconocer el potencial educativo, además de didáctico y pedagógico de las imágenes, como experiencias vitales. En este tipo de recursos como los de Rosellini, las situaciones, los dilemas implicados pueden generar conciencia comprensiva; un pretexto para informar, hacernos ver, hacernos saber, una forma mucho más libre para la búsqueda de la verdad. Adquirir conciencia a base de informar. Con base en las imágenes, es posible revelarse —toma de conciencia— y revelarse —crítica—. Como conclusión, Birlanga nos sugiere no perder de vista la educación en tiempos de «ruidos y espejos» y darle una vuelta a la vigencia real de nuestras atribuciones radicales, sin perder de vista lo que las imágenes pueden narrar.

Un ensayo y un artículo componen la sección *Entre aulas y patios*. Felipe Martínez plantea que la enseñanza de las Ciencias Naturales no puede reducirse a la búsqueda de la adquisición de conocimientos científicos por parte de los alumnos. Aprender Ciencias Naturales requiere el desarrollo de habilidades o conocimientos procedimentales, actitudes y concepciones sobre la naturaleza de la ciencia, desde la educación básica, para que los estudiantes adquieran el perfil necesario para vivir en las sociedades del siglo XXI.



Eréndira Camargo presenta los primeros hallazgos de una investigación centrada en conocer la identidad profesional que construyen los estudiantes durante su formación en la Escuela Normal Superior de Michoacán, a través de las experiencias escolares y las relaciones con las prácticas profesionales. En el estudio participaron estudiantes del séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Secundaria. Sus procesos metodológicos estuvieron orientados por la investigación biográfica narrativa y la teoría fundamentada. En sus resultados, la investigadora muestra que experiencia, práctica docente e idealización van embricándose para desarrollar la formación y la identidad profesional docente. Camargo señala también que el ser Docente exige poseer una serie de valores y actitudes presentes en todos los ámbitos de la vida: mantener el deseo por transformar la realidad, sostener una actitud de apertura, amorosa, comprometida y apasionada que inicia antes del aula y se extiende más allá de esta.

Por último, en la sección Intertextos, Liliana Grego y Carlos Da Silva presentan la reseña del libro *Resiliencia y tutoría*, una oportunidad vigente.

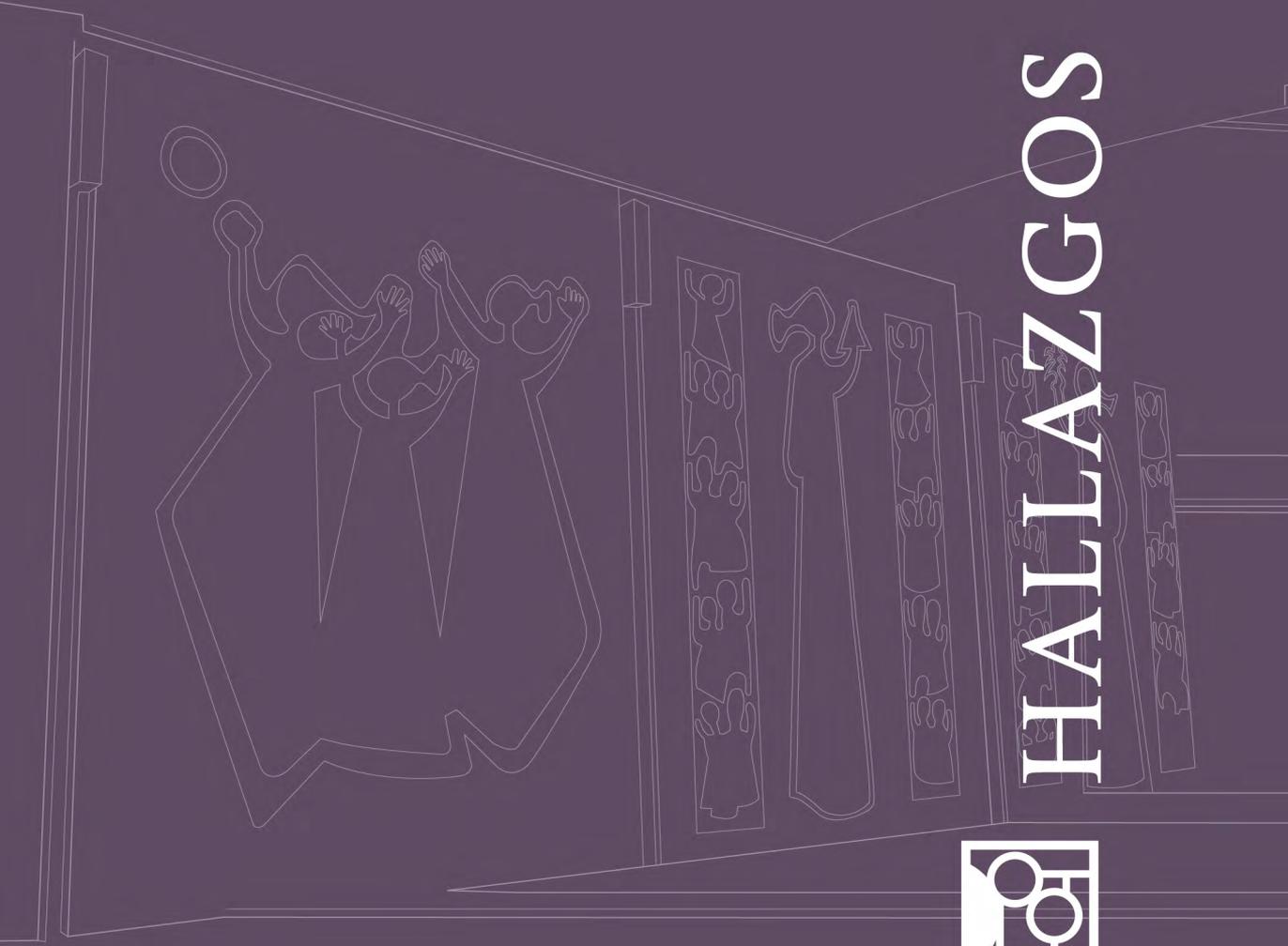
Invitamos a ustedes amables lectores a conocer las propuestas de nuestros autores, con la expectativa de profundizar en ellas y puedan ser parte de nuestros referentes, fuentes a considerar en proyectos de investigación o un recurso más para nuestras acciones en el aula como profesionales de la educación.

Dr. José Antonio Orta Amaro  
Director





# HALLAZGOS



# Las políticas para el desarrollo de la investigación en las normales: el impacto del PRODEP

## The policies for the research development in teachers' schools: the impact of PRODEP

Alejandra Ávalos Rogel\*

Fecha de recepción: 02 de diciembre de 2021

Fecha de aceptación: 25 junio de 2022

### RESUMEN

El Programa de Desarrollo Profesional, para el tipo superior (PRODEP), es un dispositivo de política pública dirigida a las Instituciones de educación superior (IES) que ha apostado por una mejora de la calidad basada en el eje evaluación-financiamiento-cambio institucional, donde la investigación es evidencia de calidad. En las escuelas normales este programa opera sin el componente de financiamiento, lo que llevaría a suponer que no tiene ningún impacto en el subsistema. Pero una mayor producción académica y otros indicadores como el número creciente de docentes con grado muestran lo contrario. ¿Cuál ha sido el proceso que ha llevado a las escuelas normales a tener un desarrollo en investigación como impacto del desarrollo del programa? El propósito del presente artículo es mostrar una investigación documental que analizó producciones académicas de investigadores y cuerpos académicos de las escuelas normales que dan cuenta de los procesos de continuidad, rupturas y tensiones en el desarrollo de la investigación, a raíz de la implementación del programa. Se concluye que el PRODEP impacta en tres aspectos: la densificación del trabajo docente, la conformación de una cultura de la investigación y la reorganización académica para la transferencia de conocimientos.

### ABSTRACT

The Professional Development Program for higher education (PRODEP), is a public policy device aimed at Higher Education Institutions (IES) that has opted for an improvement in quality based on the evaluation-financing-institutional change axis, where research is quality evidence. In the educational teachers' schools, this program operates without a financing component, which would lead to the assumption that it has no impact on the subsystem. But a greater academic production and other indicators, such as the growing number of teachers with degrees, show the opposite. Which has been the process that has led normal schools to get a research development as an impact of the program development? The purpose of this article is to give an account of a documentary research that analyzed teachers and research teams' papers, which describes the processes of continuity, ruptures and tensions in the development of research, as a result of the implementation of the program. It is concluded that PRODEP impacts on three aspects: the densification of teaching work, the generation of a culture of research and the academic reorganization for the transfer of knowledge.

### Palabras clave:

*Políticas públicas, investigación educativa, educación superior, financiamiento de la educación, cultura científica.*

### Keywords:

*Public policies, educational research, higher education, educational financing, scientific culture.*

\* Escuela Normal Superior de México.

## Introducción

**E**l PRODEP es un programa federal que busca establecer un financiamiento especial para que los docentes de tiempo completo de las IES tengan el perfil que demandan este tipo de instituciones, se agrupen para conformar cuerpos académicos y redes de investigación, y con ello generen conocimiento que impacte socialmente:

a) Profesionalizar a las y los Profesores de Tiempo Completo (PTC) otorgando apoyos —en un esquema en el que hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades—, para realizar estudios de posgrado de alta calidad, apoyos para la incorporación de nuevos profesores de tiempo completo y reincorporación de exbecarios, y reconocimientos a PTC que cuenten con el perfil deseable, para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación con responsabilidad social.

b) Contribuir a través de los apoyos que otorga el Programa, a que las y los PTC se articulen y consoliden en Cuerpos Académicos (CAs) que avancen en su grado de consolidación para generar una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno. (SEP, 2021)

El programa inició en 1996, en el sexenio de Ernesto Zedillo, bajo la denominación de Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y fue organizado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la Subsecretaría de Educación e Investigaciones Tecnológicas (SEIT) y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigaciones Científicas (SESIC).

Se estableció como un programa estratégico federal, creado con el propósito de lograr una superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño de los docentes y alentar la conformación de cuerpos académicos en las universidades, como un medio para elevar la calidad de la educación superior. El programa inició con 39 IES con un predominio de Universidades Públicas Estatales y con un diagnóstico que arrojaba que la habilitación de los docentes era muy baja: «Si usamos los datos del PROMEP en 1995, 5.1 % de los académicos contaba con el grado de doctor y 7.7% de maestría» (De Vries y Álvarez, 1998, p. 169).

Si bien este modelo permitió que efectivamente algunas IES mejoraran sus servicios, y aumentaran la calidad en relación con la habilitación de la planta docente, más profesores de tiempo completo, la actualización de programas de estudio de licenciatura y posgrado, la movilidad



de estudiantes y docentes, una relación más estrecha entre las IES, el mercado laboral y la sociedad a partir de la innovación y transferencia de conocimiento, también es cierto que ha generado grandes brechas entre universidades grandes que se han visto beneficiadas del modelo, y las universidades chicas que difícilmente pueden acceder a él, y que por lo tanto, la mejora es mucho más modesta (Neave, 2001, *apud* Buendía, 2011). Incluso se han señalado otros efectos perniciosos como la simulación, esto es trabajar para generar la evidencia para la evaluación, competencia no ética entre académicos.

Las escuelas normales se incorporan en el 2009, con un total de 257 instituciones, pero sin financiamiento para las nuevas funciones. Sin embargo, desde entonces, se ha incrementado el número de docentes normalistas con reconocimiento al perfil deseable, el de cuerpos académicos y la incorporación a redes temáticas de colaboración. Es importante saber cómo se establece la relación entre las políticas públicas que pretenden favorecer las condiciones para el desarrollo de la investigación y la posibilidad real de generación de conocimiento que requiere de flexibilidad y autonomía en una organización, en un contexto como el de las escuelas normales con estructuras organizativas rígidas, sin una cultura de la investigación, y sin financiamiento para su desarrollo.

Este artículo tiene como propósito analizar el impacto del PRODEP como un dispositivo de política pública en el desarrollo de la investigación en las escuelas normales, particularmente en la organización de las escuelas y del trabajo académico y en la reconfiguración de las construcciones simbólicas de los docentes, los ritos, los mitos, las expectativas, en fin, la nueva cultura de la investigación en las escuelas.

En este trabajo, el término impacto está asociado con el de dispositivo, este en términos de Foucault (1984, en García, 2011) se refiere al espacio de negociación de significados entre sujetos posicionados. En este sentido, el impacto de un programa de política pública como dispositivo, como veremos más adelante, tiene lugar en la medida en que los sujetos que se encuentran bajo la ordenanza de la política pública modifican o no los significados de las relaciones sociales y, por ende, su actividad al interior de las instituciones.

Para abordar el impacto de dicha política en los significados de los docentes de las escuelas normales y en la reconfiguración de la cultura investigativa, se recurre metodológicamente a una investigación documental, en la que se recuperan ponencias dictadas en los últimos 3 congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en los Congresos Nacionales de Investigación sobre la Educación Normal



(CONISEN) y algunos libros sobre los procesos de conformación de cuerpos académicos en el país. En ellas se analizaron las formas como los mismos sujetos dan cuenta de los procesos por los que siguieron en los procesos investigativos, los significados atribuidos a las nuevas funciones, los nuevos posicionamientos al interior de las escuelas y la manera como estas se reorganizaron.

Este artículo está organizado en 5 apartados. En el de Antecedentes se hace un breve recuento de las políticas públicas dirigidas a las escuelas normales, en especial las que se refieren al financiamiento y al desarrollo de la investigación. En un segundo apartado, se presenta el planteamiento del problema, la pregunta de investigación y el propósito del trabajo. En el siguiente apartado se expone un marco conceptual para el análisis de políticas públicas: el nuevo institucionalismo sociológico y, posteriormente, un cuarto apartado en el que se incorpora una nota metodológica. Finalmente se exponen los resultados en tres apartados: la densificación del trabajo docente, la conformación de una cultura de la investigación y la reorganización académica de las escuelas normales para la transferencia de conocimientos.

## Antecedentes

El ingreso de las escuelas normales al circuito de la educación superior es reciente: en 1984 se decretó en un acuerdo secretarial que los estudios de educación normal tienen el grado académico de licenciatura (D.O.F., 1984). Este es el punto de quiebre en las decisiones de políticas respecto a las escuelas normales: a partir de entonces, el diseño de las políticas tiene características específicas, en particular, se contempla a la investigación como una función sustantiva.

Hasta 1992, las normales dependían presupuestariamente de la federación en términos de asignación de plazas, manutención de los edificios, y si tenía internado, el sostenimiento de los jóvenes. Algunos gobiernos estatales decidieron la apertura de escuelas normales con presupuestos de los mismos estados. A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (D.O.F., 1992), se transfiere a los estados la operación de las escuelas normales y el financiamiento federal pasa a través del gobierno del estado, salvo el caso de la Ciudad de México cuya instancia educativa es federal y por ello no recibe la parte del presupuesto que corresponde a las normales.

Con este proceso se instala lo que Arnaut (2010) llama «gestión híbrida»: la regulación de planes y programas de estudio y las políticas para



la investigación y la difusión se realizan desde la federación, pero la gestión financiera corre a cargo de la autoridad educativa del gobierno estatal, sin que exista una armonización entre ambas. Esto obstaculiza la fluidez en la vida académica de las instituciones y un retraso en la atención a las demandas educativas, sociales y de las culturas locales. Por otro lado, también se vuelven inciertos los procesos asociados a los modos de organización como la legislación, el gobierno, la carrera académica, la gestión financiera y las relaciones laborales, que quedan a merced del interés del gobierno local. Eso ha creado fuertes brechas entre las normales del norte y del sur, con respecto al desarrollo académico, por ejemplo, en el caso de la investigación educativa.

Otro factor que llevó a las normales a un fuerte retraso en su incorporación a la educación superior fue la ausencia de políticas para su desarrollo, particularmente enfocadas en el fortalecimiento de la diversificación de funciones, como la de investigación. Un primer programa de política específica para las escuelas normales como instituciones de educación superior se presentó en 1997: el Programa de Transformación y Fortalecimiento de la Educación Normal. Este programa consideraba 6 puntos: la transformación curricular, la actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente, la regulación del trabajo académico, el mejoramiento de la gestión institucional, la evaluación interna y externa, y la regulación de los servicios de educación normal. Ninguna de estas directrices estuvo referida explícitamente al desarrollo de la investigación educativa en las escuelas normales.

En el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación, firmada en 2008, se realizaron diversas acciones tendientes a la mejora de las escuelas normales, pero también a la incorporación del componente de evaluación, del cual dependería el financiamiento extraordinario. En efecto, en ese mismo año se inició la evaluación de los programas educativos y de la gestión institucional de las escuelas normales, a cargo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) de 979 programas, tal y como se había previsto en el Objetivo 1 del Programa Sectorial de Educación (Medrano, Ángeles y Morales, 2017, p. 19).

Las escuelas normales entraban casi 20 años después a este modelo de rendición de cuentas, y de financiamiento que se instauró en las IES en los 90. Como comenta Buendía (2011):

En prácticamente todos los sistemas de educación superior del mundo se han implementado mecanismos de aseguramiento de la calidad como motor de cambio y bajo diseños institucionales que en general



atienden distintos niveles, instituciones, programas, proyectos, grupos e individuos y funciones (docencia, investigación, difusión, servicios, gestión e infraestructura), pág. 11.

Para el caso de las IES, el *Programa de Mejoramiento Profesional* (PRO-MEP) nace en 1996 en su vertiente individual para dar continuidad a la política de formación de profesores. En el 2000 surge su vertiente colectiva, que fomenta el desarrollo de cuerpos académicos. La condición para tener un cuerpo académico es contar con al menos un docente con reconocimiento al perfil deseable y «...funge como base para escalar en la colegialidad... y el trabajo en equipo, dentro y entre varios CA» (Lobato y de la Garza, 2010; 192). Las normales se incorporaron a ambos componentes en el 2009.

Así pues, el financiamiento a las escuelas normales, al igual que las IES, estaría sujeto a dos programas: un dispositivo de política de asignación de recursos a las escuelas mediante un proyecto de mejora con el *Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa* (PACTEN), con 8 énfasis: 1. Cuerpos académicos, 2. Programas de tutoría, asesoría y apoyo a estudiantes de nuevo ingreso. 3. Programa de seguimiento a egresados 4. Programa de movilidad nacional e internacional 5. Evaluación 6. Habilitación docente 7. Capacitación 8. Infraestructura; y un dispositivo de apoyo a los docentes y equipos de docentes, el *Programa de mejoramiento del profesorado* (PROMEP), que posteriormente se convertiría con pocos cambios en PRODEP (*Programa de desarrollo profesional docente del tipo superior*), que opera con un esquema de evaluación, pero sin financiamiento.

Para las escuelas normales, esto implicó de un día para otro la diversificación de la actividad profesional, por la cual ya había atravesado la educación superior en los años 90, pero con un componente de evaluación, y un esquema que en este subsistema apenas se estaba instalando. Por ejemplo, para el caso de la investigación, se solicita la evaluación de investigación generada en cuerpos académicos, cuando ni siquiera la investigación era una actividad que formara parte de una cultura institucional.

## Planteamiento del problema

El financiamiento a las Escuelas Normales mediante la evaluación y la rendición de cuentas recupera el instalado en el resto de las IES, pero con la desventaja de que las normales tienen rangos de movilidad demasiado estrechos dado que no tienen autonomía financiera, ni normativa. Además, no se sabe si también las escuelas normales han



desarrollado los efectos perniciosos de realizar prácticas profesionales tan solo para cumplir la meta y tener financiamiento. Por otro lado, las reglas de operación de esos dispositivos tienen que adaptarse a las realidades de las escuelas normales, como la falta de autonomía y la hibridez en la gestión.

Un dispositivo que se esperaba fortaleciera la calidad de las escuelas normales era el PRODEP, pues mostró ser un eficiente instrumento en el resto de las IES para coadyuvar a la superación profesional de algunos docentes, particularmente de aquellas que eran menos favorecidas por otros esquemas de financiamiento.

Como ya se señaló, el programa tiene una vertiente individual, con apoyos diversos, desde un monto destinado a los docentes que por primera vez obtuvieran el reconocimiento al perfil deseable para la compra de implementos para su trabajo académico, apoyos para la publicación e incluso la creación de plazas para profesores de tiempo completo. El docente tiene que mostrar que está ejerciendo docencia de calidad, hacer investigación, desarrollar gestión académica, dirigir tesis, acompañar a estudiantes con actividades de tutoría, y sobre todo tener producción académica como publicaciones en revistas indexadas, capítulos de libros, libros, y participar con ponencias en congresos arbitrados con memorias en extenso.

El programa también tiene una vertiente colectiva, con apoyo financiero para el fortalecimiento de los cuerpos académicos, apoyo para el desarrollo de investigación y para la conformación de redes temáticas de colaboración.

Aunque el programa se instala en el 2009, la primera asignación de presupuesto para apoyo a docentes que contaban con perfiles deseables tuvo lugar en el 2010. En el 2011, once estados de la república participaban en los concursos para el financiamiento en varios rubros: apoyo a nuevos profesores de tiempo completo, apoyos para estudios de posgrado, apoyo a la reincorporación de exbecarios PROMEP y fortalecimiento de cuerpos académicos. Para el 2016, 17 estados estaban participando, con un monto de financiamiento de \$6,260,073.00 pesos (datos elaborados a partir de PRODEP (2021a)). El programa para las escuelas normales fue suspendido en el 2017, lo que provocó aún mayor inequidad entre las IES y cerró la puerta a fuentes de financiamiento para el desarrollo de la investigación en las escuelas normales.

Como puede apreciarse en la Tabla 1, a pesar de que en los últimos 5 años no ha habido financiamiento, el número de docentes con perfil



deseable ha aumentado en más del 500% y el número de cuerpos académicos ha aumentado en más del 175%.

**Tabla 1.**

***Docentes con perfil deseable y cuerpos académicos reconocidos en las escuelas normales en los últimos cinco años.***

Año	Docentes con perfil deseable	Cuerpos académicos reconocidos
2016	137	136
2017	457	159
2018	461	212
2019	690	211
2020	696	239

Fuente: Elaboración propia a partir de PRODEP (2021b).

Es cierto que la investigación es una actividad sustantiva en las Instituciones de Educación Superior (IES), al igual que la docencia y la difusión, pues contribuye al mejoramiento de la calidad de los servicios que ofrecen y en general, favorece un servicio a la comunidad mediante la contribución al campo de conocimientos, aquella requiere de un entorno y una cultura institucional proclive a esa actividad, sobre todo cuando no hay un componente de financiamiento.

Estos resultados llevan al cuestionamiento: ¿Cuál ha sido el proceso que ha llevado a las escuelas normales a tener un desarrollo en investigación como impacto de dicho programa? El propósito del presente artículo es dar cuenta de una investigación documental que analizó producciones académicas de investigadores y cuerpos académicos de las escuelas normales que dan cuenta de los significados que ellos mismos han construido sobre los procesos de continuidad, rupturas y tensiones en el desarrollo de la investigación, a raíz de la implementación del programa.

Un supuesto de la investigación fue que las escuelas normales construyeron una cultura de la investigación en un mercado de bienes simbólicos, donde esta actividad académica era un medio de alcanzar un prestigio y que la investigación había pasado a formar parte de los deseos y de los mitos: parecerse a los centros de investigación de las universidades.



## El nuevo institucionalismo sociológico: un marco conceptual para el análisis de políticas públicas

Para analizar los procesos de continuidad, rupturas y tensiones en el desarrollo de la investigación educativa, resultado del PRODEP como una herramienta de las políticas educativas públicas dirigidas a las escuelas normales como instituciones de educación superior, se recurrió a categorías del nuevo institucionalismo sociológico. Este marco conceptual recupera una perspectiva no lineal de los procesos sociales y políticos, en los que las instituciones son convenciones sociales «... que toman un estatus con carácter de norma en el pensamiento y acción social» (Meyer y Roman, 1986, *apud* Dimaggio y Powell 1999, p. 43).

Estas convenciones sociales adoptadas por una comunidad académica ofrecen marcos para la toma de decisiones, para su organización y para la acción dirigida. Por tal motivo, en este nuevo institucionalismo sociológico se reconoce el papel preponderante de la educación en la sociedad, pues es el lugar donde se socializan las convenciones sociales, los valores asociados a ellas y las formas como son significadas. En ese sentido, las escuelas normales al asumir los valores de compromiso y responsabilidad social por la construcción del bien común mediante la educación han tenido la encomienda implícita de ofrecer una continuidad al proyecto de construcción de la sociedad mexicana, a partir de las agendas políticas de los gobiernos en turno.

Las políticas gubernamentales, en este caso las políticas educativas, en tanto acuerdos políticos entre diversos niveles de gobierno para la conformación de un proyecto son la guía para la regulación de la organización de las instituciones, de las interacciones y la toma de decisiones de los sujetos que participan en ellas; se presentan como ordenamientos legitimados por cierta normatividad, recuperan una cosmovisión de la época y se consideran por los participantes como líneas consensuadas para la regulación social.

Pero la relación entre un ordenamiento y la organización institucional no es lineal, porque según Weick (1976, cit. en Buendía, 2011, p. 10) las instituciones educativas son ligeramente acopladas (*loosely coupled systems*):

... caracterizadas por la existencia de tiempos perdidos; la construcción de redes que debían ejercer influencia positiva, pero débiles y lentas; la falta de coordinación entre individuos y entre colectividades; la ausencia relativa de regulaciones; la planeación poco ambiciosa o inalcanzable; la escasa inspec-



ción de actividades; la alta descentralización de funciones y la discreción para la toma de decisiones, entre otros aspectos. Buendía, (2011), p. 10.

De ahí la importancia de recuperar la noción de dispositivo de Foucault (1984, en García, 2011). La relación no es lineal porque está mediada por sujetos que están inmersos políticamente en una arena en la que luchan por resignificar los ordenamientos desde las culturas instaladas, mantener su posicionamiento o incluso reposicionarse en un mejor lugar.

El nuevo institucionalismo sociológico considera que en toda institución como campo organizacional tiene dos dimensiones: por un lado, una dimensión subjetiva, que se relaciona con lo que Bourdieu llamaba la «distinción» (1998), y que son espacios de resguardo del prestigio y reputación asociados a lo que las mismas comunidades y las comunidades externas consideran como valioso, como exitoso, digno de imitarse y que otorga plusvalía a la institución con respecto a las otras y, por otro, una dimensión objetiva que es la posición que ocupa una institución con respecto al marco normativo del Estado, como los aspectos relacionados con el financiamiento, la autonomía o la gestión académica (Trow, 1987 *apud* Buendía, 2011, p. 19).

Respecto a la dimensión objetiva, esto es la posición en relación con el marco normativo del Estado, la posición de las normales era incierta, porque a pesar de que se había decretado que eran instituciones de educación superior, las políticas, las demandas y la organización institucional no eran proclives para que esto sucediera, por tal motivo no lograban compartir los valores, las reglas, y los significados de las IES, en particular las prácticas investigativas que se habían consolidado en dichas instituciones desde los años 80 o incluso antes.

He señalado que el nuevo institucionalismo sociológico considera dos dimensiones en toda institución como campo organizacional: la dimensión objetiva y la dimensión subjetiva. En los apartados de resultados me referiré a la dimensión subjetiva, esto es, a los mecanismos mediante los cuales una institución busca el prestigio y la reputación de otras comunidades, de tal suerte que comparten con ellas lo que es valioso, exitoso y digno de imitarse.

La instalación del eje evaluación-calidad-financiamiento en las políticas para la educación superior solo es posible teniendo como marco un paradigma neoliberal en el que el sujeto, las comunidades y las organizaciones participan en el campo en función de los méritos que logren (Velez, 2018; Gil Antón, 2017). Como veremos más adelante, para las escuelas normales, esta vía de financiamiento significaba salir de un



periodo de profunda pauperización: compra de equipos, mejora en la infraestructura, mantenimiento. Pero con el estatus de la contratación de su planta docente en su mayoría por horas, las culturas institucionales centradas en la docencia instaladas desde hace muchos años, la falta de financiamiento para el desarrollo de la investigación, crean fuerte tensiones con las demandas de las políticas actuales de la educación superior. La desventaja es tan grande, que es muy difícil lograr méritos.

## Metodología

Este artículo da cuenta de un estudio documental, bajo un paradigma cualitativo, en el que se recuperan significados de actores educativos de las escuelas normales sobre algunas políticas públicas dirigidas a dichas escuelas del 1984 al 2021 que en México abarcan cinco periodos de gobierno, incluyendo una parte del periodo de gobierno actual. En este estudio tiene particular relevancia el análisis del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que se convirtió en Programa de Desarrollo Profesional, para el tipo superior (PRODEP) y los instrumentos asociados, como reglamentos internos de organización y de gestión institucionales para su operatividad, en virtud del impacto que tuvo en los docentes y en la organización de las escuelas, para la conformación de una nueva cultura de la investigación y de formas de liderazgo.

Por otro lado, se realizó un análisis documental de algunas producciones de investigadores y de los cuerpos académicos que fueron presentadas como elaboración colectiva. Se recuperaron 3 libros de compilaciones de trabajos del norte y centro del país (Cruz, 2012; Avalos-Rogel, 2018a; Castro *et al.* 2021), y 20 ponencias del COMIE y del CONISEN. En total se analizaron 40 trabajos de investigadores, cuerpos académicos o grupos de investigación.

El ejercicio analítico consistió en identificar las urdimbres de significados y sentidos que se construyeron en torno a las dificultades en los procesos de registro y de evaluación ante el PRODEP, una redefinición de los sujetos y las comunidades como sujetos colectivos epistémicos, los aciertos en su proyecto académico y las apuestas de generación de conocimiento, el impacto en la organización de las escuelas más allá de la estructura prevista en la normatividad y la manera en cómo se han reconfigurado las escuelas normales con las dinámicas instaladas.

La recuperación y el análisis de los significados que los mismos integrantes de los CAs dieron a sus propios sujetos de construcciones y el impacto en la reconfiguración institucional, solo era posible desde el



nuevo institucionalismo sociológico. Desde este referente conceptual las instituciones:

Incluyen configuraciones culturales informales y compartidas, símbolos y esquemas cognitivos asumidos como verdaderos, así como sistemas de reglas formales. Además, las instituciones suponen rutinas y procesos que sostienen estas configuraciones, símbolos, esquemas y reglas, garantizando, por tanto, su reproducción a lo largo del tiempo (Campbell, 2009, *apud* Buendía, 2011, p. 10).

Por lo que algunas categorías de análisis se centraron en el tipo de conocimiento generado, las formas de organización, las rutinas y los procesos en la escritura y difusión, las formas de financiamiento que se obtuvieron, el impacto institucional y social obtenidos, y en qué aspectos se advertía la instalación de una nueva cultura investigativa.

## La investigación como parte de la densificación del trabajo docente

Los docentes de las normales del país han diversificado sus tareas profesionales para atender las necesidades educativas que se espera de toda institución de educación superior. Esta diversificación es lo que se ha denominado densificación del trabajo docente, pues no solo se trata de actividades aisladas, sino la posibilidad de una sinergia entre ellas, que evite el desgaste y el *burnout* (Hargraves & Fullan, 1998), y busque su incidencia en la calidad de los servicios. Por ejemplo, en el Estatuto orgánico de la ENSM (D.O.F., 1984), se establece que la escuela tiene tres funciones sustantivas: la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. Se espera que los docentes, por lo tanto, desarrollen actividades asociadas a dichas funciones, gracias a un cambio en su estatus de contratación como docentes-investigadores, y a una organización de la institución distinta que contempla por ejemplo, Departamentos u Oficinas de Investigación.

Esa política se actualiza en el Programa Sectorial de Educación, en donde además se especifica que la investigación educativa que se impulsa en el campo de la formación inicial se encuentra establecida en la estrategia prioritaria 3.1 y la acción 3.1.5 que a la letra dice:

Apoyar a las escuelas normales y a las instituciones de educación superior formadoras de docentes, para que emprendan proyectos de mejora continua, innovación, investigación y extensión educativa. (D.O.F. 2019, p. 50).



Por otro lado, el PRODEP es muy puntual sobre las características del perfil y las evidencias del trabajo académico que deben desarrollar los docentes de las IES, en particular las escuelas normales: tener maestría, preferentemente doctorado, desempeñar con eficacia labores de docencia, al menos un grupo por año, generar y aplicar de manera innovadora conocimiento, tener producción académica variada: artículos en revistas indexadas, capítulos de libros, libros y tener ponencias en memorias de congresos arbitrados; desempeñar labores de tutoría, de asesoría individualizada de tesis, preferentemente de posgrado, y haber desarrollado actividades de gestión académica y/o vinculación, de manera continua durante tres años seguidos.

El análisis de las escuelas normales desde la perspectiva del nuevo institucionalismo sociológico lleva a concluir que las escuelas normales son instituciones educativas muy ligeramente acopladas (*loosely coupled systems*) (Weick, 1976, apud Buendía, 2011, p. 10). En efecto la relación entre un ordenamiento y la organización institucional no puede ser lineal, en virtud de los contextos diversos de las escuelas, particularmente la misión que históricamente les ha sido conferida. Los docentes de las escuelas normales tienen una trayectoria profesional en la docencia que ha culminado en la escuela normal, pero no necesariamente tienen una propuesta investigativa que soporte la innovación, ni la perspectiva de hacer gestión académica, y mucho menos gestión del conocimiento, en este sentido:

La aspiración de pertenecer a grupos de investigación y ser reconocidos por PROMEP desde inicios del 2010 al 2015, ha encontrado en la BECE- NESLP nuevas rutas de mejora que han permitido fortalecer sus procesos de conformación dentro de los integrantes que conforman los CA. Así como también ha contribuido a reorganizar acciones que se desarrollan del proceder cotidiano... (Pérez, Moreno & De la Cruz, 2017, p. 13).

Existe un deseo de los formadores por diversificar la actividad profesional, pero en la mayoría de las escuelas no hay una infraestructura tecnológica, ni una estructura organizativa que soporte las nuevas actividades, como la de gestión académica o la tutoría. Para la primera se requieren estructuras académicas en las que el docente pueda tener liderazgo y para la segunda, se requiere un programa institucional de tutorías, que diagnostique, distribuya el trabajo tutorial, le dé seguimiento y lo evalúe.

La densificación del trabajo docente supone además, favorecer la habilitación académica, sobre todo de la práctica investigativa, la que está asociada a la formación de docentes, la que permite una *expertise* personal, la que favorece el adherirse miembros de algunos CAs y la que



es acorde con la generación de conocimientos en las condiciones institucionales y estatales que abracen a la investigación educativa como una actividad tan importante como la docencia.

Para muchas escuelas la apuesta está en la necesaria autoevaluación de logros, identificar áreas de oportunidad y diseñar planes estratégicos para la formación de investigadores en las escuelas normales, favorecer la consolidación de los CA y el ingreso a los sistemas estatales y nacionales de investigadores. En otras palabras, esta densificación del trabajo docente está asociado al modelo del financiamiento de las IES, pero con la desventaja de que las escuelas normales tienen rangos de movilidad demasiado estrechos, por ello:

El reconocimiento de que el proceso (PROFEN) tensiona sus disposiciones para la construcción de proyectos académicos, de investigación; para el desarrollo de una cultura de autonomía, gestión, trabajo colegiado y de evaluación. No perciben el proceso como crecimiento de disposiciones desde el sujeto, reconocen las mejoras en lo material y el fortalecimiento y exigencias para el desarrollo de la vida académica, como exigencia institucional que hay que asumir, así como abordan desde la periferia el tema de las significaciones específicas del programa en la práctica profesional. (Guillén, 2013, p. 9)

Así pues, la densificación se construye desde los proyectos de vida profesional de los sujetos que aspiran a ser como académicos de una IES, como diría la perspectiva del nuevo institucionalismo sociológico, planteado desde un isomorfismo institucional de tipo mimético (Di-maggio y Powell, 1999). La identificación es tan fuerte que lleva a los docentes a desarrollar estrategias para vencer las dificultades para el registro en las plataformas y la evaluación por pares.

Respecto a las rupturas en el desarrollo del dispositivo, la decisión de no dar continuidad al financiamiento a través del PRODEP frenó un proceso que parecía rendir frutos en términos de la habilitación para la investigación. El PRODEP sigue, pero solo como un mecanismo de «certificación»: tener un documento que indica que se tiene el perfil deseable o que el cuerpo académico que se ha constituido está registrado y tiene el nivel de «en formación», «en consolidación» o «consolidado».

A la fecha están registrados 251 cuerpos académicos, lo que supone al menos, 753 docentes que están realizando investigación, sin financiamiento. Tener dichas certificaciones abona en una evaluación, que a la larga, puede significar un financiamiento extraordinario a proyectos. ¿El dinero y el esfuerzo invertido equivalen a lo que ingresa por con-



cepto del financiamiento extraordinario? Al parecer no. ¿Entonces, qué ganan los formadores y las escuelas normales con dichas certificaciones? Como lo considera el nuevo institucionalismo sociológico, ganan prestigio y un posicionamiento frente al resto de las escuelas normales y frente al resto de las IES.

## La conformación de una cultura de la investigación

La conformación de un hábitus investigativo en los docentes y una cultura de la investigación como modo de vida en las escuelas, sin una política pública clara para el desarrollo de la investigación, ha sido el mayor reto de estas organizaciones. ¿Qué aspectos se espera que contenga dicha política? La habilitación para generación del conocimiento se desarrolla primordialmente en los posgrados centrados en la investigación, y no necesariamente en los posgrados profesionalizantes, que mayoritariamente son doctorados. En la tabla 2 se advierte un número creciente de docentes que han obtenido grados académicos, sin embargo, la cantidad de docentes con doctorado con respecto a los 15,602 docentes de las escuelas normales apenas rebasa el 5%, de los 785 docentes, 18 pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores, lo que equivale al 0.1% del total de docentes.

**Tabla 2.**  
**Formación de los docentes de las escuelas normales**

Ciclo	Doctorado	Maestría	Licenciatura	Otros
2016 - 2017	614	4,796	8,573	1,390
2017 - 2018	700	4,929	7,825	1,298
2018 - 2019	785	5,220	7,546	1,160

Fuente: Elaboración propia, Fuente SIBEN <https://www.siben.sep.gob.mx/>

Algunos de los docentes con doctorado fueron beneficiados con las becas para estudios de posgrado de alta calidad que ofreció PRODEP en el periodo en el que hubo recursos.

Por otro lado, la asignación de los tiempos institucionales para la realización de investigación es otro de los aspectos que permiten la conformación de una cultura de la investigación.



Para algunas plazas de docentes de tiempo completo se tiene contemplado una descarga para realizar investigación. En la tabla 3 se advierte por ciclo escolar que un poco menos de la tercera parte de los docentes tiene tiempo completo, aunque hay que señalar que la distribución de los tiempos no es homogénea en las normales del país, pues hay normales que solo tienen 3 tiempos completos y corresponden a los directivos. Por lo que no existe la posibilidad de tiempos completos para realizar investigación. Además, con planes de estudio tan robustos para las licenciaturas, la prioridad está en satisfacer prioritariamente las necesidades de docencia.

**Tabla 3.**  
**Tiempo de dedicación de los docentes de las escuelas normales**

Ciclo	PTC	3/4 tiempo	1/2 tiempo	horas
2016 - 2017	5,217	857	2,131	8,774
2017 - 2018	5,206	867	2,096	8,212
2018 - 2019	5,617	839	2,059	7,759

Fuente: Elaboración propia, Fuente SIBEN <https://www.siben.sep.gob.mx/>

Un aspecto interesante en la conformación de la cultura investigativa es saber participar en un campo de la investigación educativa que ya estaba ocupado por otras instituciones y quienes habían establecido sus reglas del juego. Como afirman Meyer y Rowan (1977), en las organizaciones «...se construyen narrativas que dan sentido, legitimidad y organicidad funcional a la acción, a partir de un conjunto de reglas institucionalizadas que se convierten en *mitos racionalizados*» *apud* Acosta y Buendía, 2016, p. 18). Saber qué tipo de producción académica, con qué racionalidades, con qué paradigmas, y qué tipo de géneros de comunicación científica. Por lo tanto, esa cultura está muy permeada de resiliencia, porque es probable que en las primeras incursiones los docentes y los grupos de investigación sean rechazados, por pares, que en muchas ocasiones no los comprenden por pertenecer a otras instituciones con otras culturas. Pero también cuando se adquiere el reconocimiento que da cuenta de una evaluación favorable entre pares, el docente o CA logra un capital simbólico al interior de la comunidad y entre instituciones.

Ahora bien, respecto a los productos académicos prevalecen las ponencias en congresos académicos, actualmente con memorias digitales e impresas, en menor proporción capítulos para libro y casi inexistente la



publicación en revistas indexadas. En promedio el número de trabajos en CONISEN es de 500 y en COMIE de 300 propuestas.

El impacto más interesante del dispositivo del PRODEP en la conformación de la cultura de la investigación en las escuelas normales es la generación de conocimiento en el seno de grupos de investigación denominados Cuerpos Académicos:

El cuerpo académico se considera como la unidad básica de los Sistemas de Educación Superior porque contribuye de manera relevante a responder a las necesidades del crecimiento sustantivo y reactivo de los propios sistemas y a su integración... el crecimiento sustantivo se refiere al desarrollo con base en el conocimiento (D.O.F., 2019)

Un CA es un sujeto colectivo, con una personalidad jurídica propia, pues tiene un currículum, es evaluable, tiene asignadas líneas de generación y aplicación de conocimiento, puede vincularse con otros cuerpos académicos y, en el caso de que hubiera presupuesto federal, para las escuelas normales adscritas a este programa, podría recibir financiamiento. Es un sujeto epistémico porque genera y hace gestión del conocimiento (Avalos-Rogel, 2018b).

La forma de gestión del conocimiento es mediante líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento (LGAC). Algunas LGAC están definidas originalmente en relación con la formación profesional de los miembros de los CAs y la formación docente del nivel de la escuela. La falta de una política para la investigación ha sido beneficiosa, ya que es posible identificar multiplicidad de temas. También se advierte el surgimiento de LGAC institucionales en áreas específicas, por ejemplo, las que mantienen vínculos con el posgrado.

Respecto a la vinculación con la formación docente a través de las LGAC, los docentes de las escuelas normales consideran que son insuficientes por la complejidad y multiplicidad de áreas y temáticas en la formación docente.

## La reorganización académica para la transferencia de conocimientos

Los cuerpos académicos han llevado a reorganizar la vida académica y a establecer culturas hegemónicas que conducen a la instalación de rituales, formas de validar y generar conocimiento y a adoptar posturas epistemológicas. En efecto, las instituciones reconocen ciertos



conocimientos valiosos con respecto a otras instituciones, por ejemplo, tendencias teóricas o metodológicas, establecen relaciones de poder legitimadas al interior de las escuelas, en particular cuando un cuerpo académico además gestiona un espacio académico; también son permeables a las culturas externas, esto determina fenómenos de irrupción cultural de coexistencia de diversas culturas al interior de la institución, a su vez, favorece la reorganización académica para la transferencia de conocimientos, por ejemplo, en el caso de los posgrados en las normales porque:

... se puede advertir que la Investigación Aplicada es una oportunidad para hacer valer la voz del docente (como agente experto de los procesos didáctico-pedagógicos de la enseñanza-aprendizaje) a la par de los investigadores (agentes con conocimiento especializado en las diferentes líneas de investigación), a fin de transitar a modelos o propuestas de intervención. (Guel y Martínez, 2021, p. 10)

Un aprendizaje adquirido en los cuerpos académicos y que se traslada a la comunidad escolar es el acompañamiento con humildad y tacto, destacando lo mejor del par, tenga tiempo completo o no. En otras palabras, se trata de mirar a la escuela como comunidad de aprendizaje. Por otro lado, las actividades de los CAs han favorecido la habilitación académica de sus miembros como investigadores, sea cuando se apoyan entre sí para la obtención de los grados académicos, cuando se trata de conformar seminarios para tener miradas compartidas o cuando se concreta la iniciación científica de los estudiantes de licenciatura o de posgrado. La falta de un lugar para los cuerpos académicos en la estructura originaria de las escuelas, les ha permitido asumir posturas instituyentes y de mayor flexibilidad. Esto permite un empoderamiento en diferentes niveles, sobre todo, la construcción de un capital cultural y simbólico. Finalmente, el trabajo colegiado ha dado pauta para la creación de posgrados en las escuelas normales.

Una figura central en los procesos de reordenamiento académico de las organizaciones para la transferencia de los conocimientos es el representante institucional ante el PRODEP (RIP). El RIP más que un gestor, es un tejedor de proyectos. Su premisa es la sistematización de los procesos. Favorece la diversificación de las tareas profesionales -actualización, investigación, gestión académica, docencia-, apuntala la construcción de un proyecto profesional, sea con los colegas de las escuelas o en los cuerpos académicos. Coadyuva a la construcción conjunta (epistémica, de innovación...) y favorece la empatía y la comunicación entre los miembros. Mediante sus conocimientos de las plataformas, auxilia a sus compañeros y, además, de otras instituciones. Pero sobre



todo, mantiene perseverancia y solicitud de apoyo en instancias internas (dirección, difusión, sistemas de información, coordinaciones de licenciatura, financieros, etc.) y externas de la institución (PRODEP, instancias estatales u otras IES).

Una última palabra está destinada a las Redes temáticas de colaboración que es la siguiente parada en la conformación de una organización académica interinstitucional. Dado que las escuelas normales no son autónomas, no pueden establecer convenios de cooperación o de colaboración interinstitucional, pero sí es posible firmar cartas de intención y solicitudes de colaboración para elaborar investigación conjunta entre cuerpos académicos autónomos. Un ejemplo es la RENAFOD a iniciativa de un CA de la región noroeste del país o la REDIREC, que aglutina a cuerpos académicos de la región centro.

Un caso de éxito al respecto es la creación de las redes PROFIDES en 2017. Para su registro, las redes temáticas de IES de Universidades públicas debían incorporar a la red a un cuerpo académico en consolidación o consolidado. Para los cuerpos académicos de las escuelas normales fue una experiencia importante, a pesar de la carga académica que había implicado entrar a una cultura institucional distinta.

## Discusión de los hallazgos

El impacto del PRODEP como dispositivo de las políticas públicas para el desarrollo de la investigación educativa en las escuelas normales en los cuatro últimos sexenios mostró claras continuidades, rupturas y tensiones, que han podido ser evidenciadas gracias al nuevo institucionalismo sociológico.

Un primer hallazgo es la redefinición de los sujetos y las comunidades de las escuelas normales como sujetos colectivos epistémicos que contrastan fuertemente con la identidad de los docentes como transmisores de la norma y el deber ser. En este sentido se destacan los aciertos en la construcción de sus proyectos académicos y las apuestas de generación de conocimiento, el impacto en la organización de las escuelas más allá de la estructura prevista en la normatividad y la manera como se han reconfigurado las escuelas normales con las dinámicas instaladas.

Por lo que las categorías de análisis se centraron en el tipo de conocimiento generado, las formas de organización, las rutinas y los procesos en la escritura y difusión, las formas de financiamiento que se obtuvieron, el impacto institucional y social obtenidos y en qué aspectos se advertía la instalación de una nueva cultura investigativa.



Un aspecto que conviene reflexionar sobre la identidad de las escuelas normales es cómo evitar la carrera desesperada para alcanzar a las IES universitarias, evidenciadas desde la categoría del isomorfismo institucional de tipo mimético e instaladas en una dimensión subjetiva (Buendía, 2011), con la finalidad de impulsar la sistematización de los conocimientos y saberes que tienen y colocarlos en el universo de las construcciones del campo educativo.

