



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. 2023
Vol. 5
Número 10

EN ESTE NÚMERO ESCRIBEN:

SALVADOR PERCASTRE-MENDIZÁBAL • MARLENY HERNÁNDEZ ESCOBAR
MARTÍN GENARO GUTIÉRREZ CRISTÓBAL • MARÍA ELENA GAITÁN HERRERA
OMAR ISAÍ SÁNCHEZ SANTANA • HILDA BERENICE AGUAYO ROUSELL
JOSÉ ANTONIO ORTA AMARO

JP

Directorio Institucional

Leticia Ramírez Amaya
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

Teodoro Acevedo Gama
Director de la Escuela Normal de Especialización

Cristina Vela González
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 – Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia, 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

Carolina Rubí Real Ortega – Escuela Normal Superior de México.

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: Nadia Quiroz Vique

Investigación documental y enlace: Anaid Vargas Béjar

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

Salvador Toruño Rodríguez

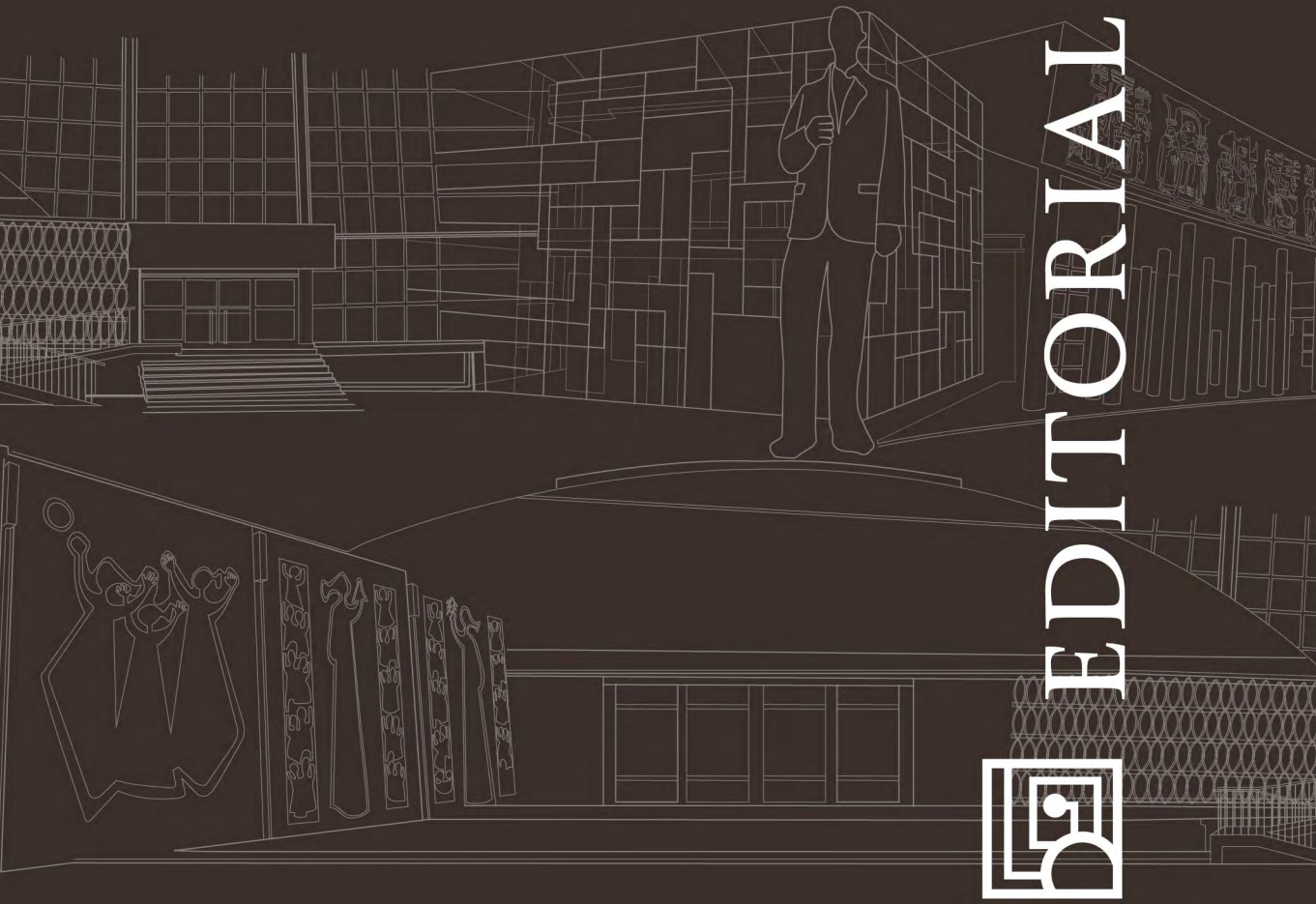
PRÁCTICA DOCENTE. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, volumen 5, núm.10, julio-diciembre 2023, es una Publicación semestral editada por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública, México, 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.

Los textos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Contenido

EDITORIAL		Editorial. José Antonio Orta Amaro	5
HALLAZGOS		Bases, actualidad y gobernanza en la cooperación educativa México- España en el contexto de pospandemia Salvador Percastre-Mendizábal	11
		Los posgrados en la Escuela Normal Superior de México: un estudio de caso Marleny Hernández Escobar	37
SIN FRONTERAS		Ser aliados. Representaciones sociales de los docentes de educación primaria sobre el compromiso parental Martín Genaro Gutiérrez Cristóbal	69
ENTRE AULAS Y PATIOS		Desarrollo de la habilidad docente para elaborar evaluaciones diagnósticas de la enseñanza del español en educación básica. María Elena Gaitán Herrera	97
		La Experiencia de Docentes en Formación: Una Lectura a sus Didácticas y Saberes Construidos Omar Isaí Sánchez Santana	115
INTERTEXTOS		Investigación e innovación educativa: perspectivas y prácticas docentes Hilda Berenice Aguayo Rousell y José Antonio Orta Amaro	157
		Instructivo para autores	163





 EDITORIAL

Estimados lectores, a nombre del equipo que conforma la publicación académica, *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa* presento los contenidos que encontrarán en este número.

En la sección **Hallazgos**, contamos con la contribución *Bases actualidad y gobernanza en la cooperación educativa México - España en contexto de pospandemia*, de Salvador Percastre – Mendizábal. En este artículo el autor plantea profundizar en el tema de la cooperación internacional, en materia de educación, entre México y España para conocer sus bases y reconocer nuevas perspectivas que permitan una participación ampliada de las comunidades educativas y, así, mejorar los resultados de cada programa y actividad de la cooperación educativa bilateral.

Para ello realizó un estudio de carácter cualitativo con un alcance descriptivo que le permitiera hacer una revisión histórica de las relaciones entre ambos países. A partir de un análisis documental y el enfoque de un especialista, Percastre - Mendizábal nos comenta, entre otros puntos, que en los vínculos entre México y España para trabajar en materia educativa y realizar diversas formas de intercambio, puede notarse que estos procesos están centralizados en órganos gubernamentales o en las instancias de las instituciones de educación superior, por lo que no se han ampliado a otros actores sociales interesados, como los grupos académicos y de investigación, organizaciones internacionales especializadas en temas educativos, organizaciones civiles o estudiantes beneficiados.

En esta situación, la gobernanza educativa brinda una perspectiva ampliada sobre los fenómenos de la cooperación internacional en educación, porque incluye redes de acción de todos los actores involucrados: docentes, estudiantes, familias y funcionarios, así como empresas, instituciones políticas y colectivos sociales, entre otros. Así, desde un enfoque de gobernanza educativa el fenómeno de la cooperación bilateral educativa entre México y España permitirá consumir un viraje analítico, ampliar la perspectiva y reconocer un escenario extendido, inclusivo, en el que se sumen esfuerzos para mejorar los programas de colaboración científico-tecnológica, ampliar sus alcances y evaluar la calidad educativa resultante.

En esta sección también podremos conocer la propuesta, *Los posgrados en la Escuela Normal Superior de México: un estudio de caso*, de Marleny Hernández Escobar, Docente Investigadora de la Escuela Normal Superior de México.

La autora propone identificar las fortalezas y áreas de oportunidad del programa de la *Especialidad Competencias Docentes para el Desempeño Profesional (ECDDP)* impartido en la Escuela Normal Superior de México

(ENSM) a partir de los requerimientos establecidos en las políticas públicas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT)-hoy CONAHCIT- para los programas de posgrado, desde la opinión de los actores involucrados, con la finalidad de generar un plan de mejora que permita insertar los programas de posgrados impartidos en la ENSM al Sistema Nacional de Posgrado (SNP).