La continuidad en la política educativa para las escuelas normales sigue siendo la perspectiva neoliberal meritocrática y de mercado que subyace en el eje evaluación-calidad-financiamiento. Esto es evidente para el caso de los programas de financiamiento extraordinario de las escuelas normales por proyectos, a pesar de que en el discurso, el actual gobierno rechaza dicha perspectiva. El discurso de las políticas públicas para las escuelas normales ofrece la promesa de la superación profesional y la habilitación para el ejercicio investigativo; en ningún momento plantea mejorar las condiciones laborales de los formadores ni aumentar las plazas de tiempos completos en las escuelas ni en la posibilidad de un financiamiento expedito para la investigación. Sin embargo, esa continuidad no las convierte en instituciones fuertemente acopladas, como es el caso de algunas universidades. El financiamiento de los proyectos extraordinarios no es cubierto completamente por la federación, particularmente en los últimos 12 años en los que la educación ha sufrido fuertes recortes. El financiamiento estatal ha permitido su culminación, lo que reditúa en una buena evaluación, por lo tanto, en mayor financiamiento federal. Los estados del norte del país han seguido esta estrategia, lo que repercute en la heterogeneidad en el avance de la investigación.

Respecto a las rupturas, la decisión de no dar continuidad al financiamiento a través del PROMEP, frenó un proceso que parecía rendir frutos en términos de la habilitación para la investigación. El PROMEP sigue, pero solo como mecanismo de «certificación» tener un documento que indica que se tiene el perfil deseable o que el cuerpo académico que se ha constituido está registrado y tiene el nivel de «en formación», «en consolidación» o «consolidado». Tener dichas certificaciones abona en una evaluación, que en el correr del tiempo, puede significar un financiamiento extraordinario a proyectos. ¿El dinero y el esfuerzo invertido equivalen a lo que ingresa por concepto del financiamiento extraordinario? Al parecer no. Entonces, ¿qué ganan los formadores y las escuelas normales con dichas certificaciones? Como lo considera el nuevo institucionalismo sociológico, ganan prestigio y un posicionamiento frente al resto de las escuelas normales y de las IES.



Un aspecto que todavía no aparece en escena: la movilidad académica oficial es inexistente y, la que logra tener cabida, todavía no apuntala la investigación.

## Conclusiones

Sin duda, múltiples tensiones se han manifestado en las políticas públicas para las escuelas normales, al menos en los últimos cinco sexenios. El marco teórico elegido para esta investigación, el nuevo institucionalismo sociológico permitió advertirlas en las dimensiones objetiva y subjetiva. La desvaloración del trabajo profesional de las escuelas normales, una desconfianza en la producción académica, la falta de un programa que permita el desarrollo de la investigación, porque hasta la fecha, a pesar de los avances realizados en este último año, todavía no se han concretado programas que de manera contundente apoyen el desarrollo de la investigación educativa en las escuelas normales, además de la falta de medios para hacer visible la investigación realizada.

La diversificación de las prácticas profesionales de los docentes de la ENSM ha sido un antecedente importante para que los académicos sostengan la presencia de CAs y redes; todavía falta mucho, el número de docentes con perfiles deseables en las EN podría dar cabida a más CAs. La cultura de la investigación individual, que de hecho es predominante en algunas IES en el país, no ha permitido una mayor expansión de la cultura de las comunidades de generación de conocimiento.

Se advierte un impacto favorable de los cuerpos académicos en distintas áreas de las escuelas normales. Nuevos actores como el RIP, nuevas áreas en los organigramas de las escuelas, el abordaje de nuevas preocupaciones como los modelos pedagógicos que es posible construir a raíz de la pandemia.

El crecimiento de PROMEP estará siempre limitado por el número de docentes con tiempo completo y con el perfil que se solicita. Su mayor deficiencia es considerar que las normales son organizaciones homogéneas. Sin embargo, a pesar de la falta de financiamiento, la posibilidad de tener bienes simbólicos como el prestigio institucional y el empoderamiento por la diversa generación de conocimiento, han sido un motor para que el programa tenga continuidad.



## Referencias

- Acosta, A. y Buendía, A. (2016). Perspectivas institucionales y educación superior desde miradas globales a espacios locales: el caso de México. *Revista de educación superior* 45(179), 9-23.
- Arnaut, A. (2010). Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coord.), *Los grandes problemas de México. VII. Educación*. El Colegio de México.
- Avalos-Rogel, A. (2018a) (Coord.). *Investigación y formación docente. Investigación en las escuelas normales, currículo y evaluación*. Newton - Red de investigadores de la Región Centro.
- Avalos-Rogel, A. (2018b) *Comunidades de aprendizaje como sujetos colectivos: el caso de los cuerpos académicos*. Memorias del 2º Congreso Nacional sobre Investigación, México.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Buendía, A. (2011). Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos. *Perfiles educativos, IISUE UNAM*, 33(134), pp. 8-33.
- Castro, G., Rubio, M., Félix, V., y Samayoa, G. (2019). *Cuerpos académicos de profesionales de la educación. Conformación, evolución y proyección*. Editorial Lirio.
- Cruz, K. (2012). *Historia de la formación de tres cuerpos académicos en Escuelas Normales públicas de México*. Aldea Global.
- De Vries, W. y Álvarez, G. (1998). El PROMEP, ¿posible, razonable y deseable? *Sociológica*, (36), pp. 165-186.
- Dimaggio, P. J. y Powel, W. W. (Comp.) (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. FCE – UAEM – Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración pública A. C.
- Diario Oficial de la Federación. (1984). Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura. 23 de marzo de 1984. México. Secretaría de Gobernación.
- Diario Oficial de la Federación. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. 19 de mayo de 1992. México. Secretaría de Gobernación
- Diario Oficial de la Federación. (2019). Acuerdo número 22/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2020. 22 de diciembre de 2019. México. Gobierno de México–SEP.
- Diario Oficial de la Federación. (2020). Programa Sectorial de Educación 2019-2024. 6 de julio de 2020. México. Gobierno de la República - SEP.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for out there?* Ontario Public School Teachers' Federation.
- García, L. (2011, marzo). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. *A part rei. Revista de filosofía*, (74). <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>
- Gil, M. (2017). La reforma educativa. Fracturas estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 23(76), COMIE.
- Guel, J. M., y Martínez, J. A. (2021). *Investigación aplicada como alternativa para la generación de conocimiento: una experiencia formativa en el programa doctoral de la BECENESLP. Memorias del IV CONISEN*. Hermosillo.
- Guillén, M. L. (2013). *Representaciones sociales de los docentes de la Escuela Normal Rural Mactumactzá, sobre el Programa de Fortalecimiento de la Educación Normal*. Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato.



- Lobato, O. y De la Garza, E. (2009, enero-marzo). La organización del cuerpo académico: las premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal. Un acercamiento desde su autorreferencialidad. Estudio de caso comparativo en la educación de la ingeniería. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 14(40), pp. 191-216.
- Pérez, L. A.; Moreno, M. S. y De la Cruz, G. (2017). *Formando cuerpos académicos en una escuela normal, aprendizaje institucional. (Problemática encontrada y estrategia metodológica para superarla)*. Memoria del 1er. Congreso Nacional de Investigación de la Educación Normal. México.
- Programa de Desarrollo Profesional. (2021a). *Transparencia para el tipo superior*. <https://dgesui.ses.sep.gob.mx/programas/programa-para-el-desarrollo-profesional-docente-para-el-tipo-superior-prodep>
- Programa de Desarrollo Profesional. (2021b). *Docentes con perfil deseable y cuerpos académicos reconocidos en las escuelas normales* <https://dgesui.ses.sep.gob.mx/index.php/programas/programa-para-el-desarrollo-profesional-docente-para-el-tipo-superior-prodep#programa-seccion-734> Transparencia para el tipo superior
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP)*. SEP. <https://dgesui.ses.sep.gob.mx/programas/programa-para-el-desarrollo-profesional-docente-para-el-tipo-superior-prodep>
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. INEE [Indicadores Educativos].
- Velez, F. (2018, abril). ¿Meritocracia? ¿Para quiénes? *Isonomía*, (48), pp. 147-167.





# Representaciones sociales de docentes de escuelas normales de la Ciudad de México sobre el PRODEP

## Social representations about PRODEP of normal schools' teachers in CDMX

Teresa Reyes Ruiz\*

Elí Orlando Lozano González \*\*

Fecha de recepción: 28 marzo de 2022

Fecha de aceptación: 16 mayo de 2022

### RESUMEN

El Subsistema de educación normal fue incorporado al Programa para el desarrollo profesional docente (PRODEP, antes PROMEP) en el año 2009, tiene la finalidad de profesionalizar a la planta docente de instituciones de educación superior al promover y apoyar labores de investigación, una actividad que tradicionalmente se ha desarrollado poco en las escuelas normales. El objetivo de este artículo es conocer las representaciones sociales que docentes y autoridades de escuelas normales de la Ciudad de México tienen respecto al PRODEP. Se aplicaron 42 cuestionarios mixtos a docentes y se entrevistaron a 4 autoridades educativas que eventualmente se encargaron de implementar el PRODEP. Los resultados muestran que, tanto docentes como autoridades, tienen claro de qué se trata el programa y los objetivos que persigue, se valora positivamente la profesionalización de la docencia y la práctica investigativa. Pero, entre algunos docentes, hay imágenes y actitudes negativas respecto a la aplicación e impacto del PRODEP en las instituciones de educación normal, se le relaciona a una excesiva burocracia y se le ve como un asunto de élites, lo que provoca alejamiento y desinterés. No obstante, la investigación es una actividad que cada vez adquiere más relevancia y notoriedad en las escuelas normales.

### ABSTRACT

The Normal Education Subsystem was incorporated into the Program for Teacher Professional Development (PRODEP, formerly PROMEP) in 2009, its purpose is to professionalize the teaching staff of Higher Education Institutions by promoting and supporting research practices, an activity that traditionally has been little developed in normal schools. The objective of this paper is to know the social representations that teachers and authorities of the Normal Education Subsystem of Mexico City have regarding PRODEP. 42 questionnaires were applied to teachers, and 4 educational authorities who at some point were in charge of implementing PRODEP were interviewed. The results show, that both teachers and authorities, have clear images about what the program is about and its objectives, also the professionalization of teaching and research practice is positively valued. But, among some teachers, there are negative images and attitudes regarding the application and impact of PRODEP in normal education institutions, it is related to an excessive bureaucracy and it is seen as a matter of elites; which causes estrangement and disinterest. However, research is an activity that is gaining more and more relevance and notoriety in normal schools.

### Palabras clave:

*Escuela normal, política educativa, investigación, educación superior, representaciones sociales.*

### Keywords:

*Normal School, Educational Policy, Research, Higher Education, Social Representations.*

\* Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

\*\* Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

## Introducción

**E**n nuestro país, una de las políticas públicas en materia de educación más recientes se ha propuesto estimular la generación y aplicación de conocimiento en las instituciones de educación superior (IES), por lo que en 1996 surge el Programa de mejoramiento del profesorado (PROMEP) que en 2013 fue renombrado como Programa para el desarrollo profesional docente (PRODEP).

El PRODEP es un programa de política pública que derivó de la evaluación del sistema educativo de nivel superior (SES) promovido por la Secretaría de educación pública (SEP) en el marco del Plan nacional de desarrollo y del Programa de desarrollo educativo 1995-2000, llevado a cabo por un grupo de representantes de « la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT) y de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC)» (Zogaib, 2000, p.137).

Los resultados de la evaluación revelaron que los niveles de profesionalización de los docentes de las Universidades Públicas estatales no eran los adecuados para la realización de las tareas académicas en el marco de una economía de mercado y de la sociedad del conocimiento que demandaba a estas instituciones transformaciones para dar respuesta al crecimiento de los servicios educativos y al vertiginoso adelanto del conocimiento científico y el desarrollo tecnológico, por lo que «la situación que prevalecía dentro del Sistema Nacional de Educación Superior, mostró que un alto porcentaje de profesores de carrera de las Universidades Públicas Estatales no contaba con el nivel académico adecuado (doctorado), ni articulado en las tareas de investigación (Cuerpos Académicos)» (Acuerdo 526, 2009, p.3).

El PROMEP hoy PRODEP es un programa que se deriva de una política pública encaminada a la resolución de la problemática educativa que la origina: la profesionalización del profesorado de las universidades públicas estatales, en este sentido, tiene su fundamento en lo dispuesto en el Plan de desarrollo y el Programa sectorial de educación, a partir del cual se designan fondos federales para el subsidio de acciones que contribuyen a la mejora de la calidad de las instituciones de educación superior, sujeto al artículo 77 de la Ley de presupuesto y responsabilidad hacendaria.



El objetivo primordial del programa ha sido la articulación entre el ejercicio de la docencia y la investigación, para garantizar la profesionalización del cuerpo docente. Profesionalización entendida como la habilitación permanente de los docentes, que engloba dos aspectos, por un lado la obtención de los grados académicos subsecuentes al de la licenciatura y por otro la conformación de cuerpos académicos, con el propósito de alcanzar el perfil de un docente-investigador, cuyo objetivo es «ampliar las fronteras del conocimiento y la búsqueda de nuevas aplicaciones para su perfeccionamiento, generando conocimiento, desarrollo o formas innovadoras de aplicar el conocimiento, la asimilación y el desarrollo de nuevas tecnologías» (Acuerdo 712, 2013, p. 20).

El programa refiere «los montos para cada uno de los apoyos que brinda el programa, así como los criterios para la participación, el periodo de emisión de las convocatorias, el listado de instituciones participantes» (Reyes, 2021, p. 237); aspectos que proponen dar respuesta a una problemática educativa: contribuir a la profesionalización de los docentes de las universidades públicas estatales del país con el propósito de mejorar el perfil de profesor de tiempo completo (PTC), la formación, el desarrollo y la consolidación de los cuerpos académicos (CAs), para fortalecer el trabajo colectivo de las estructuras disciplinares en la generación, producción y aplicación de conocimiento en los procesos educativos que ofrecen.

## La problemática

Lo dispuesto por la política para la educación superior, mediante el PROMEP en 1996, hoy PRODEP, en su inicio solo abarcaba a las universidades públicas estatales, en 2008 es cuando: «La población objetivo se incrementó con respecto al año anterior en 264 instituciones, éstas reflejan básicamente al subsistema de educación normal superior, lo que llevará a registrar nuevos trámites» (Acuerdo 453, 2008, p. 3). El año antes señalado es en el que las escuelas normales son incluidas al mismo, a pesar de haber sido incorporadas al Sistema de educación superior desde 1984.

La integración al Subsistema de educación normal, 12 años después de la creación del programa, ha implicado para estas instituciones una nueva forma de organización dentro de ellas al incorporar la figura de cuerpo académico, previa habilitación de sus docentes conforme al perfil deseable del profesor de tiempo completo y al modelo de las universidades públicas estatales y afines, con el propósito de optimizar el perfil del profesorado de tiempo completo e impulsar el desarrollo y



consolidación de los cuerpos académicos como una acción de mejora en sus planteles.

El Subsistema de educación normal de la Ciudad de México, está conformado por la Escuela nacional para maestras de jardines de niños (ENMJN), la benemérita Escuela Nacional de maestros (BENM), la Escuela normal superior de México (ENSM), la Escuela normal de especialización (ENE), la Escuela superior de educación física (ESEF) y el Centro de actualización del magisterio en la Ciudad de México (CAMCM) donde se educan, respectivamente, los docentes para la educación preescolar, primaria, secundaria, especialistas en atención auditiva, del lenguaje, intelectual, motriz y visual, así como a los educadores físicos para los diferentes niveles educativos y la actualización de docentes de educación básica y normal.

Todas estas instituciones están a cargo de la Dirección general de educación normal y actualización del magisterio (DGENAM), que se han caracterizado por privilegiar la docencia, pese a que desde su incorporación al sistema educativo superior se demandó a las normales el cumplimiento de las funciones sustantivas de toda institución de educación de este tipo, además de la docencia mencionada, también la investigación y la difusión de la cultura. Habrá que añadir que la carencia de apoyos para la investigación y la capacitación ha generado que pocos académicos cuenten con habilidades para desarrollar proyectos con rigor metodológico (DGENAM, 2014, pp. 20-21).

Esta situación plantea diversas interrogantes en torno a cómo se ha venido desarrollando el PRODEP en el Subsistema de educación normal, en un contexto en el que sus instituciones fueron incorporadas de manera tardía a los beneficios que ofrece y en el que la realización de las funciones sustantivas como la investigación y la difusión se han dificultado, por lo que habrá que preguntarse: ¿Cómo es que docentes y autoridades perciben la puesta en marcha de dicho programa? En el entendido de que, a pesar de ser instituciones de educación superior, sus condiciones y las problemáticas que las circundan distan en mucho de las que dieron origen al programa para las universidades estatales y afines.

Por lo que se refiere al avance del conocimiento respecto del Subsistema de educación normal y el PRODEP, encontramos que la figura de cuerpo académico (CA) es la que lo visibiliza, lo cual concuerda con lo referido por Grediaga y López citado en Saucedo, *et al.* (2013) que consideran «como temas centrales para una agenda de trabajo, temas centrales como la evolución de los cuerpos académicos y grupos disciplinarios» (2013, p. 472). En consonancia con Reyes (2021), de-



rivado de su indagación documental del 2007 al 2021, indica que los documentos revisados son resultado de la crítica que los investigadores realizan al programa y el resultado de las investigaciones sobre cuerpos académicos que los mismos docentes inician en su gran mayoría con estudios de caso.

En este artículo pretendemos acercarnos al estudio de esta problemática desde la teoría de las representaciones sociales (RS), al respecto, en el *Estado de conocimiento: Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011*, se reveló que las RS: «permiten acercarse a los académicos en su vida cotidiana en escenarios educativos, para reconocer la orientación de roles académicos, producto de las políticas educativas, la disciplina o de sus prácticas cotidianas» (Saucedo, et al. 2013, p. 472).

La presente investigación tiene como propósito describir las representaciones sociales que tienen autoridades y docentes del Subsistema de educación normal en la Ciudad de México acerca del PRODEP, toda vez que sus instituciones se encuentran adheridas al mismo.

## Referente Teórico

El referente teórico utilizado en esta investigación es la teoría de las RS, planteada por Moscovici (1979), que prioriza la comprensión en el proceso de conocimiento del individuo o grupo de individuos en relación con el mundo que les rodea y de su capacidad para desarrollar un pensamiento propio para ubicarse en el mundo, de elaborar una representación social de lo que les viene del exterior.

Las RS tienen como función dar forma a lo que proviene del contexto, lo que se logra mediante el esfuerzo mental de captar el exterior, dando lugar a una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de comportamientos y la comunicación entre individuos. Para su estudio, Moscovici (1979) propone tres dimensiones analíticas, que conforman la estructura de las RS, estas dimensiones fueron retomadas en esta investigación y son las siguientes:

Actitud: describe la orientación global del sujeto o grupo en relación con el objeto de representación, organizada de manera diversa según las clases y las culturas.

Información: se refiere a la organización de los conocimientos que tiene el sujeto o un grupo con respecto del objeto de representación.

Campo de representación o imagen: alude al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación.



Los estudios de las RS son populares en diversos campos del conocimiento y respecto a diversos objetos, en este caso nos ubicamos en el campo de la investigación educativa. En este sentido, la teoría de las RS y el campo educativo tienen una estrecha relación, no tanto por la cantidad de investigaciones o propuestas que se generan desde esta perspectiva, sino que, en el sentido lógico, tienen un objetivo similar que es el conocer cómo se realiza la transmisión y adquisición de los conocimientos en los individuos insertos en un espacio determinado donde entran en acción valores, normas, ideas, funciones y juegos de lenguaje e identidades (Jodelet, 2011).

Asumimos que en relación con el PRODEP existen RS, pues autoridades y docentes del Subsistema de educación normal en la Ciudad de México al implementarlo y promoverlo en las diferentes instituciones que lo conforman, establecen procesos de comunicación en los que se conforman las RS, que difieren de un conocimiento especializado, pues la información con la que se cuenta proviene de las interacciones de la vida cotidiana, que es parte del conocimiento de sentido común. Para esta investigación retomamos esta teoría por dos motivos; primero, por considerar que, en la comprensión de las acciones y motivos que llevan a los docentes del subsistema a emitir una visión sobre el PRODEP, es indispensable reconocer el conjunto de conocimientos que la organiza y da forma. Segundo, porque dicha teoría hace énfasis en indagar y comprender lo que manifiestan los individuos en ese entramado de conocimientos y referentes sobre algo o alguien.

En el caso particular del PRODEP, las RS de los docentes y autoridades orientan su acción respecto al programa; la acción y el pensamiento no provienen de decretos gubernamentales o documentos oficiales donde se enmarca la visión y posicionamiento ante una realidad, sino de la construcción de la realidad cotidiana reflejada en las RS respecto a este programa de política pública aplicado en este Subsistema.

## Metodología

La teoría de las RS tiene su propio referente metodológico, el acopio de la información, bajo esta teoría, tiene la intención de brindar los elementos necesarios para dar cuenta de la estructura, el contenido y el proceso de construcción de las RS. Así, Abric (2004) propone dos tipos de métodos de recolección:

Los métodos interrogativos: consisten en recoger una expresión de los individuos que afecta el objeto de representación en estudio, expresión que puede ser verbal o figurativa. Las herramientas metodológicas del método interrogativo son la entrevista, el



cuestionario, las tablas inductoras, la aproximación monográfica, los dibujos y los soportes gráficos.

Los métodos asociativos: también incluyen una expresión verbal, menos controlada y, por ello, más espontánea que está relacionada con el objeto de representación que se investiga. Las herramientas metodológicas del método asociativo son la asociación libre, la carta asociativa y la red semántica.

Para esta investigación retomamos dos herramientas del método interrogativo: el cuestionario y la entrevista y una del método asociativo: la red semántica.

## El cuestionario

Se diseñó un cuestionario que incluía una red semántica con tres términos inductores y tres preguntas abiertas. Este cuestionario fue elaborado con ayuda de los formularios de *Google*, dado que permitieron la recuperación de la información de manera pronta, expedita y en medios virtuales.

El formulario se compuso de dos secciones, la primera recupera información general como datos de los informantes: sexo, plantel de adscripción, nombramiento, categoría, años de servicio, formación profesional, función que desempeña en la normal, incorporación a cuerpo académico, su denominación, si está registrado o no ante el PRODEP y si desarrolla alguna línea de generación o aplicación del conocimiento.

La segunda sección contenía la red semántica y tres preguntas abiertas. La red semántica incluía tres términos inductores: PRODEP, desarrollo profesional y docencia-investigación, a los cuales los informantes asociaban tres términos que escribían en orden en función de la importancia que tienen desde su punto de vista (1 para el de mayor importancia, 2 para el siguiente y 3 para el de menor importancia), posteriormente se solicitaba argumentar libremente las razones por las que emitieron dichas asociaciones a cada palabra.

Las tres preguntas abiertas fueron: 1) Elabore una definición con sus propias palabras sobre el PRODEP, 2) Describa su experiencia en la aplicación del PRODEP en su institución y 3) Describa, desde su perspectiva, cómo o en qué forma ha contribuido el PRODEP en su institución de adscripción.



Con la red semántica y las preguntas abiertas se buscaba recopilar información que diera cuenta de las RS acerca del PRODEP.

## La entrevista

Por otra parte, se realizó una entrevista semiestructurada a partir de un guion que permite orientar la interrogación en la búsqueda de información y, al mismo tiempo, posibilita ahondar en aquellos aspectos del testimonio en que se perciben y que el informante pueda ofrecer más información (Tarrés, 2013).

El guion de entrevista se compuso de dos secciones que comprenden 14 preguntas, la primera recupera datos generales de los informantes y la segunda lo referente a las representaciones sociales sobre el PRODEP, con preguntas similares a las planteadas en el cuestionario.

## Características de los informantes

La elección de los sujetos de estudio se basa en la caracterización de sujetos tipo, en la que «los sujetos elegidos cubren ciertas características fijadas por el experimentador, siendo el objetivo principal la riqueza, profundidad y calidad de la información y no la cantidad ni la estandarización» (García, 2005, p. 20). Para esta investigación, las características de los sujetos tipo fueron, en el caso de los docentes a quienes se aplicó el formulario: ser docentes de alguno de los planteles del Subsistema de educación normal en la Ciudad de México. En el caso de las entrevistas, se realizaron a autoridades que hayan fungido como responsables de la Dirección de desarrollo profesional o bien Responsable de investigación.

La población que respondió el cuestionario la constituyó un grupo de 42 docentes normalistas que pertenecen a los siguientes planteles educativos: Escuela nacional para maestras de jardines de niños (ENMJN), Benemérita Escuela nacional de maestros (BENM), Escuela normal superior de México (ENSM), Escuela normal de especialización (ENE), Escuela superior de educación física (ESEF), Centro de actualización del magisterio de la ciudad de México (CAMCM) y Oficinas centrales de la Dirección general de educación normal y actualización del magisterio (DGNAM), todas ubicadas en la ciudad de México. La tabla 1 condensa la información de la muestra:



**Tabla 1.** por medio del PRODEP, ¿qué alternativas encuentran los docentes de escuelas normales para su profesionalización?

Institucion	Total
ENMJN	5
BENM	7
ENSM	4
ENE	15
ESEF	1
CAMCM	6
DGENAM	6
<b>Sexo</b>	
Hombre	10
Mujer	32
<b>Nombramiento</b>	
Base	36
Interino	5
Por horas	1
<b>Tiempo contratado</b>	
Tiempo completo	34
3/4 de tiempo	4
1/2 tiempo	2
1/2 tiempo asociado	2
<b>Años de servicio</b>	
0 - 4	1
5 -10	1
11 - 20	8
21 - 30	15
Más de 30	17
<b>Máximo grado de estudios</b>	
Posdoctorado	1
Doctorado	17

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario.



Se encontró, además, que solo 12 de los docentes cuentan con perfil PRODEP, 11 de ellos pertenecen a cuerpos académicos en grado de formación con registro ante el programa, otros tres integran CA con registro en su institución de adscripción, cinco son líderes de CA y cuatro integrantes de alguno de ellos. La denominación de los CAs es: *Ciencia, tecnología y sociedad en la educación obligatoria y la formación de docentes; Docencia, formación e investigación educativa; Gestión de la formación docente; Gestión escolar; Política educativa y gestión escolar en la formación docente para la educación especial; Gestión y currículum: Educación especial e inclusión en la formación docente; Desigualdad educativa y prácticas profesionales y La interculturalidad para la formación docente.*

Se aplicaron cuatro entrevistas, los informantes son dos mujeres y dos hombres que han ocupado un puesto de dirección o bien en la oficina de investigación en la Dirección general de educación normal y actualización del magisterio, a estas personas les ha tocado implementar el PRODEP en distintos periodos, desde 2009 a la fecha. Los informantes tienen formación académica de maestría o doctorado, en temáticas educativas relacionadas con Tecnología e innovación educativa, Educación básica, Pedagogía e investigación educativa. En su mayoría son profesores de tiempo completo e imparten docencia en alguna de las escuelas normales.

## Análisis

El análisis de la información recabada se realizó en función del tipo de dato obtenido. En el caso de la red semántica, la intención es determinar el llamado núcleo de la red mediante una operación matemática en la que se multiplica la frecuencia ( $fr$ ) en que se repite cada palabra por el nivel de importancia que las personas mostraron al contestar el instrumento (valor ponderado), de esa operación se obtiene el peso semántico (PS), que permite identificar las palabras más importantes por su significado para las personas que respondieron el instrumento y, no solo, por el número de veces que se repiten (Reyes, 1993).

Para lograr lo anterior, se generó una base de datos en *Excel*, donde se organizaron alfabéticamente las palabras obtenidas, se realizaron las operaciones antes descritas y se obtuvo el núcleo de la red de los tres términos inductores, con eso se obtuvo información valiosa para captar las RS. Esta información se complementó con lo obtenido de las tres preguntas abiertas del cuestionario, mismas que fueron categorizadas en función del contenido de las respuestas. Los cuestionarios se identi-



fican con la letra C seguida del número consecutivo, que va del 1 al 42, por ejemplo, C1 indica cuestionario 1.

Para el análisis de las entrevistas se procedió a la transcripción y lectura de las respuestas con el objeto de identificar los aspectos que dieran cuenta de las RS sobre el PRODEP. Para su identificación, se asignó un código para cada testimoniante, en el que **E1** corresponde a Entrevista y el número consecutivo, **H** para hombre y **M** para mujer seguido de las siglas de la institución de adscripción, por ejemplo: **E1 M BENM**, correspondería a entrevista 1 mujer de la Benemérita Escuela nacional de maestros.

## Resultados

La presentación de los resultados de esta investigación se ofrecerá en función del tipo de dato obtenido, iniciamos con la red semántica y proseguimos con las preguntas abiertas del cuestionario y las entrevistas.

### Red semántica

Cada docente escribió tres palabras que asociara con cada uno de los términos inductores. Como resultado se obtuvieron una gran cantidad de palabras que denotan la subjetividad de cada informante y lo diverso en sus pensamientos, pero la intención de un estudio de RS no es dar cuenta únicamente de las particularidades, sino de lo compartido, de lo social. Por esa razón, se procedió a obtener el núcleo de la red semántica en cada uno de los términos inductores, la tabla 2 muestra las 13 principales palabras asociadas con cada término inductor en función de su peso semántico (PS):



**Tabla 1.****Núcleo de la red semántica**

PRODEP			Desarrollo Profesional			Docencia - Investigación		
Palabra	Fr	PS	Palabra	Fr	PS	Palabra	Fr	PS
Investigación	17	42	Actualización	10	25	Profesionalización	6	16
Desarrollo Profesional (docente)	10	22	Mejora	7	15	Práctica Docente (profesional)	5	13
Perfil deseable	8	20	Capacitación	4	11	Vínculo	5	13
Programa	8	19	Superación	3	9	Indagación	4	12
Docente	6	13	Formación	4	8	Formación	5	11
Mejora	4	10	Profesionalización	4	8	Innovación	5	8
Cuerpo Académico	3	8	Pogrado - doctorado	4	7	Aprendizaje	3	6
Trabajo	2	6	Conocimiento	2	6	Conocimiento	3	5
Académico	3	5	Crecimiento	2	6	Control	2	5
Estímulo	2	5	Necesidad profesional	3	6	Responsabilidad	2	5
Objetivo	2	5	Proceso	2	6	Creatividad	2	4
Profesionalización	4	5	Cursos	2	5	Habilidades	2	4
Proyecto	2	5	Fortalecimiento	3	5	Intervención	2	4

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario.

Los resultados mostrados en la tabla anterior revelan una concordancia entre las RS acerca del PRODEP de los docentes de las escuelas normales de la ciudad de México y las finalidades oficiales del programa, que son fomentar la profesionalización de los docentes a partir del impulso a las tareas de investigación.

En relación con el término inductor PRODEP, la principal palabra asociada es *investigación*, le siguen *desarrollo profesional (docente)*, *perfil (deseable)*, *programa*, *docente*, *mejora* y *cuerpo académico*. Estas palabras refieren al conocimiento general que los docentes tienen sobre el programa en función de sus propósitos: la realización de investigación a partir de cuerpos académicos para desarrollar líneas de investigación, que se refieren a una actividad sustantiva de nivel superior y que promueven el desarrollo profesional o el crecimiento de los docentes. Como lo establece el Acuerdo 35/12/2020:



El PRODEP fortalecerá y promoverá la habilitación de docentes para lograr los perfiles óptimos en los subsistemas que integran el sistema público de educación superior del país, además, se buscará la integración y desarrollo de cuerpos académicos que generen investigaciones de impacto regional y nacional, de esta forma se busca mayor calidad en el profesorado para beneficio de los/las alumnos/as y la sociedad. (2020, p. 14).

Se distingue que muchas de las palabras asociadas al PRODEP coinciden con los propósitos del programa. Lo cual denota una actitud positiva al respecto y un conocimiento cabal del mismo, pues los docentes se han apropiado de sus principios. Sin embargo, aunque existe una actitud e imagen favorable del PRODEP, también hubo manifestaciones de inconformidad con palabras como: credencialismo (PS: 4), simulación (PS:4), burocracia (PS:3), control (PS:2), exclusión (PS:2), indiferencia (PS:2) y falacia (PS:1). Esto demuestra que no todas las personas piensan de la misma manera respecto al PRODEP, sin embargo, los pesos semánticos de estas palabras no son suficientemente altos para ser considerados como parte central de las RS.

En cuanto al término inductor Desarrollo Profesional, se observan palabras de connotación positiva, como «mejora», «superación» y crecimiento» También existen palabras que refieren a procesos que abonan o generan el desarrollo profesional como «actualización», «capacitación», «formación» y «posgrado-doctorado».

El PRODEP es un programa que busca el desarrollo profesional de los docentes de nivel superior, los resultados obtenidos en esta red semántica evidencian la actitud positiva al respecto. También se observa un posicionamiento respecto de cómo se concibe a la profesionalización, experiencia académica, educativa y ética en el ambiente de la educación superior y de investigación. Se observa que los docentes hacen alusión al campo profesional como lo establece Fernández:

conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral. Además, es el proceso educativo que tiene lugar en las instituciones de educación superior, orientado a que la obtención de conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos, contenidos en un perfil profesional y que corresponda a los requerimientos para un determinado ejercicio de una profesión (2001, p. 28).

De ahí que distinguen que la profesión deviene de un proceso de formación que ocurre en la educación superior y se fortalece mediante la actualización o capacitación.



Finalmente, en relación con el término inductor Docencia-Investigación, se encuentran nuevamente alusiones a la «profesionalización» y la «práctica docente profesional», además de reconocer el «vínculo» existente entre ambas labores. Lo que demuestra que, desde las RS, el PRODEP tiene la clara intención de profesionalizar a los docentes para vincular las labores de docencia e investigación.

En general, las redes semánticas de los tres términos inductores muestran que los docentes de escuelas normales de la ciudad de México tienen mayoritariamente una actitud favorable ante el PRODEP y los principales elementos que lo componen. Además, se observa una apropiación de la principal información contenida en dicho programa. En cuanto al campo de representación o imagen, coincide en gran medida con el mismo discurso oficial que se promueve desde los documentos oficiales.

No obstante, existen ciertas personas que tienen una actitud desfavorable e imagen negativa respecto al PRODEP, no lo consideran 100% positivo, dado que lo perciben impregnado de ciertas problemáticas asociadas sobre todo a los asuntos burocráticos.

En el siguiente apartado se analizarán los resultados obtenidos de las preguntas abiertas del cuestionario y la entrevista acerca de la definición del PRODEP.

## Definición del PRODEP

En cuanto a las respuestas para la pregunta: ¿Cómo definiría al PRODEP? Encontramos que, tanto en las respuestas obtenidas del cuestionario, como en las cuatro entrevistas, prevalece una imagen cercana a lo visto ya en las redes semánticas. Se reconoce que el PRODEP es un programa de apoyo a docentes para la investigación con miras a la profesionalización como se observa en los siguientes testimonios obtenidos de las entrevistas:

... es un programa que apoya a los profesores investigadores precisamente del subsistema de educación normal y de otros, para profesionalizar a los docentes, para apoyar a los proyectos ... inclusive otras vertientes como el tema de publicaciones, el tema de estancias y... yo no lo he visto... plasmado en las escuelas normales... (E2 H DGENAM, p. 2)

... impulsa a personal docente y (aunque es para directivos también no tenemos mucha participación de directores de escuelas normales) y



cuerpos académicos. El programa apoya para poder acceder a programas de formación, actualización académica, capacitación y proyectos de investigación para que desarrollen sus funciones desde un perfil más sólido. (E3 M DGENAM, p.1)

...programa ... para ayudar a profesionalizar a los docentes de las escuelas normales y de las universidades, porque sé que esto no nada más es para las escuelas normales y... cuando se derivan recursos a los programas ... genera y propicia condiciones para que los propios docentes puedan satisfacer las necesidades con las que están participando para mejorar su propio desarrollo y mejorar la práctica docente. (E4 MDGENAM, p. 2)

Esta imagen se confirma con los siguientes testimonios:

Es un programa federal destinado a otorgar recursos adicionales para la producción de nuevo conocimiento que coadyuve a la mejora de las condiciones y resultados de la labor docente (C2). Un programa que tiene la intención de apoyar el desarrollo profesional de los docentes de educación superior (C12). Mecanismo que impulsa y ofrece caminos posibles para la construcción de trayectorias en investigación, la conformación de redes, la innovación en las prácticas docentes y la difusión del conocimiento (C15). Programa político que busca profesionalizar a los profesores de tiempo completo en cuerpos académicos, particularmente de las IES en México, años después de su origen, se involucran las escuelas normales. Cabe mencionar que las escuelas normales no estaban contempladas en este programa (C34).

Un aspecto fundamental que puede reconocerse en los testimonios es que los docentes poseen suficiente información para generar una imagen concordante con los principios del mismo programa. Como lo establecen los documentos normativos del mismo (Acuerdo 35/12/2020), que dicen que la profesionalización de las y los PTC consiste en el otorgamiento de apoyos para que cuenten con el perfil deseable que contribuya a las capacidades de la investigación y la docencia al articularse en cuerpos académicos, en la consolidación de una nueva comunidad académica, capaz de transformar su entorno.

Lo que varía en los testimonios es la actitud ante el PRODEP. En la mayoría de los casos, se observa una actitud favorable por las posibilidades que ofrece como se observa en el siguiente testimonio de una entrevista:



... es una oportunidad ... además, es un reconocimiento que da la subsecretaría de educación superior a docentes que tienen el perfil PRODEP, eso es por el lado individual y por el otro lado también es una oportunidad para poder formar cuerpos académicos (E1 H ENMJN, p. 1).

Pero está el otro lado de la moneda:

Un programa meritocrático que no impacta en el fortalecimiento institucional (C9). Es un espacio de desarrollo que tiene buenas intenciones, pero sin impacto real en las instituciones (C16). Un programa que se convierte en una expectativa más que en una realidad. La zanahoria que nunca se alcanza (C15).

Es un programa elitista que exige mucho y da poco a los docentes inscritos (C32). Es un sistema de control del conocimiento, no me agrada (C42).

Se cuestiona el impacto real del programa en las realidades cotidianas de las instituciones educativas, lo que se relaciona con cuestiones de corte administrativo. Por otra parte, los últimos dos testimonios se refieren más a los fines mismos del programa para referirse a una cuestión de orden ideológico en torno a los procesos de producción del conocimiento y las prácticas investigativas. Para ahondar en estas cuestiones, el siguiente apartado indaga en torno a las experiencias en la implementación del PRODEP.

## Implementación del PRODEP

En relación con la implementación del PRODEP, los datos obtenidos nos permiten obtener dos perspectivas: las entrevistas develan la experiencia de las autoridades en la implementación del programa, mientras que los cuestionarios permiten captar las experiencias de los docentes respecto a su implementación en las instituciones donde laboran. Comencemos con las experiencias de las autoridades.

Los informantes que han participado como autoridades en la implementación del PRODEP coinciden en que representó un reto, como se evidencia en los siguientes testimonios:

... un reto primero por la dificultad para tener dinero y el hecho de que algunos compañeros, aunque no fueron todos, se pudieran ver beneficiados. El otro fue el hecho de tener una sistematización, una base de datos y saber cuántos cuerpos académicos había en las escuelas, cuan-



tos perfiles PRODEP. También creo que el beneficio fue que se hicieran visibles las escuelas normales de la ciudad de México en el Subsistema de educación normal (E1 H ENMJN, p. 4).

... un reto y ha representado en ocasiones un vacío de información porque la indicación de nuestra autoridad es clara, apoyar a las escuelas para la obtención de perfiles y la obtención de cuerpos académicos, pero al no contar con la información suficiente ha limitado nuestro ámbito de operación eso creo que es por un lado... La otra es también que las escuelas, dentro de su autonomía realizan acciones aisladas y eso no permite... tener un programa global que las apoye y las pueda orientar en la experiencia que nosotros podamos tener como oficina de investigación... y la otra que creo que también es muy, muy importante, es la falta de recursos del programa, eso desmotiva a las escuelas aun cuando uno trata de animarlos... (E2 H DGENAM, pp. 2-4)

Un reto ... de poder, hacer la parte de la investigación y que, dentro de la parte de la investigación, pues también tenemos que apoyar a que los maestros se profesionalicen... independientemente de que sí hay recursos o no hay recursos, hay mucha voluntad de los docentes por realizar esfuerzos e inclusive asumiendo los costos de lo que implica el materializar lo que ellos hacen... (E4 M DGENAM, p. 2).

Los testimonios evidencian buena voluntad, pero múltiples complicaciones para lograr cabalmente los objetivos del programa, destaca sobre todo la dificultad para obtener dinero para que se destine directamente a las escuelas. El siguiente testimonio da cuenta de esta razón de muy buena manera:

Me provocaba gusto y orgullo saber el registro ante PRODEP de cada cuerpo académico o compañero con perfil deseable; cuando terminé mi gestión teníamos 9 Cuerpos registrados, que ya un cuerpo tenía estatus de consolidación y consolidado. Pero cuando le designaron más de \$100.000.00 ( cien mil pesos) al cuerpo académico de Psicología de la ENSM, creí que todo era posible y que, con su antecedente, tendríamos un espacio para tener presupuesto. Lamentablemente, tampoco se pudo ejercer la designación del dinero, pero otra vez, los docentes continuaron con sus investigaciones, adecuándola a lo que se podía sin recursos, pero continuaron. (E3 M DGENAM, p.3).

Esta narración presenta los problemas, que no son menores, pero también se muestra un gran entusiasmo y optimismo respecto a los fines del programa. Como se ha mencionado, el PRODEP pone el énfasis en el fomento a la investigación con miras a la profesionalización de



los docentes, esto es valorado positivamente por la mayor parte de la muestra de esta investigación, tales evidencias se muestran en apartados previos como la asociación de palabras. Así, encontramos una representación social que favorece los fines del programa, pero que se ve obstruida cuando de la aplicación de este se trata.

No obstante, la valoración positiva que se asume de la investigación como una labor necesaria y deseable en los docentes de las escuelas normales, fortalece el impulso de la creación de cuerpos académicos, sin importar que deban trabajar sin recursos provenientes del PRODEP o sin acceso a estos recursos, dada su difícil viabilidad.

En los cuestionarios se solicitó a los docentes que describieran su experiencia en la aplicación del PRODEP en su institución, más de la mitad respondieron que desconocen al respecto o no tienen un conocimiento claro en dichos procesos, pues no hay suficiente difusión y no pertenecen a ningún cuerpo académico, en ese tenor, consideran que solo pocas personas en las escuelas normales lo llegan a tener y beneficiarse del mismo, incluso consideran a las personas distinguidas o beneficiadas como parte de una élite o de círculos académicos selectos. Los testimonios dibujan este panorama de mejor manera:

Sé poco al respecto, pero considero que el reconocimiento es escaso, es individual y con poco impacto. Muy burocrático en la entrega de recursos obtenidos por el mérito derivado (C9). Un grupo selecto que con recursos y trabajo propio logran ingresar y sobrevivir a exigencias de trabajo colectivo al que no se está acostumbrado y siguen haciendo trabajo individual reportándose como colectivo (C17). Ejercicio de poder estructural administrativo que genera malestares e inequidades; dejando fuera lo relevante de la academia: La intelectualidad, innovación y creatividad transformadora (C18). Muy normativa, candados administrativos y limitado interés. No sitúa contextos para la educación normal (C19). Nadie quiere incorporarse, es un fastidio burocrático, pero es porque no hay apoyo económico o de recursos a la investigación (C42).

Los docentes perciben que en el PRODEP predomina una excesiva burocracia y esto conlleva problemas, razones confirmadas por las autoridades entrevistadas. Sin embargo, estas mismas autoridades mantienen una actitud positiva respecto al programa; los docentes, por su parte, se alejan del mismo y pierden interés, en todo caso, lo dejan para otras personas interesadas en la investigación:

Se da en el área de investigación, y hay casos aislados de profesores que, sin ser parte, intentan el objetivo del programa (C26).



## Contribución del PRODEP

Ante el cuestionamiento de cómo o en qué sentido ha contribuido el PRODEP en las instituciones del Subsistema de educación normal, 13 respuestas de las 42 obtenidas en el cuestionario indican contribuciones que han beneficiado a sus instituciones, lo que representa una visión positiva de su implementación, entre las que se encuentran:

En la producción del conocimiento para la mejora de las prácticas formativas (C5). Considero que impacta en beneficio de toda la comunidad, además de que fomenta la investigación (C6). Favorablemente en los docentes que accedieron al programa (C14). ...se aprecian cambios en su docencia, el acompañamiento que brindan a sus estudiantes de licenciatura y posgrado, en la solidez de sus investigaciones... (C15). Para la mejora educativa (C22). Superación profesional desarrollada a través de encuentros académicos (C24). Aporta al desarrollo de más y mejores proyectos (C41).

En función del tamaño de la muestra de esta investigación, pocos son los docentes que consideran que la implementación del programa ha contribuido favorablemente en sus instituciones para mejorar las prácticas educativas, perciben cambios tanto en licenciatura como en posgrado, consideran que ha fomentado la investigación al desarrollar más y mejores proyectos, así como a la profesionalización y la mejora educativa.

En oposición, la mayor parte de los docentes tienen percepciones negativas en cuanto a la ejecución del programa, entre las que se destacan:

Dudo de la contribución del PRODEP en términos de mejorar la docencia en las escuelas normales. Considero que ha favorecido la integración de cuerpos académicos pero sus hallazgos de investigación no se ven reflejados en la mejora de la docencia, los beneficios personales en la publicación de libros, capítulos de libro, artículos indexados, participación en diversos eventos académicos, en la beca al estímulo docente, pero se deja de lado mostrar los resultados de las investigaciones en la docencia ejercida en las escuelas normales (C1). En la individualización y comercialización del trabajo profesional (C2). En nada hasta el momento (C7). No existe ningún apoyo o reconocimiento que impacte en la institución por ser perfil PRODEP (C11). En nada, solo es una credencial, un oficio que se incluye en el currículum vitae (C12). En realidad, muy poco, pues hasta el momento son pocos los profesores que somos perfil PRODEP, los cuerpos académicos solo están en su



inicio. Además de que no genera recursos financieros para la investigación, publicación y difusión del saber pedagógico capital cultural en la BENM (C13).

Por otra parte, también existe una considerable cantidad de respuestas donde se admite un desconocimiento respecto a esto, pues dichos docentes no son parte del programa. En todo caso, admiten que podría ser beneficioso para quienes sí son parte de este. Es decir, se conciben beneficios individuales, mas no institucionales. Se aprecia mayormente una actitud negativa ante la implementación y el impacto del programa en las escuelas normales.

## Discusión

Cuando se mostraron los resultados de la red semántica se observaba una actitud favorable ante el PRODEP, así como con los fines que persigue: la profesionalización docente y el vínculo docencia-investigación. El PRODEP, como programa, es valorado positivamente por los docentes y las autoridades de las escuelas normales de la ciudad de México, eso lo muestran los datos obtenidos en esta investigación.

Además, se demostró también que los docentes cuentan con información clara acerca del programa, lo que conlleva que generen imágenes muy concordantes con los postulados oficiales del mismo. Se le reconoce como un programa de política pública cuya finalidad es la de promover la profesionalización de la docencia y fomentar la investigación a partir de la entrega de estímulos a docentes con el perfil adecuado para esa labor. Todo esto coincide con los fines oficiales del programa, plasmados en documentos oficiales.

Hasta aquí el escenario se presenta con optimismo, pero se derrumba cuando se empieza a discutir acerca de la implementación e impacto real del programa en las instituciones de educación normal de la ciudad de México. Tanto autoridades como docentes revelan problemas derivados de una excesiva burocratización que implica el difícil acceso a los recursos del programa.

Procedente de lo mencionado con anterioridad, se conforma una imagen en la que pertenecer al PRODEP es propio de un círculo muy reducido de personas, una élite dentro de las escuelas normales. Por ello, los beneficios del programa no se reconocen como colectivos o institucionales sino personales. Las ideas anteriores, en algunos casos, provocan alejamiento del programa y desinterés, soslayan este quehacer



académico y lo dejan a otros para que se acerquen al mismo. En otros casos, existe una abierta postura de rechazo, en la que se considera al PRODEP como excluyente, elitista, credencialista o de simulación, entre otras razones.

En ningún caso, se cuestiona la importancia de la investigación o la necesidad de profesionalizar la docencia en las escuelas normales. Lo que se cuestiona es la implementación del programa, por ello, su impacto en las instituciones. Se considera que la profesionalización puede lograrse mediante el impulso de la investigación a partir de la incorporación de la figura del CA como una posibilidad en la transformación de las prácticas educativas en el quehacer cotidiano del desempeño profesional en la educación normal. La práctica de la docencia asociada con la de investigación la perciben como una oportunidad de desarrollo profesional.

Esta actitud positiva ante la política de profesionalización impulsada a través del PRODEP coincide con los resultados de investigaciones realizadas en torno de la conformación de CAs que plantean otros docentes de escuelas normales del país, a partir de estudios de caso como el de Ortega-Díaz y Hernández-Pérez quienes, a pesar de referir la complejidad enfrentada respecto de otras IES, consideran que «el compromiso del CA visto como una comunidad epistémica incide en la mejora continua en los procesos de formación inicial de docentes de educación básica» (2016, p. 295).

En ese mismo sentido se puede citar el trabajo de Galván et al (2017) que describen el caso de la Escuela normal de Zacatecas, con la intención de compartir su experiencia a otras normales. Narran que al poco tiempo de haberse incorporado al PRODEP, pudieron registrar seis cuerpos académicos en formación (CAF), 14 profesores de tiempo completo y tres becas para estudios de doctorado. También se encuentra la investigación de Salmerón (2018) que narra el caso de una escuela normal de Guerrero, en el documento pone énfasis en que a pesar de no contar con las condiciones materiales ni estructurales de una universidad o tecnológico, se han invertido los recursos propios en la formación para el profesor de tiempo completo y se han desarrollado las áreas que solicita el programa para el registro de un CAF. Sin embargo, también están las investigaciones que refieren una visión crítica en la aplicación del programa y que coinciden con la actitud negativa que emiten los docentes de este estudio, tales como Vera (2011), Cruz (2013), Edel-Navarro et. al. (2014), Ferra (2015), Núñez (2017), Ramírez y Aquino (2019) y Díaz-Barriga (2021), en los que se plantea desde una perspectiva crítica la política educativa implementada a partir del PRODEP. Se analiza que las escuelas normales, como



instituciones de educación superior, se han visto sometidas al cambio organizacional mediante la incorporación, no solo de una nueva figura como el CA sino de los efectos que este ha tenido en la transformación de la educación normal y en la búsqueda de la profesionalización.

Las escuelas normales no han logrado desprenderse del todo de sus tradiciones arraigadas en la práctica docente y alejadas de la investigación. Su denominación tardía como instituciones de educación superior y su incorporación rezagada al PRODEP (antes PROMEP), provocan que la aceptación de este programa no sea total ni convincente. Aunado a ello, es imposible ocultar las fallas administrativas que provocan un alejamiento y desinterés respecto al programa, en gran parte, de los docentes de las escuelas normales de la ciudad de México.

## Conclusiones

En esta investigación encontramos representaciones sociales acerca del PRODEP de carácter ambivalente. Por un lado, se mantiene una actitud favorable respecto a los fines del programa —la profesionalización y el fomento a la investigación—. Por otro, se reconocen fallas y problemas en la implementación y el impacto de este a nivel institucional.

Las autoridades educativas, en sus entrevistas, revelaron que la implementación del programa es un gran reto, que se enfrentan muchas dificultades, pero denotan entusiasmo al respecto, una actitud favorable y optimista pues consideran que fomentar la investigación y la creación y consolidación de los CAs traería consigo mejoras a la vida institucional normalista en muchos sentidos.

Esta actitud es compartida, seguramente, por los docentes que han desarrollado la investigación en las escuelas normales, aun sin recursos y enfrentando las numerosas dificultades de orden burocrático para ser reconocidos por el PRODEP. Aunado a ello, obtienen ciertos beneficios y prestigio académicos, pues los datos obtenidos también aluden a esta imagen del PRODEP.

Con lo planteado hasta este momento, podemos considerar que los objetivos de esta investigación fueron logrados, pues se dio cuenta de las RS que tienen los docentes del Subsistema de educación normal de la ciudad de México respecto al PRODEP. Sin embargo, surgen otras interrogantes o líneas de investigación, por ejemplo: ¿Qué procesos siguen los líderes de CAs para su creación y consolidación? ¿Qué motiva o desmotiva a los docentes de escuelas normales a realizar investigación?



## Referencias

- Abric, J. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. Ed. Coyoacán.
- Acuerdo 453 (2008) *Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado* (PROMEP), México. Diario Oficial. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5076441&fecha=30/12/2008](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5076441&fecha=30/12/2008)
- Acuerdo 526 (2009). *Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado* (PROMEP), México. Diario Oficial. [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5126822&fecha=30/12/2009](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5126822&fecha=30/12/2009)
- Acuerdo 712 (2013) *Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado* (PROMEP), México. Diario Oficial. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5328401&fecha=29/12/2013](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328401&fecha=29/12/2013)
- Acuerdo número 35/12/20 (2020). *Por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2021*. <https://sidof.segob.gob.mx/notas/docFuente/5609172>
- Cruz, O. (2013). Políticas para las escuelas normales: elementos para una discusión. En P. Ducoing (coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro*, IISUE-UNAM. [http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE\\_UNAM/86/Pol%C3%ADticas%20para%20las%20escuelas%20normales.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/86/Pol%C3%ADticas%20para%20las%20escuelas%20normales.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. (2014). Plan Rector. DGENAM
- Díaz-Barriga, A. (2021). Política de la Educación Normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *RMIE*. 26(89). [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662021000200533&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662021000200533&script=sci_abstract)
- Edel, R., Ferra, G. y De Vries, W. (2018). El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la educación superior*. 47(187), 47-68. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602018000300071&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602018000300071&script=sci_abstract)
- Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>
- Ferra, G. (2015). *El programa para el desarrollo profesional docente del tipo superior en el contexto de las escuelas normales: miradas desde la política pública como oportunidad de cambio organizacional*. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1912.pdf>
- Galván, A., Ramírez, M. y Soto, M. (2017). *El origen del PRODEP en las escuelas normales del país*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1740.pdf>
- García, B. (2005). *Estadística Auténtica para las Ciencias Sociales, Manual para el alumno*. ESACS, UNAM.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. Espacios en blanco. *Revista de educación*, 21, 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf>
- Moscovici, S. (1979) *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. (2da ed). Ed. Huemul.



- Núñez, D. (2017). *Política de Estado para la configuración de las Escuelas Normales, un escenario de desigualdades en la Educación Superior*. Congreso Internacional de Educación. <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/A012.pdf>
- Ortega, C. y Hernández, A. (2016, julio-diciembre). La conformación del cuerpo académico en la escuela normal, un medio para mejora en la formación docente. *Revista Ra Ximhai*, 12(6), 295-303. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194020>
- Ramírez, C. y Aquino, S. (2019, octubre-marzo). Los organismos internacionales y las políticas educativas de profesionalización docente de la educación normal en México. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 71-89. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521658239007>
- Reyes, M. (2021). *Educación Normal y Actualización del Magisterio en la Ciudad de México. Su profesionalización a través del PRODEP*. En Memoria tomo 2 del X Congreso Internacional Gobierno, gestión y profesionalización en el Ámbito Local ante los grandes retos de Nuestro Tiempo. Promoviendo un desarrollo integral y descentralizado desde lo local. [https://www.iapas.mx/Congreso\\_Internacional\\_X.php](https://www.iapas.mx/Congreso_Internacional_X.php)
- Reyes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 9(1), 81-97.
- Saucedo, C., Guzmán, C., Sandoval, E. y Galaz, J. (Coord.). (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*, México. ANUIES COMIE
- Salmerón, N. (2018). *La investigación, un reto para los cuerpos académicos en las escuelas normales*. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/750>
- Tarrés, M. (2013). (Coord.) *Observar, escuchar y comprender, sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Flacso / El Colegio de México.
- Vera, J. (2011, diciembre). Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales *Revista Reencuentro*, (62). Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34021066009>
- Zogajb, E. (2000). El Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) y sus críticas. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. 44(177-8), 135-157. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/48923>







# SIN FRONTERAS

# Bases para un sistema pedagógico radical e inclusivo. ¿Irrupción de un nuevo paradigma?

## Bases for a radical and inclusive pedagogical system. The emergence of a new paradigm?

Agustín de la Herrán Gascón\*

Fecha de recepción: 13 de junio de 2022

Fecha de aceptación: 13 de julio de 2022

### RESUMEN

En este trabajo se proponen bases para definir un sistema pedagógico y didáctico radical e inclusivo. El objetivo es sistematizarlos para la fundamentación, orientación, diseño y práctica de la educación y la enseñanza, consideradas desde el enfoque radical e inclusivo. La metodología ha sido el ensayo pedagógico. Se sustenta en la posibilidad de que Pedagogía y Didáctica estén gravemente desenfocadas y desorientadas, por no incluir constructos educativos clave. Considera de máxima pertinencia la complementación epistemológica entre la Pedagogía, la Didáctica y la educación vigente, elaborada desde el legado de Sócrates, y la del Oriente clásico (Siddhartha Gautama y maestros del Tao). El enfoque radical e inclusivo define problemas y soluciones inusuales, suplementarias al discurso de la ciencia normal. Algunas conclusiones apuntan a que la educación y la formación se perciben incompletamente y se desarrollan superficialmente. La síntesis es una moción a la totalidad de la Pedagogía y la Didáctica, cuyo sentido es exhortarlas a una revisión y ampliación radical que alcanzaría su fundamentación y orientación epistemológicas. La tarea esencial no es revisar investigaciones sobre los objetos de estudio de las ciencias que estudian la educación, sino de transformar, de raíz, los ojos que miran. El enfoque no apunta a una Pedagogía alternativa, sino a una alternativa a la Pedagogía.

### ABSTRACT

This work proposes a basis for defining a radical and inclusive pedagogical and didactic system. The aim is to systematize them for the foundation, orientation, design and practice of education and teaching, considered from the radical and inclusive approach. The methodology has been the pedagogical essay. It is based on the possibility that Pedagogy and Didactics are seriously unfocused and disoriented, because they do not include key educational constructs. It considers of utmost relevance the epistemological complementation between Pedagogy, Didactics and current education, elaborated from the legacy of Socrates, and the one of the classical East (Siddhartha Gautama and masters of the Tao). The radical and inclusive approach defines unusual problems and solutions, supplementary to the normal science discourse. Some conclusions point to the fact that education and training are incompletely perceived and superficially developed. The synthesis is a motion to the whole Pedagogy and Didactics, the sense of which is to exhort them to a radical revision and enlargement that would reach their epistemological foundation and orientation. In essence, it does not consist of revising research on the objects of study of the sciences that study education, but of transforming, from the root, the eyes that look at them. The approach does not aim at an alternative pedagogy, but at an alternative to pedagogy.

### Palabras clave:

*Pedagogía, Didáctica, educación, enseñanza, enfoque radical e inclusivo, conciencia*

### Keywords:

*Pedagogy, Didactics, education, teaching, radical and inclusive approach, consciousness.*

\* Universidad Autónoma de Madrid

## Introducción

**P**aulatinamente, el “enfoque radical e inclusivo de la educación y de la formación” va generando un sistema pedagógico que busca participar en la conciencia de la crisis de la Pedagogía, la Didáctica, la educación y la enseñanza, y a su avance a través de un proceso de radicación o enraizamiento. La perspectiva se desarrolla desde su metáfora básica: si la educación y la enseñanza fuesen un árbol, la Pedagogía y la Didáctica sólo estarían viendo y estudiando su parte emergida. Su porción radical, al no verse, no formaría parte de su corpus normal. Esta exclusión estaría limitando el significado de la educación y, desde él, de la Pedagogía y la Didáctica. El enfoque se sustenta en la posibilidad de que ambas disciplinas estén gravemente desenfocadas y desorientadas.

Por otra parte, se apoya en el reconocimiento de que la tradición socrática de la educación en que aún vivimos -clave para el paso de una educación pasiva a una activa con base en el conocimiento y el aprendizaje-, puede ser limitante. En efecto, sirve para surfear mejor entre las olas, mas no para profundizar en el océano formativo. Por eso, el enfoque radical e inclusivo considera, de la máxima pertinencia, su complementación con la educación promovida por el Oriente clásico (tradición de Lao Tse, de Siddharta Gautama y, en menor medida, de Confucio), que podría fertilizar y completar nuestra epistemología socrática (Herrán, 2018).

En enfoque define problemas y soluciones inusuales, suplementarias al discurso de la ciencia normal. Incluye y normaliza constructos como la complejidad, la conciencia, el egocentrismo, la humanidad, la universalidad, la evolución humana, el autoconocimiento, la muerte, la Pedagogía prenatal, etc. fundamentación epistemológica actualmente incompleta. La hipótesis constructiva es que, con su toma de conciencia y normalización en el tejido de la Pedagogía y en la formación de los educadores, podría completarse una educación más cabal, completa y esencial.

El objetivo del escrito es sistematizar las reflexiones para la comunidad científica y profesional, de cara a un cambio radical en la fundamentación, orientación, diseño y práctica de la educación y la enseñanza. Al hacerlo, entendemos que es posible afirmar que avanzamos hacia un posible ‘sistema pedagógico radical e inclusivo’, del que el enfoque y las reflexiones que aquí se incluyen, son una parte basal.

La metodología es el ensayo pedagógico. Por ‘ensayo’ se entiende un “Escrito en prosa en el cual un autor desarrolla sus ideas sobre un tema determinado con carácter y estilo personales” (Real Academia de la



Lengua Española, 2015). Por otra parte, un enfoque es una manera de ver las cosas o las ideas, y asocia una manera de tratar los problemas que les afectan (Bunge y Ardila, 2002). Su desarrollo se ha apoyado en una serie de vectores: la destrucción (de certezas habituales en Pedagogía, educación y formación), la crítica, la creatividad aplicada, la complementariedad entre lo observado y las propuestas desde el enfoque pedagógico en cuestión, la complejidad, la conciencia, la duda y el contraste dialéctico permanente con consideraciones y autores de enfoques diferentes. Cuando los objetos de estudio y algunos constructos pedagógicos se tamizan por el enfoque radical e inclusivo, los resultados se tornan razones diferentes, al adquirir una perspectiva inusual y adoptando diversas formas: observaciones, metáforas, críticas, incompleciones, insuficiencias, refutaciones, descubrimiento de problemas, nuevas concepciones, otras perspectivas, alternativas, etc.

Las reflexiones realizadas permiten considerar, desarrollar e investigar la educación y la formación de una forma diferente. Son aperturas y vía profundidad, que se presentan articuladas en tres ejes de cuestiones: fundamentación y orientación de la Pedagogía y la educación, diagnóstico de la educación y alternativas formativas. Confirman analíticamente la insuficiencia, superficialidad o error de la forma habitual de interpretarlos, y alternativamente, permiten una comprensión más compleja y amplia de ellos. Las conclusiones apuntan a que la educación y la formación se perciben incompleta, superficialmente. La síntesis global es una moción a la totalidad de la Pedagogía y la Didáctica, cuyo sentido es exhortarles a una revisión y a una posible ampliación radical que atañería a su fundamentación y a su orientación epistemológicas. No se trata, para ello, de revisar los objetos de estudio, sino de transformar, de raíz, los ojos que miran. El enfoque en cuestión no apunta a una posible Pedagogía alternativa, sino a una alternativa a la Pedagogía posible, concreta y, desde ella, a una educación siempre más humana.

Este trabajo se refiere a la necesaria ampliación radical de la Pedagogía y la Didáctica. Por ‘necesaria’ entenderemos imprescindible, pero no necesariamente demandada; ni siquiera científicamente compartida. En segundo lugar, se conceptúa Pedagogía como la ciencia de la educación cuyos objetos de estudio, de acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española (2015), son la educación y la enseñanza. Por ello, al mentar ‘Pedagogía’, queremos decir ‘Pedagogía y Didáctica’, o sea, nos estaremos refiriendo a la ciencia amplia, envolvente, y a la ciencia incluida, intensamente relacionada con su contexto epistemológico. Desde ello, deducimos que también lo son el aprendizaje formativo, la enseñanza, la formación y todo lo relacionado con ellos.



Hay un clamor social y científico en que la educación precisa de un cambio profundo. Incluso se habla de la necesidad de un ‘cambio radical’, en ese sentido. En buena lógica, una fuente de ese cambio debería ser su ciencia por antonomasia. En la actualidad, la literatura científica sobre cambio educativo es muy abundante, y se asocia a aprendizaje significativo y relevante, a rendimiento instructivo, a práctica, a reflexión sobre la práctica, a organización de la enseñanza, a metodología didáctica, a currículo, a recursos (incluidas las TIC), etc. Desde nuestra perspectiva, en la literatura sobre cambio no se parte de un diagnóstico radical del ser humano, de la educación y de la formación (Herrán, 2017b). En consecuencia, las acciones educativas tienen sentido cercano o superficial, pero su fundamentación no repara en tres cosas: (1) la necesidad de un cambio educativo radical en el ser humano, desde cada persona concreta, centrada en los países con mayor desarrollo, (2) el cambio en la comprensión de lo que se denomina educación y formación, y (3) la redefinición de la noción de cambio educativo (Herrán, 2013).

El cambio que se propone en este estudio es de enfoque, conceptual, de comprensión radical, ambiental y causal de la educación. Dicho de otro modo: observa lo mismo que la Pedagogía normal, pero percibe lo que no se observa, en la medida en que eso que se ve -la parte emergida del iceberg de la educación- no es el iceberg completo, sino sólo su fracción aérea. Desde el enfoque pedagógico radical e inclusivo, asociamos los cambios primordiales a una comprensión de la formación basada en el estado consciente y el autoconocimiento esencial. Desde ella, se derivan cambios de enfoque, de fundamento, de orientación y también de práctica y de investigación. De otro modo: si la idea habitual de cambio está determinada por el enfoque normal que de la educación y el propio cambio educativo se tienen, y esta aproximación a la educación es parcial y está sesgada o desequilibrada hacia la superficie, podría deducirse la siguiente hipótesis de trabajo: si la educación se observase de otra manera, esto es, conforme a un enfoque pedagógico radical e inclusivo (Herrán, 2005, 2014), la Pedagogía tendría elementos y referentes útiles para redefinirse y renovarse fundamentalmente y, desde ahí, descubrir y atender otros problemas, insuficiencias de planteamiento, desarrollo y evaluación, desempeñarse y mejorar sus anhelos (por ejemplo, los fines de la educación), proyectos, práctica, investigación y resultados.

Al aplicar este enfoque a la educación, a la formación y a la enseñanza, la Pedagogía se autoevalúa y amplía fundamentalmente, pero incluyendo en su campo de visión parte de lo que antes no formaba parte de la figura, ni del fondo y, por tanto, se ignoraba. Como consecuencia de



ello, algunas cosas aparecen y no encajan, otras se caen y se rompen, y otras nacen y no son malas yerbas. Precisamente por eso, el enfoque y sus resultados (fundamentales y terminales) se puede ignorar, se puede rechazar, puede no gustar, puede molestar, puede entusiasmar, etc. Esta respuesta múltiple es probable, ya que, desde su comprensión se concluye con que nuestra educación tiene mala salud pedagógica (Herrán, 2017c) o está radicalmente equivocada (Herrán, 2017a).

El enfoque radical e inclusivo de la formación es una moción a la totalidad de la Pedagogía, entre otras razones, porque la parcialidad con que la Pedagogía considera su piedra angular, la educación, indica que ésta no se comprende. Es como si el concepto de salud en la Medicina se quedase a mitad de camino, entre la enfermedad y la mejoría. Sería gravísimo o absurdo. Sin embargo, en primera instancia, una clave preliminar sería reconocerlo. Esta ignorada falta de conciencia de la Pedagogía hacia la educación y la formación hace que su centro de gravedad esté desplazado a la superficie, haciéndola y haciendo a las personas —resultantes de su propia educación— vehículos inestables. Los efectos principales y colaterales de este hecho son múltiples y de toda índole: sociedad rota, injusta, superficial, personas dormidas (en cuanto a conciencia se refiere), ignorantes de su propia ignorancia, inmaduras, egocentrismo por doquier, intra, inter y global, etc., que ya fueron observados por grandes maestros clásicos o muy recientes, notablemente ignorados.

Desde el enfoque radical e inclusivo aplicado a la Pedagogía y a la educación, se trata de seguir respondiendo a: “¿Qué estamos haciendo?” y “¿Qué estamos construyendo?” (Herrán, 1993). Hoy la Pedagogía no se ocupa de la educación plena, sino de un sucedáneo. Sólo ve y repara en su exterioridad, desde una percepción superficial de sus objetos de estudio. Esta es una característica que comparte con el resto de las ciencias y con la Filosofía, que sólo se ocupan del exterior de las cosas y de los fenómenos. Desatiende su profundidad y aún no ha reparado en su límite, en su ineficacia con relación a la vida, ni en el sentido profundo de la vida, que es despertarse más y más, en cuanto a conciencia se refiere, no para vivir mejor, sino, más allá, para desarrollar una vida más consciente.

Desde el enfoque radical e inclusivo de la formación, desde el que trabajamos, el origen y el destino radical del cambio, en primera instancia, es la formación. El sentido del cambio es, por tanto, ‘desde sí’ y hacia el contexto exterior, comprendido como objeto indirecto del cambio. No se centra en el cambio de lo externo en primera instancia, llámese aprendizaje, conocimientos, reflexión, pensamiento o alumnos. El centro se corresponde con la formación profunda del educador y con su



factor más decisivo (la tríada ego-conciencia-autoconocimiento esencial) (Herrán, 1995). O sea, con la formación de cada investigador de la educación, de cada familia, de cada medio de comunicación, de cada político, de cada persona, de cada educador profesional, en tanto que educadores, etc. Por lo anterior, es la fuente científica pedagógica lo que, por coherencia y ejemplaridad y por tener un vuelo más liviano, debe cambiar en primer término. En el enfoque radical e inclusivo, el cambio primordial es del interior y desde este de todo aquello que se considere (ciencia, sistemas sociales, personas, etc.). Cuando esto ocurre, el cambio exterior se produce espontánea, natural, automáticamente.

La comprensión y normalización de estas sencillas premisas pueden iniciar un salto cualitativo a otra “nueva educación”, comparable, con el movimiento internacional de los siglos XIX y XX en EE. UU. de Norteamérica (Círculo de Chicago) y Europa (Círculo de Ginebra) (Herrán, 1996). Lo que apuntamos podría ser un verdadero y profundo cambio de paradigma verdadero, difícil de realizar, empero, dada la indiferencia real hacia la educación, su interpretación generalizada y el acaparamiento atencional de otros temas que la desplazan, en el marco interno de la conciencia ordinaria.

Se requiere de una Pedagogía capaz de investigar una educación radicalmente distinta, ampliada, más profunda. Un modo de iniciar el camino es distanciarse de lo que desde la Pedagogía actual se hace y observarlo desde lejos. La mejor forma de hacerlo no es separándose de ello, sino indagándose y observando sin valorar, sin enjuiciar. La Pedagogía vigente observa la educación como a la Luna. Es decir, aprecia el mismo hemisferio, con ligeras variaciones, y a lo que ve lo llama ‘educación’. No cuesta mucho observar que eso que se ve no es la educación completa, sino una parte calificada como el ‘todo’. Este error de *pars pro toto* es una de las fuentes de error del ser humano, prácticamente, en todos los escenarios y objetos de la vida. Con relación a la Pedagogía, ha generado una epistemología recurrente, a la que denominamos “epistemología de la lavadora” o “de la ubre” (Herrán, 2009). Su metodología consiste en detenerse en las mismas ideas, autores, tópicos, modelos, habitarlos y desgastarlos. Los programas de esta lavadora, más que limpiar, pudren el tejido de la Pedagogía. Las ubres son tan violentadas que segregan sangre y pus. Hace años fue la conducta, los paradigmas, el currículo y el dilema didáctica-curriculo, luego el aprendizaje significativo, la enseñanza personalizada e individualizada, la investigación en el aula, el pensamiento del profesor, el redescubrimiento de la enseñanza activa y formativa como ‘constructivismo’, etc. Hoy son las emociones, la inteligencia emocional, la psicología positiva, las inteligencias múltiples, la educación inclusiva,



el DUA, el profesor técnico-reflexivo, las TIC, la enseñanza basada en competencias, etc.

Algunas de estas hipertrofias se explican por la psicologización de la educación (Solé Blanch y Moyano Mangas, 2017; Prieto Egido, 2018). Que la Psicología se meta a Pedagogía es tan buena idea como que la Farmacología se meta en Medicina: están relacionadas, pero tienen objetos de estudio diferentes. Tampoco ayudaron mucho los intereses académicos de profesores o círculos influyentes, que vertían al cauce de la ciencia normal fragmentos de sus proyectos docentes -cuyo contenido tenía otro destino profesional- o traducciones que, al publicarse en editoriales excelentes, escoraban el discurso de la Pedagogía. Recordaba al método escolástico, donde la *lectio*, la *questio* y la *disputatio* de apoyaban en las sagradas escrituras, las encíclicas de los papas y algunas obras de Aristóteles. Eran intereses docentes, más que necesidades profesionales y educativas. Hace años era más frecuente concluir, con razón, que lo que se estudiaba no tenía nada que ver con la práctica. Esta extraña forma de hacer ciencia y docencia, marcada por la creación de cavernas hipertrofiadas o por apegos a determinadas referencias, estaba desconectada de la educación, que se comprendía menos que ahora.

La consecuencia fue la desvirtuación de la Pedagogía y sobre todo de la Didáctica, que optó por la hipertrofia de temas secundarios y la desatención y abandono de temas propios -como el aprendizaje formativo, la motivación, la creatividad, la metodología, la evaluación, etc.-, que lógicamente fueron retomados por disciplinas afines, como la Psicología, la Filosofía o las didácticas específicas, con el perjuicio para la enseñanza, la educación y la formación. El resultado fue tanto pérdidas (de originalidad, de calidad y claridad en los contenidos traspapelados, etc.) como ganancias (en la ambigüedad de lo tratado, en los prejuicios científicos y sociales hacia los pedagogos, etc.). Como corolario, durante años se generó una crisis de identidad epistemológica de la Pedagogía, que aún continúa. Y aquel mal uso por parte de la Psicología y de otras disciplinas de temas de Didáctica, por ejemplo, también se achacó a los pedagogos.

## Fundamentos para un sistema radical e inclusivo

Las reflexiones de este ensayo son observaciones, problemas, perspectivas, insuficiencias y alternativas que permiten contemplar, desarrollar e investigar la educación y la formación de forma diferente. La mayoría son obviedades y aperturas a las que cualquier persona puede acceder vía



complejidad y profundidad. Pueden incluirse en el área de un triángulo cuyos vértices definen tres clases de deducciones, sin solución de continuidad, aplicables a la conciencia o formación del observador, y que definen rutas para la enseñanza, la formación y la investigación pedagógicas:

1. Resultados relativos a la fundamentación y orientación de la Pedagogía, la educación y la formación.
2. Resultados relativos al diagnóstico educativo o pedagógico radical del ser humano, de la sociedad, de la Pedagogía, de la formación y de la educación.
3. Resultados relativos a alternativas para la Pedagogía, la formación y la educación.

Se especifican algunas de los más relevantes, con capacidad de fundamentación del enfoque en cuestión.

El enfoque radical e inclusivo es un prisma para ver la educación de otra manera. Pese a parecer un instrumento sólo óptico, afecta tanto a la complejidad del fenómeno como al ojo que mira. De su aplicación se deduce parcialidad en la interpretación habitual. Proporciona observaciones evaluativas que facilitan una comprensión desde la que se perciben problemas e interpretaciones diferentes.

Para ello, recurre a metáforas, respecto a las cuales el observador activa un compromiso (auto)formativo. La principal es la metáfora del árbol. Siguiendo las enseñanzas de Lao zi (2006) o de Comenio (1984) -que animaban a recurrir a metáforas de la naturaleza para explicar las cosas-, el enfoque radical e inclusivo de la formación responde a la metáfora de la educación, interpretada como un árbol.

Así, al observar la educación lo normal es identificarla con su porción emergente o aérea, sin incluir la radical, que no suele verse. Sin embargo, las raíces sostienen y nutren a la totalidad y es su parte más vital. Sin raíces largas y fuertes, ningún árbol puede ser alto, ni resistir inclemencias. Cuando se piensa en educación, se ignora por completo su segmento profundo. Por eso, la comprensión de la educación es insuficiente.

Desde la conciencia de las raíces, lo emergente se entiende mejor, porque pueden valorarse los conocimientos y saberes que la fundamentan y que permiten sus realizaciones, facilitando la inclusión de ignorancias, errores e insuficiencias, por un lado, y de alternativas formativas y para una ampliación radical de la Pedagogía, por otro. Además,



en el mundo vegetal, los cambios en las raíces de un árbol repercuten en el resto. Por ello, los problemas de las hojas, tronco, ramas, frutos, flores... pudieran tener un origen radical y ambiental. Si así fuese, su solución debería ser causal, no sólo epitelial. Esto, que se practica con normalidad en Medicina, es excepcional en Pedagogía.

Desde una Pedagogía y Didáctica más complejas y conscientes, la enseñanza, el aprendizaje, la práctica de la educación, etc. pudieran no cambiar mucho aparente, superficialmente. Pero internamente serían más cabales y podrían adquirir un anhelo formativo diferente. Podría ser como un árbol cuyas raíces fuesen más largas y más fuertes: *a priori*, podría diferir poco del árbol de raíces someras; pero sería más estable, más fuerte, se nutriría mejor y podría crecer más, tanto a lo ancho como a lo alto. No se trataría de un cambio en la educación, sino de un cambio radical de la educación. El cambio sería de comprensión. Se traduciría en una ampliación radical orientada a una mayor conciencia de la complejidad del fenómeno.

¿Cuál es el significado de ‘radical’ y de ‘inclusivo’? A diferencia de los enfoques educativos habituales, se entiende que la raíz primera es el observador (léase, lector, investigador, formador, educador (profesional o familiar), administración, etc.). No son los alumnos, los hijos o la sociedad destinataria en primer término. Tampoco es la práctica o la investigación educativa, no son la metodología o los recursos, no son las emociones o la motivación del niño o del estudiante. Es la propia formación del educador y de todos los sistemas conscientes, incluida la familia, el alumno, los sistemas sociales, etc. Esto incluye, congruentemente y en primer término, el estado consciente y la acción coherente de quien esto escribe, de quien lo considera, así como a toda iniciativa, fase, proceso o cuestión anterior al fenómeno de la educación destinataria y a sus participantes. El sentido de la formación radical e inclusiva es ‘desde sí’ o de dentro a fuera, y de lo anterior o causal a los efectos. Esto es muy importante. La naturaleza de la formación de los agentes es evolutiva, sintetizable en el vector formativo ‘ego-conciencia’, ‘inmadurez-madurez’, ‘ceguera-miopía-visión’, ‘impulsividad-lucidez’, ‘sueño-despertar (de la conciencia)’, etc.

Por ‘inclusivo’ debe entenderse que también se refiere e incluye lo habitual, lo que se hace. La novedad es que lo hace tomando conciencia de lo que es raíz y de lo que es tronco, rama o flor. Por ejemplo, desde un punto de vista pedagógico y objetivo, no tiene sentido que los recursos o posibilidades, incluidas las TIC, se consideren clave o eje de la educación (Herrán, 2017g).



¿Cuáles son algunos de sus constituyentes metodológicos? Algunos factores metodológicos del enfoque son el ego(centrismo) emisor y receptor, el condicionamiento, la identificación, la destrucción de certezas, la crítica, la autocritica, la rectificación, la alternativa, la renuncia, la creatividad, principalmente, como descubrimiento y resolución de problemas, la complementariedad, la complejidad y la conciencia. Su contenido factorial son observaciones y descripciones, no necesariamente externas o superficiales, y deducciones desde el propio enfoque radical e inclusivo. Al ofrecer sobre todo observaciones como resultados, no pretenden tanto debatir como compartir. Su máxima aspiración es ser útiles para un cambio radical de la educación desde la Pedagogía y la formación propia. Secundariamente pretenden ser interesantes, como medio de motivación y formación o como fuente de inquietud por el conocimiento.

El origen de los objetos criticables desde el enfoque radical e inclusivo datan de la tradición pedagógica socrática, comprendida como alternativa limitada. En efecto, el origen de nuestra educación es el enfoque de Sócrates, autor del primer método de enseñanza en Occidente (el diálogo socrático), considerado el filósofo por antonomasia y víctima de la pseudodemocracia. Sócrates fue un sabio. Pero no fue un maestro de conciencia comparable a Siddhartha Gautama (Buda, 1997; Osho, 2007; Dogen Zenji, 2013), Lao zi (2006), Chuang Tzu (1977), Zhuang zi (1996) o Lie zi (1987).

Con relación al máximo reto formativo objetivo, el autoconocimiento esencial, Sócrates lo menciona, sin matices, sin explicar cómo lograrlo. Probablemente, se refería al conocimiento de los propios límites físicos y personales. Su enfoque, demasiado superficial y centrado en el saber, apenas procura una aproximación al autoconocimiento esencial. Es incapaz de enseñar qué es y qué no es, por dónde entrar, qué significa en la vida consciente y cómo acceder a la experiencia plena. Sidhartha Gautama, en cambio, enseña la meditación como metodología, el sentido del camino y la conciencia constante y la experiencia del no saber y del vacío como vías de autoconocimiento esencial, más allá del ego personal y colectivo.

La Historia de la innovación educativa pone ante los educadores y pedagogos o investigadores dos caminos: el del saber, el conocimiento, el aprender, el adquirir y el llenarse, y el del no saber, la meditación, el perder y el vaciarse (Herrán, 2018). Aunque, inevitablemente, Sócrates roza puntos del segundo, la educación, con base en él, se apoya en el primero. La Filosofía y la Pedagogía, que se nutren de la misma ubre, hacen lo mismo. De hecho, todas se sostienen y fundamentan en el



saber, como si el enfoque con base en el conocimiento, el aprendizaje, el saber y los saberes y las competencias fuera el único acceso formativo. Y no es verdad. Su problema inmediato es que la Filosofía subyace a todas, así como a las ciencias normales. Y una hipotética Filosofía basada en el no saber, no sería Filosofía, sino antifilosofía. Por tanto, no parecen haber encontrado el camino de salida hacia la conciencia plena, conformada por el saber y por el no saber, a la vez. Ahora bien, en la medida en que la conciencia es el factor más importante de la educación o la formación, podemos concluir con que una Pedagogía radical e inclusiva, que toma como referencia el concepto de “educación plena” (Herrán y Sabbi, 2021) podría ser la ciencia del cambio radical e interno del ser humano.

Lo que hoy se llama ‘educación’ en los sistemas educativos globalizados y en la Pedagogía y Didáctica no es ‘educación’, sino pseudo o cuasi educación consensuada por personas y poderes que no saben que no saben de educación y a los que les importa bien poco la educación de las personas. Sí les atañe la aplicación de su educación en función de intereses socioeconómicos. Por tanto, la falsa educación se asocia a una confusión aguda y a un error comprensivo y desapercibido respecto a lo que la educación es, y a cuyo significado por esa sola vía no se puede llegar. La herencia de Sócrates o el Occidente tampoco sirve para esto.

Lo que la educación es trasciende los fines de la educación formulados por los organismos internacionales. El raquitismo pedagógico de la educación preponderante y su miopía, no se aperciben. Por el sesgo originario, y un isomorfismo no aprovechado en función de la innovación fundamental, la posible evolución epistemológica de la Pedagogía queda congruentemente hipotecada, de modo que más se parece a un círculo plano y recurrente que a una espiral evolutiva. Sócrates, que en un tiempo fue el gran liberador es, hoy el gran limitador. El ser ha crecido, pero no ha salido del huevo, que, de momento, parece constreñirle.

Esta inadvertencia genética ha condicionado tanto sus objetos de estudio, que han coadyuvado a que la Pedagogía y la Didáctica sean disciplinas parcialmente válidas, porque su base epistemológica es incompleta. Su énfasis en el aprender y en el saber (se incluyen saber pensar, sentir, ser, convivir, hacer, incluidas las emociones, los contenidos de enseñanza, las competencias, etc.) asocian una limitación científica grave y desapercibida. La concepción de la formación asimilable a aprendizajes, conocimientos, saberes y competencias, etc., se refiere sólo una parte del camino educativo. El problema epistemológico no es que el pozo sea demasiado profundo, sino que la cuerda es demasiado corta o que el cubo está rajado. A veces, se llega a tocar al agua del fondo, pero este despertar puntual no sirve para nada.



Por tanto, un origen de esa limitación es carencial: proviene de la exclusión en sus enfoques, fundamentos y metodologías de la comprensión educativa de grandes pedagogos o maestros de la educación con una mirada diferente. Unos son clásicos (Lao zi, 2006; Chuang Tzu, 1977; Zhuang zi, 1996); Lie zi, 1987; Siddhartha Gautama (Buda, 1997; Osho, 2007; Dogen Zenjí, 2013) o Confucio, 1969, entre los clásicos, y Maharsi, 1986, 1987; Krishnamurti, 1981, 1983, 2008; Blay Fontcuberta, 1990, 1992, 2006; Osho, 2010, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, o De Mello (1987a, 1987b) entre los contemporáneos).

¿Qué es lo deseable para la Pedagogía, comprendida como ciencia de la educación insuficiente o incompleta? Primero, darse cuenta de sus limitaciones de enfoque científicas y educativas. Segundo, avanzar en el campo del verdadero saber, o sea, en la conciencia diáfana de lo que se sabe y la comprensión y humildad de lo que no se sabe (Confucio, 1969). Y tercero, apercibirse de que los dos grandes enfoques de la educación –el socrático, basado en el saber, el conocimiento y el aprendizaje, y el búdico o taoísta, basado en la pérdida, el descondicionamiento, el no ser, el vacío y la meditación– son incompletos por separado y para los tiempos que corren y por venir.

La educación normal o habitual, basada en el aprender o en la adquisición de conocimientos, saberes y competencias, no lleva al final del camino educativo. Pero una educación con base en el no saber, el vacío o el autoconocimiento, también sería parcial e insuficiente. Se deduce de esto que, por separado, ambas son incompletas y pueden ser complementarias. Si bien como decía el texto de una medalla diseñada por Teilhard de Chardin y encargada al escultor Delamarre, “Todo lo que se eleva, converge”, nosotros entendemos que lo que no converge es porque no se ha elevado todavía en materia de conciencia, y que no podrá elevarse si antes no suelta los cabos y los lastres del ego propio, léase occidentalismo, filosofismo, ciencia empírica, condicionamiento, etc. Un vaso colmado no permite llenarse de ninguna gota ajena. Por eso, el acrecimiento, el llenado, la saturación son el camino. Es preciso dudar, reconocer, renunciar perder, soltar, liberarse de identificaciones o apegos para poder realizarse en planos y espacios distintos o insospechados.

V.g., el occidentalismo o ‘ego de Occidente’ no ha coadyuvado a que ninguna Pedagogía consciente aspire a su convergencia y a su síntesis. Y tendría sentido formativo hacerlo. Las síntesis –en el sentido de Fichte o de Hegel– siempre son más complejas que sus componentes parciales. Aportan una conciencia mayor de ellos, desde su mayor compleción. Por tanto, indican mayor “complejidad de conciencia” (Teilhard de Chardin, 1967a, 1967b, 1974a, 1974b, 1984), que define



la evolución humana, cuyo sentido puede reconocerse, y en la que la educación tiene un papel motriz y orientador como especie y desde cada sistema humano, personal o social.

Para que tenga lugar esa convergencia, primero, y esa síntesis evolutiva, después, será imprescindible la renuncia por encima de la polarización al desarrollo, por el bien común. Renunciar, perder, es un gesto contrario a la inercia imprimida por la sociedad del egocentrismo basada en la acumulación y la eficacia de los sistemas que la forman. De hecho, como ya hemos subrayado en otro lugar, no se prepara para perder, para soltar lastre y por tanto no puede elevarse. De hecho, ninguna competencia se plantea en términos de pérdida para la ganancia. Por tanto, será imprescindible que el entendimiento derivado de la herencia pedagógica de Sócrates facilite el paso de todo sistema educador –en un sentido amplio– a otro ciclo de mayor complejidad-conciencia, más allá de su propia rentabilidad. Si no, la educación quedará auto limitada, condicionada y, con ella, la posible evolución humana alícuota.

¿Qué papel juegan los retos o temas radicales, ante lo anterior? La ampliación horizontal y vertical de la mirada radical e inclusiva de la formación, es una propuesta abierta que aspira a aproximarse a la complejidad del fenómeno observado. Si se trata de la pseudoeducación vigente, todo apunta a que sobran y faltan factores. Por tanto, requeriría acciones de inclusión y de eliminación. La mayor parte del trabajo ‘negativo’, de minimización, eliminación, control y retirada proviene del ego. La mayoría de lo que falta o requiere integración ‘positiva’ proviene de la conciencia. Ambos se pueden sintetizar en cuestiones o “temas radicales” deseables, tanto negativos como positivos, interpretables como retos pedagógicos que cumplen, al menos, estos criterios (Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire, 2000; Herrán y Cortina, 2006):

1. Son básicos, fundamentales o esenciales para la educación y la formación. Sin ellos, la educación o la formación no pueden ser plenas y, por tanto, es dudoso que se pueda hablar de educación.
2. Parecen ser perennes y universales, o sea, independientes de épocas, culturas y contextos, o comunes a todos ellos.
3. Están ligados a necesidades educativas fundamentales que se reflejan interior y exteriormente.
4. No forman parte de los discursos ni de las propuestas de los organismos internacionales de educación, de los sistemas educativos, de los currícula y de los proyectos institucionales, ni de forma expresa, ni latente.



5. No se demandan o no están desarrollados en el seno de los corpus normales de la Pedagogía u otras Ciencias de la Educación.

6. Pueden haber estado activos y haberse sido conscientes de ellos en el pasado, pero no en el momento actual.

7. No resultan extraños o inéditos a docentes especialmente conscientes y, por tanto, adelantados a su tiempo. Al contrario, han podido incorporar algunos de ellos o todos o más, apoyándose en intuición lúcida, en antelación de complejidad-conciencia.

Algunos ‘positivos’ son: la conciencia, el autoconocimiento esencial, la educación para la universalidad o para una humanidad en evolución, la educación plena, las enseñanzas de maestros despiertos, la Pedagogía prenatal, la conciencia de muerte y de finitud, el amor, etc.

Algunos ‘negativos’ son: el egocentrismo, la ignorancia, la necedad, la estupidez, la inconsciencia, la dualidad, la parcialidad, la barbarie, la miopía, la discapacidad intelectual generalizada, la inmadurez generalizada de nuestra sociedad, etc.

A modo de síntesis: su presencia no sólo completa la educación: la define esencialmente. Sin los retos radicales, la educación es pseudoeducación, cuasieducación, información, enseñanza, aprendizaje, instrucción, preparación, capacitación, entrenamiento, ilustración, adiestramiento, adoctrinamiento... pero no educación o formación plenas. Se entiende por educación el proceso evolutivo que transcurre del ego a la conciencia; siguiendo este camino, la vida se orienta a la educación plena. Se comprende como “educación plena” o “educación superior” -que no es, en absoluto, la educación universitaria (Herrán y Sabbi, 2021)- a aquella que cumple estos dos criterios didácticos:

(1) Tiene lugar con un maestro/a con bajo ego y altamente consciente –en cualquier nivel de enseñanza formal, de la educación infantil a la universitaria, o informal o no formal, desde la educación prenatal a la gerontológica-, y

(2) Forma personas altamente competentes, muy conscientes y con un egocentrismo bajo, para una vida más consciente.



## A modo de conclusión

Apoyados en el enfoque radical e inclusivo, se han podido definir elementos definidores de un posible sistema pedagógico.

Uno de los más determinantes es que la Pedagogía, la Didáctica y la educación se han construido apoyados en Sócrates y con base en el saber, articulándose en constructos como ‘aprendizaje’, ‘conocimiento’ y ‘competencia’, ignorando, al parecer, que sólo a través de ellos la educación plena no es posible. En parte ha sucedido por la aceptación acrítica de premisas y la lógica falta de perspectiva de una Psicología metida a Pedagogía, cuyo objeto de estudio, en tanto que ciencia de la salud, no es la educación.

La falta de liderazgo epistemológico de la Pedagogía ha propiciado la explotación del mismo filón y la ignorancia del sentido, la educatividad y la complementariedad de una Pedagogía con base en el no saber, así como de su síntesis con la Pedagogía y la educación hegemónica o basada en el saber (Herrán, 2018).

El condicionamiento solo-socrático de la educación ha conducido a una incompreensión fundamental e inadvertida de la formación o la educación plena, a la desatención o inconsciencia radical de la educación como fenómeno complejo y pleno, a que la Pedagogía llame meta al inicio del camino, a que su modelo constructivo incurra y transcurra permanentemente sobre un error de razón *pars pro toto*, a que los llamados fines de la educación, paradójicamente, no lo sean de la educación plena o superior, en absoluto, etc.

Junto a la deficiente comprensión, subyace un problema formativo que alcanza a los investigadores de la educación, incluidos pedagogos. Esta situación, a juzgar por lo que no se puede leer o consultar en manuales de Pedagogía o de Didáctica, se ignora por completo, evitando que cada sí mismo se considere el objeto de estudio, educación y transformación evolutiva prioritario. Al no ser consciente de ello, nuestra educación es, a la vez, socrática –por tradición– y presocrática o preconfuciana –por ignorancia de la propia ignorancia. Su solución sólo puede ser (auto)educativa y profunda, es decir, articulada desde una educación redefinida, con base en el trinomio ego, conciencia y autoconocimiento esencial.

Nuestra educación dista de educar plenamente. Hasta a los mayores exponentes de los sistemas educativos (doctores, catedráticos) los deja a medio educar y sin directriz para avanzar en el camino interior-exterior. Esta es una observación gravísima. Su conciencia es una necesidad



epistemológica y profesional de primera magnitud, que la comunidad científica y profesional han de ver, para que pueda razonar mejor sobre la educación que investigan o desarrollan.

Desde la conciencia ordinaria, es usual denominar principal a lo accesorio y profundo a lo superficial, y al revés. Como consecuencia, la educación estudiada se ha transformado en una suerte de queso Emmenthal, cuajado de oquedades. El enfoque radical e inclusivo comprende tanto la materia láctea como aquellos huecos, sintetizando, de forma estructurada, lo existencial en función de lo esencial, nunca al revés. Su enfoque es, por tanto, gruyero, macizo, completo o total (Herrán, 2006). La decisión epistémica básica, en el fondo, es simple: conformidad con la parcialidad y consecuente dualidad, o aspiración a la totalidad y complejidad con base en la conciencia.

Desde lo construido en estos años, creemos que el enfoque radical e inclusivo puede significar la irrupción de un nuevo/ancestral paradigma verdadero, y ser una llave comprensiva, evaluativa y metodológica útil para una mayor lucidez pedagógica y educativa, posible más allá del ego, de apegos y adherencias, necesarias, pero insuficientes. Mayor lucidez o despertar desde una formación científica y/o didáctica, para la (auto)educación de la razón y para definir problemas prometedores, con base en el propio ego-conciencia-autoconocimiento esencial, triángulo fractal de la educación plena.

Toda educación afecta a todo lo humano, incluidas ciencia, sociedad y persona. El enfoque radical e inclusivo es un filón educativo de un amplísimo espectro aplicativo. Abre puertas y ventanas, rehabilita retos ancestrales, recuerda lo perdido en el proceso y el fenómeno de una educación más compleja y consciente. Concretamente, mueve las fronteras de la Pedagogía, horizontal y, sobre todo, vertical o radicalmente, hacia el fondo, para una mejor radicación del ser entero. Al enraizarlo, le proporciona renovado vigor y una vida y un crecimiento más seguro.

La verdadera raíz no es otro objeto, es uno mismo. Sin una atención radical genuina, cualquier discurso –también este– es humo, apariencia, exterioridad. El enfoque radical e inclusivo es ‘desde sí’, no es ‘sobre los otros’; tampoco es ‘para sí’, en este sentido. Esa atención educativa requiere, en primera instancia, una fase formativa profunda y mantenida durante mucho tiempo, apoyada, primero, en un egocentrismo consciente, para, después, anhelar y experimentar la alquimia educativa de ser cada vez menos ego y más conciencia, hasta el autoconocimiento esencial y el vacío educativo como plenitud.