A partir de una indagación de tipo cualitativa, descriptiva e interpretativa y haciendo uso de documentos y formularios respondidos por los actores involucrados en este proceso, Hernández Escobar encontró, entre otros hallazgos, que la revisión documental realizada permitió identificar la importancia que la política educativa actual otorga a la creación de normas, lineamientos y procedimientos, que sustentan la operación de los programas de posgrado en la ENSM; también, que es necesario establecer políticas educativas relacionadas con el intercambio y cooperación entre las Instituciones de Educación Superior (IES) o los centros e instituciones de investigación con el sector social, además de incluir categorías y criterios que sean compatibles con los estándares internacionales. A partir de los formularios, la investigadora explica que existen áreas de oportunidad que la ENSM debe considerar y atender, como la transformación curricular, la actualización del personal docente de las normales, la elaboración de normas de gestión institucional y la regulación del trabajo académico, así como el mejoramiento de la planta física y el equipamiento, aunque no todas dependen de la institución.

En la sección **Sin Fronteras** encontraremos el artículo, *Ser aliados. Representaciones sociales de los docentes de educación primaria sobre el compromiso parental* de Martín Genaro Gutiérrez Cristóbal, docente de educación primaria en México.

Gutiérrez Cristóbal en su contribución, plantea como objetivo analizar y describir las representaciones sociales de los docentes sobre el compromiso de los padres de familia con el aprendizaje de sus hijos. Para orientar su investigación planteó la pregunta: ¿cuáles son las representaciones sociales de los docentes de educación primaria, el sentido común que comparten, sobre el papel de los padres de familia y su compromiso con el aprendizaje de sus hijos?

A partir de un estudio cualitativo orientado por la perspectiva de la teoría fundamentada y utilizando entrevistas a profundidad, el autor encontró que la percepción de las docentes sobre el modo en que las madres de familia expresan compromiso sobre la educación de sus hijos son: el proyecto pedagógico, la escuela comanda, madres que confían, madres pragmáticas, madres desconectadas y ser aliados. Junto con esto, el autor comenta que las docentes participantes tienen presente un conjunto de



aspiraciones, ideales e intenciones formativas que guían su práctica y el desarrollo de sus cotidianidades, y que el compromiso de los padres de familia es valorado en función de la manera en que estos se comunican, interactúan, responden a la convocatoria, y ponen de su parte y a disposición del proyecto un conjunto valioso de recursos con los que cuentan.

La sección **Entre Aulas y Patios** está conformada por dos contribuciones. La primera es *Desarrollo de la habilidad docente para elaborar evaluaciones diagnósticas de la enseñanza del español en educación básica* de María Elena Gaitán Herrera, docente-investigadora de la Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga de México.

Gaitán Herrera efectuó un ejercicio de sistematización de su práctica docente, considerando que además de presentar lo acontecido en el aula deben analizarse y reflexionar las acciones, tener un propósito, un deseo de alcanzar un resultado, una comparación entre el componente teórico y las acciones llevadas a cabo, así como la disposición para transformar la realidad a través de la modificación de la propia práctica. También en su investigación propone identificar en que porcentaje los docentes en formación de la licenciatura del tercer semestre del plan de estudios 2004 lograron construir un diagnóstico de evaluación en torno al nivel de desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de educación básica.

Las estrategias metodológicas utilizadas por la autora fueron considerar estrategias sustentadas en metodologías activas y participativas, fomentar el aprendizaje colaborativo, promover pausas activas, potenciar la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje, propiciar formas de interacción entre los estudiantes, seleccionar materiales, recursos, tecnologías de la información y la comunicación y organizar el espacio del aula. De entre sus aportes derivados de la investigación menciona que un porcentaje elevado de la población no logró llevar a cabo las operaciones cognitivas lingüísticas que se ponen en juego para procesar y dar tratamiento a los distintos tipos de información que obtuvieron a lo largo del semestre, además los docentes en formación de segundo semestre de la licenciatura no mostraron su habilidad para triangular datos, no realizaron un trabajo cognitivo que implicara la comparación, el análisis, la categorización y la interpretación. Por lo anterior, es imprescindible entonces que los docentes diseñen actividades didácticas de acompañamiento a través de las cuales enseñemos a los docentes en formación a realizar el procesamiento de datos.

La segunda contribución que aparece en la sección **Entre aulas y patios** es *La Experiencia de Docentes en Formación: Una Lectura a sus Didácticas y Saberes Construidos* de Omar Isaí Sánchez Santana, colaborador de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM.



Sánchez Santana orienta esta indagación con la pregunta, ¿cómo se teje la experiencia de los docentes en formación de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) desde sus prácticas de enseñanza en relación con la construcción de saberes para la conformación de su(s) didáctica(s)? Se plantea el objetivo de analizar la experiencia de docentes en formación inicial de esa Escuela Normal de la Ciudad de México, como elemento fundamental para comprender su práctica de enseñanza a partir de la cual interpretar la construcción de saberes para la conformación de su(s) didáctica(s).

Desde la investigación narrativa, y con base en la propuesta escrita del autor, los tipos de saber/es construidos por los docentes en formación para su práctica son saber/es para el cuidado de sí, del otro y los otros, saber/es para evaluar el accionar y la intervención, saber/es para contrarrestar lo instituido, saber/es para enfrentar las incertidumbres, saber/es para afrontar mal/estar/es docente(s), saber/es para el manejo de situación/es y la toma de decisión/es, saber/es para la resolución de conflictos y saber/es para el conocimiento didáctico.

También en sus hallazgos muestra que los tipos de didácticas conformadas por los participantes son didácticas de la otredad / alteridad, didáctica de la reflexibilidad / subjetividad, didáctica de la resistencia / transformación, didáctica de la autonomía / heteronomía, didáctica de la ficción / simulación. El autor concluye comentando que los saberes van a estar en construcción constate siempre en el terreno del currículum vivido y sostiene que éstos son saberes socialmente productivos, construidos en colectivo, desde la práctica y para la práctica, en el encuentro, reconocimiento y acercamiento pedagógico entre el otro y los otros, mientras que la didáctica es un constructo teórico – metodológico inter/disciplinario; debido a que en ella intervienen diversas perspectivas para el accionar, que van desde lo sociológico, psicológico, antropológico, pedagógico e histórico filosófico.

Cierra este número con la sección **Intertextos** en la que presen la Reseña del libro *Investigación e innovación educativa: perspectivas y prácticas docentes* escrita por los Hilda Berenice Aguayo Rousell de la Escuela Superior de Educación Física y José Antonio Orta Amaro de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

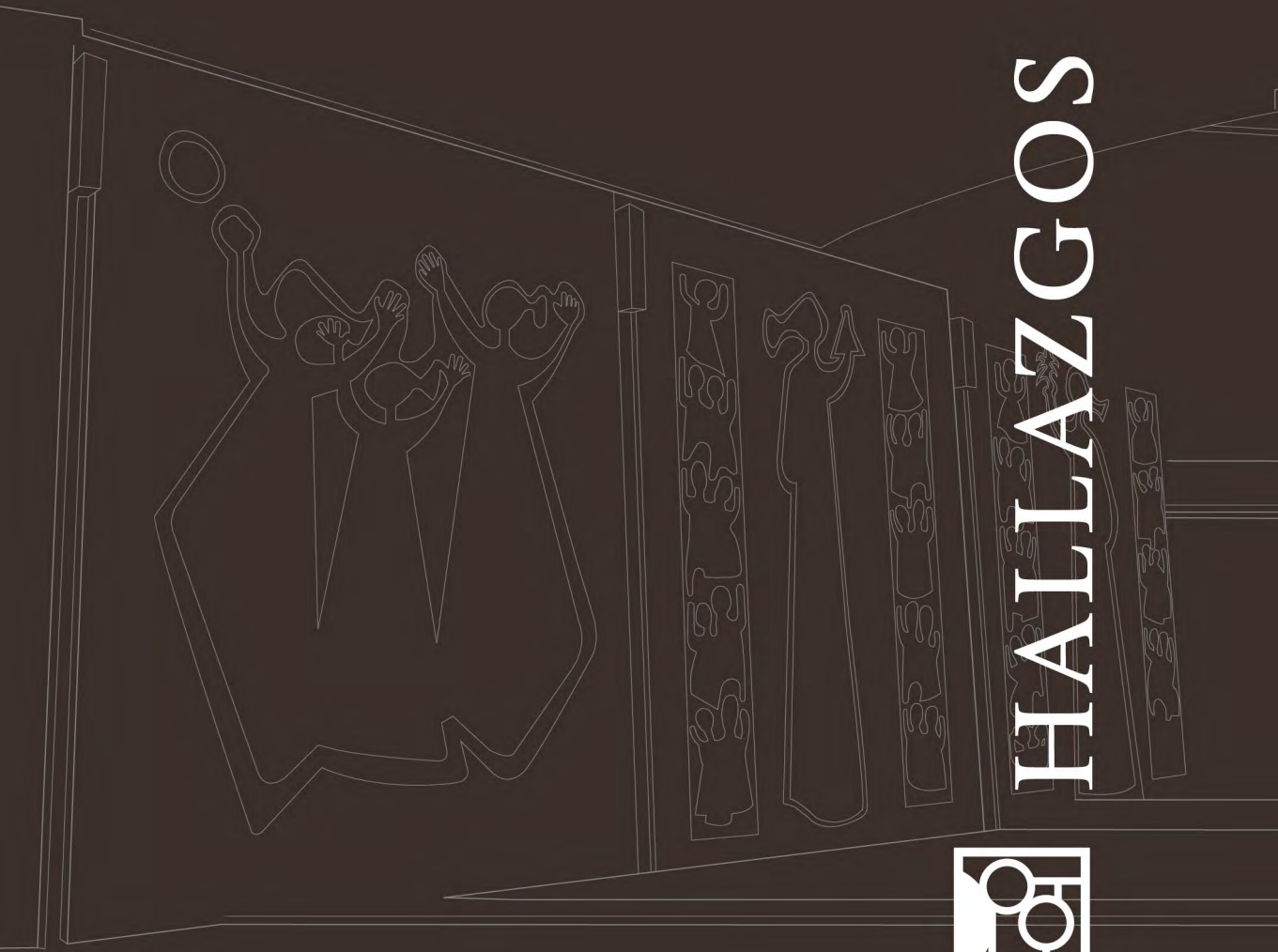
Agradecemos a todas y todos los participantes que han colaborado en la publicación de este número. Esperamos que la lectura de estos artículos aporte a su formación y actividades docentes.