## Referencias

- Blay, A. (1990). *Energía personal. Técnicas prácticas para su pleno desarrollo y aprovechamiento*. Índigo.
- Blay, A. (1992). *La personalidad creadora*. Índigo.
- Blay, A. (2006). *Ser*. Índigo.
- Buda. (1997). *Dhammapada o las enseñanzas de Buda*. FCE.
- Bunge, M. y Ardila R. (2002). *Filosofía de la psicología*. Siglo XXI.
- Chuang Tzu. (1977). En Lao Tse, y Chuang Tzu, *Dos grandes maestros del taoísmo*. Editora Nacional.
- Comenio. (1984). *Didáctica magna*. Akal.
- Confucio. (1969). *Los cuatro libros de Confucio*. Bergua.
- Dogen Zenjī, E. (2013). *Shobogenzo*. Sirio.
- Herrán, A. de la. (1993). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Ciencia 3.
- Herrán, A. de la (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia: Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Publicaciones. <http://eprints.ucm.es/3794/>
- Herrán, A. de la. (1996). Hacia otra nueva educación. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid*, (75), 24-25. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2021/05/1996-Hacia-otra-nueva-educacion-1.pdf>
- Herrán, A. de la (2005). El nuevo “paradigma” complejo-evolucionista en educación. En A. de la Herrán, E. Hashimoto, y E. Machado, *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (pp. 481-571). Dilex. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/paradigmac-e.pdf>
- Herrán, A. de la (2006). Nuevos aprendizajes para el siglo XXI: Una mirada evolucionista y gruyeriana. En C. Vilanou, F. González, A. de la Herrán, M. Fernández, y L. Grosso, *Epistemología del aprendizaje humano* (pp.123-266). Fundación Fernando Rielo. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/nuevosaprendizajes.pdf>
- Herrán, A. de la (2009). Estadios de evolución docente. *Tendencias Pedagógicas*, (14), 375-415. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/estadiosevol.pdf>
- Herrán, A. de la (2013). Reflexiones sobre el cambio del cambio en Pedagogía: Un enfoque radical. *Matices del Posgrado Aragón* (20), 108-133. [https://www.uam.es/personal\\_pdi/fprofesorado/agustind/textos/cambpedagradical.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/cambpedagradical.pdf)
- Herrán, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 163-264. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>
- Herrán, A. de la (2017a). ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? En A. Medina, A. de la Herrán y M. C. Domínguez (Coords.), *Nuevas perspectivas en la formación de profesores*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). [https://www.uam.es/personal\\_pdi/fprofesorado/agustind/textos/educacionequivocada.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/educacionequivocada.pdf)
- Herrán, A. de la (2017b). Pedagogía radical e inclusiva. Primera parte: Problemas de la educación y la formación. En A. de la Herrán, M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreiro Gravié, M. Medina Domínguez y A. Medina Rivilla, *Hacia una Didáctica del siglo XXI*. Universidad Santander (UNISAN). [https://www.uam.es/personal\\_pdi/fprofesorado/agustind/textos/redipe10.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/redipe10.pdf)
- Herrán, A. de la (2017c). *Por qué nuestra educación tiene mala salud. Observaciones desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*. En M. J. Miranda Velasco (Coord.), Seminario



- Internacional Escuelas Promotoras de Salud y Objetivos de Desarrollo Sostenible. Investigación, Políticas, Currículum y Competencias para la Acción. Universidad de Extremadura. Grupo de Investigación Innovación en Educación y Salud.
- Herrán, A. de la. (2018). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. Hipótese. [https://drive.google.com/file/d/1dprFjWeqkKkOMS-AxCCZpe\\_UqU-64UnQ/view](https://drive.google.com/file/d/1dprFjWeqkKkOMS-AxCCZpe_UqU-64UnQ/view)
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Universitas.
- Herrán, A. de la y Fortunato, I. (2017). La clave de la educación no está en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Acta Scientiarum Education*, 39(3), 311-317. <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v39i3.33008>
- Herrán, A. de la y Sabbi, C.R. (2021). ¿Por qué la educación universitaria no es la educación superior? Una mirada radical e inclusiva. *Imagens da educação*, 11(2), 30-45. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.55815>
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Freire, M. V. y Bravo, S. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Como tratar la muerte en educación infantil*. Ediciones de la Torre.
- Krishnamurti, J. (1981). *Can Brain Be Totally Free?* <http://www.youtube.com/watch?v=2PAmy0KaAke>
- Krishnamurti, J. (1983). *Educando al educador*. Orión.
- Krishnamurti, J. (2008). *Aprender es vivir. Cartas a las escuelas*. Gaia.
- Lao zi. (2006). *Tao te ching. Los libros del tao*. Trotta.
- Lie zi. (1987). *Lie zi, El libro de la perfecta vacuidad*. Kairós.
- Maharsi, R. (1986). *Enseñanzas espirituales*. (2ª ed.). Kairós.
- Maharsi, R. (1987). *Sri Ramana gita*. Sirio.
- Mello, A. de. (1987a). *El canto del pájaro*. Sal Terrae.
- Mello, A. de. (1987b). La iluminación es la espiritualidad. Curso completo de autorrealización interior. *Vida nueva* (1590-91), pp. 27-66.
- Osho. (2007). *Buda. Su vida y enseñanzas*. Océano-Gaia.
- Osho. (2010). *El libro del ego. Liberarse de la ilusión*. Debolsillo.
- Osho. (2013a). *Intimidación. La confianza en uno mismo y en otro*. Debolsillo.
- Osho. (2013b). *El peligro de la verdad. Desaprender para conocerte*. Debolsillo.
- Osho. (2014a). *El libro de la comprensión. Trazando tu propio camino hacia la libertad*. Debolsillo.
- Osho. (2014b). *Palabras de fuego. Reflexiones sobre Jesús de Nazareth*. Vergara.
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303-320. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20200>
- Real Academia de la Lengua Española. (2015). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. [www.rae.es](http://www.rae.es)
- Solé, J. y Moyano, S. (2017). La colonización psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23), 101-120. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.551>
- Teilhard de Chardin, P. (1967a). *La activación de la energía*. (2ª ed.). Taurus.
- Teilhard de Chardin, P. (1967b). *La energía humana*. (2ª ed.). Taurus.
- Teilhard de Chardin, P. (1974a). *Las direcciones del porvenir*. Taurus.
- Teilhard de Chardin, P. (1974b). *Ser más* (2ª ed.). Taurus.
- Teilhard de Chardin, P. (1984). *El fenómeno humano*. Orbis.
- Zhuang zi. (1996). *Zhuang zi*. Kairós.



# Tendencias del Currículo en Educación Superior: Pedagogía y educación prenatal en la formación del profesorado

## Curriculum trends in Higher Education: Pedagogy and prenatal education in teacher training

Sebastián Franco Llanos\*

Bianca Fiorella Serrano Manzano\*\*

Fecha de recepción: 31 de mayo de 2022

Fecha de aceptación: 13 de julio de 2022

### RESUMEN

El presente artículo analiza el contexto curricular actual en Educación Superior, identificando ausencias formativas y dificultades educativas en el desarrollo personal y profesional para la evolución social. Identificadas ciertas tendencias y contrastadas con autores procedentes de la Pedagogía, la Filosofía o la Sociología, se apuesta por las coordenadas que el enfoque radical e inclusivo aporta al currículo en la formación del profesorado, donde se incluyan temas emergentes necesarios como la *Pedagogía y la educación prenatales*. A fin de profundizar en esta disciplina idónea para la formación de docentes de Educación Infantil y Primaria, se presenta el alcance de la etapa prenatal y sus implicaciones para el bienestar individual y social. Se concluye que su inclusión como tema radical en el currículo de la formación del profesorado, es una apuesta pedagógica profunda, innovadora y necesaria para la formación de una sociedad más consciente, evolucionada y trascendente para la humanidad.

### ABSTRACT

This article analyzes the current curricular context in Higher Education, identifying educational gaps and educational difficulties in personal and professional development for social evolution. While certain trends are identified and contrasted with authors from Pedagogy, Philosophy, or Sociology, we bet on the intersectionality that the radical and inclusive approach brings to the curriculum in teacher training, where necessary emerging topics such as prenatal pedagogy and prenatal education are included. To deepen this discipline and its suitability for Early Childhood Education and Elementary teachers' training, the scope of the prenatal stage and its implications for individual and social well-being are presented. In conclusion, the inclusion of radical and inclusive topics in the curriculum of teacher training is a profound, innovative and necessary pedagogic betting to become a more conscious, evolved and transcendent society for mankind.

### Palabras clave:

*Pedagogía prenatal, educación prenatal, currículo, Educación Superior, enfoque radical e inclusivo.*

### Keywords:

*Prenatal pedagogy, prenatal education, curriculum, Higher Education, radical and inclusive approach.*

\* Universidad Autónoma de Madrid.

\*\* Universidad Internacional de la Rioja (UNIR).

## Contexto curricular en Educación Superior

El panorama del currículo universitario continúa avanzando hacia la instrumentalización del ser humano mediante la educación (Otero, 1978; Apple, 2006), enfatizando en la empleabilidad e internacionalización (Rappaport *et al.*, 2021). Este problema de carácter epistemológico, entre otros, radica en la desorientación de la conciencia (Herrán, 2014), evidenciándose en las nuevas tendencias en Educación Superior impulsadas por los principales organismos internacionales. En este contexto, hay poco espacio para cultivar el autoconocimiento, la profundización en el desarrollo personal y la comprensión de la realidad histórico cultural de las comunidades locales educativas (Zambrano *et al.*, 2020).

En sus diversos niveles educativos, el currículum se ha construido desde aportes procedentes de enfoques pedagógicos con herencias positivistas, avanzando en una educación donde la acumulación de conocimientos, el logro de objetivos, el desarrollo de competencias o habilidades validadas por aspectos socialmente demandados y la evolución de los aprendizajes, satisface, principalmente, necesidades sistémicas de un capitalismo global, competitivo y patriarcal (Apple, 1997; 2006, Rodrigáñez y Cachafeiro, 2010).

El enfoque competencial del currículo en Educación Superior, que define el aprendizaje competencial que se procura en las universidades, pretende fomentar en los profesionales en formación, un desarrollo autónomo dimensional, mediante la apropiación de saberes racionales que implica el rendimiento de cada individuo dentro de su función como eslabón del sistema. La hegemonía del enfoque curricular positivista de la Educación Superior, promueve la formación de un ser humano para aprender a hacer, situándole en medio de un intercambio de saberes descentralizados que, en su desorientación superficial, caducan, fomentando una realidad competitiva (Ball y Youdel, 2007; Zamora, 2014; Díez-Gutiérrez, 2018) y aumentando el desconocimiento propio y social (Giroux, 2002).

Los esfuerzos para su normalización dialéctica evidencian una fuerte línea discursiva internacional que fortalece continuamente el alcance de sus intereses, recurriendo a la renovación de alianzas o estrategias mercantilistas que fortalecen la gobernanza *filantrocapitalista* (Ball y Olmedo, 2013) como panorama orientador que desvirtúa a la educación, al punto de distorsionar el centro científico de la Pedagogía: contribuir a la educación del ser humano desde una formación natural en el ser para toda la vida. A pesar de estos esfuerzos, diversos agentes educativos que componen la comunidad universitaria continúan cuestionando las



razones, prácticas o creencias del currículo como reflejo de una sociedad inconforme con sus raíces formativas (Pascual, 2011; Herrán, 2019; Herrán y Sabbi, 2021).

A consecuencia de los efectos de un currículo tecnocrático y oculto (Jackson, 1968) o currículum bancario (Freire, 1970; 1989; 1996) continúan configurándose los ejes temáticos y las coordenadas del currículo en Educación Superior. Bajo el prisma de estos autores, la formación y la enseñanza de los futuros profesionales está marcada y definida por posiciones ideológicas, políticas o prácticas de una educación edificada desde un enfoque principalmente mercantilista.

Por otro lado, en la actualidad y fruto principalmente de propuestas educativas alineadas con los Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS), encontramos el denominado *currículo abierto* (Llanos y Martínez, 2018; Ortiz et al., 2014), incidiendo en la emergente necesidad del uso de la tendencia didáctica tecnológica (Herrán y Fortunato, 2017). Desde esta línea de investigación en torno al currículo, se ha llegado a justificar la posibilidad de un ciberhumanismo (González, 2007) que resignifique los saberes y la condición humana. Avanzamos lentamente en la superficie de discusiones simbólico instrumentales (Bourdieu, 1988; Monarca, 2017) de un currículo donde las necesidades humanas de raíz quedan en los márgenes de la formación.

Tras esta primera aproximación crítica de algunos parámetros del currículo en Educación Superior, nos proponemos a continuación, abordar un análisis más concreto sobre la formación del profesorado, desde la mirada que aporta el enfoque radical e inclusivo de la educación.

## Formación del profesorado desde el enfoque radical e inclusivo

En la formación del profesorado, el método fraccionado a partir de técnicas, críticas y reflexiones, ha instaurado la normalización analítica, entendida como aproximación comprensiva de la realidad en el ejercicio formativo de los profesionales para el desempeño de su función práctica o investigadora (Espinar, 2003; Muñoz, 2012). Esta herencia ha ralentizado la transformación del currículo en la Educación Superior, dejando a un lado, líneas importantes para la formación, como la educación emancipadora, comentada desde los planteamientos de Kant en el siglo XVIII y que junto a otros filósofos de la educación señalaban la importancia de la persona como sujeto formativo.



Pensar el presente y futuro de la educación desde el currículo, requiere de una mirada amplia, dirigida hacia lo universal, con un sentido profundo, desde una argumentación “radical”. Como afirma Young (2011) alejada de la visión instrumentalista del currículo que invisibiliza incluso, la importancia de la Pedagogía. Redirigir la apuesta formativa hacia el método natural, sencillo y lógico, implica el retorno psicopedagógico hacia el primer orden (Herrán, 2014), centrado en la disminución del ego hacia un estado más consciente en el ser humano, mediante la formación del profesorado desde el enfoque radical e inclusivo.

La formación de los profesores debería ser más ambiciosa, ganando campo reflexivo y sobre todo autoanalítico y autotransformativo al fenómeno. A saber, no sólo basada en una reflexión objetal (técnica, alumnos, organización, etc.), sino a la indagación y al cambio, y, por tanto, aspirando a llegar, no sólo al conocimiento, sino a la experiencia y a la transformación interiores, para encontrar el camino de la Didáctica (con mayúsculas), que existe, aunque como evitado. Por eso resulta fundamental reflexionar sobre el ego y la conciencia, que son a la vez conocimientos y campos experimentales relacionados con la propia madurez, referencias de transformación perfectiva y polos entre cuyos extremos se orienta la evolución humana (Herrán, 2014, p. 55).

Para la Pedagogía, el cambio del cambio curricular ha de transgredir la hipertrofia del currículum competencial. Desde los parámetros que nos ofrece el enfoque radical e inclusivo y bajo la analogía de la gallina «se cría por sus huevos y su carne» (Herrán, 2022, p. 130), se cuestiona cómo el currículo de la formación del profesorado continúa soportando los fines y sus diferentes configuraciones *egóticas* fundamentadas desde políticas educativas que priorizan o eliminan saberes necesarios en la formación del ser humano.

El enfoque radical e inclusivo (Herrán, 2004b) se presenta como uno de los posibles caminos para fundamentar la comprensión de un sentido científico universal de la Pedagogía, ubicándola como base fundamental hacia una conciencia evolutiva mediante la formación del profesorado (Herrán, 2004b; 2008; 2014). Sus raíces se asientan en entender la formación como, trans-formación hacia estado de mayor conciencia con la consecuente disminución del egocentrismo. Transitar este camino, este currículo, puede permitir avanzar al ser humano avanzar hacia su madurez personal y profesional, profundizando en su autoconocimiento. Desde este enfoque la autoformación del ser humano se configura como parte de la transformación profesional. Así, pues, encontramos de nuevo el sentido de la educación natural, no parcializada, que busca la universalidad y que existe esencialmente desde y para la comprensión del ser humano en su evolución.



El enfoque radical e inclusivo presenta entre sus constructos, la posibilidad de trabajar temas radicales que no están incluidos en la formación del profesorado, por tanto, no están presentes en la Pedagogía ni en los currículos. Esto supone que «su ausencia está presente y actúa como atractor formativo del relativo desastre social y personal» (Herrán, 2014, p. 244), requiriendo especial atención de la Didáctica para el abordaje de una construcción curricular coherente e inconclusa. Sobrepasar la rebotada línea crítico-reflexiva hacia el currículo para ocuparse de disminuir la laguna de los problemas formativos reales que pueden ayudar a acercar al ser humano hacia su autoconocimiento, requiere de la aplicación teórico-práctica para la enseñanza – aprendizaje de los temas radicales en la formación del profesorado y esto sólo se podrá alcanzar normalizando su inclusión curricular.

Posiblemente las necesidades educativas proyectan la pertinencia de un posible currículo radical, basado en los antecedentes de la propuesta de una «estructura curricular tridimensional» (Herrán et al., 2000; Herrán y Cortina, 2006; Herrán, 2014) que pueda abrirse paso hacia una educación esencial, interna, basada en el «conocimiento inter y transdisciplinar y, sobre todo, en el autoconocimiento. La armonía de esta tridimensión es lo importante» (Herrán, 2014, p. 15) y profundamente resolutiva ante los errores de la formación didáctica del profesorado y sus contradicciones pedagógicas (Herrán, 2019a).

Algunas de las incorporaciones necesarias al currículo de la formación del profesorado, incluye la Pedagogía prenatal como uno de los temas radicales, presentando la base en el anclaje de la vida humana, debido a su naturaleza esencial universal. La Pedagogía prenatal aporta científicamente a la Pedagogía, al mostrar la posibilidad de mejorar una Ciencia aún incompleta. La educación prenatal se presenta como una oportunidad para un cambio del cambio curricular, posibilitando un enfoque formativo de profundo alcance hacia el abordaje del autoconocimiento en el educador y en cada educando (Herrán, 2004a; 2013), lo que requiere una transformación formativa en el profesorado que posteriormente ha de permear a más individuos de la sociedad.

Concretamente, la formación del profesorado desde el enfoque radical e inclusivo, implica una profundidad epistemológica para el abordaje investigativo (Herrán, 2019b), la enseñanza de «una formación técnico-reflexiva-crítica-práctica de corte pedagógico-didáctico, polivalente y específica (competencias)» (Herrán y Sabbi, 2021, p. 25). Más allá de estos cambios internos en el paradigma educativo se encuentra la formación compleja basada en la conciencia (Herrán, 1995; 1997; 2017b) como base de compatibilidad esencial entre la naturaleza de los



individuos de la sociedad y su posterior formación. Por esta razón fundamental, la inclusión de la *Pedagogía prenatal* y la *educación prenatal* en la formación del profesorado (Herrán, 2019c), puede considerarse un avance educativo desde la Didáctica para la transformación de las disciplinas del conocimiento y de quienes las estudian.

En el siguiente apartado se fundamentarán nociones educativas para la formación del profesorado tomando en cuenta en primer lugar, la etapa prenatal como un momento del desarrollo evolutivo del ser humano, no estudiado en la actualidad por la Pedagogía para posteriormente, incorporar algunas nociones sobre la pertinencia de esta disciplina en la formación del profesorado.

## La etapa prenatal y la Ciencia del Inicio de la Vida

Todo ser humano es el producto de la historia de sus padres y de cómo se produjo la fecundación (Cortés, 2017). Así comienza nuestro proceso de maduración y la configuración de nuestro psiquismo (Winnicott, 1949; García Heller, 2007). Recientemente se ha investigado como «el estilo de vida de los futuros madres y padres, especialmente durante la adolescencia y primera juventud, puede propiciar cambios en el epigenoma de sus células sexuales, los óvulos y los espermatozoides» (Bueno, 2018). Estos cambios pueden tener consecuencias en la construcción del cerebro de sus futuros hijos/as. A la luz de este hallazgo, toma más consistencia la frase con la que iniciamos este apartado, la historia de nuestros padres deja una impronta en el desarrollo de nuestro sistema nervioso.

Por otro lado, algunos autores han señalado que un estadio previo a la fecundación a tener en cuenta en el estudio del inicio de la vida, es la etapa de la preconcepción, constituida por las representaciones inconscientes previas de los progenitores y del sistema familiar (Bydlobski, 1988), la conciencia y la comunicación de los futuros padres (Benedico, 2010) y la distinción entre el deseo de tener un hijo, la necesidad de tener un hijo y el proyecto de hijo (Briones *et al.*, 2014). Con todo lo anterior, podemos señalar que la llegada al mundo de un nuevo ser no es solo un hecho biológico, simple y sincrónico, también es un hecho diacrónico, complejo con connotaciones psicológicas, sistémicas, familiares y culturales cargado de significado.

Todo este entramado de experiencias, pensamientos y emociones de los progenitores antes del nacimiento de un ser humano, es lo que se conoce como etapa prenatal, enmarcada desde el momento de la



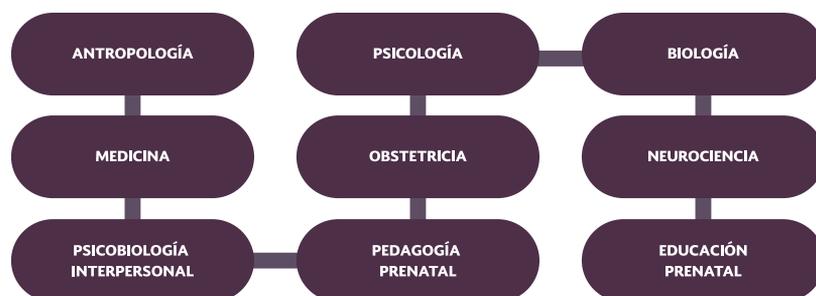
concepción hasta el nacimiento (OMS, 2006). Sin embargo, como la ciencia anuncia en la actualidad, las semillas de esta etapa comienzan a plantarse desde la adolescencia de los futuros padres y madres.

Como seres humanos llegamos a la vida como sujetos altamente dependientes, sensibles a los cuidados, la comunicación y regulación emocional del primer ambiente del que formamos parte: el útero de nuestra madre y las circunstancias que le rodeen. Madre-hijo, durante el desarrollo prenatal, conforman un “sistema” (Pérez, 2020). Así pues, el ambiente prenatal, tiene un impacto en la configuración de las características anatómicas y funcionales de los órganos específicos, incluido el cerebro (Kornas-Biela, 2014). Estas características no solo influyen en el funcionamiento de la persona en su vida adulta, sino que también se transmite a las siguientes generaciones (Agin, 2009).

Reconocer la etapa prenatal como un período altamente crítico y sensible para el desarrollo del ser humano es hoy una realidad y existe desde un recorrido científico sólido, en el que diferentes disciplinas tales como la Biología, la Neurociencia, la Psicología, las Ciencias de la Salud y la Antropología han llevado a cabo importantes hallazgos sobre este espacio de la vida. Un momento único donde se asientan las bases fisiológicas, emocionales, cognitivas y sociales de la persona (Hurtado *et al.*, 2015).

Autoras como Madruga (2018) hacen referencia a la Ciencia del Inicio de la Vida como un espacio transdisciplinar que reuniría el conocimiento de los ámbitos anteriormente citados y a las que se uniría la *Pedagogía prenatal* y la *educación prenatal*, contribuyendo a constituir un corpus teórico y empírico sobre este momento hasta el nacimiento.

**Figura 1.**  
**Ciencia del Inicio de la Vida**



Fuente: Elaboración propia.



Siguiendo a Siegel (2005), si la última década se ha especializado en la investigación del cerebro, esto ha sido posible gracias a los hallazgos producidos por las disciplinas anteriormente citadas, de forma que se ha ido generando un conocimiento integrado sobre esta etapa y sus implicaciones para el desarrollo individual y social. La Pedagogía Prenatal y educación prenatal, al igual que la Psicobiología Interpersonal, procurarán la «unidad del conocimiento» o *consiliencia*, entendida como la disposición por la voluntad de unir los conocimientos y la información de distintas disciplinas para crear un marco unificado de entendimiento.

A partir del año 2014, autores procedentes del campo de la educación como Kornas-Biela (2014), Herrán (2015), Hurtado *et al.* (2015), Carballo y Vizcaíno (2016), Serrano y Bosiso (2018) entre otros, comienzan a realizar este trabajo: unificar conocimientos en torno a la etapa prenatal, investigando y justificando científicamente este momento, como la primera etapa educativa del ser humano, imprescindible en el desarrollo y hasta ahora, pasada prácticamente por alto por el objeto de estudio de las Ciencias de la Educación (Herrán, 2015). A partir de ellos, junto con otros autores comienzan a sentarse las bases de lo que entendemos por Pedagogía prenatal y educación prenatal.

Es importante para el avance y construcción de una epistemología de la Pedagogía y educación prenatal realizar una primera distinción terminológica que permita no confundir procesos de instrucción, estimulación o adoctrinamiento con educación prenatal. Así, coincidiendo con Herrán (2015), el campo de la educación prenatal se ha incluido y estudiado tradicionalmente desde contextos médicos, asociada a términos como: Atención sanitaria, Estimulación temprana, Interacción prenatal premeditada: basada en un estímulo y una respuesta esperada. Entidades como la OMS (2006) han alarmado sobre la práctica continua en el mundo prenatal, de mecanización de un fenómeno natural y usos de tecnologías inapropiados.

La Pedagogía prenatal es por definición, la parte de la Pedagogía que estudia la educación prenatal. La educación prenatal se aproxima más a conceptos como «acompañamiento natural» a la experiencia de procreación, gestación y nacimiento. Un acompañamiento que coincidiendo con Martínez y González (2010) evoca un sentido de integración, de ser y estar, de vivenciar conjuntamente experiencias y sentimientos, desde horizontes compartidos. Definimos ‘educación prenatal’ directa o relativa al bebé prenatal como una acción y una comunicación naturales y respetuosas de la libertad del ser, que pueden tener lugar antes y durante su estancia en el útero materno. Por eso, ‘educación prenatal’ puede entenderse como equivalente a ‘educación prenatal natural’.



En este contexto y a la luz de la variedad del conocimiento desplegado sobre la etapa prenatal y sus implicaciones en el desarrollo, urge investigar cómo incorporar todo lo anterior en la formación del profesorado, acorde a los desafíos que enfrenta el docente en el acompañamiento al desarrollo integral del alumno al que instan los marcos legislativos internacionales. En el siguiente apartado, reflexionaremos sobre este desafío, su pertinencia e inclusión en el currículum de los Grados de Educación Infantil y Primaria.

## Formación del Profesorado en Pedagogía y Educación Prenatal

La formación del profesorado constituye un elemento fundamental para dar respuesta a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad actual, siendo un factor clave para conseguir la mejora en el desarrollo profesional y personal de los docentes y contribuir, en consecuencia, a la mejora de la educación. Sin embargo, como ya se mencionó en el primer apartado de este trabajo, encontramos currículums con un marcado espíritu competencial, donde no se menciona la formación humana integral que fomente las destrezas de pensamiento, el desarrollo de los valores humanos, la ética, la cultura cívica, la moral, la diversidad, la justicia, la crítica (Ibermon, 2010) y, en palabras de la Herrán además, el autoconocimiento, la conciencia, la humanidad.

Desde el enfoque radical e inclusivo, la educación es un proceso que transcurre del ego a la conciencia. Nuestra formación puede ser más externa o más interna. El centro del ser es la conciencia, entendida como la capacidad de darnos cuenta de la realidad, tanto interna como externa, tanto personal como social. Condicionando y limitando la conciencia está el ego, que se expresa como egoísmo, inmadurez, parcialidad, inconsciencia. Por eso, la educación profunda puede comprenderse como el proceso interno y evolutivo que transcurre del ego a la conciencia (Herrán, 2019a).

Siguiendo a Madruga (2018), el avance en conciencia sobre el inicio de la vida supone el diseño de un proyecto pedagógico amplio que puede incluirse en cualquier etapa del sistema educativo y si hablamos de educación superior, el profesorado, entre otros profesionales en formación, debería recibir un formación específica, interdisciplinar, profunda acerca de las características e implicaciones sobre este momento. Aguaded *et al.* (2017) investigaron acerca de la presencia de la Pedagogía prenatal en el Grado de Magisterio de Educación Infantil,



más concretamente analizaron la presencia de este ámbito en las guías didácticas y recogieron datos a través de un cuestionario al alumnado para conocer sus creencias en torno a la inclusión de esta temática en su formación. Los principales resultados que alcanzaron mostraron que el alumnado consideraba esta temática de gran importancia en su formación y también imprescindible para las familias, pero no constataron prácticamente su presencia en las guías docentes.

Estudiar la etapa prenatal supone en primer lugar hablar de «autoformación» del profesorado (Herrán, 2019b, 2019c). Como ya se ha mencionado, el epicentro formativo no lo situamos en el exterior sino en el interior o en la conciencia de nosotros mismos. Formarse en la etapa prenatal como en todos los temas que el profesor de la Herrán denomina «radicales» establece su foco en la autoformación, transformación y evolución de nuestros alumnos. Incluir la Pedagogía Prenatal y educación prenatal en la formación del profesorado, requiere *currícula* sensibles a las vidas y la narrativa de las personas (Porta y Sarasa, 2021), procurando una suerte de dialéctica y síntesis entre el conocimiento científico y la experiencia vivida (Dewey, 1998; Magrini, 2017). En la formación del profesorado esto se fomenta poco o nada, el conocimiento se transmite de fuera hacia dentro. Cultivar en nuestro alumnado una actitud contemplativa, amable y consciente, en primer lugar, con nuestra propia historia, permitirá adquirir un conocimiento más profundo sobre qué significa ser y cómo acompañar, por tanto, el desarrollo del ser en todas sus etapas.

Incorporar la Pedagogía y educación prenatal en la formación de los profesores supondría estudiar con detenimiento cómo se gesta la vida humana, entendiendo de manera más profunda qué implicaciones tiene el momento del nacimiento para nuestro desarrollo. El docente formado en Pedagogía y Educación Prenatal de manera implícita comenzaría a entender que la escuela debe ser un lugar donde cada niño/a pueda contar quién es, conocer mejor de donde viene, entendiendo que su educación comenzó bastante antes de su nacimiento. La educación no se cambia aportando más información y contenidos, aunque esta sea necesaria en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se cambia, entre otros aspectos, modificando el punto de referencia interno desde donde se percibe la realidad. El trabajo autobiográfico del futuro maestro/a es esencial por una razón que Oriente tiene más clara que Occidente. Educamos con lo que somos, con lo que no decimos, con nuestra capacidad de vaciarnos de nosotros mismos y estar presentes para el otro.



Por todo lo anterior, consideramos que un futuro profesor formado en Pedagogía y educación prenatal, puede adquirir un mayor estado de conciencia y autoconocimiento que le permitirá seguir el movimiento del niño/a de manera natural, y al alumnado ir construyendo un «hogar interno». El estudiar con detenimiento la dinámica prenatal nos aportará, además, muchas pistas para la intervención educativa posterior: principalmente el no anticiparnos a las acciones de los niños, ya que biológicamente existe un proceso que debemos respetar y que está programado para el éxito. Todo tiene su tiempo, todo tiene su proceso, todo tiene su sentido (Parellada y Travesset, 2016).

## Conclusiones

El objetivo principal del presente artículo fue analizar algunas de las tendencias actuales en el diseño del currículo de Educación Superior, para detectar ciertas ausencias y dificultades formativas, y, en un segundo lugar, avanzar en complejidad y mostrar que la inclusión de determinados temas, propuestos desde el enfoque radical e inclusivo, bien podría ser la antesala del cambio educativo.

Entre estos temas, nos detuvimos en el análisis de la etapa prenatal como objeto de estudio de la Pedagogía y la educación no reconocida hasta hace relativamente poco tiempo. La Pedagogía y educación prenatal abordada desde el enfoque radical e inclusivo de la educación, se presenta como una posibilidad evolutiva para la educación. La formación del pedagogo/a afecta directamente a la educación prenatal y, con ella, los alcances didácticos de cada disciplina del conocimiento que podrá aportar de manera constructiva a la formación de futuras generaciones, disminuyendo la imposición de una construcción o moldeamiento del saber, respetando sus cambios y guiando una formación consciente que rescate aprendizajes de la autoformación para la mejora de la condición humana desde cada generación.

Más allá del aprendizaje por competencias consideramos que existe la necesidad de abordar constructos clave en la formación del profesorado como el autoconocimiento, la conciencia y el ser como vía principal de mejora o des-empeoramiento de uno mismo. La Pedagogía y educación prenatal incluye estas coordenadas desde donde trabajar, la capacidad de darse cuenta, la percepción y lo autobiográfico, trascendiendo el paradigma del docente reflexivo. Este proceso ha de iniciar su fase edificadora desde dentro -y no fuera- del currículo en Educación Superior, acompañado de manera coherente por la formación del profesorado.



## Referencias

- Agin, D. (2009). *More than genes. What Science Can Tell Us About Toxic Chemicals, Development, and the Risk to Our Children*. Oxford University Press.
- Aguaded, M.C., Arcama, M.T. y Macías, A. (2017). La pedagogía prenatal en los estudios de grado de magisterio de educación infantil en la Universidad de Huelva: estudio del análisis de las guías didácticas y la perspectiva del alumnado. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 35(2), 141-159.
- Apple, M. W. (1997). El neoliberalismo y la naturalización de las desigualdades: genética, moral y política educativa. En P. Gentili (Comp.), *Cultura, política y currículo* (81-110). Losada.
- Apple, M. W. (2006). Understanding and Interrupting Neoliberalism and Neoconservatism in Education. *Pedagogies*, 1(1), 21-26.
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Internacional de la Educación.
- Ball, S. J. y Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical studies in education*, 54(1), 85-96.
- Benedico, I. (2010). Creatividad, corporeidad e identidad. Una triada transdisciplinar. En S. de la Torre y M.A. Pujol, *Creatividad e innovación. Enseñar e investigar con otra conciencia* (65-78). Universitas.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Briones, N., Fdez-Manchón, A., Izquierdo, M., Martín C.A, Nieto, P. y Mariana Togneri, M. (2014). ¿Deseo de hijo o necesidad de hijo? El Rorschach de padres en proceso de Adopción o en tratamiento de Reproducción Asistida. *Revista de la Sociedad Española de Rorschach y Métodos Proyectivos*. 27 <https://www.researchgate.net/publication/273140881>
- Bydlobski, M. (1988): *La dette de vie, (Le fil rouge)*, P.U.F
- Carballo, C. y Vizcaíno, P. (2016). Educación prenatal, educación para la paz. *Apuntes de pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, 260, 20-21.
- Bueno, D. (2018). *Epigenoma, para cuidar tu cuerpo y tu vida*. Plataforma Editorial.
- Cortés, C. (2017). *Mírame, siénteme. Estrategias para la reparación del apego en niños mediante EMDR*. Desclée de Brouwer.
- Dewey, J. (1998). *Experience and education*. IN: Kappa Delta Pi.
- Díez-Gutiérrez, E. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Octaedro.
- Espinar, R. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de educación*, (331), 67-99.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía da autonomia: Saberes necessários a prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *Una educación para el desarrollo: la animación sociocultural*. Hvmnitas
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio* (Vol. 5). Ediciones AKAL.
- García, T. (2007). *Principales aportaciones acerca del Desarrollo Psíquico Intrauterino*. Universidad de Chile.
- Giroux, H. (2002). Neoliberalism, corporate culture, and the promise of higher education: The University as a democratic public sphere. *Harvard educational review*, 72(4), 425-464.



- González, R. A. (2007). Entre el "post" y el "trans": el ciberhumanismo como condición de posibilidad para una ética del ciberespacio. *Argumentos de Razón Técnica*, (10), 215-237. <http://hdl.handle.net/11441/21746>
- Herrán, A. de la (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia: Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. Universidad Complutense de Madrid.
- Herrán, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. San Pablo.
- Herrán Gascón, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. San Pablo.
- Herrán, A. de la (2004a). Teoría de los Sistemas Evolucionados : Hacia las organizaciones que maduran. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 71-109. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4800/31507\\_2004\\_09\\_03.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4800/31507_2004_09_03.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Herrán, A. de la (2004b). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 11-50. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0404120011A/16270>
- Herrán, A. de la (2008). El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. En J. Sánchez Huete (Coord.). *Compendio de Didáctica General* (109-152). CCS.
- Herrán, A. de la (2013). Reflexiones sobre el cambio del cambio en Pedagogía. Un enfoque radical. *Matices del Posgrado Aragón*. (20), 5-24. [https://www.uam.es/personal\\_pdi/fprofesorado/agustind/textos/cambpedagradical.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/cambpedagradical.pdf)
- Herrán, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 163-264. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>
- Herrán, A. de la (2015). Educación prenatal y pedagogía prenatal. *Revista Iberoamericana De Educación*, 69(1), 9-38.
- Herrán, A. de la y Fortunato, I. (2017a). La clave de la educación no está en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Acta Scientiarum. Education*, 39(3), 311-317.
- Herrán, A. de la (2017b). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*. Fahrenhouse. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/699232.pdf>
- Herrán, A. de la (2019a). Por qué los currícula no pueden educar. Una mirada desde la Pedagogía radical e inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía* (502), 75-80.
- Herrán, A. de la (2019b). Algunos fundamentos sobre la formación continua del profesorado desde el enfoque radical e inclusivo. *Revista Boletín Redipe*, 8(2), 29-57.
- Herrán, A. de la (2019c). Formación radical: no sólo rompiendo moldes. *Revista Boletín Redipe*, 8(6), 50-57.
- Herrán, A. de la (2022). Más allá de la Pedagogía de la gallina: A propósito del marco competencial LifeCom. *Cuadernos de pedagogía*, (528), 21.
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Freire, V. y Bravo, S. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en Educación Infantil*. Ediciones de la Torre.
- Herrán, A. de la, Cortina, M., y González, I. (2006). La muerte y su didáctica: *Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Universitas.
- Herrán, A. de la y Sabbi, C. R. (2021). ¿Por qué la educación universitaria no es la educación superior? Una mirada radical e inclusiva. *Revista Imagens da Educação*, 11(2), 40-93. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i2.55815>
- Hurtado F, M., Cuadrado Nicoli, S. y Herrán Gascón, A. de la (2015). Hacia una pedagogía prenatal. *Una propuesta educativa. Revista Iberoamericana De Educación*, 67(1), 151-168.



- Ibermon, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. En J. Gimeno (Comp.) *Saberes e Incertidumbre sobre el currículum* (588-603). Morata.
- Jackson, P. W. (1968). *La vida en las aulas*. Paideia-Morata.
- Kornas-Biela, D. (2014). The paradigm of unity in prenatal education and pedagogy. *Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration*, 19(1-2), 193-206.
- Llanos, M., y Martínez, A. A. (2018). Diseño e Implementación de un Modelo de Gestión en Docencia Universitaria: Caso Carreras de Ingeniería de la Universidad Arturo Prat, Chile. *Formación universitaria*, 11(6), 3-16.
- Organización Mundial de la Salud. (2006). Preconception care in international settings. *Maternal and child health journal*, 10, 29-35.
- Ortiz, A. L., Reales Cervantes, J. P. y Rubio, B. I. (2014). Ontología y episteme de los modelos pedagógicos. *Revista Educación en Ingeniería*, 9(18), 23-34. <https://doi.org/10.26507/rei.v9n18.396>
- Otero, O. F. (1978). Educación y manipulación. *Didáctica Geográfica*, (3), 7-14.
- Madrugá, E. (2018). Educación prenatal y pedagogía prenatal: nuevas perspectivas para la investigación, la enseñanza y la formación. En A. de la Herrán, M. Hurtado, y P. García, *Educación prenatal y pedagogía prenatal: Nuevas perspectivas para la investigación, la enseñanza y la formación* (77-99). REDIPE.
- Magrini, J. M. (2017). Dwelling and creative imagination in Gaston Bachelard's phenomenology: Returning to the poetic space of education and learning. *Educational Philosophy and Theory*, 49(8), 759-775.
- Martínez, A. y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 25(3), 521-541.
- Monarca, H. (2017). El profesionalismo como espacio de disputas simbólicas. En H. Monarca y B. Thoilliez (Coords.), *La profesionalización docente. Debates y propuestas* (41-52). Síntesis.
- Muñoz, F. I. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. J. Bautista, (Coord.), En *Innovación en la universidad: prácticas, políticas y retóricas* (85-104). Graó.
- Parellada, C. y Travesset, M. (2016). *Las redes sutiles de la educación. Las ideas clave de la pedagogía sistémica multidimensional*. Octaedro.
- Pascual, E. (2011). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 23(2), 13-72.
- Pérez, Z. (2020). Formalización de la transmisión del cuidado durante la Etapa Vital Intrauterina. *Ene. Revista de Enfermería*. 14(3). [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1988-348X2020000300006&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-348X2020000300006&lng=es&tlng=es)
- Porta, L.G. y Sarasa. M.C. (2021). Una indagación narrativa en los procesos de construcción curricular a partir de relatos de experiencias de docentes en ciernes durante la formación del profesorado. *Aula Abierta*, 50(3), 721-728.
- Rappaport, S., Thoilliez, B. y Alonso-Sainz, T. (2021). Los organismos internacionales como sistemas marcadores de tendencias en la Universidad global. *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 26-62.
- Rodríguez, C. y Cachafeiro, A. (2010). *La represión del deseo materno y la génesis del estado de sumisión inconsciente*. Ediciones Crimentales.



- Serrano, B. F. y Bosisio, A. (2018). Acompañamiento pedagógico durante la etapa prenatal, nacimiento y postnatal desde la figura de la "doula": Una revisión de la investigación. En A. de la Herrán Gascón, M. Hurtado y P. García, *Educación prenatal y pedagogía prenatal: Nuevas perspectivas para la investigación, la enseñanza y la formación* (397-430). REDIPE.
- Siegel, D. (2015). Interpersonal Neurobiology as a Lens into the Development of Wellbeing and Resilience. *Children Australia*, 40(2), 160 -164.
- Touriñán, J. M. (2019). *La Pedagogía no es la Filosofía y la Filosofía no es la Filosofía de la Educación*. REDIPE, 8(5), 17-84.
- Young, M. F. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 609-623.
- Zamora-Mendoza, J. M. (2014). La competitividad educativa. *In Vestigium Ire*, 8(1), 194-205.
- Zambrano, C., Díaz, A., Pérez, M. V. y Rojas, D. (2020). Análisis de estrategias de autorregulación en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Formación universitaria*, 13(5), 223-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500223>
- Winnicott, D. (1949). *Los recuerdos del nacimiento, el trauma del nacimiento y la angustia*. Escritos de pediatría y psicoanálisis. Paidós.





# Familia y educación. Claves pedagógicas para una didáctica familiar

## Family and education. Pedagogical keys for family didactics

Pablo Rodríguez Herrero\*

Fecha de recepción: 13 de junio de 2022

Fecha de aceptación: 13 de julio de 2022

### RESUMEN

La Didáctica es la comunicación educativa que genera conocimiento. En contextos educativos informales como la familia puede haber una relación didáctica entre sus miembros. Este artículo tiene como objetivos: (1) Argumentar, desde la racionalidad pedagógica, la necesidad de incluir a la familia como institución educable, es decir abierta a la formación y crecimiento mutuo entre los miembros de la familia; (2) Desarrollar las bases de una Didáctica Familiar amplia que señale distintas direccionalidades de la comunicación educativa. Se parte del que se considera un error fundamental de Herbart en su definición del concepto de 'formabilidad' (Bildsamkeit): que la educabilidad o 'formabilidad' se atribuya exclusivamente al alumno. En este trabajo se plantea la familia como un agente formable y, por tanto, abierto a posibilidades didácticas propias. Desde la fundamentación de una Didáctica Familiar aplicable, se esbozan distintas direccionales de la comunicación educativa para el conocimiento en el ámbito familiar.

### ABSTRACT

Didactics is the educational communication that generates knowledge. In informal educational contexts such as the family, there can be a didactic relationship among its members. The objectives of this article are: (1) To argue, from a pedagogical rationality, the need to include the family as an educable institution, that is to say, open to mutual formation and growth among family members; (2) To develop the bases of a broad Family Didactics that points out different directionalities of educational communication. We start from what is considered a fundamental error of Herbart in his definition of the concept of 'formability' (Bildsamkeit): that educability or 'formability' is attributed exclusively to the student. In this work, the family is considered as a formable agent and therefore open to its own didactic possibilities. From the foundation of an applicable Family Didactics, different directions of educational communication for knowledge in the family environment are outlined.

### Palabras clave:

*Pedagogía, educación para la vida familiar, educación informal, didáctica, teoría de la educación*

### Keywords:

*Pedagogy, family life education, informal education, didactics, theory of education*

\* Universidad Autónoma de Madrid, departamento de Pedagogía.

## Introducción

El nacimiento de la Pedagogía como ciencia que se ocupa de la educación viene asociado al concepto de *formabilidad* (*Bildsamkeit*) que introdujo Herbart en su obra ‘Esbozo de lecciones pedagógicas’ (*Umriss pädagogischer Vorlesungen*). Sin embargo, como el propio pedagogo alemán expresó cuando definió la ‘formabilidad’ —palabra que se emplea en este artículo entre comillas, como un término técnico pedagógico que no se incluye en el diccionario de la Real Academia Española—, esta solo se aplicó inicialmente al niño o adolescente, hecho que ha marcado el desarrollo de la Pedagogía, posteriormente. Así, la investigación pedagógica y su aplicabilidad en el campo de la educación se ha centrado fundamentalmente en el alumno.

El gran error de Herbart fue no recaer en la ‘formabilidad’ de quienes tienen que educar. Principalmente, de los maestros y de las familias. Si bien desde hace décadas la educación del docente tiene una línea de investigación y de desarrollo teórico consolidada (en España se podrían citar aportaciones relevantes como, por ejemplo, las de Manuel García Morente, 1936), es un ámbito de trabajo minoritario si se compara con la cantidad de producción pedagógica asociada a la educación del alumno. Y respecto a la familia, la brecha es más significativa. La ‘educación de la familia’ es un campo de estudio poco explorado, si se compara con otros contextos educativos.

Este artículo teórico y reflexivo se centra en la ‘formabilidad’ de la familia, desde una perspectiva amplia y moderna respecto a su alcance, significado e interdependencia con la sociedad (Caride, 2020) y con sus representaciones culturales. Parte de la necesidad de cambiar la concepción de la familia, desde el constructo de ‘formabilidad’. Se pretende contribuir a que la familia se comprenda también como un contexto y una institución para el crecimiento, la formación y la educación mutua de sus miembros. Porque, como afirmaba Maslow (1983) al definir lo que denominó sociedades eupsíquicas, cualquier agente o institución social puede y debe asumir responsabilidades éticas respecto a contribuir a la autorrealización o crecimiento de los ciudadanos.

Si se trata de estudiar la ‘formabilidad’ o educabilidad de la familia —más adelante se justifica por qué se usa el término ‘formabilidad’ en este artículo—, parece imprescindible reflexionar sobre el alcance de la Didáctica, como disciplina que trata de comprender e interpretar la comunicación educativa que genera conocimiento (González, 2008). La familia es una institución fundamental para la educación de los niños. Pero no solo es eso. También en la familia los individuos y la pareja,



pueden desarrollar plenamente su personalidad y potencialidad humana. Siendo así, nos preguntamos si es pertinente ampliar las fronteras de la Didáctica a otros ámbitos y contextos, diferentes a la escuela, donde también puede haber comunicación educativa para el crecimiento individual y social, es decir, para la formación. Además, ¿cómo puede educar la familia, si no se considera su propia ‘formabilidad’?

Considerando lo anterior, los objetivos de este artículo son: (1) Argumentar, desde la racionalidad pedagógica, la necesidad de incluir a la familia como institución educable, es decir abierta a la formación y crecimiento mutuo entre los miembros de la familia; (2) Desarrollar las bases de una Didáctica Familiar amplia que esboce distintas direccionalidades de la comunicación educativa.