José Antonio Orta Amaro





HALLAZGOS



Bases, actualidad y gobernanza en la cooperación educativa México España en contexto de postpandemia

The bases, news and governance in educational cooperation Mexico - Spain in the context of post-pandemic.

Salvador Percastre-Mendizábal*

Fecha de recepción: 04 de enero de 2023

Fecha de aceptación: 03 de julio de 2023

RESUMEN

En la presente investigación se examinan los elementos que componen la cooperación bilateral en materia educativa entre México y España. El estudio se realizó a partir de la revisión histórica de las relaciones entre ambos países, de los documentos normativos en los que se basa la cooperación educativa bilateral y de los principales resultados de dichos mecanismos de cooperación. Se reconoce cómo las afinidades culturales han influido en los marcos de cooperación, lo que se ha reflejado en el aumento de los intercambios académicos en materia de educación superior de primer ciclo y en posgrados, así como la respuesta que hubo para sostener las actividades de movilidad ante las restricciones impuestas por causa de la pandemia COVID-19. Finalmente, se propone una perspectiva en la cooperación México-España que incluye la gobernanza educativa.

Palabras clave:

Cooperación internacional, educación superior, programas de intercambio, gobernanza, pandemia.

ABSTRACT

This research examines the elements that are part of bilateral cooperation in education between Mexico and Spain. The study was made out through a historical review of the relations between both countries, of the normative documents on which educational cooperation is based and of the main results of these cooperation mechanisms. It recognized how cultural affinities have influenced cooperation frameworks, which has been reflected in the increase in higher education and postgraduate academic exchanges, as well as the response that there was to maintain mobility activities during restrictions imposed for the COVID-19 pandemic. Finally, it will be proposed a perspective on Mexico-Spain cooperation that includes educational governance.

Keywords:

* Universidad Nacional Autónoma de México.

Presentación

El presente trabajo surge de la necesidad de conocer la cooperación educativa internacional entre México y España, pues existe una estrecha relación entre ambos países como parte de su política exterior. Para España, México representa su principal socio económico y comercial en Hispanoamérica, a su vez, para México, el Reino de España se ha posicionado como su segundo socio comercial dentro de la Unión Europea. Aunado a esto, el principal rubro de cooperación entre ambos países se refiere a ciencia, tecnología, educación y cultura (Cámara de Diputados, 2020).

Como lo señala Jorge Sánchez (comunicación personal, 22 de diciembre, 2022), «las redes de estudiantes, intelectuales y profesionales entre ambos países han generado a lo largo del tiempo un número sustancial de intercambios, investigaciones, apertura de centros, puesta en marcha de publicaciones», lo que ha contribuido al «conocimiento mutuo y el estrechamiento de los lazos entre las dos naciones», de manera que puede considerarse que «la cooperación internacional educativa entre México y España es de la mayor importancia y constituye uno de los aspectos más constantes y de más larga data de la relación bilateral».

También se revisará el estado de dicha cooperación en un contexto de pandemia, para situar el tema en los últimos dos años, así como identificar las principales acciones conjuntas ante la emergencia sanitaria y las medidas restrictivas consecuentes de la propagación mundial del virus SARS-CoV-2 y la enfermedad resultante, COVID-19.

Asimismo, la investigación se interesa por los procesos de gobernanza educativa, ya que muchos esquemas y actividades de cooperación se limitan a la participación institucional, sin embargo, no han evaluado todos los resultados e indicadores y se han concentrado principalmente en el intercambio académico.

Ante dichas situaciones, la investigación indagará en el origen de las relaciones entre México y España, reconocerá, de manera particular, el desarrollo de la cooperación educativa bilateral e identificará los principales resultados. Finalmente, planteará que los procesos de la cooperación internacional integren la perspectiva de la gobernanza educativa.



Objetivos

El presente artículo tiene el objetivo de profundizar en el tema de la cooperación internacional, en materia de educación, entre México y España para conocer sus bases y reconocer nuevas perspectivas que permitan una participación ampliada de las comunidades educativas y, así, mejorar los resultados de cada programa y actividad de la cooperación educativa bilateral.

Resulta necesario indagar en el origen de las relaciones entre ambos países, revisar los antecedentes de la influencia educativa española desde la época colonial, identificar el desarrollo de la cooperación educativa bilateral y conocer los principales documentos normativos referentes a la cooperación, así como los resultados más sobresalientes y la forma en que los procesos continuaron a pesar de las restricciones propias de la pandemia del COVID-19. También se busca dirigir una mirada crítica sobre las formas en que se realizan los procesos y se toman las decisiones en cooperación educativa y plantear un nuevo enfoque, desde la gobernanza, que implica abrir la participación de todos los grupos interesados.

Enunciar y comprender los principales elementos de la cooperación bilateral educativa permitirá ofrecer información relevante que oriente a analistas y tomadores de decisiones, en ambos países, al realizar análisis explicativos y de correlación que nutran la planeación de programas o la evaluación de las acciones realizadas en materia de educación.

Justificación

El tema de la cooperación educativa bilateral entre México y España no se ha distinguido en la producción académica por encima de otras cooperaciones bilaterales de ambos países, por lo que aún queda un gran campo por conocer en aras de generar nuevas perspectivas, sobre todo visiones críticas que evalúen los resultados de manera cualitativa e incluyan la participación de diversos sectores sociales en esquemas de gobernanza. Por tanto, las preguntas de investigación están relacionadas con el estado que guarda la cooperación educativa bilateral entre estos dos países hispanos, así que resulta necesario cuestionarse sobre sus antecedentes, actualidad y principales retos, tales como: ¿cuál es el origen de la cooperación educativa entre México y España?, ¿cuál es el estado que guarda la cooperación educativa entre ambos países?, ¿cuál ha sido el resultado de esa cooperación?, ¿cómo cooperaron ambos países ante las restricciones educativas en la pandemia COVID-19?,



¿cómo mejorar la calidad educativa en el marco de esa cooperación? y ¿cómo hacer que los procesos de cooperación educativa generen gobernanza?

Estas preguntas no se han podido responder al realizar una revisión documental inicial, puesto que no existe —hasta el momento— literatura específica sobre la cooperación en materia educativa, ya que los productos académicos, como libros o artículos, así como los documentos oficiales, tanto en México como en España, se han centrado en cooperación bilateral en general, sin ahondar en un rubro tan relevante como la educación, tampoco se ha generado una reflexión sobre la calidad de la educación derivada de los mecanismos y programas, no se ha evaluado aunque exista una verdadera gobernanza. Por tanto, resulta necesario estudiar el fenómeno sobre el estado que guarda la cooperación educativa bilateral entre México y España y sus principales retos para generar programas que coadyuven en el mejoramiento de la calidad educativa.

Ante la escasa literatura en este tema, el artículo puede ser relevante al permitir a estudiantes, investigadores, instituciones y funcionarios públicos, entre otras personas interesadas, conocer un estado de la cuestión sobre la cooperación bilateral en materia educativa México-España, tanto sus antecedentes, como su desarrollo y su fundamentación normativa. Al mismo tiempo, se podrá conocer dicha cooperación en un entorno de pandemia y aportar una reflexión sobre la generación de gobernanza en sus procesos.

Metodología

La investigación es de carácter cualitativo y tiene un alcance descriptivo. Se aplicaron las siguientes técnicas de recolección de datos:

- Análisis documental sobre las relaciones históricas entre México y España, en distintas fases, hasta la particularidad de su relación bilateral en cooperación educativa.
- Se recurrió a la revisión de fuentes oficiales para reconocer el aprovechamiento de los programas de cooperación educativa bilateral para ambos países.
- Se incluyó el enfoque de un especialista en la materia que está relacionado con la implementación de programas sobre cooperación internacional educativa. Se aplicó un cuestionario basado en el contenido de los subtemas de la investigación. El cuestionario constó de



7 preguntas abiertas, con un preámbulo que ubicaba en contexto al entrevistado sobre la información de la presente investigación y se presento la oportunidad de que cada pregunta fuera contestada con la amplitud que el entrevistado considerara necesaria.¹

La información documental ha sido obtenida de literatura y autores especializados en cooperación internacional, relaciones México-España, cooperación educativa, repositorios de información y normativas oficiales de ambos países. La bibliografía específica sobre el tema educativo en el marco de la relación bilateral México-España es realmente escasa. Los antecedentes en la literatura y el estado de la cuestión sobre esta temática en particular constan de apenas un par de tesis de licenciatura y un par de investigaciones de posgrado.

No obstante, pudo extraerse información de textos que dan cuenta de la relación histórica en un contexto general de la cooperación bilateral, como el libro de Agustín Sánchez y Pedro Pérez-Herrero (2015). Mientras que una serie de líneas conceptuales que servirán de guía para la investigación en cooperación educativa internacional incluye a autores de referencia, como Jorge Lozoya (2009), Teresa Aguado-Odina (2010), Iván Carreño (2018), Carlos Malamud (2016) y Alma Trejo-Peña (2020).

Marco conceptual

La cooperación entre dos o más países es el establecimiento de relaciones entre las naciones en aras de reducir las brechas económicas, políticas y sociales. La cooperación internacional tiene como objetivo permitir la movilización de recursos para el crecimiento económico y el desarrollo social de los países; atender las necesidades básicas de los grupos sociales vulnerables; potenciar el desarrollo educativo y cultural de las sociedades dentro de un contexto institucional democrático y respaldar a los países en caso de emergencia o desastre (Lozoya, 1999). En cooperación internacional, se establecen relaciones de reciprocidad, ya que no existe una relación jerárquica o de control político, sino que

¹ El especialista es el Honorable Sr. Jorge Sánchez Cataño, responsable de Asuntos de Cooperación Internacional y Educación de la Embajada de México en el Reino de España. Cabe mencionar que decidió contestar a distancia y de forma asincrónica, por lo que envió sus respuestas de forma escrita. Es importante recalcar que su análisis está basado en su visión particular, la cual se ha forjado a partir de sus conocimientos y experiencia, así que sus respuestas no implican la postura oficial de la institución en la que se desempeña.



es una interacción horizontal, la asociación entre los Estados involucrados otorga beneficios mutuos (Percastre, 2022).

Esta cooperación puede clasificarse según los objetivos que tengan los países al relacionarse, ya sea por su contenido, la forma en que se presente la cooperación, su naturaleza o la cantidad de actores participantes. De manera específica, la cooperación internacional educativa -que compete al objeto de estudio- se define como «el flujo de conocimientos educativos y culturales que intercambian los diferentes países y organismos internacionales, por medio de cursos y eventos internacionales sobre materias específicas» (Lozoya, 1999). Abarca la promoción de posgrados, congresos y cualquier programa educativo entre países para intercambiar y comparar la producción científica y educativa que se genera en cada una de las regiones. Las modalidades más comunes son la formación de recursos humanos y el intercambio de estudiantes y expertos académicos (Martínez, 2010).

Cabe mencionar que la cooperación México-España se enmarca en una forma particular de cooperación denominada: cooperación internacional para el desarrollo, que implica «la transferencia, recepción e intercambio de recursos, bienes, conocimientos y experiencias educativas, culturales, técnicas, científicas, económicas y financieras con otros países, así como con organismos internacionales» (LCID, artículo 1) y se manifiesta en las preferencias comerciales, la asistencia técnica, la ayuda financiera, alimentaria y humanitaria, así como en el intercambio tecnológico, educativo y cultural (Cruz y Lucatello, 2010). Para el Gobierno español, la cooperación para el desarrollo representa un eje fundamental en el ámbito de sus relaciones exteriores. En ello desempeña un rol esencial la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), cuyos objetivos son la lucha contra la pobreza y la promoción del desarrollo humano sostenible, asimismo, basa la cooperación en los derechos humanos y las libertades fundamentales (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación de España, 2022b).

Para México, la cooperación internacional representa la posibilidad de promover su estabilidad en desarrollo económico, social y cultural mediante la concertación entre naciones para el logro de objetivos comunes. El principal organismo mexicano en este rubro es la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXCID), la cual busca posicionar a México a través de la promoción en el exterior, de sectores tales como el económico-comercial, el turístico, el cultural y el educativo (Malamud, 2016).



Por otra parte, resulta necesario vincular el concepto de gobernanza con la cooperación internacional educativa para generar una forma de gestión en la relación gobierno-sociedad en la que los ciudadanos son considerados sujetos en el proceso político y de toma de decisiones, lo cual demanda una mayor participación de la sociedad en el proceso y busca atender, con pertinencia, las demandas de la sociedad (Aguilar, 2010).

Resultados de la investigación

A continuación, se muestran los resultados de la recolección de datos sobre el desarrollo histórico de la cooperación educativa bilateral, así como el análisis normativo y la revisión de las acciones realizadas en el contexto de la pandemia COVID-19.

Bases históricas de las relaciones educativas México-España

Las relaciones en materia educativa entre los actuales México y España tienen raíces remotas y profundas por la historia en común de ambos pueblos, los cuales mantuvieron por tres siglos (1521 a 1821) una relación de metrópoli y colonia. Como parte del proceso de colonización, el reino español introdujo en el territorio americano su sistema educativo (Percastre, 2022).

Al caer México-Tenochtitlan en el año 1521, la primera orden religiosa en llegar de España fueron los franciscanos que, en 1524, a través de su catequesis, iniciaron el proceso de educación de niñas, niños y jóvenes por medio de la evangelización (Escalante, 2010). En 1527, esta orden logró la apertura de una escuela de artes y oficios en la capital del territorio de la Nueva España y en 1536 inauguraron un colegio de altos estudios.

Hacia 1763, las instituciones ilustradas se convirtieron en los primeros centros de rivalidad debido a las diferencias en el tipo de educación entre peninsulares, criollos y mestizos, la cual se acentuaría al llegar el estallido de la lucha por la independencia (Tanck, 2010). Una vez consumada la Independencia de México, luego de 1821, la intención de España por mantener una influencia en sus antiguas colonias provocó que, durante muchos años, existiera un sentimiento de rechazo de la sociedad mexicana hacia todo lo español (Staples, 2010).



En 1871, Feliciano Herreros de Tejada, ministro del Gobierno de España fue nombrado para negociar el restablecimiento de relaciones con México, por lo que recibió -entre otras indicaciones- la instrucción de convenir con México un tratado de propiedad literaria y de reconocimiento mutuo de los títulos universitarios profesionales (Sánchez, comunicación personal, 22 de diciembre, 2022).

Sería hasta finalizar el siglo XIX, durante la presidencia de Porfirio Díaz, que se lograron reanudar las relaciones diplomáticas entre ambos países. En esa etapa se dio la migración de empresarios españoles a México, la cual brindó seguridad para que otros sectores de la sociedad española buscaran desplazarse (Trejo-Peña, 2020). Sin embargo, con el estallido social de la Revolución Mexicana en 1910, la relación comercial y académica fue pausada debido al creciente nacionalismo que se despertó en la sociedad mexicana.

Con la inestabilidad internacional causada por la Primera y la Segunda Guerra Mundial, así como por el conflicto interno español derivado de la Guerra Civil y del periodo del franquismo, las relaciones diplomáticas con el gobierno mexicano fueron pausadas, aunque este distanciamiento no significó la interrupción de los nexos académicos.