## Pedagogía y ‘formabilidad’

El nacimiento de la Pedagogía como disciplina y ciencia de la educación se asocia al concepto de *Bildsamkeit* definido por Herbart en su obra *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (2012), publicada en 1802 y traducida al español por Lorenzo Luzuraga en 1935, con el título ‘Bosquejo para un curso de Pedagogía’. Tomando el texto de esta traducción, Herbart indica (1935):

El concepto fundamental de la Pedagogía es la educabilidad del alumno. Observación. El concepto de educabilidad (ductilidad, plasticidad) es de más vasta extensión. Se extiende casi hasta los elementos de la materia. Experiencialmente se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el cambio material de los cuerpos orgánicos. De la educabilidad volitiva se hallan rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre (p. 6).

La traducción de ‘Bildsamkeit’ por ‘educabilidad’ realizada por Luzuriaga no está exenta de críticas, en tanto en cuanto la tradición alemana diferencia *Erziehung* (educación) de *Bildung* (formación), dando a esta última un contenido más vinculado al desarrollo intelectual y cultural constante del ser humano (Peña y Garcés, 2011):

El término *Bildsamkeit* proviene de la palabra alemana *Bild* que significa imagen, retrato, pintura, ilustración, idea. Existe también el verbo *bilden*, derivado de *Bild*, que significa formar, dar forma. La partícula *sam* adjetiva este verbo. El resultado es la palabra *Bildsam*, cuyo equivalente en español, si atendemos a la diferencia entre educación, cultu-



ra y formación, sería la palabra 'formable'. En la palabra *Bildsamkeit* la terminación *keit* sustantiva nuevamente dicho adjetivo. Así pues, una operación similar en el español que fuera, a la vez, concordante con el proceso en alemán nos llevaría al término 'formabilidad' (p. 16).

En este artículo asumimos la crítica realizada por Peña y Garcés (2011), razón por la cual se utiliza el término 'formabilidad'. Como categoría inacabada (Kant), define el principio de que el ser humano es un ser perfectible (Rousseau) (Murcia, 2014) y neoténico, es decir, inacabado con disposición de llegar a ser (Savater, 1997). El concepto de 'formabilidad', en todo caso, depende de una comprensión con base en la conciencia individual y social: «la educabilidad se sitúa y pondera desde y en las significaciones imaginarias sociales; esto es desde el límite o posibilidad que nuestra mirada le dé a la vida, al mundo y al ser humano» (Jiménez, 2005, p. 171).

Ahora bien, Herbart se refirió a una Pedagogía y 'formabilidad' centrada en el niño y adolescente: «El concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad del alumno» (Herbart, 1935, p. 6). Cae en una aparente contradicción, cuando indica, a continuación, que «la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre» (p. 6), porque a pesar de reconocer la educabilidad del hombre, entiende que la Pedagogía se centra en la educación del alumno. Este fue, quizá, el gran error de Herbart. Concebir al alumno como el epicentro de la acción pedagógica y educativa, sin recaer en lo que precede la educación del niño, que es la educación de quienes fundamentalmente tienen que educar, porque el niño no es el único centro de la educación cabal (Herrán, 2021). Esta idea, que ha condicionado y lastrado el desarrollo de la Pedagogía hasta nuestros días, parte de una concepción errónea de la Pedagogía y la Didáctica. Lo podemos describir haciendo una analogía con la naturaleza y la horticultura. Cuando tratamos de ayudar a que una planta o un frutal crezca saludablemente y nos dé sabrosas verduras y frutas, sabemos que nuestros cuidados no deben centrarse principalmente en el tallo o las hojas, sino en la calidad orgánica del suelo que nutre la raíz. Los estudios clásicos sobre el uso de fertilizantes y pesticidas químicos para monocultivos, realizados por la bióloga R. Carson (2016), demostraron la ineficacia a largo plazo de un intervencionismo violento y centrado en la planta y no en su ecosistema. De la misma manera, una educación centrada en el niño o adolescente y vista en su superficialidad —es decir, en lo que se ve o se demanda (Herrán, 2014)—, resulta pedagógicamente insuficiente y deficitaria. Su educación pasa por la educación de quienes les educan, desde la concepción de su 'formabilidad'. Desde este principio pedagógico básico planteamos la 'formabilidad' de la familia.



## La educación de la familia

Coherentemente con estos antecedentes históricos de la Pedagogía, encontramos que la educación de la familia no es una prioridad para los sistemas educativos. En el caso de España, el término ‘familia’ aparece en 45 ocasiones en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y no se encuentra en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de Educación (LOMCE) de 2013. Su presencia, en todo caso, no hace referencia a la formación de la familia como un aspecto clave de la educación del niño o adolescente, quedando relegado su uso a la colaboración y esfuerzo colectivo de la comunidad educativa, a la atención de las demandas de la familia por parte de los centros educativos o a la información de los tutores sobre los procesos de aprendizaje (Rodríguez, 2019). En la nueva Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), de 2020, el término ‘familia’ aparece en 47 ocasiones. En la introducción de la ley se destaca que:

la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no solo recae sobre el esfuerzo del alumnado individualmente considerado, sino también sobre el de sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la implicación de la sociedad en su conjunto (p. 340).

La presencia del término ‘familia’, posteriormente, se relaciona con la colaboración y la información entre escuela y familia, al igual que hacía la LOE. A pesar de que al Estado le corresponde regular la educación formal y no la educación en el ámbito de la familia, desde la escuela y por tanto desde su regulación, podría promoverse la formación de padres, madres y otros educadores del contexto familiar.

Desde la investigación educativa la atención se centra también en estudios sobre la colaboración entre escuela y familia y su mejora, o a la creación de comunidades de aprendizaje (Brown *et al.*, 2014; Hornby y Lafaele, 2011; Riera-Jaume *et al.*, 2022). Otras investigaciones se centran en la repercusión positiva de la educación de la familia en el rendimiento escolar de los hijos (Flecha, 2012). Se deduce que ni las administraciones educativas que diseñan el sistema educativo y el currículo, ni la investigación educativa, comprenden y desarrollan la ‘formabilidad’ de la familia como un campo necesario para una Pedagogía y educación más completas. El error de Herbart se mantiene, más de dos siglos después.

Por otra parte, todavía se entiende la educación familiar como un sistema unidireccional desde los padres hacia los niños (Alonso y Román,



2003); la educación de la familia desde una perspectiva amplia y centrada en el concepto de ‘formabilidad’, que integre tanto conciencia como competencias, no solo de los padres hacia los hijos sino en distintas vías y posibilidades formativas, es una línea por desarrollar tanto en los sistemas educativos como en la investigación pedagógica. En los planteamientos políticos de parentalidad positiva (Consejo de Europa, 2006) y en las escuelas teóricas de la orientación y educación familiar (Ríos, 2003), así como en los contenidos susceptibles de incluirse en la denominada ‘Pedagogía familiar’ (Quintana, 1993), la educación plena de la familia no se contempla. Si la familia forma parte de un ‘trípode educativo’ que incluiría la escuela, los medios de comunicación y la familia (Martiniá, 2005), ¿cómo podemos afirmar que nuestra educación pretende ser plena y educar para la vida de manera integral y completa (UNESCO, 2014; 2015), si no se incluye la educación de la familia?

A la familia no se le educa cuando existe, ni cuando está sin crear. La escuela no educa a niños y adolescentes para aprender a formarse y crecer en su entorno familiar presente y futuro, desde la relación hijos-padres, o desde la relación de pareja, en su caso. La educación sobre la familia se suele limitar, hoy día, a la información y sensibilización respecto a la diversidad familiar. Este es un avance importante pero insuficiente, desde la perspectiva de una educación plena, basada en la conciencia y en la formación permanente, que parte de la ignorancia consciente. Desde la mirada de una educación inclusiva y radical (Herrán, 2014), la educación actual no puede entenderse como una educación plena y completa, en tanto en cuanto hay temas, planteamientos y objetivos fundamentales para la formación del ser humano que, sin embargo, no se demandan socialmente. Forman parte de la raíz de la educación, porque son esenciales al mismo tiempo que no se ven en la superficie. La educación de la familia podría entenderse, así, como un planteamiento pedagógico radical, que no se demanda explícitamente ni forma parte de los sistemas educativos ni de la centralidad de las teorías sobre Pedagogía y orientación familiar. De esta manera, el currículo radical podría centrarse en «lo que no se enseña», pero es fundamental para la educación, y también en «a quien no se enseña», pero es, también, un vector principal de la educación.

## Didáctica familiar

Ante el estancamiento de la Didáctica y su techo y suelo de cristal (Herrán, 2021), su renovación puede pasar por que quienes educan y no están educados sean conscientes de ello. Es decir, tomar conciencia de la ignorancia, del no saber sabido y de cuándo este no saber es



deseable en sí mismo o requiere, por su naturaleza, transformarse en saberes y competencias útiles. En otras palabras, tomar conciencia de la 'formabilidad', siguiendo la línea argumentativa y teórica del artículo.

Si por Didáctica puede entenderse el ámbito de la comunicación educativa cuyo objeto es el conocimiento (González, 2008), la Didáctica Familiar haría referencia a la comunicación educativa en el contexto familiar que genera conocimiento. Así, la acción didáctica puede trascender el espacio de la escuela y el aula. En este sentido, Mallart (2001) señalaba que «la Didáctica no se agota en las aulas escolares, ni siquiera en las situaciones formales de enseñanza. Hay formación y por tanto posibilidad de estudio didáctico siempre que haya alguien en proceso de aprender algo» (p. 23).

Y bien, si la didáctica estudia la comunicación que genera conocimiento, podemos preguntarnos por la epistemología del conocimiento. Desde una perspectiva integradora del conocimiento, podríamos vincularlo con aquel que se traduce en una mayor conciencia, y el que genera una mayor competencia. La educación plena podría ser la de aquellas personas que consiguen vivir conscientemente y con competencias para los diferentes ámbitos de la vida (Herrán, 2018a). Las tradiciones de estos enfoques tienen sus propios paradigmas y matices internos diferenciales: uno de ellos proviene de Oriente y los Maestros Taoístas (Lao Tse, Chuang Tse, por ejemplo), Confucio y el confucionismo o Buda. Su conocimiento es conciencia aplicada a la vida, desde nociones como el no-ser o no-hacer (wu-wei). El conocimiento, entendido desde Occidente, se basa en la duda, la crítica, la construcción y la competencia. Sin embargo, la tradición pedagógica europea y occidental ha ignorado las importantes aplicaciones didácticas de la corriente oriental. Quizá algunos pensadores, como Dewey, Confucio o Makiguchi, trataron de integrar ambas corrientes con la inclusión de enseñanzas como la conexión del ser humano con la naturaleza, la autorrealización, el sentido de la vida o la felicidad plena (Fang, 2016).

La Didáctica Familiar puede comprenderse desde ambos enfoques. Los niños y adolescentes necesitan padres conscientes (Tsabary, 2015) y competentes, al igual que es deseable para el crecimiento y la educación en el contexto de una relación de pareja, tanto la conciencia como la competencia y habilidad interpersonal, emocional, etc. La comunicación educativa basada en la tradición occidental, en el ámbito de la familia, podría relacionarse con la competencia emocional, el autocontrol, la capacidad de mostrar afecto, el diálogo o la comunicación positiva, las habilidades sociales, el establecimiento de límites, etc. La comunicación educativa basada en la tradición oriental se orienta al



silencio, la ausencia de respuestas, la no acción (wu-wei), la humildad, el ‘darse cuenta’; en definitiva, la conciencia. Todo es necesario, tanto la competencia, para saber hacer, como la conciencia, para darse cuenta de lo que no hay que hacer, para apreciar fenoménicamente al niño, adolescente o a la pareja. La competencia, por sí sola, puede llevar a resultados tan poco educativos como el adoctrinamiento religioso (Herrán, 2018b) o por otros motivos relacionados con el egocentrismo. La conciencia, por sí sola, puede carecer de habilidades necesarias para educar o contribuir a la educación propia y de otros. Siendo ambas necesarias, sin embargo, la educación familiar se fundamenta exclusivamente en el aprendizaje de competencias que, por otra parte, se limitan generalmente a conocimientos de tipo psicológico o preventivos de diversas problemáticas conductuales, cognitivas o emocionales de los niños y adolescentes. La formación familiar sobre competencias pedagógicas queda relegada a un segundo plano. Y la conciencia educativa, en el ámbito familiar, no se reconoce como un constructo pedagógico necesario. Considerando que quizá la familia sea posiblemente el contexto educativo donde más se adoctrine a niños y adolescentes, una Didáctica Familiar sin una formación basada en la conciencia es claramente insuficiente.

La educación y ‘formabilidad’ de la familia ha asumido tradicionalmente una única direccionalidad: la de la educación de los hijos por parte de sus padres, tutores o familiares. Es la vía sobre la que se ha escrito e investigado con más frecuencia, la que sostiene hasta el día de hoy la Pedagogía familiar. Sin embargo, desde una perspectiva más amplia, se abren nuevas posibilidades teóricas y pedagógicas, como también esbozan algunos autores (Cánovas y Sahuquillo, 2014), aplicables a la Didáctica Familiar. Suponen fenómenos ya presentes, pero no reconocidos ni categorizados bajo la disciplina pedagógica. Si se trata de promover su desarrollo y de que la Didáctica Familiar evolucione, se convierte en imperativo nombrarlos, reconocerlos y conceptuarlos. De forma que la Didáctica Familiar, considerando una perspectiva sistémica y ecológica (Bronfenbrenner, 1981), puede asumir otras direcciones distintas a las de la educación de los hijos, como se propone a continuación.

## De un miembro de la pareja hacia el otro

La educación a través de la relación de pareja supone entender esta relación como posibilidades para el crecimiento y la educación mutua, desde las bases del respeto y la apertura (Ortega, 2012), así como para el autoconocimiento, el amor o el desarrollo de conciencia de humanidad, a



través de la relación con el otro. Si la Didáctica se basa en la comunicación educativa que genera conocimiento (González, 2008), como se describía anteriormente, puede conceptuarse y desarrollarse una relación didáctica en el seno de la pareja. Es un campo de aplicación pedagógica distinta a la terapia o enfoque clínico, o al acompañamiento de la pareja desde una perspectiva religiosa. En tanto que la Pedagogía es la ciencia que estudia la educación (Tourinán, 2019), la educación y formación —entendidas como procesos de evolución de la conciencia y de adquisición de competencias para saber vivir plenamente— es susceptible de realizarse en una relación de pareja. Por tanto, la Didáctica Familiar se orienta a la formación, mientras que las ciencias de la salud pretenden el bienestar integral de la persona y la pareja, y la religión, la transmisión de una doctrina en particular.

## De los hijos a los padres o tutores

Es decir, la educación de los padres y tutores desde las enseñanzas que les ofrecen sus hijos. En términos educativos, los niños y adolescentes pueden ser personas más conscientes que sus padres o docentes, es decir, más formadas. La transmisión cultural de ideas, creencias, valores, etc., no siempre redundan en una mayor y mejor formación. A veces, ocurre lo contrario. Un ejemplo son los ismos (Herrán y González, 2002) —identificación con una doctrina, movimiento, idea, etc.— de los que carecen los niños generalmente en la etapa infantil (0-6 años), que aparecen después en relación, por ejemplo, a la identificación con el país de nacimiento, la religión que se procesa, etc. El niño, en su primera infancia, puede enseñar a sus padres y docentes la identidad de humanidad desde una mirada inclusiva basada en lo compartido y lo común. Otros ejemplos de enseñanzas por parte de los niños los tenemos en el contexto de pandemia mundial (Rodríguez y Pedregal, 2020), en el que los niños han enseñado su flexibilidad, resiliencia o atención a lo esencial. La Didáctica Familiar, en este caso, se produce desde la comunicación educativa de los niños, por lo que hacen o no hacen, que redundan en un mayor conocimiento para sus padres. Por tanto, se fundamenta en la capacidad de estos últimos de reconocer su ignorancia y mirar a los hijos desde la perspectiva de su propia ‘formabilidad’: observando a los hijos como potenciales maestros.

## De los animales domésticos a los miembros de la familia

Es la comunicación educativa que se despierta en la familia desde la observación del animal doméstico y que genera un mayor conocimiento. Esta direccionalidad invita a trascender el enfoque antropocéntrico de



la didáctica. Se basa en las posibilidades educativas de la relación del hombre con la naturaleza, en el sentido expuesto por Comenio (2012) o Rousseau (2011).

Una buena manera de explicar estas posibilidades es recuperar las reflexiones realizadas por el humanista y animalista M. de Montaigne (1533-1592) en sus *Ensayos* (Montaigne, 2008). Concretamente, en el ensayo *Apología de Raimundo Sabunde*, donde se preguntaba sobre las enseñanzas de los animales:

Quando juego con mi gata, ¿quién sabe si no me utiliza ella para pasar el rato más que yo a ella? Platón, en su descripción de la edad de oro bajo influencia de Saturno, entre los principales privilegios del hombre entonces cita la comunicación que tenía con los animales, de cuyas verdaderas cualidades y diferencias entre ellos se enteraba preguntando e informándose; con lo que llegaba a una muy buena comprensión y prudencia gracias a las cuales dirigía su vida mucho más felizmente que nosotros (p. 456).

Es una comunicación basada en la atención del animal, de quien se reconoce como educable por la naturaleza. Así, por ejemplo, nos damos cuenta de que los animales pueden ser maestros en asuntos tan relevantes como el morir, a quienes el hombre no supera en estilo y elegancia (Wukmir, *apud* Herrán y Rodríguez, 2020).

## Del maestro interior

Es decir, la educación a través de la conciencia propia que se genera en el seno de la familia. De la educación de cada miembro de la familia, surge su posible maestro interior (Dürckheim, 1982), por tanto, la conciencia de lo que se sabe y lo que no se sabe y, especialmente, de los errores que se cometen, en una vía formativa orientada a qué no hacer o cómo no intervenir (Tejada et al., 2019) en la educación de los hijos o en la relación de pareja. Al igual que se ha identificado el 'ego docente' y su consecuente mala praxis (Herrán y González, 2002), podríamos conceptualizar el 'ego parental/familiar' y su mala praxis, como el área que atiende a los errores de los padres, —por ejemplo, los revisados por Herrán, 2009— o de la pareja relacionados con la falta de conciencia y que lastran las posibilidades educativas de dichas relaciones bidireccionales. La Didáctica Familiar, en este caso, se orienta a la dialéctica y la transformación interior basadas en la toma de conciencia.



## De la familia educada a la sociedad en su conjunto

Es la contribución a una sociedad más inclusiva, consciente y abierta desde las aportaciones didácticas de la familia que se forma. Se basa en la comunicación educativa que naturalmente aporta a la sociedad una familia que asume su formación y educación como prioridad. Y ante las representaciones sociales que se forman sobre la familia y su idoneidad desde una perspectiva cultural y social que tensiona, como antes se afirmaba, el funcionamiento de la familia, esta educación de la sociedad por parte de la familia educada puede ser una forma de generar más conocimiento en el conjunto de la sociedad. La vía natural, como se ha descrito en este apartado, es la transformación interior para la transformación familiar y, consecuentemente, para la evolución y la educación de la sociedad.

## Conclusiones

Del análisis reflexivo de este artículo, respecto a la familia y su ‘formabilidad’, se deducen las siguientes conclusiones principales: (1) Se ha identificado como un error fundamental de Herbart no recaer en que el concepto de ‘formabilidad’ (*Bildsamkeit*), no solo es asumible para la educación del niño o adolescente y, de hecho, condiciona negativamente las posibilidades de desarrollo de la Pedagogía como ciencia que estudia la educación; (2) En este sentido, se puede entender la ‘formabilidad’ de la familia como un campo fundamental en el avance pedagógico y educativo; (3) Las representaciones sociales y culturales respecto a las funciones de la familia y su sentido, distan mucho de miradas pedagógicas y centradas en la educación; (4) Puede entenderse la Didáctica Familiar como la comunicación educativa en el contexto familiar que genera conocimiento; (5) La Didáctica Familiar no tiene una sola direccionalidad, a saber, de los padres y la familia hacia el niño o adolescente. Incluye la educación y su consecuente acción didáctica en la relación de pareja, las enseñanzas que los niños y adolescentes pueden aportar a sus padres y familiares, la observación para la propia educación de las enseñanzas que pueden aportar los animales domésticos, la transformación interior de los miembros de la familia, así como la relación didáctica de la familia educada y consciente con la sociedad que la incluye.

La lógica y racionalidad empleada en el artículo invitan a ampliar las fronteras de la Didáctica y por tanto supone una contribución teórica para avanzar hacia una educación más completa, que no puede entenderse sin la educación, especialmente, de quienes tienen la responsabi-



lidad de formar a los demás. Esta primera aproximación a la Didáctica Familiar pretende abrir líneas de indagación teórica e investigación empírica que fortalezcan y contribuyan a la evolución de una Pedagogía que vaya más allá del contexto formal de la escuela. En tanto que artículo aproximativo a una nueva concepción de la Didáctica, aplicable al ámbito de la familia y a la educación de todos sus miembros, la limitación principal de este trabajo es la necesidad de una profundización teórica e investigativa más amplia sobre las posibilidades didácticas planteadas, desde el reconocimiento de la ‘formabilidad’ de la familia.



## Referencias

- Alonso, J, y Román, J. M. (2003). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. Pirámide.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brown, A. L., Harris, M., Jacobson, A, y Trotti, J. (2014). Parent teacher education connection: Preparing preservice teachers for family engagement. *The Teacher Educator*, 49(2), 133-151. <https://doi.org/10.1080/08878730.2014.887169>
- Cánovas, P., y Sahuquillo, P. M. (2014). La familia como contexto de desarrollo y educación. En P. Cánovas, y P. M. Sahuquillo (Coords.), *Familias y menores: Retos y propuestas pedagógicas* (pp. 21-43). Márgenes.
- Caride, J. A. (2020). Educar y educarnos a tiempo, pedagógica y socialmente [To educate and educate ourselves in time, pedagogically and socially]. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 395-413. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-03>
- Carson, R. (2016). *Primavera silenciosa*. Editorial Crítica.
- Comenio, J. A. (2012). *Didáctica magna*. Akal.
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación 19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad*.
- Dürckheim, K. F. (1982). *El maestro interior*. Mensajero.
- Fang, M. (2016). Exploring an East-West epistemological convergence of embodied democracy in education through cultural humanism in Confucius-Makiguchi-Dewey. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 36-57. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1088066>
- Flecha, A. (2012). Family education improves student's academic performance: contributions from European research. *REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(3), 301-321. <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2012.16>
- García Morente, M. (1936). Virtudes y vicios de la profesión docente. *Revista de Pedagogía*, 169, 1-11.
- González, F. E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la didáctica: Sus fundamentos y métodos. En A. de la Herrán, y J. Paredes (coords.), *Didáctica general: La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. McGraw-Hill.
- Herbart, J. F. (2012). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Nabu Press.
- Herbart, J. F. (1935). *Bosquejo para un curso de Pedagogía*. Espasa Calpe.
- Herrán, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 163-264. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2860>
- Herrán, A. de la (2009). Sobre lo mal que lo hacemos: La familia como solución posible. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía*, 204, 9-12.
- Herrán, A. de la (2018a). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. Edições Hipótese.
- Herrán, A. de la. (2018b). La Pedagogía ante el adoctrinamiento de las religiones. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 23, 1-58. <http://doi.org/10.18226/21784612.V23.ESPECIAL.1>
- Herrán, A. de la (2021). La Didáctica y el paradigma del techo de cristal. Una mirada desde el enfoque radical e inclusivo de la educación. *Revista REDIFE (Red Iberoamericana de Pedagogía)*, 10(4), 31-41. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1247>



- Herrán, A. de la, y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación de profesorado*. Universitas.
- Herrán, A. de la, y Rodríguez, P. (2020). Algunas bases de la Pedagogía de la muerte. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 2(4), 35-141. <https://practicadocenterevista-deinvestigacion.aefcm.gob.mx/index.php/accesoabierto/article/view/65>
- Hornby, G., y Lafaele, R. (2011). *Barriers to parental involvement in education: an explanatory model*. *Educational Review*, 63(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Jiménez, A. B. (2005). *Modelos y realidades de la familia actual*. Editorial Fundamentos.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (España).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (España).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (España).
- Mallart, J. (2001). Didáctica: Concepto, objeto y finalidades. En F. Sepúlveda, y N. Rajadell (eds.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 23-57). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martín, R. (2005). *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Editorial Troquel.
- Maslow, A. (1983). *La personalidad creadora*. Editorial Kairós.
- Montaigne, M. de (2008). *Ensayos completos*. Cátedra.
- Murcia, N. (2014). Educabilidad y normalidad. Imaginarios de maestros en formación. *Revista Sophia*, 10(2), 169-182. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/251>
- Ortega, J. (2012). El vínculo de la pareja: Una posibilidad afectiva para crecer. *Revista Electrónica Educare*, 16, 3-30.
- Peña, A., y Garcés, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25. <https://doi.org/10.21500/22563202.577>
- Riera-Jaume, M. A., Ferrer-Ribot, M., Pinya-Medina, C., y Mut-Amengual, B. (2022). La participación de las familias en los procesos de innovación educativa de los centros escolares. *Educar*, 58(1), 255-271. <http://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9258>
- Quintana, J. M. (coord.). *Pedagogía familiar*. Narcea.
- Rodríguez, P. (2019). ¿Debe educarse la familia para poder educar a los hijos? *The Conversation*. <https://theconversation.com/debe-educarse-la-familia-para-poder-educar-a-los-hijos-119413>
- Rodríguez, P. y Pedregal, M. (2020). ¿Qué nos están enseñando los niños? [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/vOnObxwouDI>
- Rousseau, J. J. (2011). *Emilio o de la educación*. Alianza Editorial.
- Ríos, J. A. (2003). Orientación familiar e intervenciones sistémicas. En D. Río, B. Álvarez, S. Beltrán, y J. A. Téllez (coords.), *Orientación y educación familiar* (pp. 27-42). UNED Ediciones.
- Savater, F. (1977). *El valor de educar*. Editorial Ariel.
- Tejada, P., Rodríguez, P., y García, P. (2019). Reflexiones autocríticas de nuestra experiencia docente en el ámbito de la inclusión. En A. de la Herrán Gascón, J. M. Valle López, y J. L. Villena Higuera (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp. 203-220). Octaedro.
- Tsabary, S. (2015). *Padres conscientes: Educar para crecer*. Ediciones B.



- Touriñán, J. M. (2019). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación me-  
soaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias  
Pedagógicas*, 34, 93-115. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.008>
- UNESCO (2014). *UNESCO education strategy 2014-2021*. UNESCO.
- UNESCO (2015). *Incheon Declaration: Education 2030: Towards inclusive and equitable quality  
education and lifelong learning for all*. UNESCO.





# Las imágenes narran un mundo, una educación. Visitando a Roberto Rossellini desde Laura Wandel

## The images narrate a world, an education. Visiting Roberto Rosellini from Laura Wandel

José Gaspar Birlanga Trigueros\*

Fecha de recepción: 22 de junio de 2022  
Fecha de aceptación: 13 de julio de 2022

### RESUMEN

Vivimos en un mundo donde la imagen tiene un protagonismo incuestionable, incluso desmedido; se habla con sentido de una estetización del mundo. La imagen se ha extendido más allá del estricto ámbito estético-artístico, y es necesario reconsiderar su potencial más allá de los discursos mediáticos, que subrayan unilateralmente el empobrecimiento de la imagen. Al contrario, como se defiende, cabe (re)considerar y (re)poner el valor de la imagen (también la cinematográfica), por su incidencia positiva en el mundo de la educación. Concretamente, y en ese contexto, se propone (re)visitar las convicciones de Roberto Rossellini expresadas en su cine, textos y declaraciones, a partir del tratamiento de la imagen cinematográfica que Laura Wandel ofrece en su primer largometraje *Un monde* (2021), comercializada en castellano como *Un pequeño mundo*.

Rossellini sigue dando qué pensar en materia educativa, como muestra el apoyo que desde ese *Monde*, visto desde y a la altura de una niña, Wandel ofrece del mundo de la educación (y no solo del *Bullying*). Acicates para nuestra conciencia y nuestro mundo, y no solo el de la educación, en donde las imágenes narran nuestras convicciones y sus sombras: lo que no queremos ver. Toda una apología de la mirada y conciencia (educativa) desde la imagen.

### ABSTRACT

We live in a world where image is the undeniable protagonist, even out of proportion, in fact, we are sensibly speaking about the aestheticization of the world. Image has gone beyond the limits of aesthetic-artistic, and it is necessary to reconsider its potential beyond the media discourse, which unilaterally underlines the impoverishment of the image. On the contrary, as defended, there is room to (re)consider and (re)value the image (also cinematographically) for its positive impact in Education. Specifically, and within this context, the proposal is to (re)visit Roberto Rossellini's convictions expressed in his films, texts and quotes, from the treatment of a cinematographic image which Laura Wandel offers in her first film *Un Monde* (2021), commercialized in Spanish as *Un pequeño mundo*.

Rossellini continues to make us think as far as education goes, as shown in the support from that *Monde*, and from the perspective of a girl, Wandel offers on the Education world (and not just *Bullying*). Incentives for our conscience and our world, and not only for the Education one, where images narrate our convictions and its shadows: what we don't want to see. An apology from our eyes and (educational) consciousness from the image.

### Palabras clave:

*Imagen, estética, educación, cine, Bullying*

### Keywords:

*Image, aesthetic, education, cinema, bullying*

\* Universidad Autónoma de Madrid

## Introducción

En todas las materias, al igual que en los distintos ámbitos de la experiencia, sea teórica o práctica, hay una serie de temas que pueden ser considerados como importantes, capitales, esenciales, o radicales. Esos temas no necesitan ser demostrados, y básicamente nuestra vida depende de saber distinguirlos y gestionarlos. No obstante, esas atribuciones dependen no solo de las experiencias que cada uno ha tenido, también están condicionadas por las expectativas que nos forjamos, e incluso determinadas por nuestras necesidades, y esas adscripciones son relativamente estables, aunque no son inamovibles, sino que pueden variar según las circunstancias.

Sin embargo, no pocas de las convicciones a las que atribuimos ese carácter esencial se muestran así de por vida, no suelen variar a lo largo de nuestra existencia. No en vano, como F. Nietzsche se encargaba de recordarnos, las convicciones son prisiones. Ahora bien, esas atribuciones, que se basan en nuestra experiencia personal, y en ese sentido sin llegar a ser privativas sí son subjetivas o particulares, son identificadas y sostenidas desde al menos el convencimiento de que no lo serán sin embargo solo para nosotros. Ese convencimiento puede revestir la forma incluso de una certeza, tanto que a veces nos referimos a ellas como si de una evidencia se tratase. Estamos convencidos que nuestra atribución será compartida, ratificada e incluso celebrada por los demás, sin que pierda un ápice de consistencia. Y ello no es ajeno al vital mundo de la educación. Como escribe Roberto Rossellini en *Un espíritu libre no puede aprender como esclavo*, ese texto .de proclama tan esencial como radical:

Es necesario que la educación deje de considerarse —como hacen muchos— un periodo de aprendizaje limitado en cuanto a duración, un prólogo de la vida. Al contrario, debe contemplarse como un componente de la propia vida<sup>1</sup>.

Las atribuciones no siempre son buscadas o pretendidas, más bien somos educados en ellas, desde nuestra básica y elemental socialización primaria con la familia, pero también en los primeros años de vida (pre)escolar. Sin embargo, a veces también, están ahí, pero larvadas, casi a la espera de que haya algo que las haga emerger, algo que la traslade de una existencia teórica a nuestra vida, entonces pasan a ser parte de nuestro mundo. Así, después de estos años iniciales, nos salen

<sup>1</sup> Roberto Rossellini, *Un espíritu libre no puede aprender como esclavo*, Barcelona, ed. Gustavo Gili, 1979, p. 67



al encuentro. Y en este sentido, si se me permite la analogía, su reconocimiento tiene unas fecundas analogías —parecidos de familia— con los juicios que realizamos en el caso del arte, más en particular, y con propiedad, son muy afines a los juicios en los que expresamos una experiencia estética.

Los juicios estéticos que generalmente aparecen asociados al mundo del arte (al menos en su concepción más clásica que aquí no compartimos como exclusiva y mucho menos como excluyente) son un terreno propicio para indagar, por analogía, aunque también por contraste, con el modo en que enjuiciamos a algo como esencial, radical, pero también banal o accidental. Esta caracterización la comparten los juicios estéticos y los éticos, es decir los *reflexionantes*: aquellos en los que expresamos nuestra relación (afectación) con el objeto o referente. En cuestiones de ética y estética, como bien recuerda Wittgenstein en sus *Lecciones*, no nos limitamos a enunciar algo sobre algo, sino que expresamos o respondemos con un juicio, con una emoción, con un gesto, a una experiencia por el modo en que nos vemos afectados por ella.

Huelga decir que nuestra (con)moción / (respuesta), será más rotunda si nos afecta tanto ética como estéticamente. Aunque como ya Rossellini vislumbraba, se estaba produciendo un desplazamiento hacia lo estético en detrimento de lo ético, y en esa medida inaceptablemente también para él, de lo antropológico. Por ello entendía que era necesario, por un lado, volver o recuperar un sentido más vigoroso de la educación, pero también desarrollar un estado de alerta y crítica ante el mundo de los medios de comunicación de masas, que, con la ayuda del cine, estaban ganando terreno en una dirección que solo beneficiaba a la industria y al entretenimiento.

Rossellini estaba plenamente convencido de que esa recuperación de la educación no podía prescindir de la mirada del hombre, y que, por tanto, en el mundo en el que él se encontraba entonces —con mayor motivo hoy— no era posible ya no trabajar desde las imágenes. Su trayectoria personal, primero con el cine, su viaje a la India, y su regreso para abandonar el cine y para abrazar el cine para televisión, también llamado «cine didáctico» da cuenta de ello<sup>2</sup>. Por ello la mirada del director es una mirada que selecciona y que invita igualmente a ello, pero también a no quedarse solamente en ello. Rossellini nunca abandono esa exigencia de realismo entendido como precisamente esa exigencia de visión de realidad, una realidad no metafísica, sino física, quiero decir, antropológica.

<sup>2</sup> Sobre esta cuestión puede encontrarse más información en «El canto del ci(s)ne. Massmedia e insuficiencia estético-filosófica del lenguaje cinematográfico» en A propósito del Sócrates de Rossellini, ediciones Aulós, Madrid, 2022.



La imagen media entre el hombre y la realidad. Como veremos más adelante, Rossellini hasta inventó un dispositivo —y que a posteriori ratifica que la decisión de «abandonar» el cine ya estaba en su mente— para lograr mejor ese objetivo al que llamó *panzinor* o zoom óptico.

El trabajo cinematográfico que Rossellini realizó a mediados del siglo pasado ya, como se reconoció entonces incomodaba al espectador. Películas como «Stromboli» (1950), «Europa 51» (1952) o «Te queré siempre» (*Viaggio in Italia*, 1954) son películas en las que pone en primer término sus atribuciones vitales mostrando entonces de una manera radicalmente nueva (lo que vino a suponer el calificativo de *realismo* para el cine de esas señas realizado entonces en Italia) el estado de degradación moral, y de desconexión con lo que en realidad estaba ocurriendo, en la que se encontraba la sociedad de entonces, incluso cuando en la otra realidad la Guerra había dejado todo eso atrás... Como decía el poeta, la aridez del desierto sigue ganando terreno.

La imagen nos devuelve a la realidad. La imagen cinematográfica nos entrama, nos involucra por ella misma en su narración (no necesita de ninguna otra) y así, lo que sucede (realismo), afecta: experiencial y epistémicamente, pero también ética y estéticamente. El modo más radical de afectación es para Rossellini —y sin duda— el antropológico. Aquel que nos afecta como hombres de la forma más holística, más integral y por ello también más radical. Pues bien, esa afectación parece haberse transformado en el mundo de hoy. Así, es un tópico la referencia al mundo en el que vivimos como un mundo cada vez más acelerado. Cada vez somos más ignorantes de lo que «pasa» —velozmente— a nuestro lado. Para quien tenga reservas sobre ello, pues aducirán que esa velocidad puede ser técnicamente controlada, registrada y después reproducida en un *tempo* más humano, caben no pocas objeciones. Me detengo brevemente en dos de ellas a modo de réplica. La primera, que, aunque no sea cada más más acelerado, sí es más veloz el carácter efímero de la experiencia que tenemos de eso que «pasa velozmente» cerca de nosotros a menos que nos «afecte», como veremos en las siguientes páginas y como reconocen no pocos ensayos célebres de estos últimos años.

Pero no deja de ser cierto que de poco sirve el reconocimiento que no es reconocido. Y algo así sucede, como veremos, con la educación que para no dejar de ser tal ha de cultivar el terreno de lo antropológico para que sea fecundo. En los primeros años de vida del niño, el terreno es casi virgen, la naturaleza asilvestrada tiene todavía pocas grafías de la cultura y las que tiene procede de alguien ajeno, aunque muy próximo al niño. Los niños son pues en este sentido sino cuando no el reflejo sino la expresión del cultivo de los padres y madres, de sus familias, de sus primeros años de escolarización, en definitiva, de la sociedad en



la que progresivamente pasarán a tener un papel más activo, en la que irán ganando autonomía desde esa (con)formación recibida. Este proceso es el mismo que cualquier lector reconocerá respecto a sí mismo. Sin embargo, parece que algo ha cambiado, algo radical, pues lo que vemos, y no solo en la infancia, no son frutos de no hace tanto tiempo...

Son tantos los sobrenombres que utilizamos para referirnos a ese fenómeno de volatilidad del presente ya sea como neomodernidad o post-modernidad (efímera, líquida, diluida, evanescente, ...) que parece un lugar común compartido. Sin embargo, y segunda, con la pluralidad de experiencias rápidas y efímeras seguimos siendo capaces de salvar del olvido indefectible al que están sometidas a alguna de ellas. Y esa salvación que inicialmente no es más que una detención, un darle tiempo al tiempo (para que esa experiencia sea, es decir, y en el sentido literal, para que tenga tiempo de ser) es también una indicación de que no es banal o accidental. Y también aquí reaparece el tema de la educación. Ahora ya como cuidado de sí, y no solo aunque también como (kantiana) mayoría de edad.

Aceleración e imagen, y educación. Esas dos primeras podrían ser los rasgos que definan al mundo de hoy, pero las tres son los vértices que describen el área triangular de estas páginas. No hay tiempo para los discursos, ni si quiera para los temas, acaso para las frases: Un twitt, dos, tres, pero no más. Los lemas han de ser mínimos, directos, pero han de decirlo todo. Como se intuye es un mundo hecho para las imágenes, incluso, como sugeriremos, desde las imágenes. Nada queda de las clases magistrales, y hasta de las lecciones docentes, cada vez más se ajustan a los tempos pseudo(post)modernos: de recetas a píldoras educativas.

Una imagen puede proporcionar la mayor información al tiempo que recibe los componentes anteriormente citados con una economía de medios difícilmente mejorable. Los componentes epistémico, ético y estético están inscritos en tanto que, por decirlo al hilo del libro de Jiménez, no dejan de ser en última instancia *Imágenes del hombre* (antropológico)<sup>3</sup>. La imagen, y con mayor dinamismo, la cinematográfica, es capaz de desatar en nosotros una experiencia a la que respondemos con un juicio en el que declaramos algo como esencial. Algunas imágenes son como

<sup>3</sup> No es casual, y a nuestros efectos, bien sintomático, que al año siguiente a nueva edición revisada y ampliada de *Imágenes del hombre*. Fundamentos de estética (2017), le siguiera, ambos en la misma editorial madrileña, *Crítica del mundo imagen* (2019).

Por otro lado, este aspecto es afín a un tema en proceso de investigación: el modo en que el giro copernicano kantiano y su idea de filosofía ha mantenido su vigencia también en base al paralelismo que se puede establecer de facto con un mundo girado hacia la imagen: qué puedo conocer, qué debo hacer, qué me cabe esperar, y, en definitiva, qué es el hombre, a la vista de sus distintas configuraciones en el poliédrico y rizomático imaginario colectivo.



señuelos potenciales de radicalidad. Especialmente en un mundo light, en el que todo vale, sin embargo, seguimos haciendo juicios, y no pocos con la certeza de haber fijado algo esencial. Las imágenes son especialmente proclives a ello, lo que repercute indefectiblemente, como alertaba Rossellini, al hombre. Por ello la educación —y también la educación en la imagen— era ya más que necesaria ante la expansión, y dirección, de los medios de comunicación de masas.

Si pudiésemos volver directamente a aquella que fue para todos los seres humanos, la imagen anterior al desarrollo de la palabra, las imágenes tendrían un valor muy distinto. Con la imagen se revela todo, se comprende todo. Roberto Rossellini a Tag Gallagher y John Hughes, «Where are we going?», *Changes*, núm. 87, abril 1974 (1985, p. 32)

No estaba en juego solo el modo en que se visibilizaban los juicios con los que declaramos cómo es algo, sino sobre todo aquellos otros en los que mostrábamos lo que valía para nosotros, lo que nos decía, lo que nos aportaba, el modo en que nos encontrábamos en relación con él. Detrás de frases como «Ha sido un trabajo importante», «ese cuadro es una pasada», etc., hay un tipo de experiencia que nos permite reconocer lo esencial y que tiene un potencial educativo, además de didáctico y pedagógico, que, aunque ya tratado, convendría reconsiderar desde otros puntos de vista. Y es aquí en donde se inserta esta (re)visitación a Roberto Rossellini, en particular a algunas de sus afirmaciones sobre la educación, desde *Un Monde* (las imágenes) que nos ofrece en su primer largometraje Laura Wendel.

Una imagen que narre, que escriba y  
que así se revele contra la imagen

El potencial que la imagen cinematográfica tiene aparece ya en la primera escena de «Un pequeño mundo», 2021, (qué error de traducción, es del todo menos pequeño); escena de escenas, y por todos sobradamente reconocida. La protagonista, Nora, llora sin consuelo ante su padre a la entrada del colegio en su primer día del curso. Tan solo su hermano mayor, Abel, puede ser el tablón al que agarrarse ante el mar encrespado de emociones que se vislumbran en el horizonte del patio del colegio. Pero, situados con la protagonista, ya como espectadores en la escena, conscientes de cómo está el mar, nuestra embarcación recibe un golpe de mar que la deja al pario de los acontecimientos en lo que resta de metraje. Nosotros, espectadores, como los adultos en la película, quedamos des-configurados. Ese golpe de mar inicial tiene su parangón en la última escena que dará paso a los títulos de crédito. Tanto la despedida inicial como el abrazo final son *concebidos* con toda radicalidad en «su» momento: preciso, pensado, filmado.



La visualidad es incontestable. Los primeros y primerísimos planos, ajustados y nada redundantes, nos trasladan a un patio de recreo en los que sentimos la misma zozobra existencial que la protagonista con la que continuamos la travesía durante poco más de una hora y diez minutos. Sería un error limitar el recorrido al mundo del bullying, que por cierto navega también en mar gruesa o muy gruesa. La película, y es parte de su originalidad, tiene el mérito de evitar caer en el adoctrinamiento sin tampoco tener que mirar para otro lado, muestra incluso con asepsia documental el repertorio de un microcosmos desde la altura de sus protagonistas: Nora (Maya Vanderbeque) y su hermano Abel (Günter Duret) y al que accedemos --también gracias a ellos-- a todo lo que ese *Monde* comporta.

La dramatización, la búsqueda de los efectos, se aleja de la verdad. Ahora bien, si nos mantenemos próximos a la verdad, es difícil buscar efectos. Roberto Rossellini a Francisco Llinás, Miguel Marías, Antonio Drove y Jos Oliver, «Una panorámica de la historia», *Nuestro cine*, 1970. (1985, p. 29)

En general el repertorio es más que completo y creíble, tanto en comportamientos como en actitudes, desde luego también en emociones propias que van más allá de la psicología infantil. La pequeña protagonista, ingenua pero no estúpida o ñoña, tiene precozmente que lidiar en su colegio con dilemas morales que implican una responsabilidad desmesurada de la que no puede desasirse: es su hermano. Por ello su papel es metafórica y representativamente —el título de la película— «un monde».

Las situaciones, los dilemas implicados, saltan de la pantalla y se hacen presentes en nuestra epidermis y fuertes en nuestra garganta, que presiona también nuestra conciencia comprensiva. Muy pronto, ante esa catarata de imágenes ralentizadas en las que se suceden inocencia y crueldad, el ánimo se turba. Así es. Los «mayores», los «adultos» (siempre marginales y desenfocados en la realización, otra imagen de imágenes) nos descubrimos habiendo estado mirado hacia otro lado durante mucho tiempo. Ahora, a esa conciencia y al sentimiento de profunda tristeza ante lo que vemos, se suma el miedo porque ya comenzamos a intuir lo que podremos llegar a ver... Y en esa convicción, de nuevo, la imagen que sobresalta, intuición y conciencia, con escenas de amor y de cariño, de afán de superación, del poder de (golpe de timón) la amistad... La integridad de unos sentimientos que amortiguan con su calidez la solidez sórdida y la sordidez sólida de la otra parte.

Pero este bálsamo es solo transitorio. Pronto suena el timbre y comienza la trampa en la que se ha convertido la hora del recreo: allí



reaparecen crueldad y temor, como en nosotros la vergüenza de haberlo consentido. El acoso en la forma larvada de la infancia no es una realidad *menor*, ni menos veraz; de ahí que, con esa sucesión de planos continuados, la directora pueda generar una sensación de urgencia tal, que nos sumerge en el más desfondado desasosiego. Demasiado real, demasiado creíble, demasiado actual.

Hay quien solo ve el realismo como algo exterior, como una salida hacia los espacios abiertos, como una contemplación de la miseria y el sufrimiento. Para mí, el realismo no es más que la forma artística de la verdad (Roberto Rossellini a Mario Verdone, Bianco e Nero, número 2, febrero 1952) (1985, p. 25)

Y con todo, la sensación que uno tiene al terminar de ver la película es que la directora, con sus imágenes, ha jugado a la contención. Con una realización más que meritoria hasta para los más exigentes, uno se siente embargado, de imagen en imagen, atravesando la angustia, sintiendo la tristeza pero lo que es peor comenzando a reconocer la impotencia. ¿Puede haber algo más radical en el mundo educativo que el verse desbordado por este *monde*?

La fuerza (brutal, en el sentido más académico) de las imágenes proceden de la inocencia de una niña. La fuerza de la película reside en cada fotograma. Del rostro de la protagonista al colegio, pero visto desde ella, pues la directora y guionista, Laura Wandel, en su primer largometraje, deja siempre la cámara (menos en una única ocasión) a la altura radical de los protagonistas.<sup>4</sup>

La originalidad de la película se aprecia también en la autenticidad de la crudeza de la travesía de emociones que propone al espectador que deja de ser tal para estar literalmente al pario de los acontecimientos. Más que una travesía, ha sido una inmersión desde la palabra hasta la imagen, desde la acción a la omisión. El espectador emancipado ranceiano es aquí ahora un espectador enarbolado, fotograma a fotograma, pero en la cresta de la ola, que no encuentra palabras para disculpar las imágenes que ve. Es como si Wandel hubiera querido realizar el proyecto de Rossellini

<sup>4</sup> Algo que también hace el cine de los hermanos Dardene. Y aquí igualmente, y a pesar de las evidentes diferencias no solo temáticas sino también estéticas, recordamos los paralelismos con otra película, también de exactamente setenta y dos gloriosos minutos, y con protagonistas de menores a una década, que también se las ve con un tema tan radical como el de Nora, «Petite maman» (2021) de Céline Sciamma, también de protagonistas infantiles y también radicales en el modo en que más que abrazar se agarran a la vida.