Después de que comenzó la Guerra Civil Española (1936-1939), se produjo el primer periodo de colaboración educativa. En 1938 se creó una iniciativa llamada «Casa de España», impulsada por Daniel Cosío Villegas, que consistía en invitar a intelectuales españoles para dar conferencias a las universidades mexicanas (Lida, 1992). En 1939 arribó al Puerto de Veracruz, el «Sinaia», el primero de varios buques que trasladaron a México a casi 25 mil refugiados españoles que huían de la Guerra Civil Española, beneficiados por la política de asilo de Lázaro Cárdenas (Sánchez, comunicación personal, 22 de diciembre, 2022).²

Como lo señala Sánchez (comunicación personal, 22 de diciembre, 2022), esto propicio «una inyección de lo mejor de la intelectualidad hispánica en todas las áreas de la ciencia y las artes, que se integraron de inmediato, potenciaron disciplinas en ciernes y respaldaron la formación de nuevas generaciones de investigadores y académicos de diversas instituciones educativas». Así, diversas figuras de todas las disciplinas científicas, las artes y humanidades se establecieron en

² La mayoría de estos permanecieron en México al triunfar el franquismo. En 1940, la Casa de España se transformó en el Colegio de México, que ha llegado a ser una de las instituciones de educación superior e investigación más importantes en México, en la actualidad (Lida, 1992).



México para compartir su conocimiento y experiencia, de las que puede mencionarse a Enrique Díez-Canedo, Ramón Xirau, Pedro Bosch Gimpera, Juan Oyázarbal, José Giral, José Puche, Ignacio y Cándido Bolívar, entre muchos más.

Estos intelectuales contribuyeron de manera significativa al desarrollo de instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y El Colegio de México A. C. —antes Casa de España— y sentaron las bases para el establecimiento de otras entidades como el Instituto Nacional de Antropología e Historia, la Escuela Nacional de Antropología y el Fondo de Cultura Económica (Sánchez, comunicación personal, 22 de diciembre, 2022).

Entre los años 1939 y 1977, las relaciones con el gobierno español fueron escasas. Fue a partir de 1975, con la muerte de Francisco Franco, que se presentaron las condiciones propicias para su reanudación y para el desarrollo de una política de cooperación bilateral con una fuerte propensión en materia educativa y cultural.

Evolución de la relación bilateral y normatividad en materia educativa

En marzo de 1977, en plena transición del gobierno español y primeros meses del sexenio de José López Portillo en México, el ministro de Asuntos Exteriores de España, Marcelino Oreja y el secretario de Relaciones Exteriores de México, Santiago Roel, se reunieron y acordaron tener misiones diplomáticas permanentes (Sola, 2007). En octubre de ese año, se firma en la ciudad de Madrid el *Convenio de Cooperación Cultural y Educativa entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el Gobierno del Reino de España* (Diario Oficial de la Federación, 1978) en la primera visita a España del entonces presidente de México. El Convenio tenía el propósito de «dar un creciente contenido a los vínculos de amistad, entendimiento y colaboración existentes entre ambos países, y de establecer e incrementar sus relaciones en el ámbito educativo y cultural» (Diario Oficial de la Federación, 1978). El hecho de que el primer acuerdo para estrechar las plenas relaciones bilaterales fuera en estas materias, da cuenta del reconocimiento de los vínculos histórico-culturales que tienen y de la importancia que el rubro educativo ha tenido en el hermanamiento entre México y España.

Como parte de los primeros acuerdos, se firmó el Convenio Básico de Cooperación Científica y Técnica entre México y España en 1977 —



ratificado al siguiente año —, el cual contemplaba la cooperación a través de «la concesión de becas de estudio y pasantías de adiestramiento o especialización; el envío de expertos, técnicos instructores y otros especialistas y la entrega de materiales y equipo necesario para la realización de programas y proyectos acordados» (Diario Oficial de la Federación, 1978), entre otras formas de cooperación científico-técnicas.

Sería hasta finales de la siguiente década, en el contexto de la conmemoración del Quinto Centenario del Encuentro de Dos Mundos, que se consolidó la relación académica-cultural entre México y España, ya que en 1990 se firmó el Tratado General de Cooperación y Amistad, en el que la educación y la cultura serían sus dos principales ejes para promover la difusión de la lengua española y el intercambio en producción artística y cultural (Sánchez, comunicación personal, 22 de diciembre, 2022) y en 1991, se firmó el Acuerdo en Materia de Reconocimiento o Revalidación de Certificados de Estudios, Títulos, Diplomas y Grados Académicos entre los Estados Unidos Mexicanos y el Reino de España.

En 1992 se inauguró el Instituto de México en España (IMEX), dentro del edificio de la Embajada de México en España, en la ciudad de Madrid, en la milla de los grandes museos de la capital española, donde se ha convertido en un importante referente cultural, académico y comunitario. Posteriormente, en 2002, tendría su contraparte con el Centro Cultural de España, en la Ciudad de México, inaugurado en el marco del 25 aniversario del restablecimiento de relaciones diplomáticas; ambos recintos han sido «muy importantes en la promoción y divulgación del trabajo académico de ambos países» (Sánchez, comunicación personal, 22 de diciembre, 2022).

Desde su ingreso a la Comunidad Económica Europea en 1986 y su posterior adhesión a la Unión Europea, España también fortaleció su acercamiento a los países latinoamericanos como parte de su política exterior (Trejo-Peña, 2020). Con el inicio del siglo XXI, las crisis económicas mundiales y los esfuerzos por el desarrollo económico, se redefinieron las relaciones de cooperación internacional. Para México y España esto ha significado el establecimiento de una relación más horizontal que propone acuerdos para las nuevas generaciones y que incluye iniciativas de cooperación triangular (Malamud, 2016). El contexto económico adverso por el que atravesó España entre los años 2008 y 2014 también obligó a los estudiantes, científicos y académicos a buscar nuevas opciones para mejorar sus condiciones de vida (Trejo-Peña, 2020).



Tabla 1.
Tratados firmados entre México y España en materia de educación.

No.	Tratado	Entrada en vigor	Tipo	Período
1	Convenio de Cooperación Cultural y Educativa entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el Gobierno del Reino de España.	1978	Educativo y cultural	Vigencia indefinida
2	Convenio Básico de Cooperación Científica y Técnica entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el Gobierno del Reino de España.	1978	Científico y técnico	Prorrogable cada año en automático
3	Tratado General de Cooperación y Amistad entre el Reino de España y los Estados Unidos Mexicanos	1990	Educativo y cultural	Vigencia indefinida
4	Acuerdo en Materia de Reconocimiento o Revalidación de Certificados de Estudios, Títulos, Diplomas y Grados Académicos, entre los Estados Unidos Mexicanos y el Reino de España.	1991	Reconocimiento de estudios	Prorrogable 3 años

Fuente: Percastre (2022).

Existe un conjunto de tratados en los que se fundamentan los programas de cooperación entre México y España, con los que se han consolidado los mecanismos para colaborar en temas de educación y cultura. A continuación, se muestran los convenios bilaterales firmados entre México y España en materia educativa.

A partir de estos tratados, negociados, firmados y aprobados por las instancias correspondientes de ambos Estados, puede observarse una base sólida para realizar convenios interinstitucionales, cartas de intención, programas y políticas públicas conjuntas (Percastre, 2022).

Cabe señalar que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) tiene un registro unificado de acceso público sobre los convenios y programas de colaboración que existen entre las instituciones de educación superior mexicanas y sus contrapartes en el extranjero, en este programa puede accederse a la información relevante relacionada con la internacionalización de la educación superior y pueden visibilizarse los convenios y programas de cooperación académica internacional de la ANUIES y sus instituciones asociadas (ANUIES, 2022).

Al conocer estas bases y las condiciones de los tratados establecidos entre México y España, se conocen otros convenios entre instituciones educativas de cada país, donde se desglosan acuerdos específicos relacionados con los niveles educativos, los intercambios académicos, can-



Tabla 2.**Convenios educativos firmados entre instituciones de México y España.**

Convenio	Período	Nivel educativo
Convenio General de Cooperación entre la Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos por conducto de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Vigo, España.	Prorrogable 4 años.	Superior
Mou en Materia Educativa entre la Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos y el Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España.	Prorrogable 2 años.	Superior
Acuerdo Interinstitucional de Cooperación Académica entre la SEP de los EUM y la Universidad Nacional de Educación a Distancia del Reino de España.	Vigencia 4 años previa evaluación o aviso de término con 6 meses de antelación.	Superior
Memorándum de Entendimiento entre el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación del Reino de España y la Secretaría de Relaciones Exteriores de los Estados Unidos Mexicanos para la Creación de un Programa Conjunto de Cooperación Triangular.	Vigencia indefinida o aviso de término con 4 meses de antelación.	Técnica
Acuerdo de Cooperación Interinstitucional para el Intercambio de Estudiantes entre la Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos y la Universidad de Barcelona del Reino de España	Vigencia de 2 años previa evaluación o aviso de término con 3 meses de antelación.	Superior
Acuerdo Marco de Cooperación Interinstitucional entre la Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos y la Universidad de León del Reino de España	Vigencia de 5 años previa evaluación o aviso de término con 3 meses de antelación.	Superior
Acuerdo Marco de colaboración en el Campo de la Educación Superior entre la Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos y la Universidad Oberta de Catalunya, del Reino de España.	Prorrogable 3 años automáticamente o aviso de término con 3 meses de antelación.	Superior
Declaración entre el secretario de Asuntos Exteriores y de Cooperación del Reino de España para la Puesta en Marcha de la Iniciativa «Movilidad de Talentos para la Transferencia del Conocimiento y el Desarrollo».	No aplica.	Superior
Acuerdo Marco de Colaboración en el campo de la Educación Superior entre la Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos y la Universidad Nacional de Educación a Distancia del Reino de España.	Prorrogable 3 años automáticamente o aviso de término con 3 meses de antelación.	Superior
Acuerdo Marco de Colaboración en el Campo de la Educación Superior entre la Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos y la Universidad Internacional de la Rioja del Reino de España.	Prorrogable 3 años automáticamente o aviso de término con 3 meses de antelación.	Superior
Acuerdo Marco de Cooperación Interinstitucional entre la Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos y la Universidad de Cantabria del Reino de España.	Vigencia 4 años previa evaluación o aviso de término con 5 meses de antelación.	Superior
Acuerdo de Cooperación Interinstitucional para el Intercambio de Estudiantes entre la SEP de los EUM y la Universidad de Barcelona del Reino España.	Vigencia 3 años previa evaluación o aviso de término con 6 meses de antelación.	Superior
Carta de Intención, que suscribe la Universidad Oberta de Catalunya, del Reino de España y la Universidad Pedagógica Nacional.	No aplica	Superior

Fuente: Elaboración propia con información de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2022).



tividad y montos de becas, entre otros aspectos particulares en el marco de la cooperación bilateral educativa. En la tabla 2 se muestran estos convenios.

Estos instrumentos jurídicos muestran el potencial existente para incrementar la cooperación educativa entre México y España. Al observar estos 13 convenios firmados, además de las declaraciones y cartas de intención, cuyos periodos de vigencia y ratificación son variables, se manifiestan las posibilidades de que otros proyectos puedan ser encausados, es indicativo de los pasos que se están avanzando en la revitalización de los acuerdos y programas más importantes que ya están en curso (Percastre, 2022).

Actualmente, una de las modalidades de trabajo conjunto más importantes ocurre a través de la Comisión Binacional España-México. Una de sus cinco divisiones corresponde a la Subcomisión Mixta de Cooperación Técnica, Científica, Educativa y Cultural, en el marco del Tratado General de Cooperación y Amistad y del Convenio de Cooperación Cultural y Educativa, suscrito en Madrid el 14 de octubre de 1997, que busca promover y ofrecer una visibilidad a las actividades que las instituciones de los dos países realizan, tanto de carácter académico como cultural y artístico (Sánchez, comunicación personal, 22 de diciembre, 2022).

A su vez, la Consejería de educación española en México es la oficina que, desde el punto de vista diplomático, representa al Ministerio de Educación. Esta se encarga de la toma de decisiones en materia de cooperación cultural, educativa y científica entre los dos países y ejecuta los acuerdos de colaboración bilateral (Malamud, 2016).

A los instrumentos de cooperación que se han mencionado, se les suma el esfuerzo realizado en marzo de 2022, cuando el canciller mexicano, Marcelo Ebrard, firmó con el ministro de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, José Manuel Albares, una serie de acuerdos que buscan el dinamismo de las relaciones entre ambos países (Ministerio de Asuntos Exteriores Unión Europea y Cooperación, 2022a). Los temas que abordan dichos acuerdos giran en torno a la política exterior bilateral, la política exterior feminista, al convenio básico de cooperación científica y técnica y a la colaboración en el marco de la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales y Desarrollo Sostenible. A partir de este encuentro, se planteó la futura celebración de la XIII Reunión de la Comisión Binacional, sobre todo por la importancia de la solidaridad mutua entre los dos países ante la lucha contra el COVID-19 (Ministerio de Asuntos Exteriores Unión Europea y Cooperación, 2022a).



Asimismo, según información ofrecida por la Dirección General de Política Educativa, Mejores Prácticas y Cooperación de la Secretaría de Educación Pública de México, se asume la disposición de trabajar en la renegociación del acuerdo firmado en materia de reconocimiento o revalidación de certificados de estudios, títulos, diplomas y grados académicos. Este se produciría como parte de los trabajos preparatorios a la Subcomisión de Asuntos de Cooperación y de la Subcomisión de Cooperación Educativa y Cultural (en el marco de la Comisión Binacional España-México) (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Con esta información, se afirma el dinamismo y amplitud de la relación educativa entre México y España, la cual se fortalece «tanto a nivel bilateral como en el ámbito de la Comunidad Iberoamericana y de la Unión Europea, lo que ha favorecido el establecimiento de redes y alianzas entre instituciones educativas de ambos países y se han reformado e incrementado las acciones bilaterales, triangulares y multilaterales» (Sánchez, comunicación personal, 22 de diciembre, 2022).

Relación educativa bilateral México-España en la actualidad

En la actualidad, las relaciones de cooperación educativa entre México y España se caracterizan principalmente por la movilidad de estudiantes de posgrado, por eso se ha trabajado en la revalidación de certificados de estudio, títulos, diplomas y grados académicos entre ambos países.

Como afirma Sánchez (comunicación personal, 22 de diciembre, 2022) «prácticamente todos los centros de investigación y universidades públicas y privadas de todas las entidades del país, tienen hoy algún tipo de convenio con instituciones pares en España», y entre las instituciones que más colaboran se encuentran la UNAM, con 28 convenios vigentes con universidades de España y el IPN con 18. También cabe destacar a El COLMEX y a la sede mexicana de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), con su convenio con la Universidad de Salamanca, con la Fundación Ortega-Marañón y con el Centro de Estudios de América Latina (CEAL) de la Universidad Autónoma de Madrid.

Sobre todo, el intercambio académico a nivel universitario, a través del otorgamiento de becas que permiten la movilidad de estudiantes de grado y posgrado, así como las estancias de investigación de profesores



e investigadores, constituye un indicador importante dentro de los programas de cooperación internacional.

La relación de cooperación educativa entre ambos países ha permitido que en los últimos años —2020-2021— México haya ocupado la sexta posición como país de origen con el mayor número de estudiantes internacionales entrantes en el Sistema Universitario Español —6,994 estu-

Tabla 3.

Países con mayor número de estudiantes internacionales en España.

País	Total	Tipos de movilidad	
		Programas de movilidad	Matrícula ordinaria
1. Italia	15543	9548	5995
2. Francia	14323	5382	8941
3. Estados Unidos de América	9239	7436	1803
4. Alemania	7476	5598	1878
5. Colombia	7145	1146	5999
6. México	6994	3975	3019
7. Ecuador	6816	80	6736
8. China	3512	1051	2461
9. Chile	3341	1133	2208
10. Reino Unido	3194	2140	1054

Fuente: Percastre (2022).

diantes—; mientras que, durante el periodo 2018-2019, fueron 822 españoles los que cursaron estudios en universidades mexicanas como parte de programas de movilidad (Ministerio de Universidades, 2021). En la tabla 3 se muestran los 10 países con mayor presencia de estudiantes en España, en la que se observa la relevancia de los de origen mexicano.

El financiamiento para estos programas depende de la relación internacional entre las universidades que realizan el intercambio. En el caso de México, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) estableció un convenio con nueve universidades españolas para otorgar becas a estudiantes mexicanos durante el periodo 2021-2022 (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2022).

Asimismo, según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022), España se encuentra dentro de los tres primeros países elegidos por los mexicanos pa-



ra cursar estudios de posgrado. A su vez, para España los estudiantes mexicanos de posgrado que acceden a sus universidades a través de un intercambio se encuentran dentro de los primeros cinco países de origen. Además, cabe resaltar la existencia de más de mil acuerdos de colaboración entre instituciones de excelencia académica y organismos gubernamentales de México y España, que abarcan temas de movilidad académica, investigación conjunta o prácticas profesionales, entre otros. Por estos motivos, cada año, más de 8 mil mexicanos realizan estudios o cursos en instituciones académicas españolas (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2022a).

Estos datos son resultado de los programas bilaterales de intercambio entre España y México, derivados de los distintos trabajos de la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), Secretaría de Educación Pública (SEP), del Ministerio de Universidades y del Programa de Intercambio de Estudiantes entre la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior —de México— y la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (APIE-ANUIES-CRUE) (Ministerio de Universidades, 2021). El volumen en el intercambio genera otro tipo de resultados. Por ejemplo, la realización de investigaciones conjuntas se materializa en proyectos que permiten una mayor independencia tecnológica, así como el incremento de programas conjuntos de excelencia tanto de licenciatura como de posgrado. Estos no solo ayudan a mejorar el nivel académico de ambos lados, también evitan la necesidad de una revalidación u homologación (Sánchez, comunicación personal, 22 de diciembre, 2022), ya que su validez de origen es binacional.