El problema radica en cómo desembarazarse de un sistema puramente verbal... Si consiguiéramos desembarazarnos de todo esto, probablemente encontraremos una imagen que sea esencial. Podremos ver las cosas como son realmente y este es el objetivo principal. No es fácil conseguirlo, yo lo estoy intentando, y aun no lo he logrado. Roberto Rossellini a Tag Gallagher y John Hughes, «Where are we going?», *Changes*, núm. 87, abril 1974 (1985, p. 32)

Con *Wandel* Cada fotograma narra. Cada expresión facial de la protagonista, cada motivo de experiencia ética y estética, no deja de ser una puerta abierta a ese *mundo* de sentimientos y valores. Por cada imagen que pasa, imagen vicaria, somos más conscientes de que estamos un poco más lejos, más impotentes, pero más conscientes de su mundo, que es ahora también, muy a nuestro pesar (sic), el nuestro. Así, ahora, nos sentimos más lejos de ese que era el nuestro, ese tan sobrecargado de afectación social: incoherentes, cortos de miras, desenfocados, fuera de plano. La película retrata nuestro desdibujamiento como adultos, como profesores —dónde están cuando los niños están en ese penal de máxima seguridad en la que se ha convertido el patio—, como padres siempre con la voluntad de solucionar los problemas que aparecen pero sin perder de vista al mismo tiempo su trayectoria laboral. No es extraño que la directora optara por no mostrarnos sus rostros: solo escuchar sus voces que indican que no están, aunque están, que llegan tarde o no llegan y cuando están a tiempo entonces no parecen enterarse de lo que ocurre. Son la viva representación de esos sujetos de la «ajeneidad», de esos sujetos que no sujetan, de esos individuos.<sup>5</sup>

Los adultos, padres y madres, profesores y profesoras, maestros y maestras, son finitos, no son omniscientes y siguen sin lograr realizar la ubicuidad, sí, pero pueden no mirar hacia otro lado. El sistema educativo juega en los países capitalistas a desarrollar su juego: no dejar constancia de lo real, en base a aumentar los procedimientos administrativos que oculten esa realidad. El desprecio de lo escrito es progresivo y continuado. Se prefieren otras estrategias de aprendizaje que se acuestan del lado de la oralidad y se sienten así más democratizadores... Se reactualizan aquellas palabras de Rossellini: «Nuestro destino depende en

<sup>5</sup> Fisher, Mark., *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?* (Caja Negra, 2016)

Allí planteaba ya el colapso de la imagen. La intuición de Rossellini se hace realidad, pero tal vez solo seamos conscientes de ese colapso cuando de nuevo la imagen percutiva genera experiencias estéticas y éticas que reactiven una imaginación, nuestra radical dimensión creativa, performativa y no solo pasivo-receptiva. El realismo capitalista colapsa la posibilidad misma de pensar, porque borra la tradición, al borrar sus imágenes, mirando a un presente que es ya futuro no hay lugar para el pasado, para la infancia, y sin pasado no hay diálogo cultural. Sin tradición no hay innovación. Se pierden los referentes, no hay posibilidad de releer la herencia cultural. Ni si quiera podemos quemarla.



medida primordial del establecimiento de una cultura nueva, amplia y bien articulada. Esa cultura juega un papel capital en el porvenir de todos los seres humanos».

Y para conseguirlo, en pro de nuestra salvación y la de nuestro mundo, estamos obligados a promover por fin una educación integral.<sup>6</sup>

Pero cabe recordar que las imágenes son otra forma de escritura. Las imágenes narran. Sea como fuere, es un hecho que la institución educativa, copada de adultos, es igualmente finita y reflejo de cómo esas hondas convicciones que parecían tan sólidas pueden tambalearse bajo la presión que supone ponerse radicalmente en los ojos de la una niña. La perspectiva es tan diferente que no puede menos que socráticamente hacernos dudar, desviste nuestros teóricamente firmes principios de reyes, ahora sí: el Rey está desnudo, y democrática e igualitariamente, todos somos reyes.

De esta manera, también el recreo es en la película un pretexto para informar, para hacernos ver, para hacernos saber. Desde el patio se habla del colegio, y desde este se informa sobre una realidad social que afecta desde la autoridad y el sistema educativo, a educadores, profesores, familias y alumnos: cada uno queda retratado en función de sus valores, pero también de sus atribuciones radicales. Parece ser— a la vista no están— que los mayores andan más ocupados de la superficie que del fondo, de lo políticamente correcto, que de lo antropológicamente admisible, donde la velocidad del presente les persuade que es más fácil mirar hacia otro lado cuando algo incómodo aparece ante nosotros y ralentiza nuestra trayectoria imparable. Pero como decíamos en la primera frase, con mostrar, no hace falta demostrar:

«Yo rechazo la educación. La educación lleva consigo la idea de conducir, dirigir y condicionar, y yo creo que debemos ir de una forma mu-

<sup>6</sup> Roberto Rossellini, *Un espíritu libre no puede aprender como esclavo*, Barcelona, ed. Gustavo Gili, 1979, p. 53. Y en la página siguiente añade:

«El valor nos permitirá afrontar la realidad: los tipos de educación existentes en la actualidad, al igual que las especulaciones y los ejercicios intelectuales que hemos desarrollado, han servido para producir especialistas cada vez más refinados, para crear hombres que se apasionan por los objetos y las actividades más dispares, pero les han hecho incapaces de aprehender los conocimientos en su conjunto y, por tanto, de llegar a su síntesis. En tal estado de cosas, sin una auténtica revolución cultural los hombres no serán jamás capaces de introducir cambios radicales en nuestros conceptos sociales y económicos, en nuestros sistemas de vida.

La educación integral debe permitirnos vivir de una manera más concreta, en cuanto pone a nuestro alcance sintetizar un gran número de determinaciones de las cuales dependemos. Disponer de una mayor cantidad de datos, ha de facilitarnos síntesis más reales».



cho más libre a la búsqueda de la verdad. Lo importante es informar, lo importante es instruir, pero educar no es importante. Es verdad que debe darse una determinada educación, sí, pero libremente cuando la información sea amplia y completa». Roberto Rossellini a Jean Douchet, Jean Douchet y Fereydoun Hoveyda, «Entretien avec Roberto Rossellini», *Cahiers du cinéma*, núm. 133, julio 1962 (1985, p. 33).

Tan imparabile como la sucesión de planos cortos y continuados —*rossellinamente informativa: amplia y continuada*— que hace que solo al final, cuando llegan los títulos de crédito, tomemos conciencia, reconocimiento e introspección, de que en la película no ha habido música, pero también que no han faltado las emociones, ni la conexión continuada. Ni música ni melodrama, pero sí sonido. Murmullos y respiraciones entrecortadas<sup>7</sup> —que esconden un dilema moral en no pocas ocasiones—, gritos, palabras atropelladas y silencios clamorosos, pero silencios. ¡Qué difícil es no salir del cine con la cabeza gacha!, qué convicción prístina: no tenemos capacidad de mirar a nadie.

Especialmente algunas miradas de la protagonista, como algunas escenas, zarandean no solo nuestra zona de confort. Mucho más, nos hunden en el suelo de lo que acontece para ponernos a la altura de a quien le acontece. Nos pone allí donde ya no basta darle la mano a ella y marchar juntos y rápidos del lugar, allí donde ya no podemos creernos capaces de protegerles aun huyendo: la imagen hace añicos la ilusión (necesidad) de esa «realidad».

Hemos acontecido desde la mirada de la protagonista, por eso, con criterio, el relato cinematográfico adopta en ocasiones casi el tipo documental, sobre todo en el patio del colegio, como también en algún momento también hiciera Rossellini<sup>8</sup>. También la técnica de filmación de Wandel construye una trama que se sostiene visualmente en la sucesión de planos cortos, siempre continuados, sin que haya cabida a un solo plano amplio en el que descansar. No hay transiciones en los

<sup>7</sup> Incluso para los defensores del afamado plantel de dobladores españoles hay aquí un buen motivo para tirar de excepción y recurrir a la versión original.

<sup>8</sup> Y no me refiero a Madre India sino a otras secuencias de sus películas. Paradigmática es en este sentido como Rossellini reconoce la secuencia de la pesca del atún en Stromboli:

«Es la espera la que nos hace vivir, es la espera la que nos encadena a la realidad, es la espera la que —después de la preparación—, nos ofrece la liberación. Tome por ejemplo, el episodio de Stromboli. Es un episodio que nace de la espera (...) La espera es la fuerza de cualquier suceso de nuestra vida y también lo es del cine». Roberto Rossellini a Mario verdone, «Colloquio sul neorealismo», *Bianco e Nero*, núm. 2, febrero 1952. (1995, p. 29)



que desconectar, en donde tomar aire<sup>9</sup>. La directora insiste una y otra vez en la visión (¿impotente?) de la hermana --ante el calvario que es el recreo para ambos-- por el asedio continuado al que se encuentra sometido su hermano. Así nos transmite la sensación de estar inmersos si no en una cárcel de máxima seguridad a escala infantil, que no menor, sí la de tener nuestra vida cercada, sitiada, atizada, azuzada, violentada. Y estas son las vidas de los que pensábamos más cuidados, más protegidos, pero también más indefensos, e igualmente vidas de nuestras vidas.

La escena final es radicalmente brutal. Pero se llega a ella desde la más absoluta esencialidad de lo cotidiano. La película carece del cuidado de los detalles, nada accidental tiene lugar y todo ocurre entre el rostro y la mirada de la protagonista (que parece agarrarse a nuestro corazón) y la escuela, en verdad su «Playground» --como se ha traducido con más sentido al inglés que nuestro desafortunado y equívoco «Un pequeño mundo».



Por tanto, un film que en su despliegue de imágenes promueve la reflexión radical: en la que descender a la raíz que alimenta una de las lacras de la sociedad moderna, y cuyo espacio de crecimiento y abono es el mismo que el espacio en el que se ha de afrontar y combatir. En fin, imágenes, palabras y visión (de la educación) radicales de obra y de omisión.

La imagen es preponderante en nuestra civilización. Pero ¿la utilizamos de forma adecuada a su importancia? Roberto Rossellini en el coloquio *Engagement social et économique du cinéma*, Cannes, 14 de mayo de 1977. (1995, p. 33)

La visita a Rossellini es radical también no solo por la coherente entidad de las tesis del director, sino porque la experiencia supone un salto cualitativo importante en la línea de conciencia del imaginario colectivo en sí misma y, con Wandel, en relación con la infancia y también a la cuestión de género ya desde estos primeros años. Para Rossellini todo es difícilmente separable de la institución (educativa), de la sociedad, pero sobremanera de la radical responsabilidad antropológica de cada uno. Esa responsabilidad que a modo de mayoría de edad kantiana

<sup>9</sup> Recuerda desde luego a no pocas escenas del reciente trabajo de A. Diwan *El acontecimiento* (2021).



salta hecha añicos si nos ponemos a la altura/imagen de un niño. El cine de Rossellini es como mantiene Gilles Deleuze un cine de vidente frente al cine de acción, un cine que rompía en su momento con la narración cinematográfica de aquellos años<sup>10</sup>. Por eso quizá también la directora rueda con la cámara al hombro y desgrane la trama de ese mundo plano a plano, mirada a mirada, siempre con un encuadre de corta distancia focal, atrapándonos junto a la protagonista<sup>11</sup>.

No sé si hoy el montaje es tan esencial como antes. Creo que debemos empezar a ver el cine de una forma diferente y abandonar todos sus tabús (...) Es con la cámara con lo que el autor puede aportar su propia observación, su propia moral, su visión particular de las cosas. Roberto Rossellini a André Bazin, «Cinéma et Télévision», *France Observateur*, núm 442, 23 de octubre de 1958). (1995, p. 26)<sup>12</sup>

Las reflexiones de Rossellini que conservamos tienen sus raíces en experiencias, vivencias pero también en atribuciones vitales de hace ya más de medio y también se hunden en el cultivo de un hombre que, conocedor del potencial de las imágenes, veía un mundo en el que incluso el cine daba muestras, a su entender, de estar alienándose: había perdido su norte antropológico. He de reconocer que tuve la fortuna de estar (re)visitando los escritos de Rossellini cuando me sentí obligado a «encajar» ese (otro) *Un Monde*. Huelga decir que hoy día sigue siendo necesario que la impronta y el interés antropológico se dan la mano: «Hemos de aprender un oficio y es el oficio de hombre. Podemos aprenderlo durante el entero curso de nuestra existencia, para prepararnos y adaptarnos a vivir tanto nosotros como las generaciones que nos seguirán»<sup>13</sup>

<sup>10</sup> Recuerda desde luego a no pocas escenas del reciente trabajo de A. Diwan *El acontecimiento* (2021).

<sup>11</sup> Ese primer plano continuado, que nos hace sumerge empáticamente con el personaje tanto como nos enfatiza la confusión producida por el fondo siempre desenfocado recuerda una joya como *El hijo de Saúl* (2015) de László Nemes, donde salvando las evidentes diferencias en lo que cuentan, sí comparten los recursos técnicos que utilizan para narrarlo.

<sup>12</sup> Páginas atrás nos referíamos al pancinor como ese dispositivo inventado por Rossellini que pretendía que la relación entre la imagen, realidad, y espectador fuera menor. Ese dispositivo refuerza la idea de Rossellini de ser una mirada que observa y selecciona, tanto como Wandel en donde la elección de llevar la cámara al hombro es ya una decisión observacionalmente selectiva. Como escribe Quintana en la página <sup>10</sup> de «Meditación y transparencia. Un método didáctico para la utopía televisiva de Roberto Rossellini». *Episteme*, Valencia, 1996, *Eutopías 2a época*, vol. 134 «La selección se realiza mediante la utilización del zoom óptico o pancinor, un objetivo diseñado por el propio cineasta consistente en un foco variable 25/250 mm. que se accionaba por control remoto. El pancinor fue utilizado por primera vez en *Il Generale Della Rovere* (1959) y se convirtió en un componente filmico clave del trabajo de puesta en escena del cineasta. El pancinor fue una extensión del ojo del cineasta».

<sup>13</sup> Roberto Rossellini, *Un espíritu libre no puede aprender como esclavo*, Barcelona, ed. Gustavo Gili, 1979, p. 67



Así pues, se entiende que la radicalidad de la película pase por mostrar (y no demostrar, como decía Rossellini) las cosas en su desnudez. Sin adoctrinar, pero sin regodearse, pero sobre todo por insistir en que no sería humano dejarnos mirar hacia el otro lado, el de los adultos: el metraje está medido con exactitud, no hay efectismos. Un Monde en definitiva nos insta a tomar conciencia a base de informar, que diría Rossellini.

Si queremos hacer algo lo más útil posible, debemos eliminar cualquier falsificación e intentar librarnos de las tentaciones de falsear la realidad. Roberto Rossellini a Francisco Llinás, Miguel Marías, Antonio Drove y Jos Oliver, «Una panorámica de la historia», Nuestro cine, 1970. (1995, p. 29)

El cine de Rossellini, y muy especialmente el de la trilogía con Ingrid Bergman --porque hay pocas miradas que nos inviten a ver como lo hace la mirada de ella--, puede considerarse un antecedente ingenuo de esta estética cinematográfica de contención que reaparece en Wandel. O tal vez, sea esta la (re)descubridora de esa poética realista que se proponía Rossellini: sentir en imágenes y desde las imágenes que se gestan en la protagonista, pero también a través de --la información que ofrecen-- ellas, las que se gestan en nosotros.

Recuperar el terreno: ser capaces de tomar una posición radical, desde las imágenes, en un mundo en donde las imágenes no cesan de tomar posición. Como decíamos al principio, volver radicalmente a la imagen para revelarnos (toma de conciencia) con la imagen y rebelarnos (crítica) de la imagen.

Así, finalmente, el cine podrá seguir siendo un lúcido y oportuno recordatorio no ya sobre lo olvidado, sino sobre lo que no queremos mirar. Por ello esta película es un ensayo valiente y rompedor, como algunas otras primeras obras, todavía no capitalizadas por el sistema, que en el fondo reafirma la necesidad de, por un lado, no perder de vista la educación en tiempos de ruidos y espejos --y no solo por el acoso y maltrato--, y, de otro, de darle una vuelta a la vigencia real de nuestras atribuciones radicales sin perder de vista lo que las imágenes pueden narrar...



## Referencias

- Birlanga J. G. (2022). El canto del ci(s)ne. Massmedia e insuficiencia estético-filosófica del lenguaje cinematográfico. En *El Sócrates de Roberto Rossellini. Una propuesta didáctica de pensamiento y actitud*. Editorial Aulós.
- Birlanga, J. G. (2023) Es cine, y enseña. De la academia de Rossellini a la vida de Berlanga. En *Libro Homenaje a Berlanga*. Tirant lo Blanc. (En prensa)
- Deleuze, G. (1996). *La imagen tiempo, estudios sobre el cine*. Paidós.
- Guarner, J. L. y Oliver, J., (1972) *Diálogos casi socráticos con Roberto Rossellini*, Anagrama.
- Quintana, Á. (1995) *Roberto Rossellini*. Cátedra.
- Quintana, Á. (1996). Meditación y transparencia. Un método didáctico para la utopía televisiva de Roberto Rossellini. *Eutopías*. 134.
- Ranciere, J. (2012) *Las distancias del cine*. Manantial.
- Rossellini, R. (1975) *Utopía, Autopsia*. Dopesa.
- Rossellini, R. (1979) *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo. Escritos sobre cine y educación*. Gustavo Gili.





# La fabricación artesanal del trabajo docente como estrategia de configuración de las escuelas en el siglo XXI. El caso de dos escuelas en Chaco, Argentina

## The craftsmanship of teaching work as a configuration strategy for schools in the XXI century. The case of two schools in Chaco, Argentina

Maia Milena Acuña\*

Fecha de recepción: 27 junio 2022  
Fecha de aceptación: 14 julio 2022

### RESUMEN

En el estudio de la vida escolar, las prácticas minuciosas y artesanales moldean el hacer de las instituciones en el siglo XXI. A través de los relatos de seis docentes este artículo da cuenta de las búsquedas ingeniosas que emprenden para materializar la tarea de enseñar y acompañar las trayectorias de sus estudiantes. De igual modo, analizará las múltiples escenas que se desarrollan en las escuelas y que se producen en una mezcla de eventos diarios entre el cruel optimismo de la era de la administración y la responsabilidad diaria, definiendo los modos de hacer la escuela en la actualidad. A través de prácticas artesanales, los docentes fabrican y moldean la escolaridad diaria, procurando que los estudiantes permanezcan en la escuela y logren culminar la secundaria. La información recolectada es parte de un trabajo de campo desarrollado en dos escuelas ubicadas en las periferias del Chaco, Argentina.

### ABSTRACT

In the study of school life, meticulous and artisanal practices shape the making of institutions in the XXI century. Through the stories of six teachers, this article will give an account of the ingenious searches they undertake to materialize the task of teaching and accompanying the trajectories of their students. Similarly, it will analyze the multiple scenes that take place in schools and that occur in a mixture of daily events between the cruel optimism of the era of administration and daily responsibility, defining the ways of doing school today. Through artisanal practices, teachers make and shape daily schooling, ensuring that students stay in school and complete high school. The information collected is part of a fieldwork carried out in two schools located on the outskirts of Chaco, Argentina, during the years 2016-2019.

### Palabras clave:

*condiciones de trabajo, enseñanza secundaria, profesión docente, elaboración de medios de enseñanza*

### Keywords:

*working conditions, secondary education, teaching profession, development of teaching aids*

\* Universidad de Málaga, España  
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

## Introducción

**E**n Argentina y más específicamente en Chaco, donde se desarrolló el trabajo de investigación que da cuerpo a este artículo, desde fines del siglo XX las crisis sociales y económicas han redundado en la construcción de barrios periféricos producto de la migración social de trabajadores rurales y familias expulsadas del sistema formal de trabajo o de sus tierras. Dichos procesos han tenido múltiples expresiones en el sistema educativo que implicaron tanto la creación de nuevas escuelas que se construyeron en un contexto que ya expresaba las marcas de la fragmentación urbana, como la reconfiguración de las dinámicas cotidianas dentro de esas instituciones. En este marco, este artículo se propone estudiar las prácticas artesanales que asume la tarea docente en la configuración cotidiana de la escolaridad.

De modo particular, nos ocuparemos de la tarea docente y la reconfiguración de las escuelas en un conjunto poblacional que surge a partir de las múltiples crisis y la constante migración del campo a la ciudad que atraviesa muchas geografías, y en particular, a la provincia de Chaco. Específicamente el trabajo de investigación fue desarrollado en dos ciudades especialmente atravesadas por esta realidad. En primer lugar, la ciudad de Resistencia capital de la provincia que, desde fines del XX y especialmente en la nueva centuria, ha visto crecer los emplazamientos urbanos asociados a la precariedad urbana y la informalidad (Salvia y Bonfiglio, 2016). En segundo lugar, una pequeña ciudad, cabecera urbana de un área profundamente rural; resultado de diversos procesos asociados con la industria agroganadera y económica de las *commodities* (Arias, 2019), la cual fue configurándose al calor de las migraciones rurales (Benítez, 2018).

En estos complejos contextos, proponemos que las escuelas han ido configurando –fabricando de modo artesanal– la docencia y, a partir de la complejidad de los cambios, los docentes han ido colocándose en los hombros la gestión de la vida escolar. Es en su trabajo diario donde procuran y consiguen construir escuelas que atienden realidades signadas por la precariedad, pero, sobre todo, logran que los estudiantes culminen la escuela secundaria. Trabajar en estas dos escuelas secundarias de la provincia del Chaco, permitió atender la singularidad en que los modos de hacer docencia ocurren en tiempos de segmentación urbana y cambios en las lógicas de gestión entre el Estado, las escuelas y las comunidades barriales en esta región del país.

El artículo captura algunas de las tantas historias de escuelas en barrios empobrecidos del norte argentino, pero que guardan notas comunes con



otras historias de escuelas de América Latina y el Sur Global, afectadas por coyunturas políticas y sociales que tienen su raíz en las reformas educativas de los años 90 y principios del 2000. Si esto es válido en el mundo globalizado (Guzmán, 2005), en Argentina y, específicamente, en la región nordeste este panorama ha adquirido particularidades dadas las políticas que se pusieron en marcha a través de la Ley provincial de Educación N° 6691, sancionada en el año 2010, en donde el Estado Provincial se volvió el único garante del derecho social a la educación. Al compás de las reconfiguraciones sociales y productivas que han tenido efectos en las lógicas de expansión y crecimiento de la escolaridad (Dussel, 2018), la migración de población campesina hacia los cascos urbanos y, las vulneraciones que sufren esas trayectorias de vida, es lo que ha demarcado de manera profunda el horizonte de trabajo de las escuelas de la región nordeste (Castilla, Weiss y Engelman, 2019).

Frente a las configuraciones propias del contexto, los docentes se hacen cargo de una fabricación artesanal de la escuela y de las prácticas escolares y es esto mismo lo que emerge en el análisis del trabajo de campo realizado durante los años 2016-2019 en ambas escuelas. Del mismo modo, en la profundización del material empírico es posible dar cuenta de la complejidad con que la que el objeto de estudio de esta investigación fue construido a partir de elementos tripartitos: 1) los conceptos construidos de manera original en tanto emergieron del análisis del material empírico: la fabricación artesanal de las prácticas docentes; 2) las lecturas de autores y autoras que aportaron a la configuración del objeto de estudio y sus variantes conceptuales; 3) y, finalmente, las herramientas metodológicas propias de una investigación cualitativa. En este orden de ideas, proponemos que la *artesanalidad* que asume el trabajo docente en la configuración de instituciones escolares del Siglo XXI, supone detenerse en todos estos aspectos.

A modo de hipótesis, proponemos que en medio del trabajo arduo que involucra hacer docencia en estos escenarios de crisis, las escuelas no dejan escapar la centralidad de la enseñanza y los espacios de aprendizajes. Esto implica que los docentes sostengan y alojen a los estudiantes, mientras no dejan de ocuparse de otras tareas. La búsqueda de estrategias para enseñar no deja de ocupar un lugar clave, haciendo que el trabajo cotidiano se vuelve práctica artesanal. A partir de la complejidad de los cambios que se presentan de cara a esta realidad, los docentes se colocan en los hombros la gestión de la vida escolar procurando construir escuelas que atiendan realidades signadas por la precariedad. De este modo, son ellos quienes, en primera persona, ven qué hacer a diario o, en otras palabras, qué es lo que funciona mejor para sus estudiantes. A continuación, desarrollamos en un primer apartado una



discusión conceptual en torno a la categoría fabricación artesanal, para luego presentar los aspectos metodológicos del trabajo, analizando en un tercer apartado las notas de campo y, finalmente, en el cuarto apartado pasar a concluir las.

## La artesanidad en las prácticas docentes: auto-gerenciamiento y cruel optimismo

Pensar en la *artesanidad* de las prácticas docentes es un modo de acercarnos a la comprensión de las estrategias que estos despliegan para dar respuestas a las múltiples demandas que atraviesan a las escuelas de nivel secundario en tiempos de crisis. En esa indagación hacemos hincapié en las acciones que se despliegan para llevar adelante y mantener a diario las escuelas, los problemas que atraviesan y las condiciones con las que los docentes cuentan para desarrollar su trabajo en localidades y contextos urbanos signados por el crecimiento de sectores populares, históricamente excluidos (Pérez Sáinz, 2006; Ziccardi, 2008). En estos contextos, la baja terminalidad de la escuela secundaria se vuelve reflejo de las desigualdades culturales, sociales y económicas que afectan las condiciones de escolarización del alumnado y que, históricamente, significaron la expulsión de la escuela secundaria de las poblaciones (Bocchio y Miranda, 2018).

Mientras la vida escolar se ve interpelada desde múltiples frentes, ya sea señalando su inadecuación a los nuevos tiempos, su carácter reproductivo o, bien, la necesidad de implementar cambios en las formas de enseñar, gestionar u organizar tiempos y espacios (Farfán Cabrera, 2017), los docentes ponen en marcha diversas acciones cotidianas que se configuran desde una *artesanidad* para lograr la permanencia y el egreso de los estudiantes. En dicha *artesanidad*, la docencia se desenvuelve a través de diferentes formas de instrumentalidad diaria”. Estas, según Arendt (2016), son las formas del homo faber, en donde los docentes se vuelven artesanos de la vida escolar, procurando construir un lugar para que los estudiantes puedan transcurrir escolaridades dignas. Ahora, este carácter artesanal se plantea como desafío en estos escenarios, ya que coloca a los docentes en un lugar de vulnerabilidad frente a todas las demandas que tienen que cubrir, aun sin tener los recursos y las herramientas para hacerlo. Pese a ello, esta situación también es vivida como una forma de resistencia que le devuelve valor a su trabajo, en tanto no permiten que se lo reduzca, solo, a diagramar estrategias para atender la desigualdad y la precariedad de la vida de los estudiantes sino que, a través de los espacios de enseñanza que generan, los estudiantes permanecen y culminan la escuela secundaria.



La construcción de espacios escolares para que los estudiantes permanezcan y culminen forma parte de una invención que supone hacer la escuela artesanalmente. Estos espacios son sustanciales para poder mantener las puertas institucionales abiertas y garantizar que las escuelas sean un espacio que, efectivamente, incluya y acompañe, hasta su egreso, las trayectorias de los estudiantes. Sin embargo, retomando la categoría propuesta por Berlant (2020), cabe preguntarse si algo del optimismo cruel opera y se hace consciente, muchas veces, en la docencia en tanto los docentes reconocen los contextos de crisis que deben atender y el desamparo del Estado en aspectos básicos que suponen la atención cotidiana de urgencias sin contar, a veces, con los recursos necesarios para cubrirlas.

El optimismo es resultado de la bajada de líneas de acción en materia de políticas públicas que terminan siendo prácticas auto gerenciadas por los docentes, en la medida que proponen situaciones que terminan siendo sostenidas, a corto y mediano plazo, por estrategias que se desenvuelven en las instituciones. Esto ubica a la docencia en un estatus de contención de la realidad diaria y como responsables de garantizar que el objetivo de inclusión y finalización de la escuela secundaria se cumpla. Estas pujas de poder entre el Estado y las escuelas se presentan a través de múltiples formas y decisiones que toman los docentes para garantizar la inclusión a través de estrategias de vinculación y gerenciamiento con la comunidad (Grinberg, 2008, 2009, 2015 y Rose, 2007). Si esto es válido en general, en escuelas que se configuraron en las periferias dichas estrategias se manifiestan de maneras concretas: conseguir recursos económicos para cubrir urgencias como materiales escolares, edificios o la comida para los estudiantes que asisten a jornadas extendidas.

El optimismo, al final, es provocado por la responsabilidad que cargan al hombro los docentes en la medida que las políticas que llegan a las escuelas, o bien las estrategias para moldear una realidad más prometedora, terminan por ser gerenciadas por ellos mismos. De otra manera, las propuestas de mejora no podrían ser sostenidas en el tiempo si no fuera a través de la gestión docente, asignándoles, casi por inercia, la responsabilidad del cambio y la transformación para garantizar la inclusión. Con ello se plantea que los docentes no aceptan, sin más, las situaciones que hay que resolver a diario en las escuelas, sino que producen formas de resistencia y el “cruel optimismo” se vincula con las formas en las que los docentes deben resolver los aspectos gerenciales, dado que la vida en las escuelas se encuentra atravesada por esas lógicas. Aunque en esta realidad se disputan relaciones de poder mediante entidades que pujan por determinar quién ocupa el lugar más importante, en el medio, los docentes se encuentran buscando la vuelta a la



enseñanza y al acompañamiento de trayectorias, sin aceptar la idea de ser los *coach* escolares (Grinberg, 2008).

Trabajar en escuelas ubicadas en las periferias demanda tiempo y esfuerzo para administrar los recursos, como se plantea, siempre escasos e insuficientes. Esto implica configurarse en una materialidad que, como lo analiza Berlant (2020), deviene en un optimismo cruel y se constituye en “modos infames en que las políticas sobre la vida contemporánea actúan sobre la población” (Grinberg, 2017:74). En ese contexto, son directivos y docentes quienes, a través de un trabajo minucioso y artesanal, garantizan que sus instituciones puedan desarrollar una cotidianidad lo menos conflictiva posible.

## El hacer docencia: un trabajo minucioso y artesanal

En la compleja trama de sentidos y prácticas que atraviesan al ejercicio de la tarea de enseñar en su hacer diario, la artesanidad permite dar cuenta de los modos que despliegan los docentes al dar respuestas a las múltiples demandas que atraviesan a las escuelas en tiempos de crisis y reconfiguraciones. Asimismo, permite dar cuenta de un trabajo minucioso, casi artesanal que atraviesa a las prácticas, más aún cuando en las poblaciones que se atienden la precariedad es parte de la vida barrial y escolar (Briasco; Jacovkis; Masello; Granovsky, 2018). Desde ya, hacer docencia en estos contextos, involucra siempre un estar frente y con los otros y, cuando se trata de realidades vulneradas, adquiere notas particulares.

El trabajo minucioso puede ser pensado desde la microfísica del poder planteada por (Foucault, 1999), que no es más que la anatomía política de lo que sucede en las escuelas centrada en los detalles diarios. Pone énfasis en elementos nimios, es decir, utiliza “técnicas minuciosas con frecuencias ínfimas” (Foucault, 1999:142) desde las que se pueden desarmar, comprender las formas de actuación escolar y construir racionalidades propias del transcurrir de cada institución. Así, la mirada *foucaultiana* se detiene en esas pequeñas cosas, en las prácticas de observación, en las formas de control y vinculación de los sujetos a través de «la minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y el cuerpo [...]» (Ibid., 1992: 144).

De algún modo, el trabajo de narración de las minuciosidades que tienen lugar en las escuelas se encuentra en íntima relación con una *artesanalidad* en las prácticas docentes que van dando forma y rein-



vención a lo cotidiano. Hay una fabricación artesanal en las decisiones y estrategias pedagógicas de acompañamiento que van dando sentido a aquello que vira escuela en barrios periféricos. Esto es, una hechura cotidiana que se vuelve artesanal, en donde los docentes se ocupan de los detalles que acompañan a la dinámica diaria y esto no ocurre en los grandes movimientos (como proyectos que se desprenden de líneas en materia de políticas educativas o en las definiciones de un proyecto institucional), sino en las acciones que se caminan a diario y que van tomando forma a la escuela, a partir de pequeños ajustes.

El estudio de la vida escolar da cuenta de las prácticas minuciosas y artesanales (Sennett, 2009) que moldean el hacer de las instituciones en el siglo XXI. A través de ellas, los docentes buscan, implacablemente, formas ingeniosas de emprender la tarea de enseñar y los estudiantes exigen escuelas que enseñen. Múltiples escenas que se desarrollan en la vida escolar y que se producen en una mezcla de eventos diarios entre el cruel optimismo (Berlant, 2020) de la era de la administración y la responsabilidad diaria (McLeod, 2019) y que definen los modos de hacer la escuela en la actualidad (Grinberg, Machado y Dafuncho, 2019).

Analizar la docencia centrando la mirada en la fabricación artesanal de su práctica, implica dar cuenta de las búsquedas ingeniosas e incansables por hacer de la escuela un lugar mejor. En este sentido, fabricar, al igual que hacer, es producir algo, darle forma a una materia prima, en donde el suelo escolar, desde ya, forma parte de esa producción. En esa fabricación, que termina por ser artesanal, los docentes no saben cuál será el resultado final, por eso, la búsqueda es constante y tiene un valor innegable para la supervivencia de las escuelas. Sobre esta idea, Bauman (2006) dirá que:

[...] la artesanía, lo que en inglés llamamos *craftsmanship*, denota una implicación en el trabajo y un nivel de calidad del resultado que va más allá de la mera supervivencia y tienen que ver con lo que la cultura aporta a la obra, confiriéndole un valor [...] el capitalismo moderno ha deteriorado cada vez más esta adición de valor. Por este motivo, la figura del artesano funciona en cierto modo como un indicador que nos permite saber hasta qué punto el capitalismo ha alterado el valor de las cosas que elaboramos para asegurar nuestra supervivencia diaria (9).

Cuando el autor habla de un deterioro del valor de las cosas, se da cuenta de la idea de lo líquido, lo efímero, lo que no perdura en el tiempo, dado que el valor de las cosas se vuelve relativo. Así, a la par que se pierde de vista cuál es el sentido por el que algo se produce, los criterios, que dan más o menos valor a esa producción, cambian constantemente.



En otras palabras, el trabajo docente asume ese modo artesanal y, muchas veces, se encuentra en la encrucijada entre los modos para atender las urgencias cotidianas y el valor siempre cambiante de eso que, finalmente, produce o intenta producir. A pesar de las exigencias del contexto, en el trabajo del hacer, es posible encontrar docentes siempre predispuestos y capaces de producir y gestionar la vida en las escuelas, lo que Certeau (2010) explica como “destreza” del artesano, amante de la materia trabajada, dedicado a perfeccionar su método o variar sus producciones. Y, aunque lejos de romantizar la sobrecarga de trabajo que implica poder responder a todos los frentes, es necesario darle valor a ese empuje diario.

## Metodología

Para este trabajo de investigación se eligió una metodología cualitativa de corte descriptivo (Quecedo y Castaño, 2002; Barnet-Lopez, 2017). Este tipo de investigación permitió la recopilación de datos referidos a los significados que atribuyen los docentes a su trabajo y a los acontecimientos que dieron lugar a la comprensión de los procesos y conductas que definieron las dinámicas cotidianas. La investigación cualitativa colaboró en captar la movilización del discurso y de los cuerpos, en términos de Foroud y Whishaw (2006), así como observar, describir, anotar e interpretar el movimiento de las personas en interacción continua. Frente a la captura de estos movimientos, se analizó lo cotidiano, atendiendo a lo particular, a la materialidad de las instituciones, a los espacios y cuerpos que habitan, recorriendo las multiplicidades y pliegues del hacer diario y los modos de fabricación con los que los docentes configuran las escuelas.

Al ser una investigación cualitativa, los elementos metodológicos que ofrece la etnografía acompañaron la construcción del trabajo a partir de la descripción y el análisis de las variables que emergieron del campo. La etnografía permitió profundizar en los relatos de los docentes tal como fueron vividos. Se trató de una investigación que se detuvo en las singularidades, los detalles micropolíticos y su desenvolvimiento en formas institucionales (Deleuze, 2014). Por esta razón, el abordaje etnográfico permitió en este trabajo esa recuperación de lo minúsculo y cotidiano, procurando un trabajo descriptivo.

El trabajo de campo fue realizado en dos escuelas públicas periféricas ubicadas en la provincia del Chaco, al norte de Argentina. La decisión de trabajar en ellas estuvo guiada por tres criterios: 1) El contraste que guardan entre ellas respecto de la densidad territorial, 2) La ubicación



periférica de su emplazamiento y 3) Las condiciones de precariedad y vulnerabilidad social de la población de alumnos que atienden . De igual modo, así como hay criterios de selección en donde los casos presentan similitudes, también es necesario dar cuenta de las diferencias en las formas en las que se configuraron estas escuelas, que es lo que importó a la hora de seleccionarlas: uno de los casos es una escuela de gestión estatal antigua, la primera que educó a los habitantes de una ciudad pequeña y que, en su fundación, se encontraba ubicada frente a la plaza central. Ella atendía a la población elite del pueblo, sosteniendo como legado que sus estudiantes lograran altos puestos profesionales en la sociedad y pudieran devolver, a través del trabajo allí, un poco de lo que la sociedad les había ofrecido. La situación se modificó a partir de las crisis económicas sufridas en el campo, comenzada la década del dos mil, con la suplantación de la mano de obra y, consecuentemente, la migración de población campesina sin trabajo hacia la urbe. Se suma a este escenario, el traslado de la institución, desde el centro hacia las periferias, dado que, a través del Plan Nacional de Educación Obligatoria (Res. 79/09 CFE), se construyó un nuevo edificio ubicado a las afueras de la urbanización. A partir de esto, una nueva escuela se gestó al calor de las crisis y los mecanismos gerenciales que propusieron las políticas neoliberales, dejando de ser el eslabón fuerte de la sociedad para pasar a recibir a jóvenes cuyas realidades eran muy diversas y alejadas de una vida de elite.

Mientras ambas escuelas se configuraron como resultado de crisis políticas y económicas, también ambas transcurren lo escolar de modos diferentes: en el caso de la otra escuela, se trata de una institución de gestión social, relativamente nueva que tuvo que hacerse desde cero, construyendo un espacio escolar allí donde no había nada. Ello a través de procesos que implicaron la toma de terrenos y la resistencia en las ubicaciones para no ser desalojados violentamente por las fuerzas de seguridad. La resistencia logró que hoy puedan contar con ocho. A diferencia de la escuela del pueblo pequeño, la de gestión social siempre recibió un público vulnerable, dado que se encuentra inserta en las periferias del centro urbano de la capital del Chaco. Sin embargo, las formas de gestión de la vida escolar varían con respecto al otro caso, en tanto se trata de una escuela de gestión social, cuya característica principal es la de ser un espacio educativo que surge desde el impulso mismo de organizaciones sociales, cuyos mecanismos de selección e ingreso para trabajar en el establecimiento son propios y se vinculan con las convicciones para sostener un proyecto político pedagógico que atiende juventudes que han sido expulsadas de las escuelas tradicionales.



Las estancias en terreno tuvieron una duración total de cuatro años y presentaron dinámicas diferentes, teniendo en cuenta que cada institución fue asumiendo múltiples formas en la cotidianidad de ese transcurso. En el caso de la escuela del interior del Chaco, al ser una escuela alejada de la ciudad, las visitas fueron temporales, es decir, se trataba de una llegada y una permanencia de un día o dos días en el pueblo. Esto era así cada tres meses. Esa dinámica fue llevada adelante durante dos años (2016-2019). En la escuela de la capital del Chaco, el trabajo de campo duró un año y medio (2018-2029) y fue ininterrumpido, con visitas todos los martes por las tardes dado que en esa franja horaria funcionaba el nivel secundario. En el trabajo de campo hubo un detenimiento en los detalles del hacer diario porque, justamente, en esa densidad fue posible comprender lo minúsculo de la vida escolar. Desde este lugar, la cotidianidad escolar adquirió espesor a través de conversaciones, fotos, videos, documentos y permitió ser narrada a través de historias, personales y colectivas.

Se realizaron entrevistas en profundidad a más de veinte docentes de ambas escuelas. Sin embargo, para las discusiones de este artículo se tomó una muestra de 4 entrevistas correspondientes a docentes de las siguientes asignaturas: matemática y plástica (escuela de la capital) y filosofía y economía (escuela del interior). De igual modo, se tomaron en cuenta las entrevistas realizadas a cuatro directivos: 3 pertenecientes a la escuela del interior del Chaco (dos directores y una vicedirectora) y 1 directora perteneciente a la escuela de la capital. Dicha muestra es de carácter no probabilístico e intencionado.

El proceso de análisis de la información fue realizado a través del método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967), planteando una combinación tripartita de: elementos metodológicos, conceptos nodales y bibliografía específica que atravesó, luego, todo el encuadre teórico de este artículo. En la comparación constante de datos la teoría cumplió un rol fundamental, en tanto orientó la construcción del objeto y la identificación de aquello que fue más relevante respecto a los datos obtenidos. A partir de llevar adelante un proceso de recopilación y producción de información, se fueron elaborando registros comparando, sistemáticamente, unos con otros los datos obtenidos en ambas escuelas.

La categorización se realizó a partir de un proceso de codificación profunda, dado que, a partir de la obtención y sistematización de la información, se fueron seleccionando fragmentos de la empírea y se definieron categorías propias desde lo que de allí había emergido. El proceso analítico del material empírico tuvo una primera instancia, que dio inicio con la categorización de la información obtenida en las



observaciones y las entrevistas para, luego, en una segunda instancia re-categorizarla y comenzar a estructurar el cuerpo del artículo, todo ello con la ayuda del programa de análisis de datos cualitativos Atlas. Ti 8.

## Resultados

Los espacios comunes que construyen las escuelas se dirimen entre dos situaciones en contextos periféricos, por un lado, el miedo abyecto (Grinberg, 2013) que producen, en sí mismas, las situaciones de pobreza y, por otro lado, la escuela como un espacio para la producción de otros mundos y de creación de espacios comunes de pensamiento y problematización. De este trabajo, finalmente, terminan por ocuparse las escuelas y sus docentes quienes, en primera persona, van viendo «qué hacer» diariamente, como lo planteaba una docente de economía de la escuela del interior:

[...] nosotros tenemos siempre en cuenta los aprendizajes previos que los alumnos traen de la vida y de materias anteriores [...] vamos viendo de qué manera trabajar o qué podemos hacer para mejorar y para que ellos mejoren, en mi materia y en las de los otros profes [...] (Entrevista en profundidad, profesora de Economía, Escuela del interior, 2018).

Describir ese «ir viendo», como referencia a qué es lo que funciona mejor para los estudiantes, ilumina la idea del hacer docencia como una práctica que adquiere cierta artesanía dado que implica una indagación estratégica que permite delimitar diferentes posibilidades que pudieran llegar a presentarse en las aulas. Sobre esta artesanía, Sennett (2009), en su libro *El artesano*, retoma la categoría conceptual de homo faber, desarrollada por Arendt, diciendo que el trabajo se encuentra atravesado por imágenes en donde las personas producen una vida en común:

Homo faber no significa otra cosa que «hombre en cuanto productor». La frase Arendt la aplica a la política, y de un modo especial. Homo faber es el juez del trabajo y la práctica material [...] A juicio de Arendt, nosotros, los seres humanos, vivimos en dos dimensiones. En una hacemos cosas; en esta condición somos amorales, estamos absortos en una tarea. También anida en nosotros otro modo de vida superior; en él detenemos la producción y comenzamos a analizar y juzgar juntos [...] (11).

Lo artesanal se encuentra vinculado, por un lado, con la habilidad de hacer algo, —en este caso, desde la condición de docentes— en tanto las dimensiones de las que forman parte en su trabajo, les permite entender que tienen asignada una tarea, eso es algo que les pertenece y



puede convertirse en un puente para generar horizontes posibles en la vida de los estudiantes. Por otro lado, en esta labor tienen la oportunidad de producir espacios interesantes para lograr la permanencia de los estudiantes: analizar y entender el sentido de su trabajo, los fines que tendrá la tarea propuesta pedagógica que propongan y los propósitos por los que su tarea es valiosa: brindar herramientas para el análisis crítico. A fin de cuentas, es este el trabajo que los docentes realizan a diario: hacer para otros y con otros. Como buenos artesanos, emplean soluciones para desvelar nuevos territorios, dado que el descubrimiento de problemas y la búsqueda de soluciones para que, en este caso, los alumnos aprendan están íntimamente relacionados:

[...] tiene que ver con que, como docentes, queremos construir territorios de aprendizaje más interesantes y, creo que nos pasa a todos, es difícil manejar la frustración cuando uno trae todas esas expectativas para que estos espacios funcionen y te das cuenta de que ellos no son un receptáculo que van a responder como vos querés que respondan y ahí es cuando tenés que buscarle la vuelta y negociar [...] (Entrevista en profundidad, profesora de filosofía, Escuela del interior, 2018).

En la negociación de la que habla esta docente vuelve a aparecer la idea de búsqueda, de identificar caminos posibles para avanzar en la enseñanza y es así, entre estos intersticios, que la docencia en el Siglo XXI se convierte en una práctica que está siempre por hacerse y en continuo descubrimiento. Particularmente, en el nivel secundario, las escuelas se encuentran atravesadas por reformas que hacen que las prácticas docentes estén colocadas en un rol siempre inventivo. Así, el trabajo asume una *artesanalidad* porque atiende a transformaciones que dibujen modos nuevos de prácticas que están siempre por hacerse, aunque esto es posible solo si los estudiantes están en la escuela, tal como lo decía un docente de matemáticas de la escuela de la capital (2019): «si no están en la escuela, no se puede hacer nada».

La presencia marca un punto de partida necesario para que algo vinculado al saber suceda. Sin embargo, hay un ir y venir permanente de esas trayectorias con el que hay que trabajar minuciosamente. Entre ausencias y presencias, cuando los estudiantes están, es una oportunidad tomada por los docentes para indagar sobre qué está pasando, pero sobre todo para retomar la enseñanza y continuar con la evaluación de los aprendizajes. Esto se vuelve un trabajo artesanal, un trabajo personalizado:

[...] el tema de las asistencias es todo un dilema, porque hay chicos que vienen y no hacen nada y hay otros que dejaron de venir y, de repente, vuelven y te das cuenta de que sí comprenden y entregan los trabajos.



Entonces la evaluación es particular para cada estudiante. Se evalúan los trabajos en grupos, la comprensión lectora, el pensamiento crítico, la escritura, pero todo depende del chico porque si le cuesta más esta materia, pero le es más fácil otra, vos te das cuenta. Como no son tantos estudiantes podés hacer algo más personalizado y decís “bueno, a ella no le gusta esto, pero hizo esta otra cosa. Ponés en una balanza: quizás no comprendió un contenido como lo comprendió otro compañero, pero lo hizo a su modo [...] entonces, todas esas cosas se van viendo (Entrevista a profesora de plástica, EPGS, 2018).

Ese seguimiento personalizado se vuelve un trabajo arduo, como el trabajo de un artesano con su obra, detallado, minucioso, haciendo que las instituciones no dejen de estar, en sí mismas, sumergidas en una vulnerabilidad que son llamadas a reparar, tratando de encontrar –sin perder el eje de la enseñanza– las formas que permitan sacar a flote las trayectorias de estos estudiantes que se ausentan, pero sabiendo que, si vuelven y responden a lo que se espera de ellos, también eso debe ser tenido en cuenta. Es un trabajo de equilibrio, al parecer, casi como «hacer malabares», reconocía la asesora de la escuela del interior en una entrevista realizada durante el año 2019.

Es en ese hacer malabares es que «las escuelas se encuentran libradas a la gestión de sí» (Grinberg, 2008, 2009; Langer, 2014 en Grinberg, 2016:3), tratando de hacer de lo imposible un camino posible, en tanto son ellas quienes deben ir definiendo sus propios límites. En esta línea de trabajo se comprende cómo el trabajo de los docentes se vuelve tarea activa frente a realidades que exceden, en ocasiones, la tarea de la enseñanza: desde conseguir recursos para la merienda, ubicar a un estudiante que se quedó sin casa en una vivienda, escucharlos y, a la par, acompañar sus tiempos de aprendizajes. Los docentes buscan modos y por ello se hace necesario comprender las dificultades en las que acontece la enseñanza en escuelas que se hamacan entre la precariedad material, la vulnerabilidad de los estudiantes y el objetivo de enseñar. Estas dificultades son reconocidas por el director de la escuela del interior como «injustas»:

[...] un sentimiento muy profundo de injusticia hacia la docencia, porque el abandono de la escuela pública hasta parece mal intencionado, nosotros tenemos la ventaja de tener la gente involucrada, es la gente que hay acá, la gente del pueblo, esas personas son profesores, son docentes. Nosotros estamos convencidos de que, si no sostenemos la escuela, no estamos sosteniendo a la comunidad. En lugares más chicos eso es lo que sucede. Así como encontrás las entradas llenas de arboledas, también encontrás gente muy ligada a su comunidad (Entrevista con director, Escuela del interior, 2019).