De esta forma, se afirma que una parte significativa de la cooperación educativa entre México y España se ha centrado en el intercambio académico y científico, el apoyo a universidades y centros de investigación, el otorgamiento de becas y la cooperación interuniversitaria y tecnológica. Todos estos aspectos han sido un elemento estratégico en la potenciación de los vínculos político-diplomáticos y de los programas de cooperación para el desarrollo entre ambos países (Martínez, 2010). Ahora bien, aunque los datos muestran número positivos, han existido retos importantes, uno de ellos, enfrentar las restricciones impuestas durante la pandemia COVID-19.

Cooperación internacional educativa en un contexto de pandemia

El cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la ONU está referido al tema de obtener una educación con calidad. Sin embargo, con la pandemia de COVID-19, los avances alcanzados en este



sentido se vieron afectados. Ante la interrupción en el acceso a la educación que se produjo como consecuencia, más de 1,500 millones de estudiantes de 188 países no pudieron acudir a los centros de enseñanza (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, 2022b).

Las restricciones impuestas repercutieron negativamente en los programas de movilidad académica. Debido a ello, en marzo de 2020, la UNESCO lanzó la iniciativa «Coalición Mundial para la Educación COVID-19», que constituyó una alianza multisectorial entre el sistema de las Naciones Unidas, las organizaciones de la sociedad civil y los medios de comunicación, para diseñar e implementar soluciones innovadoras. Sus objetivos eran ayudar a los países a movilizar recursos, implementar soluciones innovadoras y adecuadas al contexto pandémico y proporcionar una educación a distancia aprovechando el uso de las tecnologías digitales, para buscar soluciones equitativas y el acceso universal (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022). Para ello, se brindaría asesoría en temas de contenido y conectividad, también se promoverían las oportunidades de un aprendizaje inclusivo para facilitar el regreso de los estudiantes a los diferentes niveles de educación.

La movilidad de estudiantes entre universidades de distintos países siempre ha respondido a la lógica de la circulación internacional del conocimiento, lo que deriva en la capacidad de cada país de retener recursos humanos mediante políticas migratorias (Trejo-Peña, 2020) y en este contexto, se demostró la importancia del uso de las tecnologías digitales para ayudar a la internacionalización de la educación superior. Tal y como nos refiere Trejo-Peña (2020), estas tecnologías permiten el establecimiento de asociaciones universitarias a nivel global y regional. Su uso fue significativo para mantener los intercambios académicos de posgrado en un escenario en el cual estos se restringieron.

La pandemia generada por el coronavirus ha llevado a diversos países del mundo a repensar la forma en que establecen sus relaciones de cooperación internacional. Cabe recordar que entre España y México el principal rubro de cooperación es en materia de ciencia, tecnología, educación y cultura. La AECID, por ejemplo, ha establecido como una línea de trabajo fundamental el apoyo a los sistemas de educación mediante el desarrollo y la oferta de infraestructura, de equipamiento y de contenidos gratuitos y seguros para fomentar la innovación social y el uso accesible de las TIC (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, 2022b).



En junio del año 2020 la secretaria de Estado de Cooperación internacional española se reunió con autoridades mexicanas para compartir la «Estrategia de Respuesta de la Cooperación Española frente a la COVID-19» y establecer una agenda de acciones en conjunto en materia cultural, educativa, de salud y de género. Entre las principales actividades, se reunió con la directora ejecutiva de la AMEXCID para abordar la brecha digital en materia de educación y, la necesidad, de acelerar programas orientados a becas de posgrado sobre formación e investigación en el campo de la emergencia sanitaria. La directora de AMEXCID destacó los estrechos vínculos que existen desde hace tres décadas entre los sistemas de cooperación de ambos países (Ministerio de Asuntos Exteriores Unión Europea y Cooperación, 2020). En un encuentro entre la secretaria de Estado de Cooperación internacional española y el subsecretario de Educación Media y Superior de la SEP, se dialogó sobre el desafío digital en la enseñanza y se expusieron proyectos de aulas y contenidos virtuales para hacer frente a la brecha digital (Ministerio de Asuntos Exteriores Unión Europea y Cooperación, 2020).

Por su parte, en el año 2021, el secretario de Relaciones Exteriores de México realizó una visita de trabajo a Madrid, donde dialogó con el ministro de Ciencia e Innovación de España, con quien acordó promover la cooperación en investigación científica y formación profesional, así como explorar la vinculación de España con la Agencia Latinoamericana y Caribeña del Espacio (ALCE) (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2021).

Con acciones como las mencionadas y, a pesar de las dificultades, es importante destacar que el adverso contexto internacional generado por la pandemia COVID-19 y las restricciones impuestas, no impidieron que se cumplieran los programas establecidos y no fue un freno para el intercambio académico, sino que se mantuvo bajo las nuevas condiciones, es decir, la cooperación y la movilidad se ajustaron a las nuevas circunstancias. De esta manera, tras un período de adaptación, las universidades de ambos países encontraron alternativas y usaron aulas virtuales, acompañadas de actividades como la impartición de webinars y eventos académicos, de todo tipo, por plataformas digitales.

En este sentido, se destaca el convenio entre la SEP y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) para abrir un Centro Asociado en México, que ampliaría la capacidad de acceso a la educación digital y programas no presenciales. Al respecto, Sánchez (comunicación personal, 22 de diciembre, 2022) ahonda en que «la educación a distancia es otro de los objetivos de la relación bilateral en educación» y que, debido a que la financiación de la movilidad estudiantil es muy costosa,



si ambos países logran generar y apoyar «estudios conjuntos online, con pleno reconocimiento en ambos Estados, sería una manera de potenciar el intercambio estudiantil sin grandes desembolsos monetarios».

Discusión de hallazgos

A pesar de los vínculos entre México y España para trabajar en materia educativa y realizar diversas formas de intercambio, puede notarse que los procesos están centralizados a órganos gubernamentales o las instancias de las instituciones de educación superior. Es decir, la participación en la discusión, propuestas, proyección, vinculación, definición, ejecución y rendición de cuentas sobre los programas de cooperación internacional educativa, no se ha ampliado a otros actores sociales interesados, como los grupos académicos y de investigación, organizaciones internacionales especializadas en temas educativos, organizaciones civiles y estudiantes beneficiados. Por tanto, resulta necesario un viraje en la perspectiva de la cooperación internacional bilateral en materia de educación, para lo cual, la gobernanza educativa es clave en el desarrollo de procesos más abiertos, participativos y transparentes que permitan mayores resultados, no solo en volumen de beneficiados, sino en el mejoramiento de la calidad educativa de los programas respectivos. Se destaca que las actuales políticas y programas en materia de cooperación internacional educativa buscan ampliar más la cobertura que la calidad de la enseñanza, ya que forman parte de una lógica institucional y un sistema educativo que se queda limitado en la gobernabilidad, es decir, buscan el control y la estabilidad, lo que provoca que los indicadores oscilen en los puntos de medición de la cobertura y los resultados de la extensión. Sin embargo, el tránsito hacia la calidad de la educación está asociado a la gobernanza, lo cual se alcanza si se fortalecen las instancias de la toma de decisiones en los niveles de la gestión de los procesos de cooperación educativa.

Un cambio en la perspectiva es vincular la cooperación internacional educativa con la noción de gobernanza. En un sentido general, la gobernanza es una forma de gestión en la relación gobierno-sociedad en la que todos los grupos sociales interesados son considerados sujetos activos en el proceso político y de toma de decisiones. Resulta en una relación de coordinación entre actores, de tipo horizontal, más que de jerarquía vertical (Aguilar, 2010). Pueden considerarse diferentes formas de gobernanza relacionadas con las diversas configuraciones en la relación Estado-sociedad que coexisten en todo lugar y tiempo, por lo que se desprenden formas específicas de gobernanza. En el caso de



nuestro objeto de estudio, puede engendrarse, en forma abierta, la gobernanza educativa, la cual se entiende como la forma de gestionar las reglas, formales e informales, del juego político en las instituciones, estatales y privadas, a través de relaciones ampliadas, horizontales y multifactoriales sobre acciones de orden público que, al ligarlas con las políticas educativas, conduce a la reflexión sobre la forma en que se dirigen los sistemas educativos y todas las acciones relativas a las reformas, políticas públicas, estrategias y programas que se implementan (Torres, 2020).

La necesidad de reformar o hacer un cambio de perspectiva en el desarrollo de nuevos proyectos y programas en los términos de cooperación internacional educativa, remite a un cambio en las «reglas de juego» en las interacciones de los procesos y en la toma de decisiones entre los actores, en ese sentido, los gobiernos no solamente deben definir la relación entre el Estado y otros actores relevantes, sino también entre sus diversos componentes, tales como estudiantes, organizaciones civiles, patrocinadores de becas, centros escolares y gobiernos locales (Vaillant, 2012).