Ese involucramiento del pueblo con la escuela es resaltado por el director como «primordial» para lograr sostener el trabajo de permanencia de los alumnos dentro de la escolaridad secundaria. Es la escuela, muchas veces, la que da respuestas a las emergencias que surgen de la realidad compleja que atraviesan la vida de sus estudiantes y sus comunidades. Así, la escuela que da respuestas, que se involucra y sostiene, como decía el director, va desplegando estrategias sobre la base de búsquedas objetivas para resolver los apremios escolares. En el trabajo de pensar en la mejor estrategia, la *artesanidad* forma parte de este trabajo en tanto supone un compromiso con otros y la satisfacción derivada del producto que ese trabajo genera. De esta forma, es posible decir que familia, comunidad y políticas se miden en función de los patrones de satisfacción interior, de coherencia y experimentación. El trabajo en sí se constituye en una recompensa, dado que los detalles cotidianos del hacer se conectan con el producto final (Sennett, 2006).

## Conclusiones

En la búsqueda cotidiana de encontrar maneras diferentes y en la apuesta política de que las escuelas asuman otras formas, los docentes se encuentran con aciertos y dificultades, con el claro deseo de querer que los estudiantes terminen la escuela secundaria y con la convicción de hacer de la escuela un lugar diferente. Sin embargo, también se encuentran con los problemas que forman parte de la intrincada realidad de escuelas vulneradas: el seguimiento personalizado que hacen a las trayectorias escolares, la búsqueda de recursos, los concursos presupuestarios y, todo ello, forma parte de un trabajo arduo, minucioso y artesanal.

Frente al tiempo y a los recursos que implican llevar a cabo un trabajo minucioso, ¿Qué posibilidades tienen las escuelas, en su pequeñez, de gestionar los problemas de sus estudiantes? ¿Con qué estrategias pueden acompañar las escolaridades que se construyen desde la precariedad económica, habitacional y social? Estas preguntas dan cuenta de la tarea ardua con la que se enfrentan las escuelas, en donde los estudiantes llegan, después de haber caído en todos lados, y en donde el trabajo ya no es buscar que no vuelvan a caer, sino que se levanten.

Hablar del trabajo que realizan los docentes, desde este lugar, implica correr el riesgo de perder de vista las dinámicas cotidianas de la escolaridad, que asumen una creciente complejidad. Desde aquí es que se vuelve clave problematizar cuál es el sentido de crisis que asume cada escuela, pero también entender que es, justamente, a partir de ella que directivos y docentes hacen lo mejor que pueden, con lo que tienen a su



alcance. Quizás, solo así, las formas minúsculas que se despliegan en la escuela serán el puntapié para comprender la tarea docente como una práctica que posibilita y que se adapta, constantemente, a una intrincada ingeniería escolar (Sennet, 2009; Baumann, 2006; Popkewitz, 1998) y que exige una creciente capacidad reinventiva para desarrollar alternativas en los modos de hacer.

La impronta industrial de la escuela como fabricadora y la intrincada ingeniería que asumen las prácticas docentes permiten pensar algunos de los rasgos de realidad en las instituciones escolares en la actualidad, las cuales se amoldan a la lógica de construir la escuela artesanalmente. En esa construcción lo político, lo social y lo escolar convergen en las instituciones a través de estrategias de gestión, de las que se hacen cargo los docentes para resolver la existencia individual y colectiva. Esto adquiere especial valor en el marco de lo que sucede en estas escuelas, porque se trata de hacer docencia en territorios sumamente precarizados. Si esto es válido, se puede reafirmar que las instituciones devienen terrenos de acción política, no solo por las nuevas lógicas de conducción de la conducta y de regulación de la vida individual (en el caso de docentes y estrategias llevadas adelante), que desde ya marcan dinámicas particulares en los modos de hacer y gestionar la docencia, sino también porque es en ese mismo terreno donde los docentes problematizan, junto con sus estudiantes, la realidad que los afecta.



## Referencias

- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Paidós.
- Arias, J. (coord.). (2019). *Perspectivas de la agricultura y del desarrollo rural en las Américas: una mirada hacia América Latina y el Caribe 2019-2020*. CEPAL, FAO, IICA. Costa Rica.
- Barnet-López, S. (2017). Construcción del registro de observación para el análisis del movimiento fundamentado en la teoría de laban. *Revista de ciencias del ejercicio y la salud*, 15(2), 1-21.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Paidós.
- Benítez, M. A. (2018). Territorios de reivindicación: asentamientos informales en Resistencia, Argentina. Pontificia Universidade Católica de Campinas. *Oculum Ensaíos*, 15(3), 34-46.
- Berlant, L. (2020). *El optimismo cruel*. Caja negra.
- Bocchio, M. C., y MIRANDA, E. M. (2018). La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina. Política para la inclusión socioeducativa en la escuela. *Revista Educación*, (34), 769-793
- Briascó, I., Jacovkis, P., Masello, D., y Granovsky, P. (2018). La precariedad sociolaboral y la educación. *Grupo de trabajo CLACSO educación y trabajo*, (1).
- Castilla, M., Weiss, M. L. y Engelman, J. M. (2019). Transformaciones socioeconómicas, migración y organización etnopolítica rural-urbana entre la Región Chaqueña y la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Cuadernos de Antropología Social*, (49), 91-107.
- Certeau, M. D. Giard, L. y Mayol, P. (2010). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.
- Deleuze, G. (2014). Michael Foucault y el poder, viajes iniciáticos I. Tauste, Errata Naturae. *Las Torres de Lucca. Revista Internacional de Filosofía Política*, 3(4), 161-166.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrosa (ed.), *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila.
- Farfán, M. T. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73). 45-61.
- Foroud, A. y Whishaw, I. (2006). Changes in the kinematic structure and nonkinematic features of movements during skilled reaching after stroke: a Laban Movement Analysis in two case studies. *Journal of Neuroscience Methods*, 158(1), 137-149. <https://doi.org/10.1016/j.jneumeth.2006.05.007>
- Foucault, M. (1999). *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad en Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Guzmán, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8), 1-12.
- Grinberg, S., Machado, M., y Dafunchio, S. (2019). Jóvenes y escuelas secundarias en contextos de extrema pobreza urbana. *Socialización Escolar*, (24), 221-244.
- Grinberg, S. (2017). Sujetos, territorios y escuelas: manifestaciones del poder sobre la vida. *Revista de educación*, 131-144.
- Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos generacionales. Un estudio en la cotidianidad de las escuelas. *Propuesta educativa*, 1(43), 123-130.



- Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *FaHCE*, 3(3), 81-98.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y Poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.
- Mcleod, J. (2019). Reframing responsibility in an era of responsabilisation: Education, feminist ethics. *Responsibility and Responsibilisation in Education*, 38(1), 43-56.
- Pérez, J. P. (2006). Exclusión social, desigualdades y excedente laboral. Reflexiones analíticas sobre América Latina. *Revista mexicana de sociología*, 68(3), 421-465.
- Popkewitz, T. (1998). *Conquista del alma infantil*. Ediciones Pomares-Corredor
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 111-150.
- Salvia, A. (coord.), Bonfiglio, J. I. (2016). Evaluación de la pobreza urbana desde un enfoque multidimensional basado en derechos 2010-2015. Informe Temático de la Deuda Social Argentina, 2016. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8192>
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama Colección argumentos.
- Ziccardi, A. (2008). *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social: Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI*. Editorial CLACSO.





# ENTRE AULAS Y PATIOS



# Habilidades, actitudes y concepciones en la enseñanza de ciencias naturales

## Skills, attitudes and conceptions in natural sciences teaching

Felipe Martínez Rizo\*

Fecha de recepción: 26 de octubre de 201

Fecha de aceptación: 26 de abril de 2022

### RESUMEN

Este texto parte de la idea de que aprender ciencias no se reduce a estudiar contenidos y debe hacer que los estudiantes manejen habilidades propias del trabajo científico, cultiven actitudes favorables a la ciencia, y tengan concepciones correctas sobre ella. Se reconoce, sin embargo, que la enseñanza que tiene lugar en las aulas suele ser deficiente no solo en cuanto a conocimiento de contenidos, sino aún más en cuanto a habilidades, actitudes y concepciones; por lo general los docentes intentan trabajar habilidades y actitudes de tipo general, y no las propias de las ciencias. Con base en la metodología del ensayo, la literatura disponible y la experiencia de trabajo en actividades de desarrollo profesional para docentes de educación básica en servicio, se identifican habilidades, actitudes y concepciones que sí son propias de las ciencias, y se hacen sugerencias para mostrar que, en un nivel adecuado a la edad de los alumnos es posible trabajarlas desde la educación básica.

### ABSTRACT

The text starts from the idea that learning science cannot be reduced to studying content but must make students manage the skills of scientific work, cultivate attitudes favorable to science, and have correct conceptions about it. However, it is known that teaching that takes place in classrooms is often deficient not only in terms of content knowledge, but even more in terms of skills, attitudes and conceptions. In general, teachers try to work on skills and attitudes of a general nature, and not those of science. Based on the essay methodology, the available literature and work experience in professional development activities for teachers of basic education in service, skills, attitudes, and conceptions that are typical of the sciences are identified, and suggestions are made to show that, at an appropriate level to the age of the students is possible to work them from the basic education.

### Palabras clave:

*Enseñanza de ciencias, habilidades, actitudes, concepciones epistémicas.*

### Keywords:

*Science teaching, skills, attitudes, epistemological knowledge.*

\* Universidad Autónoma de Aguascalientes.

## Introducción

**H**ay consenso en que la asignatura de Ciencias Naturales (CN), presente en todo currículo de educación básica, no puede reducirse a buscar la adquisición de conocimientos científicos por parte de los alumnos, sino que debe hacer que éstos desarrollen habilidades y actitudes propias del campo de las ciencias, así como concepciones adecuadas sobre ellas.

El enfoque vigente sobre enseñanza de CN surgió al terminar la Segunda Guerra Mundial (Conant, 1947), se desarrolló en las décadas siguientes (AAAS, 1989 y 1993) y, en versiones más elaboradas, se mantiene en los marcos internacionales actuales. Esto puede apreciarse en los *Next Generation Science Standards (NGSS) del National Research Council*, según los cuales la enseñanza de CN debe incluir *ideas centrales, prácticas y conceptos transversales*. (NRC, 2012: 3); de manera similar, según el marco de las pruebas PISA la competencia científica comprende tres sub-competencias: explicar científicamente fenómenos, diseñar investigación, e interpretar datos y evidencias, y para dominarlas se requiere conocimiento de contenidos, de procedimientos, y epistémico; el marco incluye los contextos y las actitudes hacia la ciencia. (OCDE, 2016: 20-23)

En México, continuando la tendencia presente desde las reformas curriculares de 1973 y 1993, los planes y programas de la *Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)*, y los del *Nuevo Modelo Educativo (NME)*, incluyeron CN en el campo *Exploración y comprensión del mundo natural y social*. En preescolar y los dos primeros grados de primaria son parte de la asignatura *Conocimiento del medio*; de tercero de primaria a tercero de secundaria se les dedica una asignatura especial. En ambos casos el perfil de egreso o las competencias que se espera desarrollar incluyen conocimientos, habilidades y actitudes. (SEP, 2011 y 2018).

Aprender CN, pues, no es solo dominar contenidos; incluye manejar *procedimientos* propios del trabajo científico (habilidades); cultivar *disposiciones* favorables a las CN, que combinan lo cognitivo y lo afectivo (actitudes); y tener *conocimientos epistémicos* correctos sobre la ciencia y los científicos (concepciones).

La observación de aula muestra que, al enseñar CN, muchos docentes se esfuerzan porque sus alumnos, además de aprender contenidos, pongan en juego habilidades y traten de desarrollar actitudes, pero suelen trabajar únicamente algunas de tipo general, que se aplican en cualquier



área curricular, como resumir un texto, trabajar en equipo o respetar a los compañeros; no es usual que identifiquen habilidades y actitudes propias del ámbito de las ciencias, y menos que su enseñanza intente que los estudiantes las desarrollen. En consecuencia, la enseñanza de CN, a la que se da menos importancia que a la de lengua o matemáticas, suele tener deficiencias en cuanto a conocimientos de contenidos, y más en lo relativo habilidades y actitudes, y también a concepciones.

En un texto de metodología para posgrados (Martínez Rizo, 2020) se identifican habilidades, actitudes y concepciones propias de la investigación, que en estas páginas se retoman, proponiendo que se trabajen desde la educación básica, con la convicción de que, en una forma adecuada a la edad de los alumnos, es posible hacerlo, y que además es necesario si buscamos que los chicos adquieran la formación en ciencias que todo ciudadano necesita para participar en la sociedad del conocimiento.

## Habilidades o conocimientos procedimentales en ciencias

Las habilidades propias de las CN se identifican distinguiendo tres grupos: 1) Habilidades para el inicio de un proceso de investigación; 2) Habilidades para la obtención de información empírica; y 3) Habilidades para procesar la información empírica obtenida.

### Habilidades para el inicio de un proceso de investigación

- Identificar fenómenos susceptibles de indagación y aspectos de ellos

Lo que pasa en el mundo natural, los fenómenos que ocurren, pueden ser objeto de estudio de las ciencias, y para ello lo primero es detectar algo que llama la atención, que nos hace preguntarnos qué está pasando allí, cómo o por qué ocurre eso. Es importante añadir de inmediato que, como todos los fenómenos que ocurren son parte de la inmensa complejidad del mundo, el primer paso de toda indagación se da cuando se identifica uno o varios *aspectos* de ese todo inmenso, que son lo que se buscará entender o explicar. Y si un aspecto de la realidad llama la atención es que no simplemente está allí sin cambio alguno; es algo



que cambia de alguna manera: unas veces está y otras no; aparece o no; nace o muere; aumenta o disminuye; crece o decrece; cambia de forma o color; hace ruido o no.

Lo que cambia no es constante; *varía*, es *variable*. Sin que los niños de menor edad deban manejar esos términos, esta primera habilidad se puede definir como identificación de variables. Con estudiantes de mayor edad se podrá introducir la terminología, y distinguir variables dependientes, independientes y muchas más; lo importante es que los niños capten que, en vez de identificar el fenómeno objeto de interés en forma general, («los animales», «los pájaros»), hay que identificar, de manera más precisa, aspectos particulares de interés de esos objetos generales, como la cantidad o los tipos de pájaros que hay, el medio en que viven, su alimento, etcétera.

- Formular preguntas susceptibles de ser respondidas empíricamente

El siguiente paso en una investigación es la *formulación de preguntas* sobre el fenómeno y, en particular, sobre los aspectos objeto de atención. Lo esencial, al alcance de alumnos de primaria, es que aprendan que investigar no es una actividad caprichosa, ir «a ver qué sale», sino que comienza planteando preguntas precisas o explicaciones tentativas del aspecto que interesa explorar. Los aspectos mencionados en el inciso anterior pueden tomar forma de preguntas, como cuántos pájaros distintos hay en cierto lugar; de cuáles hay más; qué animales viven en el agua o en la tierra, qué comen unos animales u otros, etcétera.

Es importante distinguir preguntas vagas o triviales de otras ricas y sugerentes, que abren caminos a la indagación; preguntas que dan lugar a observaciones cuyo resultado puede ser favorable o contrario a lo que se esperaba, en tanto que una pregunta vaga no puede ser confirmada ni refutada. Una buena pregunta es aquella que es susceptible de ser respondida gracias al resultado de ciertas observaciones, en tanto que una inadecuada es aquella que no puede dar lugar a observaciones que la respondan.

Preguntarse si en el jardín o en el patio de la escuela hay más pájaros negros que amarillos, qué comen las ardillas, si un trozo de madera o una piedra flotan en el agua, o si hay relación entre la longitud de las cuerdas de un columpio y la duración de sus oscilaciones, se puede responder con apoyo en observación. En cambio, la pregunta de si es más bonito un gatito o un perrito no lo es.



Los docentes deben tener claro que una buena pregunta de investigación equivale a una buena *hipótesis*. Un alumno puede partir de la pregunta de si en el jardín habrá más pájaros negros o más amarillos, pero también podría partir de la hipótesis de que hay más pájaros negros (o más pájaros amarillos). Cualquiera de esas formulaciones es un comienzo adecuado para emprender una observación empírica, sin que sea necesario que los niños dominen esa terminología.

En estos primeros pasos de una investigación, cuando se ayuda a los estudiantes a identificar aspectos de interés y a formular preguntas adecuadas, es importante que el maestro identifique las ideas que los alumnos tienen respecto al aspecto que se quiere estudiar, para partir de ellas. Las ideas que los niños tienen sobre los fenómenos naturales suelen ser distintas de las que la ciencia considera adecuadas. Esas *ideas ingenuas* muchas veces son similares a las que prevalecían en épocas pasadas, por ejemplo, entre los griegos.

Pedagógicamente es recomendable partir de tales ideas previas, y ayudar a los chicos a descubrir que no son adecuadas, no diciéndolo, sino con base en observaciones que ellos puedan hacer, lo que permitirá que luego se aproximen a ideas más adecuadas.

Para identificar las ideas previas de sus alumnos es importante que el docente tenga elementos sobre las más comunes, pero también sobre las ideas actuales más adecuadas, para que pueda orientar el proceso por el que los niños llegarán a entender las ideas científicas básicas, y a apreciar por sí mismos por qué son más adecuadas para dar cuenta de los fenómenos de que se trate. Un elemento importante en esto es, precisamente, el tipo de preguntas que hagan los niños, ayudados por el docente.

- Obtener información de investigaciones previas

Esta es una habilidad que un niño puede comenzar a desarrollar sin necesidad de manejar ideas como «marco teórico», «revisión de literatura» o similares, pero rescatando lo básico: la idea de que la ciencia avanza porque aprovecha hallazgos previos, en lugar de comenzar siempre desde cero. Además de recuperar las ideas previas que puedan tener los alumnos, en algún momento será importante orientarlos para que averigüen lo que otros ya han aprendido sobre el tema de interés. Los alumnos podrán desarrollar dos habilidades particulares:

*Identificar fuentes de información sobre el tema*, incluyendo a personas (el maestro, padres y madres, otras personas conocedoras a las que tenga acceso), textos impresos como enciclopedias, libros y revistas que



haya en casa, en la escuela o en bibliotecas accesibles, y documentos electrónicos en Internet.

*Distinguir fuentes de distinta calidad*, reconociendo que no todas las personas son igual de competentes, ni todos los libros o revistas, ni todos los sitios accesibles en la Internet, y que incluso los mejores pueden equivocarse; hay que comparar lo que dicen varias fuentes para identificar las más consistentes, sin que prevalezcan criterios como el nivel jerárquico de una persona o la vistosidad de las ilustraciones de un texto.

## Habilidades para la obtención de información empírica

En este segundo grupo se enumeran habilidades relativas a la obtención de información con la que se pueda dar respuesta a una pregunta precisa. Se trata de habilidades esenciales en todo trabajo científico, pero también es posible que los estudiantes las practiquen desde la primaria, siempre en un nivel adecuado a su edad.

- Observar

Es posible que los docentes identifiquen la habilidad de observar como propia de la ciencia, pero también que no tengan claro en qué radica la calidad de las observaciones, y tiendan a pensar que para observar mejor es necesario tener ciertos instrumentos, como lentes de aumento, telescopios o microscopios.

La idea clave que se buscará desarrollar con los niños es otra, y tiene que ver con la forma en que se haya identificado el tema de interés, y con las preguntas o hipótesis que se hayan formulado para orientar la indagación. Son estas preguntas, en efecto, las que deben orientar la observación. Sin ellas, o con formulaciones vagas (como «vamos a estudiar los animales, o los pájaros»), el alumno no sabe hacia dónde dirigir la atención, en qué fijarse, qué observar. ¿Debo fijarme en el tamaño? ¿En el color de la piel o del plumaje? ¿En el número de patas o antenas? ¿O bien en qué comen o cómo cantan?

Si se precisa el aspecto a estudiar y se formulan preguntas precisas, será claro qué observar exactamente, y por ende dónde, cuándo y cómo deberá hacerse, e incluso si algún aparato será de ayuda o no. La simple vista, o a lo más unos binoculares sencillos son mejores para



observar aves que un telescopio potente, adecuado para observaciones astronómicas.

- Medir

La medición es simplemente una forma precisa de observar, que puede hacerse sin aparato alguno si se trata del nivel ordinal, en el que los objetos se ordenan de mayor a menor, después de *compararlos entre sí*. Cuando se pide a unos niños formarse por estatura basta ponerlos en fila e irlos comparando para ordenarlos.

En sentido más estricto medir es aplicable si lo observado es cuantificable, si es una cantidad. Una vieja definición escolar decía que *cantidad es aquello que puede aumentar o disminuir*, o sea que es variable, no constante. En este caso la medición puede ser cardinal, lo que implica *comparar los objetos no entre sí, sino con una unidad estándar*.

Para desarrollar la habilidad los niños pueden usar un aparato adquirido o hacer uno, pero no sirve hacerlo sin saber por qué debe ser de tal o cual manera. Es clave captar que se deben comparar objetos con una unidad. Puede hacerse una balanza con una tabla equilibrada en un soporte, poniendo en un extremo a un alumno y en el otro los ladrillos de igual tamaño necesarios para que la tabla se equilibre. La unidad es un ladrillo; es claro que un niño que requirió 20 ladrillos para equilibrar la tabla es más pesado que otro que necesitó 15.

Sin necesidad de manejar términos técnicos, los niños de primaria pueden aprender a medir, entendiendo que la unidad estándar es arbitraria. Tan arbitrario es un ladrillo como el peso de un decímetro cúbico de agua, que es la definición de kilogramo. Con aparatos adquiridos o fabricados, los alumnos deberán hacer muchas mediciones, lo que les permitirá constatar que unas pueden ser mejores o menos buenas, que hay distintas razones por las que una medición puede ser mejor o peor, y que hay formas de mejorar la precisión, todo ello sin necesidad de manejar términos técnicos como confiabilidad y validez, o fuentes de error.

- Registrar la información y mejorar la calidad de las mediciones

Las observaciones y/o mediciones pueden ser más o menos buenas, pero para poder analizar los resultados y sacar conclusiones hay que registrarlos, buscando la máxima fidelidad.

Con observaciones simples el registro debe hacerse lo más cerca que sea posible en el tiempo a la observación, para no depender de la memo-



ria que puede ser engañosa. En caso de mediciones complejas, implica que el registro incluya la información necesaria para poder apreciar la calidad del trabajo hecho. Unos alumnos, por ejemplo, pueden medir la estatura de los compañeros de su grupo o pesarlos, y pueden hacerlo más de una vez, en días diferentes, registrando los resultados. Se puede luego comparar los resultados de distintos alumnos el mismo día, o de un alumno en días diferentes, para identificar como posibles fuentes de error el aparato utilizado, el alumno que midió más o menos cuidadosamente, o el tipo de calzado que llevaban los niños en distintos días. Los niños pueden captar sin dificultad que la manera más sencilla de tener mediciones más precisas es hacer varias y promediar los resultados, ya que de esa forma los errores que se hayan podido cometer en cada una, por exceso y por defecto, tienden a anularse, y el promedio es una medida más precisa que cualquiera de las mediciones individuales.

- Controlar variables

Esta importante habilidad también puede trabajarse en primaria; los niños pueden aprender que es posible medir aspectos del fenómeno estudiado que presentan valores diferentes, que son variables, tomando en cuenta *solo uno* de los valores que toman. Al medir o pesar a los alumnos de un grupo de 3er grado se puede, por ejemplo, considerar solamente a niños o solo a niñas, o únicamente a los de ocho años y no a los de mayor o menor edad. En un caso el sexo no varía, y en el otro no lo hace la edad. Se ha controlado, se ha vuelto constante la variable sexo (solo niños o solo niñas), o la variable edad, únicamente los de ocho años.

- Experimentar

Los diseños experimentales son una herramienta poderosa, que no es fácil manejar bien; en educación básica es importante evitar usar el término «experimento» en una forma imprecisa, identificándolo con cualquier tipo de actividad en la que se manipule algo, lo que es frecuente en formas superficiales de «enseñanza indagatoria». No exageran demasiado quienes dicen que se aplica el término experimento a algo tan trivial como hacer agua de limón.

Un verdadero experimento implica formar dos grupos equivalentes, asignando los sujetos aleatoriamente; aplicar un tratamiento (modificar algo) en uno de los dos grupos y no en el otro; y comparar resultados. Hay muchos diseños experimentales, con pros y contras, pero aún sin manejarlos un niño puede captar su lógica, evitando verlos como simples juegos para ver qué pasa, o como la aplicación mecánica de una serie de pasos (receta), sin que el proceso esté orientado por una



pregunta a la que la información derivada del experimento podrá responder, «¿qué pasará si hago tal cosa...?» (Candela, Naranjo y de la Riva, 2014)

En la escuela es frecuente hacer experimentos con plantas, para ver cómo influyen en su crecimiento variables como la cantidad de agua o fertilizante que se les ponga, o las horas durante las que reciben luz solar. Es importante que los chicos entiendan que, para poder sacar conclusiones deben trabajar en forma sistemática, alterando una variable a la vez y registrando lo que se hace con las posibles causas (más o menos agua, etc.), y lo que pasa con la variable que se considera efecto: las plantas crecen más o menos, etc.

Importa también no creer que, si el resultado de un experimento no es el esperado, es un fracaso, sino verlo como oportunidad de aprendizaje para ver qué falló y volver a hacerlo corrigiendo los errores detectados.

## Habilidades para procesar la información empírica obtenida

Una vez que se ha obtenido y registrado información de observaciones y/o mediciones, hay que analizarla para poder llegar a conclusiones. El análisis puede hacerse con herramientas estadísticas, pero también sin ellas, y será lo normal con alumnos de educación básica, con los que es posible trabajar habilidades particulares como las siguientes.

- Describir

Un primer nivel de análisis consiste en la descripción de lo observado/medido sobre cada uno de los aspectos considerados, sin relacionar un aspecto (variable) con otros ni explicar a qué se deben. Si unos alumnos de 6° de primaria miden la estatura de los integrantes del grupo, podrán sacar la media aritmética y, con ayuda, incluso una medida de dispersión como la desviación estándar, pero incluso los pequeños pueden describir sus resultados verbalmente: *los más altos miden tanto, los más bajos tanto; hay más compañeros altos, o bajos.*

- Comparar, clasificar

Un paso más consistirá en la comparación de unos sujetos y/o aspectos con otros, llegando a algún tipo de agrupamiento de los casos que tengan parecido o compartan ciertos rasgos, o sea a una clasificación. Los



estudiantes podrán concluir, por ejemplo, que los que están en 6° son más altos que los de 5° o 4°, o que los niños (o niñas) son más altos, o más bajos, etc.

Las preguntas planteadas para guiar la observación/medición podrán orientar también la comparación y la clasificación. Si un alumno se preguntaba, por ejemplo, qué comen los animales que observará, podrá luego clasificarlos en carnívoros o herbívoros.

- Identificar patrones y tendencias

Otro paso es la identificación de secuencias típicas o patrones en los rasgos observados o medidos. Esta habilidad se refiere inicialmente a patrones de un solo aspecto o variable, por ejemplo, si muestra una tendencia creciente o decreciente, regular o irregular, oscilatorio, zigzagueante etc.; como estas palabras sugieren, el uso de gráficas es importante.

- Identificar asociaciones

Un tipo particular de patrón que no se refiere a uno solo de los aspectos o rasgos que se haya observado, sino al menos a dos de ellos, es el que consiste en una asociación del tipo «cuando tal rasgo aumenta, tal otro aumenta también, o disminuye». Esta identificación se puede hacer utilizando estadísticas (técnicas de correlación), pero también sin tales herramientas, lo que está al alcance de niños de primaria.

Si se comparan resultados de mediciones de las variables estatura y peso de un grupo de alumnos, sin utilizar estadística los alumnos podrán ver que las personas más altas suelen ser también más pesadas, pero que hay excepciones, de personas altas y delgadas, o bajas pero obesas y pesadas.

- Extrapolar, generalizar

Las observaciones/mediciones se pueden referir a todos los sujetos de una población o universo (por ejemplo, todos los alumnos de una escuela o salón), o solo a parte de ellos.

Sin manejar necesariamente los conceptos de censo y muestra, alumnos de primaria pueden entender que es posible decir algo de toda la escuela (generalizar) con base en lo que observaron solo de una parte de los estudiantes, pero que esa generalización puede estar más o menos fundamentada, dependiendo, entre otras cosas, de cuántos sujetos observaron y de cómo los escogieron.



Para afirmar, por ejemplo, que «las familias de los alumnos se dedican principalmente a la agricultura», no es indispensable haber entrevistado a los papás de todos los alumnos de la escuela, pero tampoco será suficiente haber preguntado sobre el particular a un niño de 3° y a una niña de 5°. El sustento de la afirmación será mejor si se basa en información que se obtuvo de media docena de alumnos de cada uno de los grupos del plantel.

- Dar explicaciones causales

Un principio básico en estadística es: *correlación no implica necesariamente causalidad*. Sin necesidad de manejar estadística importa que, desde primaria, los niños aprendan esto.

Como se trata de una habilidad compleja, habrá que plantear su desarrollo al fin de la primaria y en secundaria. Hay que manejar ejemplos claros para que los niños comprendan que un rasgo puede estar asociado con muchos otros sin que haya entre ellos una relación causal (noción de relación espuria), y que para poder atribuir efecto causal a una variable hay que descartar que ese efecto se deba a otra u otras. Si en un experimento con plantas se controla la cantidad de fertilizante que se pone, pero no el tiempo durante el que están expuestas a la luz solar, o la temperatura ambiente, el crecimiento observado no se podrá atribuir simplemente al fertilizante. Para poder hacerlo hay que controlar otras variables que puedan influir en el resultado.

Esta compleja habilidad es importante porque el estudio de fenómenos naturales no se limita a su descripción: aspira a explicarlos, estableciendo relaciones causales. Por ello la habilidad de control de variables, y la lógica experimental, son fundamentales en la ciencia, y su desarrollo debe comenzar desde la primaria, aunque un manejo pleno solo pueda esperarse en niveles educativos superiores.

- Argumentar con base en evidencias

Importa que los alumnos aprendan a distinguir explicaciones aparentes pero falsas (*pseudo-explicaciones*), que se limitan a utilizar palabras que suenan científicas, para supuestamente dar cuenta de un fenómeno, sin entenderlo, frente a explicaciones reales, que lo expliquen con fundamento sólido.

La escolástica medioeval pretendía explicar por qué alguien caminaba u oía diciendo que tenía «fuerza caminadora o fuerza auditiva» (*vis ambulatoria o vis auditiva*). Para explicar por qué un ser era viviente o



«animado», le bastaba decir que era porque tenía alma (*anima*). Estos ejemplos no son fundamentalmente diferentes de las explicaciones de por qué un niño tiene dificultad para aprender a leer o calcular limitándose a decir que tiene *dislexia* o *discalculia*, sin entender realmente en qué consisten esas «deficiencias».

Esta habilidad es fundamental, si se piensa en la distinción entre ciencia y pseudo-ciencia. Los fundamentos de formación científica que todo ciudadano del siglo XXI necesita, y la educación básica debe comenzar a darle, se reflejarán, precisamente, en que distinga con toda claridad la astronomía de la astrología, o la medicina con bases científicas de la charlatanería de muchas supuestas alternativas. La distinción entre una explicación científica y una pseudo-explicación es esencial.

En una charla dirigida a maestros, el premio Nobel Richard Feynman ejemplifica lo anterior recordando que cuando era niño:

[...]Un libro de primero de primaria comienza... de manera desafortunada... Ilustra un perrito de juguete de cuerda, luego una mano que lo acciona y finalmente al perrito en movimiento. Bajo la última figura se pregunta: «¿Qué lo hace mover?». Luego aparece la foto de un perro verdadero y la misma pregunta, y después con una lancha de motor, etc. ...La respuesta que aparece en la guía del maestro es «la energía lo hace mover» ...

El concepto de energía es muy sutil y de difícil comprensión... escapa al nivel de primero de primaria. Esto es equivalente a decirle al niño cosas como «Dios lo hace mover» o «el espíritu lo hace mover», o «la movilidad lo hace mover»; se podría decir «la energía lo hace parar» ...Si se pregunta a un niño qué hace que el perro de cuerda se mueva, debe pensarse en lo que respondería una persona común y corriente: «el resorte enrollado trata de desenrollarse, lo cual acciona el mecanismo». ¡Qué buena forma de iniciar un curso de ciencia! Hay que desbaratar el juguete, ver cómo funciona, el mecanismo, los engranajes, la forma como fue armado, el ingenio de los que diseñan estos y otros juguetes; sería excelente. Pero la respuesta del texto es desafortunada pues pretende enseñar una definición y no enseña nada. (Feynman, 1969).

## Actitudes hacia la ciencia

En clases de CN muchos docentes intentan que sus alumnos desarrollen actitudes adecuadas, pero trabajan solo unas aplicables en cualquier campo, como respetar a los demás y hacerse respetar. En este



apartado se presentan actitudes propias del campo de las ciencias, relacionándolas con las habilidades del apartado anterior, pues las actitudes no pueden desarrollarse de manera aislada; deben hacerlo junto con los conocimientos y las habilidades.

- Curiosidad

Se relaciona con la habilidad de identificar fenómenos susceptibles de indagación y aspectos particulares de ellos, punto de partida de la ciencia. Los niños más chicos suelen ser curiosos, pero esta actitud se va perdiendo a lo largo del trayecto escolar, posiblemente debido a la forma usual de enseñar ciencias, que resulta aburrida a los alumnos. Una enseñanza de CN como la que se propone, en línea con las ideas actuales al respecto, que evite las exposiciones teóricas de nociones a recordar, y enfatice el papel activo de los alumnos para observar, registrar lo observado, analizarlo y llegar a conclusiones, no debería tener esa lamentable consecuencia y, por el contrario, aumentará la curiosidad de los niños.

- Valoración positiva del error

Al formular preguntas o hipótesis sobre un fenómeno importa hacerlo sabiendo que lo que se encontrará puede corroborar las ideas previas o no, y que ambos resultados pueden ser valiosos. Ver los errores como resultado de negligencias o acciones reprobables paraliza e inhibe el trabajo posterior. Verlos como inevitables y normales, no tener miedo de que se detecten, y saber que reconocerlos es el primer paso para corregirlos y avanzar en la indagación es una postura más adecuada.

- Rechazo de argumentos de autoridad y valoración de la evidencia

Reconocer que ninguna fuente de información es infalible, incluidos maestros, padres, libros e Internet. Los niños deben aprender que no tienen que avergonzarse por no saber algo; que muchas preguntas, al parecer simples, que plantean incluso en los primeros grados, no tienen respuestas satisfactorias y muchos adultos no las conocen. Por ello importa distinguir fuentes de información de diferente calidad, y comparar lo que dicen unas y otras para tener una idea más completa de un punto difícil. Y por ello los niños deben aprender que, en última instancia, será la evidencia la que haga preferir una postura u otra. Lo anterior implica buscar desde la primaria el desarrollo en los alumnos de una actitud crítica y autocrítica.



- Valoración del cuidado en obtención y registro de información empírica

Sabiendo que hay observaciones y mediciones de distinta calidad, desde la educación básica los niños pueden desarrollar una actitud de valoración de observaciones o mediciones cuidadosas, no como un capricho, sino como algo fundamental para llegar a conocer mejor el mundo, con lo que eso implica en cuanto a posibilidad de desarrollar aplicaciones tecnológicas más eficientes y no dañinas.

Junto con lo anterior, los niños deben desarrollar una actitud de valoración y respeto de la fidelidad de los registros de la información que obtengan, comprendiendo la gravedad que tienen en el trabajo científico acciones como alterar los datos derivados de observaciones y mediciones, distorsionándolos para que coincidan con lo que quiere el investigador. Lo mismo aplica para lo relativo al control de variables, la experimentación y, en general, a todo lo que tenga relación con los procesos de obtención de información empírica.

- Rigor en el tratamiento de la información

Se usen o no técnicas estadísticas, es fundamental tratar la información rigurosamente, de la descripción, comparación y clasificación, a las explicaciones, pasando por la identificación de tendencias y asociaciones, la extrapolación y generalización. La distinción entre enfoques cuantitativos y cualitativos no implica diferentes exigencias; uno y otro deben buscar siempre el mayor rigor posible, sacando el máximo provecho de la información disponible, sin que las conclusiones vayan nunca más allá de lo que permite esa información.

- Valoración del papel de la comunidad científica

El mecanismo esencial de control de calidad de los productos del trabajo científico es la vigilancia de la comunidad de colegas que trabajan en un campo. Esto implica la obligación de poner a disposición de esa comunidad no únicamente las conclusiones de un estudio, sino también la información recabada (bases de datos u otras evidencias), así como los métodos y procedimientos utilizados, con el detalle suficiente para que puedan ser replicados por otros, y ver si los hallazgos coinciden o no. La replicación exitosa de un hallazgo por colegas que trabajen en forma independiente es la mejor manera de confirmar su solidez.

Los estudiantes de educación básica pueden cultivar esta actitud, comprendiendo la importancia de que los demás conozcan el trabajo de cada uno, para que puedan comentarlo señalando, si es el caso, limita-



ciones, lo que no deberá verse como ataque, sino como una condición necesaria para mejorarlo.

## Concepciones sobre la naturaleza de la ciencia

El marco de PISA se refiere a estas concepciones como conocimientos epistemológicos, lo que muestra que pertenecen a la rama de la filosofía que estudia el conocimiento y la ciencia, la epistemología. En forma simplificada, en este ámbito hay dos corrientes opuestas. Una es el positivismo, y no solo en la versión sofisticada del neopositivismo lógico, sino en la muy elemental de Comte, superada hace 150 años; la otra son varias formas de posmodernismo.

El positivismo comtiano concibe al conocimiento científico como acabado y perfecto, fruto de la aplicación del «método científico» por personas de elevada inteligencia y calidad moral; las posturas posmodernas, en el extremo opuesto, consideran que el conocimiento científico es una construcción social más, no superior a cualquier otra, al que se llega por caminos muy diversos, muchas veces no rigurosos («todo vale»), a cargo de personas preocupadas no por cuidar el rigor, sino por defender sus privilegios.

Los docentes no tienen por qué dominar los debates epistemológicos, que tampoco deben ser parte de lo que aprendan los alumnos de educación básica, pero si es importante que unos y otros tengan claras algunas concepciones sobre la naturaleza de la ciencia y los científicos que eviten los extremos mencionados, ambos dañinos para la buena ciencia.

- Sobre la relación de la ciencia con los conocimientos no científicos

Los conocimientos científicos son más precisos y sólidos que ideas de sentido común y pseudo-científicas, pero no son perfectos, acabados e infalibles, y los científicos pueden discrepar en muchos detalles, pero hay un terreno muy amplio de consenso.

Sostener la superioridad de los conocimientos científicos no es cuestión de preferencia personal; se basa en constatar el avance mucho más rápido de las ciencias, y el impacto mucho mayor de las tecnologías basadas en ellas, en comparación con otros conocimientos. Se puede hacer que los estudiantes comparen el avance de la astronomía del siglo XVII a la fecha, frente al nulo avance de la astrología en cinco milenios; o la reducción de la mortalidad y el aumento de la esperanza de vida gracias a vacunas y antibióticos, frente al nulo impacto en los mismos aspectos de la medicina tradicional.



En las ciencias se dan continuamente avances que cuestionan hallazgos previos, pero los elementos centrales se sostienen mucho tiempo; los especialistas de un campo no coinciden en cada detalle, pero los puntos centrales de cada disciplina son compartidos casi sin excepción por todos, y las diferencias se limitan a puntos particulares precisos. Se puede revisar el caso de la Teoría de la Evolución, campo en el que hay avances frecuentes, pero el núcleo propuesto por Darwin en 1859 sigue vigente, y las aportaciones que llevaron a la síntesis neo-darwiniana en el siglo XX lo han enriquecido, y son compartidas en forma general.

- Sobre el método de las ciencias

No hay un método científico, en el sentido de una secuencia única y estereotipada de pasos que se aplicaría en todos los casos y garantizaría el resultado de cualquier investigación, pero tampoco es aceptable ver a esta como una improvisación sin ninguna lógica ni orden. Al tiempo que se hace que los estudiantes pongan en práctica diversas habilidades en trabajos reales, aunque sencillos, de observación, se le puede ayudar a entender que el trabajo científico implica un proceso que se distingue por su rigor lógico y porque el referente empírico es fundamental, lo que supone observaciones cuidadosas relacionadas de manera clara con razonamientos rigurosos, para confirmar o rechazar preguntas/ hipótesis precisas, y que la calidad de los resultados se cuida mediante la crítica de la comunidad científica.

- Sobre los científicos

Es frecuente el estereotipo de que los científicos son personas excepcionales. En una versión positiva, se les puede ver como dotados de mayor inteligencia y capacidad que otras personas; la versión negativa los ve como personajes excéntricos, desquiciados, e incluso malignos. En ambos casos la conclusión es que no cualquiera puede aspirar a ser científico. Una variante es que las mujeres serían especialmente incapaces de dedicarse a la ciencia.

Es importante que los niños entiendan que esos estereotipos carecen de fundamento; que los científicos no son distintos de otras personas; que las mujeres son tan capaces como los varones para hacer ciencia; y que lo que hace que el conocimiento científico sea valioso no es ni una especial capacidad, ni un método misterioso, sino un trabajo cuidadoso, riguroso y sostenido por mucho tiempo, vigilado siempre por la comunidad académica.



Como cualquier actividad humana, la ciencia está sujeta a los condicionamientos del entorno en que se hace, incluyendo las posturas ideológicas y políticas. Los científicos no están por encima de esos elementos, e individualmente los hay generosos y egoístas; el que todo el proceso esté abierto al escrutinio de los colegas es lo que hace que los resultados se acumulen, más allá de errores particulares, e incluso de ocasionales acciones fraudulentas. Por eso las ciencias avanzan más rápido que otras formas de conocimiento del mundo, lo que se refleja en el avance de las tecnologías basadas en las CN, cuyo poderoso impacto es de sobra conocido.

Se suele presentar a los alumnos ejemplos de científicos como Pasteur, María Curie o Albert Einstein, lo que no está mal, pero puede llevar a pensar que solo personas excepcionales pueden dedicarse a la ciencia. Convendrá que los chicos conozcan ejemplos de científicos mexicanos de nuestra época, como Mario Molina, José Sarukhán y Antonio Lazcano, y mujeres como Julieta Fierro y Julia Carabias. Además, en todos los estados hay centros de investigación donde hombres y mujeres se dedican a la ciencia. Conseguir una entrevista videograbada sería una excelente manera de que niños y jóvenes vean que son personas de carne y hueso.

- Sobre las implicaciones éticas y políticas de la ciencia

Las implicaciones prácticas y éticas de las ciencias y las tecnologías basadas en ellas, con su enorme impacto sobre la vida de las personas y el futuro de la Tierra, hacen concluir que es indispensable que todos los ciudadanos, y no únicamente los especialistas, tengan una cultura científica que les permita opinar con fundamento sobre cuestiones que afectan a todos.

El consenso de buenos especialistas deberá tener un peso específico en las decisiones sobre temas de su competencia, pero los científicos no debe tener más peso que otros actores, incluyendo autoridades y ciudadanos, respecto a otros aspectos que se deben tener en cuenta para tomar una decisión, como el impacto diferenciado sobre distintos sectores de la población; la importancia y probabilidad de que se presenten efectos secundarios; el costo que impliquen ciertas innovaciones; su factibilidad técnica y su viabilidad política, etc. De allí la importancia de que todo joven adquiera una competencia científica básica a su paso por la educación.

## Conclusión

Las aportaciones de Jerome Bruner a la didáctica de las CN partieron de una idea poderosa: «cualquier tema puede ser enseñado eficazmente en una forma intelectualmente honesta a cualquier niño, en cualquier etapa de su desarrollo» (1977 [1960]: 33).



Bruner mismo precisó que esto no es sencillo, y que para conseguirlo es necesario que los docentes brinden mucho apoyo a los estudiantes, viendo una y otra vez ideas importantes, cada vez con mayor profundidad y teniendo en cuenta la madurez de los estudiantes.

La cultura que todo ciudadano necesita incluye buena comprensión de las Grandes ideas de la ciencia, y también habilidades, actitudes y concepciones. No hay que esperar a trabajarlas en la universidad; hay que comenzar en educación básica. Es posible, y es indispensable para que los egresados tengan el perfil que hace falta para vivir en las sociedades del siglo XXI.



## Referencias

- American Association for the Advancement of Science. (1989). Proyecto 2061. *Ciencia: Conocimiento para todos*. <http://www.project2061.org/esp/publications/sfaa/online/sfaatoc.htm>
- American Association for the Advancement of Science. (1993). *Benchmarks for Science Literacy*. Oxford University Press.
- Bruner, J. (1977). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Candela, A., Naranjo, G. y de la Riva, M. (2014). *¿Qué crees que va a pasar? Las actividades experimentales en clases de Ciencias*. SM de Ediciones.
- Conant, J. (1947). *On Understanding Science. An Historical Approach*. Yale University Press.
- Feynman, R. (1969). *What is Science? The Physics Teacher*, 7(6), 313-320.
- Martínez, F. (2020). *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica*. Universidad Autónoma de Aguascalientes-Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- National Research Council. (2012). *A Framework for K-12 Science Education. Practices, Cross-cutting Concepts and Core Ideas*. National Acad. Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics and Financial Literacy*. OECD Publishing.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria Tercer Grado*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.





# Identidad e Idealización Docente: aportes desde las experiencias narradas por los estudiantes de la Escuela Normal Superior de Michoacán, México

## Teaching identity and idealization: contributions from the experiences narrated by students of the Escuela Normal Superior de Michoacán, Mexico

Eréndira Camargo Cántora\*

Fecha de recepción: 04 de enero de 2022  
Fecha de aceptación: 10 de Junio de 2022

### RESUMEN

El artículo presenta resultados parciales de la investigación *Identidad de Estudios Profesionales de Docencia*, que recupera las experiencias narradas por 17 estudiantes del séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidades en Matemáticas, Historia e Inglés de la Escuela Normal Superior de Michoacán en Morelia, México. Para el estudio se utilizó la metodología de la Teoría Fundamentada y el software de análisis cualitativo *Atlas Ti*. Se realizó un proceso sistemático que abarca los sucesos y situaciones de estudio para dar paso a la codificación en tres niveles: abierto, axial y selectivo. En el primer nivel se «abre minuciosamente el dato» dividiéndose en categoría y muestreo; posteriormente, se detallan las interrelaciones entre meta categorías y categorías, surgidas de un razonamiento inductivo, identificando la variedad de interacciones. El nivel selectivo refiere la codificación exhaustiva, la revisión y recodificación de los datos en núcleos o familias de categorías. En el análisis se destacan las relaciones entre la práctica docente la identidad y las experiencias vividas por los estudiantes antes de su ingreso a la Escuela Normal y en el ámbito escolar. Se concluye que narrar y reflexionar sobre lo que son, piensan y sienten les permite anticipar la función que la idealización cumple en la construcción de la identidad profesional docente.

### ABSTRACT

The article presents partial results of the *Identity of Professional Teaching Studies* research, it contains experiences narrated by 17 students from seventh and eighth semesters of the Bachelor's Degree in Secondary Education, specialties in Mathematics, History and English at the Michoacán Higher Normal School in Morelia, Mexico. The methodology of Theoria Founded and the Atlas Ti qualitative analysis software were used for the study. A systematic description process covering events and study situations was followed to make way for coding at three levels: open, axial and selective. In the first level, the data is «carefully opened» by dividing into category and sampling; subsequently, the interrelationships between categories and subcategories, arising from inductive reasoning, are detailed, identifying the variety of interactions. The selective level refers to the exhaustive coding, review and re-coding of data in cores or category families. The analysis highlights the relationships between the teaching practice, identity and the experiences lived by the students in the school field, prior to their admission to the Normal. It is concluded that the reflection about themselves, what they think and feel, let them anticipate the role that idealization plays in building the teaching professional identity.

### Palabras clave:

*Experiencia, práctica docente, idealización, identidad profesional.*

### Keywords:

*Experience, teaching practice, idealization, professional identity.*

\* Escuela Normal Superior de Michoacán

## Justificación y contexto teórico

**E**ste artículo muestra algunos de los resultados de la investigación denominada Identidad de Estudios Profesionales de Docencia. La investigación se centra en conocer la identidad profesional que construyen los estudiantes durante su formación en la Escuela Normal Superior, la influencia que tienen las experiencias escolares y las relaciones con las prácticas profesionales. De inicio reconocemos que la identidad docente es cruzada por una serie de factores y procesos personales, sociales y colectivos, previos y durante la participación de los estudiantes en la escuela: historias y temporalidades que brindan sentidos y significados en el tejido de la identidad docente.

El estudio de la identidad profesional docente es de interés para la educación superior porque actualmente se enfrentan demandas sociales sobre la función y pertinencia de los modelos de formación de las instituciones educativas, particularmente de las Escuelas Normales porque son consideradas centros formativos con presencia social y trascendencia y con ello, la construcción de la identidad institucional y nacional. A propósito de lo anterior, Navarrete-Cazales (2016a):

Se han realizado una serie de investigaciones sobre la conformación de identidades estudiantiles que desembocarán posteriormente en identidades profesionales (...) orientados a conocer la construcción de las identidades escolares en estudiantes normalistas, destacando los de Guanajuato, Ciudad de México, Yucatán, Tlaxcala, Puebla y Estado de México, no obstante, nos quedamos con interrogantes sobre cómo se da el proceso de construcción identitaria en los estudiantes normalistas de estados como Oaxaca, Guerrero y Michoacán, que tienen un gran arraigo normalista y una participación activa en actividades sindicales. (pp.15-16)

Esta ausencia de investigaciones en el Estado sugiere la necesidad de realizar estudios sobre la temática sobre todo en este momento de grandes transformaciones locales e internacionales en los ámbitos tecnológico, de comunicación, social y educativo en que las instituciones quedan expuestas ante la mirada pública que le da otra valoración al docente, al respecto Han (2012) advierte que:

Vivimos en un ámbito laboral nuevo, de transitoriedad, innovación y proyectos a corto plazo (...), un mundo de organizaciones jerárquicas rígidas, donde se esperaba de los trabajadores una identidad firme, una personalidad formada, y el nuevo mundo (...) en permanente crecimiento y cambio, un mundo de riesgo, de extrema flexibilidad y obje-



tivos a corto plazo, donde se exigen individuos capaces de reinventarse a sí mismos sobre la marcha. (p. 67)

El mundo global e interconectado que habitamos ha colocado nuevas condiciones a las instituciones educativas, una de éstas es el tránsito de escuela cerrada a abierta; lo que se produce en las aulas, en la formación y en la relación individuo-sociedad que aporta en la construcción identitaria cruzada por esa mediación. Así, la identidad docente posee una acentuada naturaleza contextual, compleja, dinámica e impermanente, dado que la identidad individual alude a un proceso continuo, mediante el cual los elementos auto percibidos en la experiencia se constituyen en cualidades capaces de ser reconocidas por el mismo sujeto y por los otros, conformando los rasgos únicos y particulares desde donde se distinguen y diferencian los unos de los otros. Al respecto Bauman (2005) señala:

Construirse a sí mismo como sujeto conlleva mucho tiempo y gira en torno a determinadas tradiciones y creencias, que funcionan como un eje central en la vida. Debido a la fugacidad de los valores actuales (...) surge una nueva identidad flexible, que puede adaptarse a diferentes escenarios y personas, pero que ya no se relaciona con la construcción de un «yo», sino que es en función a los demás, lo que genera en los sujetos una fuerte dependencia para con los otros y las expectativas de éstos, que deberán ser cumplidas. (p. 54)

En este marco, cabe establecer la articulación que hay entre la identidad individual y la social, ambos niveles de construcción coexisten y se determinan en la formación de los sujetos concretos histórica y socialmente.

La identidad social es producto del binomio pertenencia-comparación que implica dos distinciones, aquella en la cual el grupo se autodefine a partir de las características que los hacen comunes y la que resulta de sus diferencias con los otros: La primera distinción es realizada por los propios actores que forman el grupo y que se vuelven conscientes de la característica en común que poseen y los define como miembros de ese grupo; y la segunda distinción es la identidad de un grupo social desde fuera; es decir, la identidad de ese grupo es sostenida únicamente por quien la enuncia y consiste en la identificación de una característica en común que comparten los actores que forman ese grupo. (Chihu citado en Mercado & Hernández, 2010, p.233)

Habría que decir que la construcción de la identidad profesional docente implica estos dos planos: personal y social. La identidad no es un atributo fijo en una persona, sino un fenómeno relacional, esto ha sido



mencionado ya en la tradición del interaccionismo simbólico. Blumer (1969) planteaba que la identidad se basa en tres supuestos: los hombres se relacionan con las cosas, y ellos mismos, de acuerdo con los significados que tienen, esos significados surgen en el proceso de interacción social. Por otra parte, Giddens menciona que la identidad «es el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía» (1995, p. 49). Por ello, la construcción de las identidades «no está determinada por la sociedad en la que se inserta, sino que existen ya una cultura, un *modus vivendi*, y el sujeto con sus potencialidades decide, reflexiva o irreflexivamente, qué incorporar a su proceso de constitución identitaria» (Navarrete- Cazales, 2015b, p. 472).

Por tanto, puede considerarse que la identidad docente se construye-altera-y modifica a partir de las experiencias y prácticas vividas y la apropiación que se hacen de éstas, de los actos de auto observación sobre la gestión de su formación, así como por las relaciones intersubjetivas que establecen con el Otro, cuya expectativa y mirada tiene un efecto sobre Él (sí)-mismo y su profesión; del registro que poseen sobre su historia escolar en tanto propicia una percepción colectiva de un nosotros.

En esta realidad incierta que confronta la visión de la docencia como una profesión estable y segura con la de una identidad cambiante, múltiple y flexible; es importante preguntarse: En el caso de los estudiantes de la ENSM ¿Cómo se construye la identidad profesional docente? ¿Cuáles son las experiencias que viven los estudiantes en los contextos de formación? ¿Cuáles experiencias favorecen la construcción de identidad?

## Desarrollo metodológico y resultados

### Objetivos

La investigación tuvo los objetivos de: a) Conocer las experiencias escolares de los estudiantes de las escuelas normales y el tipo de identidad profesional docente que se genera a lo largo de su etapa escolar; b) Reconocer experiencias y prácticas que impactan en la formación docente; y c) Hacer públicas las voces de estudiantes y docentes acerca de su proceso de formación.

### Sujetos en la investigación

Se invitó a participar en este proyecto a estudiantes del cuarto grado (VII y VIII semestres) en las especialidades de Formación Cívica y



Ética, Historia, Inglés y Matemáticas de la Licenciatura en Educación Secundaria, participaron 32 estudiantes organizados en dos grupos pertenecientes a las generaciones 2013-2018 y 2014-2019. En esta primera fase se recuperaron las narrativas elaboradas y comentadas por los estudiantes, de éstas se consideraron las 17 representativas de diez mujeres y siete hombres de entre 22 y 25 años que pertenecen a la primera generación (2013-2018) atendiendo a tres criterios: 1) Las experiencias académicas y prácticas vividas en «común» a lo largo de los cuatro años; 2) la temporalidad de sus interacciones, y, 3) representatividad de las especialidades de Matemáticas, Inglés e Historia de la Licenciatura. El antecedente académico previo proviene de instituciones públicas y privadas en los Bachilleratos de Ciencias Económico-Administrativas, Ciencias Histórico-Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH); Colegio de Bachilleres, (COBAEM); Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS); y de un Instituto particular de Morelia. Algunos de ellos cursaron uno o dos semestres o estudios simultáneos en alguna licenciatura de la UMSNH.

Su ámbito social se caracteriza por pertenecer a familias vinculadas al contexto indígena (San Juan Nuevo, Tirindaro, Tzintzuntzan) campesino, rural-urbano (Tecario, Tarímbaro, Sevina) y urbano (Maravatio, Quiroga, Pátzcuaro, Morelia y Lázaro Cárdenas), pertenecer a un nivel socioeconómico medio bajo y medio; algunos de ellos trabajan en periodos vacacionales (uno en Estados Unidos de Norteamérica, otros en comercios o en negocios familiares) en entornos relacionados directa (Padres, hermanos, tíos) o indirectamente ( Profesores modelo y amigos cercanos ) con el magisterio. También tienen participación media y alta en las actividades políticas en el centro educativo y en el Estado a través de la organización estudiantil denominada ONOEM de las Escuelas Normales en el Estado de Michoacán.

<sup>1</sup> ONOEM, se denomina a la Organización de Normales Oficiales en el Estado de Michoacán, que agrupa a los estudiantes de Escuela Normal Superior de Michoacán, Escuela Normal Urbana Federal “ J. Jesús Romero Flores”, Escuela Normal para Educadoras, Escuela Normal de Educación Física; Escuela Normal Rural “ Vasco de Quiroga”, Escuela Normal Indígena de Cherán y el Centro Regional de Arteaga.



## Metodología

La metodología desde la investigación biográfico-narrativa, que para Bruner (1991) es:

Una herramienta (cultural) de la mente para construir la realidad, no sólo para representarla. La experiencia y el recuerdo, los acontecimientos humanos se acomodan a la manera en que los contamos. Así, las narrativas constituyen nuestra propia versión de la realidad, y por ello las valoramos no por ser verdaderas o falsas, sino por resultar verosímiles. Desde esta perspectiva, «pensamiento narrativo» y «discurso narrativo» no son etapas sino procesos que se influyen mutua y continuamente. (p. 5).

La investigación biográfica narrativa conforma un modo propio de investigar que posee secuencia temporal, privilegiando el contexto. «La investigación narrativa (*narrative inquiry*, en terminología anglosajona) se centra en el relato como objeto de estudio, viendo cómo los individuos o grupos dan sentido a acontecimientos y experiencias mediante un conjunto de relatos» (Bolívar, 2015, p. 1).

Es una modalidad investigativa idónea para explorar sobre la identidad docente ya que al convocar a la escritura de hechos, recuerdos y acontecimientos vividos, se logra un discurso auténtico que expresa de forma directa las tensiones vividas por una persona en un determinado momento de su vida (...) permite comprender dimensiones múltiples (cognitivas, afectivas y activas). (Porta, 2010).

La narrativa se construye desde el encuentro con los recuerdos que trae el sujeto del pasado al presente, en el «ahora mismo», dándole significado a los elementos simbólicos en los que se contextualiza; en esta óptica se organizó y desarrolló el taller denominado «narrativa entre pares», con la intención de crear un ambiente propicio para la escritura, la escucha activa y directa entre los participantes que se reconocieron en situación de iguales, por tanto, sensibles a la experiencia de narrarse.

El taller pasó de una reunión ocasional a la constitución de un colectivo en el que se identifican entre sí por su similitud cultural e histórica sobre lo que implica ser docente, sus valores e intenciones, así los participantes crearon un espacio para un encuentro con las imágenes, recuerdos, sueños y experiencias expresándolas a través de la narrativa en un momento de su trayecto escolar próximo a la conclusión de la carrera, permitiéndonos escuchar sus voces, lo que supone un rompimiento con las prácticas habituales de investigación (Bolívar, 2011). Sobre todo, en



lo referente al mundo interior de los sujetos, sus reflexiones, preocupaciones y las formas como han vivido los procesos educativos.

Se definieron metacategorías y categorías a partir de las narrativas autobiográficas, a partir de la Teoría Fundamentada, que a través de procesos inductivos definieron la estructura y relaciones de los aspectos esenciales que definen el discurso de los estudiantes, respecto a la definición y posterior desarrollo de su identidad profesional docente.

## Resultados

Las experiencias vividas-narradas por los estudiantes de la Normal Superior de Michoacán, desde la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*).

Sobre la Teoría Fundamentada Corbin (2016) menciona que:

El análisis cualitativo involucra un proceso de pensamiento dinámico. Los analistas constantemente están dividiendo los datos y cambiando de una forma a otra para poder manejarlos. Además de los dos procedimientos básicos, nuevamente los conceptos son la base del análisis (...) un concepto que surge directamente de los datos. Los conceptos que logremos elaborar pueden estar en diferentes niveles, aunque no lo sabemos al principio; hay conceptos básicos y conceptos más elevados, y hasta arriba está la teoría, los conceptos de nivel más alto se convierten en categorías y los de nivel más bajo indican cómo formar esos grupos de conceptos o categorías. (p. 29)

Con la Teoría fundamentada se utilizó el programa *Atlas. Ti*, por ser una opción que permite que, a través de la codificación teórica: codificación abierta, axial y selectiva, se realice la organización y análisis de datos en diversas fases de la investigación, tal como se describe:

La codificación abierta se realizó en el nivel de codificación de segmentos del texto, fue el primer paso formal en el análisis de datos en el que se identificaron los conceptos, propiedades y dimensiones presentes en las narrativas, se examinaron detenidamente hasta encontrar y comparar similitudes y diferencias para posteriormente agrupar los conceptos hasta llegar a las categorías. En la codificación axial se relacionaron las categorías con subcategorías y redes de relaciones conceptuales, una categoría representa un fenómeno, o sea, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados. (Strauss y Corbin citado en San Martín, 2014, p.110)



En la codificación selectiva se tuvo como propósito obtener una categoría central que «expresé el fenómeno de investigación e integre las categorías y subcategorías de la codificación abierta y axial; entonces, la categoría central, consiste en todos los productos del análisis, condensados en unas cuantas palabras que parecen explicarnos de qué trata la investigación» (Strauss y Corbin citado en San Martín, 2014, p.111).

Las metacategorías incluyeron: Experiencia, (Escuela Normal Superior, Escuela Secundaria) y Práctica Docente (docentes, contexto escolar, aprendizajes docentes, vivir-la experiencia, conocimiento y teoría-práctica), en la tabla 1 se indican dos cifras; el número de menciones se ubica en el primer índice y el número de relaciones semánticas se señala en el segundo índice; en la primera categoría los de mayor saturación se ubican en: docencia, Normal Superior, Escuela Secundaria, estas tres categorías constituyen los ejes en torno a los cuales adquieren significado al relacionarlos con las prácticas que realizan los estudiantes durante su estancia en cada semestre; las categorías son: docencia, los docentes de la normal y titulares de los grupos de las secundarias, los alumnos, los aprendizajes docentes adquiridos a través de las prácticas; el segundo nivel lo conforman aquellos de menor índice de relaciones semánticas; se ubica el contexto escolar, las referencias a vivir la experiencia, el conocimiento y la relación teoría-práctica-teoría.

**Tabla 1.**  
**Meta categorías y categorías centrales.**

Meta Categorías	Categorías	
Experiencia	Escuela Normal Superior / Escuela Secundaria (16-80)	Escuela secundaria (13-83)
Práctica Docente	Docencia ( 17-119) Docentes (14-81)	Titular de grupo (13-83) Alumnos(Adolescentes) (17-98)
	Contexto escolar (17-46)	Prácticas de Observación 1º. (10-31)
	Aprendizajes docentes ( 15-44)	Prácticas 2º. (15-47)
	Vivir- la experiencia ( 15-31)	Prácticas 3º. ( 14-28)
	Conocimientos ( 13-29) Teoría-práctica (10-21)	Prácticas 4º. (16-45)

Fuente: Elaboración propia.



Por otra parte, se encuentra la meta categoría de Experiencia, Benjamín considera que:

«Debe entenderse como un conducirse a través de,» «llegar a conocer,» «explorar», o «investigar» (...) la experiencia es el propio sentido del acontecer (...) Es un evento narrable que sucede en un tiempo determinado (...) Espera, recuerda, conduce y se encuentra inmersa en la multiplicidad de hechos. La experiencia es acontecimiento, lenguaje y narración. (como se citó en Rosas, 1999, p. 175-176).

Las experiencias narradas muestran los acontecimientos relevantes para los estudiantes, una vía para mirarse y encontrarse con sus conocimientos, habilidades y capacidad para interactuar con los adolescentes. Los acontecimientos experimentados corresponden a las jornadas de Observación y Práctica Docente, mencionan sus encuentros con estudiantes y en las instituciones donde movilizaron sus saberes, conocimientos y emociones.

(...)En los primeros momentos (prácticas) con los adolescentes me di cuenta que es algo hermoso compartir tus saberes con los demás y que realmente los adolescentes se llevan algo tuyo para ponerlo en práctica con el contexto. (INF.5)

Fue la mayor experiencia vivida hasta ese momento... (INF.15)

En mis prácticas (...) me sentí segura y motivada, alegre y entusiasmada de pensar que ellos podían aprender de manera diferente con estrategias que fueran divertidas y que dejaran de ver la historia como una materia aburrida (INF.17)

La experiencia es valiosa y relevante porque representa el desafío para mostrar lo que saben, lo que son capaces de realizar, en una relación entre experiencia y conocimiento. Además de utilizar sus saberes, establecen una relación dialógica de aprendiendo a aprender. Por otra parte, la experiencia se vincula a la formación docente y a la temporalidad de cada uno de los periodos de práctica y su relación con la intensidad emocional y de aprendizaje con la que la vivieron y la gradualidad en los desafíos que enfrentaron hasta constituir un todo para posteriormente desmenuzarla en el texto, re-flexionando y re-escribiendo los acontecimientos que dan forma a la experiencia. En los espacios de la práctica docente se experimentan dos procesos simultáneos: aprendizaje y formación, así lo muestran los siguientes segmentos.



Los alumnos hacían mi experiencia aún más agradable con su infinidad de ocurrencias, su entusiasmo para trabajar como se los proponía y además en varias ocasiones mejoraban mi trabajo e hicieron que yo aprendiera y me erigiera como docente. (INF.7)

Mi experiencia de formación en la ENSM es muy satisfactoria, los profesores están preparados para transmitir de manera adecuada los conocimientos (...) Una experiencia totalmente diferente es muy fructífera y enriquecedora, es el detonante y es donde te demuestras a ti mismo que sí estás hecho para esta vocación, no te has equivocado... (INF.9)

La ENSM y la Escuela Secundaria, además de espacios físicos con una infraestructura adecuada, cuentan con un ambiente socio afectivo, académico propicio para la interacción entre compañeros, brindan el lugar privilegiado para formarse.

La Normal aumentó mis conocimientos tanto en la especialidad como en la naturaleza física y mental que desarrolla un ser humano... (INF.13)

Mi mente se abrió a grandes cambios, cada cosa que iba aprendiendo, quería saber por qué era así y cómo fue funcionando y no hablo solamente de lo visto durante las clases, sino, con todo los acontecimientos que hay a nuestro alrededor (INF.1)

(...) me formó una conciencia más sensible de la realidad del mundo, me enseñó sobre todo a valorar la educación, la única riqueza que cualquier humano puede poseer y aplicarla de manera positiva en todo lo que nos rodea. (INF.4)

«Hablar de construcción de la experiencia es tratar sobre lo que se encuentra en el corazón de la investigación en el proceso de biografización, de la manera en que cada uno nos apropiamos, vivimos, experimentamos, conocemos» (Delory, 2014, p.697).

La Práctica docente es la segunda meta categoría, ésta se caracteriza por representar un tejido de conceptos que parecen coexistir en los pensamientos de los estudiantes que se expresan en las interrelaciones de aprendizajes y conocimientos que emergen y/o se consolidan en la experiencia, en ésta encuentran el lugar de la posibilidad y desde ahí construyen lazos identitarios; por tanto, preguntar sobre los procesos de formación y construcción de la identidad remite a los contextos de práctica docente y los estilos de experimentarla en y durante los distintos espacios institucionales recorridos y habitados en el desarrollo de sus estudios profesionales.



Sobre las prácticas realizadas, existen dos palabras con las que las podría definir mi experiencia: interesantes y complejas (...) cada práctica me dejó una cantidad impresionante de conocimientos. (INF.1)

En la práctica que llevé a cabo en este último año (...), he aprendido de la docencia, entre ellas: el conocer a los alumnos, diseñar y aplicar estrategias didácticas de acuerdo a sus necesidades y problemáticas, impartir clases creativas, improvisaciones, control de grupos, facilidad de palabra, dominar contenidos, a relacionarme con los educandos y profesores de la institución. Una experiencia llena de aprendizaje... (INF.2)

Se aprecia que los estudiantes enfatizan la práctica docente como fuente de generación de conocimiento desde diferentes ámbitos, como son: los sujetos de la educación, (interacciones entre todos los actores, toma de decisiones), el conocimiento relacionado con la docencia (desarrollo de la adolescencia, didácticas específicas y general, contenidos de la especialidad, uso de TIC's) y la innovación. También exige cada vez ampliar tales conocimientos e inclusive de otros aspectos debido a que consideran que nunca se está completamente formado, que se necesita un aprendizaje continuo.

(...) al pensarme dando clases era un temor grande, al estar investigando los temas y las actividades adecuadas para ello, me sentí segura y motivada, alegre y entusiasmada (...), podían aprender de manera diferente con estrategias que fueran divertidas.... (INF.5)

En las prácticas docentes (...) aprendí a conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos y su carácter. Los conocimientos de las matemáticas que tengo, (...) considero que son los suficientes para el abordaje de la materia... (INF.7).

La práctica, también ofrece la relación entre experiencia y formación. Se trata de una unidad de análisis que toma en cuenta las interacciones entre las personas y el contexto, las cuales se determinan mutuamente, ya que conlleva a pensar la experiencia desde el punto de vista de la formación:

(...) En los primeros momentos con los adolescentes me di cuenta que es algo hermoso compartir tus saberes con los demás y que realmente los adolescentes se llevan algo tuyo para ponerlo en práctica con el contexto. (INF.15)



Aparece una tensión en la relación teoría-práctica, ya que por una parte destacan la necesidad de estudiar y mantenerse actualizados sobre teorías que contribuyan a mejorar la práctica docente, en contraste, le asigna a la práctica una valoración más destacada que a la teoría. Esta visión se aprecia en los testimonios siguientes:

(...) aprendí el gusto por conocer temas nuevos.... (INF.7)

(...) Sin duda alguna, las prácticas docentes han marcado mi formación como profesor, la teoría que recibí dentro de las aulas sí ayuda... (INF.8)

Las teorías adquieren un peso relevante siempre que posean un vínculo con las prácticas en la escuela secundaria y/o el aprendizaje en general; hay necesidad de profundizar la reflexión con y desde la teoría en los ámbitos del aprendizaje, en la dimensión social y de formación y autoformación.

La relación docente en el contexto de las aulas y en las instituciones crea espacios pedagógicos donde se integran la experiencia, el saber y el conocimiento en encuentros de creación y recreación por parte de los sujetos que ahí intervienen, quienes le dan sentido de vida a la propia vida:

(...) lo que de verdad me interesaba era la relación con mis alumnos, (...) logré que si no todos, la mayoría tomara más en serio no sólo la Historia, sino la educación. En pocas palabras, el reconocimiento de mis alumnos es mi mayor y mejor experiencia. (INF.3)

Otras relaciones encontradas son las de: maestro-alumno-conocimiento; tutor-tutorado y asesor-asesorado, que conforman un círculo virtuoso caracterizado por la cordialidad en la comunicación y la interacción socio-afectiva y valoral, proporcionando soporte en la consolidación de su autoimagen docente y en la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes, sobre todo en lo que significa aportar en la definición de su proyecto de vida, sobre la importancia de formar seres humanos para el futuro (estudiantes de secundaria, tutores, asesores) en esta mirada a los Otros se miran y reconocen a sí mismos.

La práctica en el contexto de la experiencia es valorada para que los estudiantes lleguen a ser profesionales. También las figuras del maestro y del tutor o titular del grupo en las secundarias se distinguen por la relevancia y significado que tienen en su formación profesional:

Me di cuenta que los maestros son muy accesibles, y las tareas con las que trabajamos fueron muy prácticas, (...) nos dejaron conocimientos



permanentes en nosotros, el trato (...) es muy amigable y eso hace más fácil de digerir los temas (INF.4)

Así, docencia y tutoría, comparten en algún momento la función de la asesoría. La tutoría en contextos reales de aprendizajes profesionales se legitima en los espacios áulicos de las escuelas secundarias donde los estudiantes dimensionan la responsabilidad de Ser docente:

El titular del grupo (secundaria) era una persona muy amable, amante de ser maestro. (...) responsable, dedicado, tenaz, eran algunas de las cosas que lo distinguían. (...) Siempre me brindó su apoyo. Lo que se me hizo más interesante (...) el llevarse bien con los alumnos, pero a la vez mantener orden dentro el aula. (INF.15)

(...) la maestra titular era excelente (...) en algún error que tenía me corregía me daba consejos...me decía no te molestes mira te falta esto (...) cuida a los niños que tienen un bajo rendimiento. (INF.16)

La práctica docente, «es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los sujetos implicados en el proceso, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos según el proyecto educativo.» (Fierro, Fortoul & Rosas, 2006, p.21)

La experiencia y la práctica docente, dan cuenta de los procesos de transformación que experimentan los estudiantes, tan importantes como la comunicación en el aula de clases porque fortalece el proceso de enseñar y aprender, «el diálogo como forma de comunicación aporta a la transmisión, la transferencia y la construcción del conocimiento, a la formación de una persona autónoma e independiente (...) la comunicación da la idea de intercambio, correspondencia y reciprocidad» (Granja 2013, p.67).

En la tabla no.2 se expone la meta categoría de Idealización del docente. La idealización es un proceso que envuelve a los estudiantes que realzan sus concepciones, experiencias, imágenes y recuerdos, en este caso, la formación del Ideal del Profesor, otorgando consistencia simbólica que funda su deseo por la carrera. Así, la idealización se encuentra interconectada del presente-pasado-futuro en las narrativas, esta noción del tejido temporal no es lineal.

Se trata en cambio de figuración y de constelación, puesto que el nexo entre lo que ha sido y el ahora no es un nexo lineal ni cronológico, sino un nexo constituido mediante la elaboración y el descubrimiento



de afinidades y correspondencias entre experiencias vitales (Benjamín citado en Molano, 2012, p.171)

Por ello, las preocupaciones y las preguntas filosóficas latentes en las concepciones sobre Ser docente y la función docente, así como en la idealización se vinculan a las expectativas al ingreso y logros que se reconocen; perspectiva, vida, carrera y trabajo; creencias, ayuda, futuro, conciencia y espíritu humano.

**Tabla 1.**

**Corresponde a la Meta categoría Idealización del docente, surgida del análisis profundo de las narrativas..**

Meta categoría Pasado / Presente		IDEALIZACIÓN DEL DOCENTE Visión del Futuro
EXPECTATIVA	→	LOGROS ( 8-18)
Familiar-Personal-Institucional ( 10-18)	→	Perspectiva ( 2-12)
Expectativa ( 10-18)	→	Vida (7-8)
Carrera (10-41)	→	Trabajo (15-61)
Deseo ( 9-27)	→	Futuro ( 4-10) Conciencia (3-7)
Ayuda ( 5-16)	→	Espíritu humano ( 2-4)

Fuente:Elaboración propia.

Estos conceptos interrelacionados adquieren profundidad y sentido en la noción de identidad profesional docente:

Al entrar a la Normal en primer año pensaba que el ser maestro era muy fácil, incluso miraba a los maestros que nos daban clases que lo hacían tan sencillo que nunca pensé que detrás de ser maestro existirían bastantes cosas. (INF.13)

Las expectativas de ingreso a la ENSM se mueven entre las de ingreso y las que poseen después de casi cuatro años, reconocen logros formativos al mencionar que durante su trayecto por este centro han encontrado satisfacciones personales y académicas que nutren las concepciones e ideas sobre la educación y la docencia; particularmente la forma en que se sitúan dentro de la formación profesional docente. También sobre el tránsito en la construcción del concepto de ser profesor o ser docente, se localizan expresiones tales como:



(...) se superaron mis expectativas, obtuve habilidades tecnológicas uso de programas que desconocía para apoyo a proyectos (...), mejorar la redacción de textos, el diseño actividades creativas (...) Identificar las necesidades de cada grupo, saber actuar en situaciones de riesgo, (...) Mejorar la habilidad lectora, mejorar la expresión oral, mejorar en las exposiciones... (INF.8)

(...) el uso y diseño actividades creativas (...) identificar las necesidades de cada grupo, saber actuar en situaciones de riesgo, mejorar la habilidad lectora, mejorar la expresión oral, mejorar en las exposiciones. Innovar. (INF.11)

Es evidente que la formación docente se va direccionando desde el ingreso y en forma y permanente durante su tránsito por diversos contextos institucionales, áulicos y abiertos; sociales, políticos e ideológicos en los que se conectan, adicionan y amplían una serie de ideas, creencias, valores y prácticas, los estudiantes van construyéndose a sí mismos.

(...) me forma una conciencia más sensible de la realidad del mundo, me enseñó sobre todo a valorar la educación la única riqueza que cualquier humano puede poseer y aplicarla de manera positiva en todo lo que nos rodea. (INF.2)

Por otra parte, en los conceptos que poseen peso semántico relativos a la relación profesores trabajo, se observa como el paso por la escuela, tanto en los diversos cursos de las asignaturas como las prácticas, les ha permitido conceptualizar el hacer docente como un trabajo que requiere un actuar lleno de conocimientos, habilidades, entusiasmo, alegría y trabajo dentro y fuera de la escuela

(...) la responsabilidad que tenemos como maestros va más allá de la enseñanza de la materia. (INF.17)

(...) así, también fue cambiando mi perspectiva de lo que era un maestro y comenzó a gustarme esto de enseñar a personas que pueden cambiar la visión del país; y por qué no, del mundo... (INF.15)

Deseo, futuro y espíritu humano son categorías que dan un recuento del recorrido de los estudiantes por la ENSM, la utopía o visión de futuro que los acompañaba en su ingreso y que fue concretándose en diferentes momentos; ahora miran el pasado y reconocen con satisfacción que el deseo se volvió realidad. «Un proyecto que a primera vista es o parece ser imposible (...) concebido como una realidad situada más



allá del horizonte (...) localizada en un futuro que no parecía próximo» (Martínez, 2010, p. 2) y que hoy es presente.

## Discusión.

Abordar el estudio de la construcción de la identidad profesional docente nos ha sumergido a un plano fundamentalmente intersubjetivo, llevándonos a poner de vuelta la mirada en la articulación entre formación e identidad en tanto proyecto humano, para mirarlo en perspectiva de conocimiento.

Las metacategorías Experiencia, Práctica Docente e Idealización plantean una imbricación natural ya que su construcción se experimenta simultáneamente, son procesos que se alimentan hasta lograr un tejido articulado entre formación e identidad profesional docente.

Sobre la construcción de la identidad profesional, es relevante reconocer la función que cumple la experiencia, en tanto proceso que facilita la confrontación de saberes académicos y las habilidades para la resolución de problemas en el aula, la escuela y el ámbito social amplio. El tiempo presente se convierte en pregunta sobre lo que son, sobre su contribución para transformar las condiciones de vida y proyectar el futuro de los estudiantes y el suyo propio.

En la figura no. 1 Identidad e idealización docente se muestra la forma en que se constituye la trama de relaciones que contribuyen en la construcción de la identidad docente, invisiblemente tejida desde sus primeros contactos con las escuelas y los profesores, las creencias y valores construidos en los ámbitos personal, familiar y social que impactaron en menor o mayor medida en la configuración de saberes, creencias y visiones de la profesión y el Ser docente.

La identidad profesional docente es una construcción subjetiva que emerge del resultado de los múltiples universos visibles e invisibles que habitan en la escuela a través de las interacciones y prácticas cotidianas. Uno se forma a sí mismo, pero uno se forma solo por mediación (Ferry, 1987, p. 37).



## Conclusiones

La Identidad docente está construyéndose con las experiencias escolares y profesionales que viven los estudiantes. Narrar sobre éstas permite que reflexionen sobre lo que son, piensan y sienten. Ahí se reencuentran con su historia; las motivaciones, concepciones, sueños, inquietudes, aciertos y alegrías, frustraciones y satisfacciones vividos intensamente en el aula y en las prácticas realizadas. Así como por la reinterpretación de lo que son y soñaron —ser su identidad docente construyéndose a partir de las relaciones que establecen con los otros— con el conocimiento y la propia noción de docencia, tanto con el aprecio social que reciben.

La identidad profesional docente posibilita situarse en un lugar privilegiado frente a otras profesiones porque se reconoce el movimiento, complejidad y necesidad de formación continua y en esta óptica, la identidad es un proceso inacabado e impermanente. Durante la formación se despliegan una serie de rasgos, vivencias y transformaciones personales y sociales que van reconstruyendo el proceso identitario. Tal construcción es organizada a partir de múltiples factores derivados del medio sociocultural, político y educativo en que se desenvuelve el sujeto y que se traduce en sistemas de valores, expectativas y prácticas que, relacionados con el dinamismo del mundo actual apuntan a la complejidad identitaria.

La Identidad Profesional Docente se nutre por las formas de asumirse en los mundos magisterial y social; tanto como por la actuación, desde una posición intersubjetiva, entretejiéndose en la vida sociocultural e institucional de los estudiantes de la Escuela Normal Superior, la construcción de una identidad profesional.

Ser Docente exige poseer una serie de valores y actitudes que se manifiestan en todos los ámbitos de la vida, es mantener el deseo por transformar la realidad, sostener una actitud de apertura, amorosa, comprometida y apasionada que inicia antes del aula y se extiende más allá de esta.



## Referencias

- Bauman, Z. (2005) *Identidad*. Losada.
- Corbin, J. (2016). La investigación en la Teoría Fundamentada como un medio para generar conocimiento profesional. En S. Bénard (Coord.), *La Teoría Fundamentada: una metodología cualitativa*. (1ª ed.). Universidad Autónoma de Aguascalientes. [www.uaa.mx/difusion/index.htm](http://www.uaa.mx/difusion/index.htm).
- Blumer, H. (1969). *Interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Prentice-Hall
- Bolívar, A. (2015). Metodología de la investigación biográfico narrativa: Recogida y análisis de datos. En Passeggi, M.C. y Abrahao, M.H. (Eds.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*. Tomo II. Porto Alegre: Editoria da PUCRS.
- Bolívar, A. (2011). *La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado 1*. [https://www.researchgate.net/profile/Antonio\\_Bolivar/publication/](https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/)
- Bruner, J. (1991). *The narrative construction of reality*. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21. <http://www.semiootika.ee/sygiskool/tekstid/bruner.pdf>
- Delory, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 695 RMIE, 19(62), 695-710. [www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CDocumental/Doctos/2014/agosto/..](http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CDocumental/Doctos/2014/agosto/)
- Ferry, G. (1987). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Paidós-UNAM.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2006). *Transformando la práctica docente*. Paidós.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Península.
- Granja, C. (2013, julio-diciembre). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Investigación, Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 15(1), 65-93. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/26454>
- Han, B. (2012) *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Martínez, J. (2010). *Hacia una (im) posible interpretación de la utopía*. Grupo de estudios del siglo XVIII. Biblioteca virtual universal. [webs.ucm.es/info/especulo/numero33/imutopia.html](http://webs.ucm.es/info/especulo/numero33/imutopia.html)
- Mercado, A. y Hernández, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, (53), pp. 229-251. <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v17n53/v17n53a10.pdf>
- Molano, M. A. (2014). Walter Benjamín: historia, experiencia y modernidad. *Ideas y valores*, 63(154), 165-190. [www.scielo.org.co/pdf/idval/v63n154/v63n154a07](http://www.scielo.org.co/pdf/idval/v63n154/v63n154a07)
- Navarrete-Cazales, Z. y Buenfil, R. (2018). Creación de una Profesión. La carrera de Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1023-1049. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n79/1405-6666-rmie-23-79-1023.pdf>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015b) ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 461-479.
- Porta, L. (2010). La investigación biográfica narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*. 201-212. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/download/14/58](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/14/58)
- Rosas, O. (1999). Walter Benjamín: Historia de la experiencia y experiencia de la historia. Homenaje a Walter Benjamín desde Colombia. *Argumentos* 35/36, 169-185.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. Ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Secretaría de Educación Pública. (1999). *Las actividades de observación y práctica docente en las escuelas secundarias*. Licenciatura en Educación Secundaria. SEP.







# INTERTEXTOS

# Resiliencia y tutoría, una oportunidad vigente

Liliana Elizabeth Grego Pavón\*

Carlos Cándido Da Silva Elvas\*\*

Cyrulnik, B. y Anaut, M. (Coords.) (2018)

Resiliencia y adaptación. La familia y la escuela como tutores de la resiliencia.

Gedisa.

El presente libro surge del Primer Congreso Mundial sobre la resiliencia, titulado “*De la investigación a la práctica*” realizado en París. Acudieron representantes de 24 países para exponer sus líneas de investigación y descubrir las de otros. La mayoría de las intervenciones se basaron sobre estudios sobre el terreno, pero algunas fueron también de investigaciones de laboratorio. Las investigaciones sobre el terreno han subrayado diversos aspectos: «La importancia de las interacciones precoces, durante los primeros años de vida, antes de la adquisición de la palabra». «El funcionamiento de las familias, que pueden facilitar el proceso de resiliencia o dificultarlo». «Las estructuras sociales y culturales como la escuela o las instituciones educativas, sanitarias y culturales, que apuntalan los desarrollos resilientes o los impiden».

Cyrulnik y Anaut (2018), consideran que el principal escenario en el que se desarrolla la resiliencia, -entendida ésta como el proceso frente a situaciones de adversidad que permite un aprendizaje mediante la experiencia- incluye dos de las principales instituciones de socialización: la familia y la escuela, las cuales promueven el desarrollo emocional de los niños sobre todo cuando se trata de niños de centros de educación especial y que presentan diversos tipos de discapacidad.

Mateu, García, Flores, Gily y Caballer, presentaron una investigación sobre la promoción de la resiliencia en las escuelas de educación especial, encontrando que, tanto en la familia como en la escuela, se encuentran figuras importantes que promueven el desarrollo socio emocional de los niños. Los docentes son figuras esenciales para la atención de alumnos que presentan diferentes tipos de discapacidad, considerando los factores de riesgo que presentan, los docentes se convierten en tutores de resiliencia.

\* Escuela Normal de Especialización “Roberto Solís Quiroga” México.

\*\* Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

Los guías o tutores de resiliencia son personas que, en situaciones traumáticas o nocivas, proporcionan seguridad a los niños y los ayudan a superar la adversidad y les enseñan estrategias para desarrollar sus fuerzas y sus competencias principalmente en la dimensión afectiva y emocional.

Los investigadores aplicaron un programa de entrenamiento sobre resiliencia, implantado en dos escuelas de Castellón y con la participación de 36 docentes de diferentes niveles educativos. En la evaluación pudieron concluir que los docentes se encontraban poco preparados para atender y apoyar a niños y familias en situaciones traumáticas. Como hallazgo rescatan que es muy importante incluir en el trabajo con las familias el concepto de resiliencia para que éstas puedan desarrollar recursos internos y externos, intentando promover y gestionar procesos de resiliencia. Se debe seguir trabajando en esta línea de investigación con el fin de favorecer más procesos de resiliencia en todos los miembros de la comunidad educativa.

Hendrick y Denis, presentaron los resultados de una investigación sobre familias, psicosis, institución y corresponsabilidad. La problemática se centra en relación a que los pacientes, familias y equipos médicos tejen juntos los lazos que, cuando son bien gestionados, constituyen palancas terapéuticas. Si estos lazos están sometidos al sufrimiento, se puede correr el riesgo de generar complicaciones que es importante prevenir. Las complicaciones pueden ser el resultado de entornos humanos enfrentados a la experiencia psicótica.

La intervención trata de una experiencia de resiliencia colectiva o de corresponsabilidad, involucrados pacientes, familia y terapeutas. Los hallazgos encontrados mencionan como algunos equipos consiguen crear nuevas formas relacionales constructivas, evolutivas, mientras que otras zozobran con los pacientes y las familias, entre la desesperación, la desorganización y, a veces la destructividad, traumática. En estos casos se padece el sufrimiento psíquico compartido, entendiéndolo como la idea que el paciente jamás sufre sólo, ya que primero su entorno y luego también los equipos de personal sanitario pueden sufrir. Pueden presentar el trauma vicario, causado por el contacto constante con el dolor de los demás, la frustración, los conflictos que hacen que el profesional esté expuesto a un estrés continuo y manifiesto acompañado de agotamiento físico y psíquico.

Un segundo hallazgo es el de la resiliencia vicaria en la que ciertos terapeutas aprenden a hacer frente a la adversidad mediante el simple contacto con personas resilientes, destacando la aceptación a la situación traumática, la aptitud de apoyarse en la familia.



Tres fenómenos llamaron la atención a los investigadores en casos de sufrimiento psíquico compartido en el caso de la psicosis y en ciertos bordelindes:

-La lucha contra la pérdida del impulso vital. El sujeto no ha podido concebir la ilusión de que el mundo puede contener lo que él necesita y de que es capaz de crear una relación viva entre su realidad interna y la realidad exterior. Esta carencia rompe toda forma de impulso vital.

-Escisión. Se asocian las percepciones con las que es insoportable convivir. El funcionamiento psíquico escindido del paciente y de la familia puede conducir por isomorfismo a un funcionamiento de equipo, a su vez, escindido.

-Perturbaciones en la sincronía. La sincronía es un tipo de interacción basada en una cadena de ajustes conductuales y afectivos que van desde el que proporciona cuidados y el que recibe los cuidados y viceversa. Se pueden encontrar patrones para mejorar las interacciones entre el paciente, su familia y el personal, uno de ellos es la corresponsabilidad.

Este procedimiento sigue cuatro vías de intervención: 1. Concertación clínica- Comprometerse en una tarea colectiva. La cohesión que expresa la fuerza del vínculo entre los miembros. Gestión de conflictos para reforzar la confianza y el sentimiento de realización personal. 2. La coherencia, implica comprensibilidad, manejabilidad y significado. Percepción de que la vida en general y la situación en particular tienen un sentido.

3. Contención. Implicación a distancia. Mantener a distancia la angustia del paciente, para no sumergirse en ella uno mismo y manteniéndose al mismo tiempo emocionalmente implicado en una preocupación desapegada.

Concluyen que el concepto de resiliencia se piensa en términos de procesos dinámicos, inscritas en el tiempo y desde una perspectiva que moviliza a varias personas. La resiliencia es una dinámica de equipo coherente y cohesivo que prepara al personal para que adopte una actitud de contención y lleve a cabo una acción conjunta con el paciente y su familia. La resiliencia es algo que se hace colectivamente, algo que humaniza y que da un lugar a cada uno. En este caso sólo puede ser corresponsabilidad.

Zacharyas y Brunet presentan una investigación titulada «En la práctica, no todos los resilientes son iguales; análisis de perfil». Hay consenso respecto al hecho de que la resiliencia fluctúa en el tiempo y de una situación a otra. Tiene como objetivo observar las diferencias entre las personas resilientes. La resiliencia y su vínculo con la salud psicológica hablan de personas positivas, con sentido del humor, con



capacidad para disfrutar de las cosas. Sus estrategias de adaptación son sanas y saben prestar atención a sus necesidades físicas, emocionales, mentales y espirituales y satisfacerlas.

Las autoras hablan de componentes de la resiliencia, en donde es elemental la noción de resistencia, para explotar los propios recursos para resistir situaciones y recuperarse. Otro factor es la adaptación a la realidad y desarrollarse mediante la obtención de resultados socialmente aceptables. La investigación se llevó a cabo con docentes de Quebec, laborando en los niveles de primaria y secundaria. Se utilizó como instrumento un cuestionario de medición de la resiliencia, abarcando tres factores; La autoeficacia (perseverancia en la resolución de problemas), el crecimiento (desarrollo de nuevas habilidades) y el optimismo (ver las cosas de forma positiva, creer en los recursos propios).

Los resultados obtenidos difieren de forma significativa como se observa en los siguientes resultados estadísticamente significativos: malestar 74%, Bienestar 71%, resiliencia 58.2%. Las grandes diferencias entre resilientes parecen residir en su confianza en sí mismos, en el hecho de sentir que su trabajo es útil y también en la capacidad para equilibrar la vida profesional y personal. Sería interesante analizar la resiliencia en otros tipos de trabajadores.

Por último, Palma, Hombrados y Villalba presentan resultados sobre su investigación «La resiliencia y adversidad en el trabajo en los trabajadores sociales». Parten del concepto de resiliencia entendido como un proceso dinámico de adaptación positiva en un contexto de adversidad significativa. La muestra se integró con 304 trabajadores sociales, con edad promedio de 39 años, el 86% mujeres y el 14% hombres.

El instrumento estuvo constituido por tres subescalas Yo puedo, Yo soy, y Yo tengo. La primera Yo puedo, consta de 17 puntos, de competencia personal. La segunda consta de 8 puntos relacionados con el Yo soy, aceptación de uno mismo y de la vida. La tercera subescala, e apoyo social con 5 puntos, se refiere al Yo tengo y evalúa el apoyo exterior recibido y percibido. Una cuarta escala con 5 puntos, la adaptación frente a la adversidad en el trabajo, fue creada para analizar el vínculo entre la resiliencia, las experiencias difíciles y la adversidad en el trabajo y pregunta a los trabajadores sociales sobre las dificultades percibidas en el marco laboral. Los resultados describen a grupo de trabajadores sociales como profesionales resilientes, con un alto nivel de satisfacción profesional. Las autoras consideran que sería interesante reproducir estos estudios en otros países.



Cyrulnik y Anaut consideran que el congreso fue un éxito y que la resiliencia es un proceso, no reducible a un estado, que se apunala con recursos individuales del sujeto, pero contextualizadas con los del ecosistema psicoafectivo y social en que este evoluciona. No existe por tanto una resiliencia, sino más bien múltiples procesos, lo cual demuestra la riqueza creativa de los seres humanos frente a situaciones de adversidad.

No podemos dejar de admirar a todas aquellas personas que día tras día ejercen una labor de acompañamiento en momentos de crisis, y hacerlo desde una creencia fundamental en la potencialidad humana de resurgir de la adversidad. Las investigaciones presentadas invitan a profundizar en los temas abordados, revisando bibliografía y citas para continuar con trabajos posteriores. En estos tiempos turbulentos es importante apoyar a las familias para soportar y salir airosas de los desafíos presentes, convirtiéndonos en tutor o tutora de resiliencia.



## 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, Tercera edición traducida de la sexta en inglés. 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), tercera edición traducida de la sexta en inglés, además identificarse con un título adecuado al contenido, numeradas secuencialmente y colocadas en el cuerpo del texto que les corresponda.

### **Recepción de los trabajos**

Los artículos y ensayos se enviarán a la dirección de correo electrónico revista.practica@sepdf.gob.mx. El equipo editorial 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 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 no rebasará los tres 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:

El equipo editor realizará una primera revisión técnica para cotejar si los trabajos cumplen con los requisitos establecidos en el instructivo para autores de la revista. Se enviará al autor el acuse de recibido.

La lista de los textos académicos aceptados será enviada al Comité Editorial para su revisión académica, sin dar a conocer el nombre del autor o autores.

A partir de la fecha de recepción y en un plazo no mayor de diez días hábiles se notificará al autor(es) la aceptación para envío a dictaminación por pares o, en su caso, la devolución de su texto. La dictaminación por pares será 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 máximo de tres meses, el autor recibirá la notificación del resultado:

Afirmativa

Con modificaciones

Negativa

La revista contará con los registros DOI (Digital Object Identifier) y Creative Commons, los cuales se encuentran en trámite.

DP

DP



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

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

[gob.mx/aefcm](http://gob.mx/aefcm)