Estas nuevas formas de vinculación entre sociedad y Estado en el campo educativo -no exentas de intereses particulares- influyen en la construcción de enfoques de reforma, de prioridades de políticas y de diseños de programas (Torres, 2020). Una gobernanza educativa adecuada puede ser entendida como un escenario en el que existe un claro papel de los diferentes actores en la toma de decisiones —aunque este pueda ser modificado durante el transcurso de la interacción— y en el que también se definen mecanismos de rendición de cuentas (Vaillant, 2012), lo que se vincula con resultados educativos que oscilan más allá de la cobertura o la extensión, ya que tienen la capacidad de evaluar la calidad de la educación y la vinculación con el mercado laboral.

La gobernanza educativa se precisa por cinco factores principales: el grado de descentralización del sistema en su conjunto; el tipo de financiamiento público-privado; los mecanismos de rendición de cuentas que se establecen y los actores relevantes que participan en la definición de la política educativa, sus intereses e incentivos (Vaillant, 2012). Algunos puntos necesarios para lograr esto son:

- Fomentar la participación y articulación de distintos actores del sector educativo en el proceso de políticas y en su implementación.
- Generar nuevas formas de organización que lleven a un sistema de relaciones menos jerárquico y más horizontal.
- Revitalizar los órganos que forman parte de la toma de decisiones.



- Impulsar la construcción de redes entre los actores de la comunidad académica y local para mejorar la calidad de la educación.

La aplicación de la gobernanza educativa brinda una perspectiva ampliada sobre los fenómenos de la cooperación internacional en educación, porque incluye redes de acción de todos los actores involucrados: docentes, estudiantes, familias y funcionarios, así como empresas, instituciones políticas y colectivos sociales, entre otros. Por lo tanto, observar con un enfoque de gobernanza educativa el fenómeno de la cooperación bilateral educativa entre México y España, permitirá consumir un viraje analítico, ampliar la perspectiva y reconocer un escenario extendido, inclusivo, multiactores y multifactorial, donde se sumen esfuerzos para mejorar los programas de colaboración científico-tecnológica, ampliar sus alcances y evaluar la calidad educativa resultante.

No solo quedarse ahí, también debe mejorarse la calidad de la gobernanza. Como lo enfatiza Sánchez (comunicación personal, 22 de diciembre, 2022), ‘más que la participación de todos los sectores de la sociedad en la toma de decisiones en materia educativa, es muy importante la alta cualificación de los implicados en este rubro, puesto que la falta de calidad de la gobernanza provocaría como efecto la insuficiencia de los resultados académicos’.

En este sentido, los convenios, las políticas y los programas relacionados con la cooperación internacional educativa pueden ampliar su alcance y mejorar sus resultados con la participación y compromiso de todos los actores involucrados con reglas claras, altos estándares al participar y con responsabilidades compartidas.

Conclusiones

En el presente artículo fue posible reconocer cómo los lazos culturales comunes suelen presentarse como la base de las relaciones bilaterales entre México y España, y se convierten en uno de los fundamentos de las relaciones entre México y España en materia educativa, ya que ambos países comparten elementos propios de la cultura, su historia y su lengua.

Las cifras revelaron que la interacción educativa con España se ha construido, principalmente, a través de la movilidad para fortalecer la formación de estudiantes tanto mexicanos como españoles. Al respecto, pudo observarse qué tan importante es este intercambio por el volumen de alumnas y alumnos entre ambos países.



No obstante, las relaciones de cooperación educativa entre México y España se han autolimitado, principalmente, a la movilidad entre posgrados. Por ello, una parte importante de los convenios entre estos países contempla la revalidación de certificados de estudio y grados académicos de los estudiantes. Incluso, aún en contexto de pandemia, la movilidad no se detuvo, sino que se adaptó para brindar clases y diversos eventos académicos a distancia, por medio de plataformas digitales, por lo que es importante que en los programas de cooperación educativa bilateral se contemplen posibilidades de fomentar estudios o realizar programas totalmente a distancia o híbridos. Pudo observarse que poco se debate acerca de una necesaria reformulación de la calidad de la enseñanza que se brinda a través de estos programas, así como las oportunidades de inserción laboral con las que se vinculan a los estudiantes, una vez concluido el periodo de sus estudios.

Como lo señala Sánchez (comunicación personal, 22 de diciembre, 2022), «siempre es necesaria la evaluación sobre la calidad educativa en todo lo relacionado con la Educación, no solo en lo relativo a la cooperación bilateral, que debe tender a la excelencia», por eso propone que los expertos en la materia concreten propuestas para que, los programas de cooperación bilateral, redunden en cada vez mayores beneficios a la sociedad, por ejemplo, considera que ‘el intercambio de estudiantes se debe dar en función de las prioridades del país, tanto educativas como laborales, de forma que ese intercambio ofrezca oportunidades de desarrollo en temas de los que se requiere mayor avance, así como contemplar el rendimiento de los beneficiarios’. Para mejorar tanto los estándares de calidad educativa en la cooperación bilateral, como integrar mejores y mayores esfuerzos, se propone cambiar el enfoque de la toma de decisiones y la aplicación de programas de forma cerrada, que estos procesos se basen en la gobernanza educativa, para así ampliar su alcance y mejorar los resultados de la cooperación internacional en educación, al incluir redes de acción de los actores involucrados como docentes, estudiantes, familias y funcionarios, así como empresas, instituciones políticas, colectivos sociales, entre otros entes, por medio de reglas claras, altos estándares al participar y asumir responsabilidades compartidas.

Finalmente, es importante resaltar que el presente trabajo, si bien no es exhaustivo, aporta bases sólidas para reconocer tanto los antecedentes, como el desarrollo y el estado actual de la cooperación educativa bilateral entre México y España, sobre todo, para tomar en cuenta un contexto de pospandemia y las observaciones propias sobre el mejoramiento de la calidad educativa y la generación de gobernanza. Estas reflexiones establecen una crítica a la forma en que se ha limitado la



Referencias

- Aguado-Odina, T. (2010). Tendencias de la movilidad estudiantil y docente entre México y España. *Transatlántica de Educación* (51-54), diciembre, 2010. México: Editorial Esfinge. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3398166.pdf>
- Cámara de Diputados de los Estados Unidos Mexicanos (13 de julio de 2020). *Cooperación entre México y España, fundamental en el proceso de reconstrucción económica y social ante estragos de pandemia* [Boletín No. 3901]. <https://comunicacionnoticias.diputados.gob.mx/comunicacion/index.php/boletines/cooperacion-entre-mexico-y-espa-a-fundamental-en-el-proceso-de-reconstruccion-economica-y-social-ante-estragos-de-pandemia#gsc.tab=0>
- Carreño, I. (2018). *La cooperación internacional al desarrollo en España y México, análisis comparado del tránsito de país receptor y país donante* [Tesis doctoral, Universidade da Coruña]. Repositorio Institucional UDC. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/22273>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología del Gobierno de México (2022). *Convenios de colaboración para becas al extranjero*. https://conacyt.mx/wpcontent/uploads/convocatorias/becas_extranjero/documentos/2021/Convenios_de_Colaboracion_marzo_2021.pdf
- Cruz, N. y Lucatello, S. (2010). México como receptor de Ayuda Oficial al Desarrollo entre 1960 y 2005. *Revista de Relaciones Internacionales* (núm. 105). México: FCPyS-UNAM.
- Escalante, P. (2010). La etapa indígena. En Tanck, D. (Ed.), *Historia mínima de la educación en México* (pp. 13-35). México: El Colegio de México.
- Diario Oficial de la Federación (1978). *DECRETO de promulgación al Convenio de Cooperación Cultural y Educativa entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el Gobierno del Reino de España, firmado en la ciudad de Madrid el 14 octubre de 1977*. Gobierno de México. http://diariooficial.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4706763&fecha=30/05/1978#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (1978). *DECRETO de promulgación del Convenio Básico de Cooperación Científica y Técnica entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el Gobierno del Reino de España, suscrito en la ciudad de Madrid el día catorce de octubre de 1977*. Gobierno de México. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4690581&fecha=08/03/1978#gsc.tab=0
- Koiman J. (2004). Gobernar en gobernanza. *Rev. Instituciones y desarrollo*. Barcelona. Institut Internacional de Governabilitat de Catalunya.
- Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo (LCID) (2011, 6 de abril). Congreso de la Unión de los Estado Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LCID_061120.pdf
- Lida, C. (1992). *La Casa de España en México*. Segunda edición. México: El Colegio de México.
- Lozoya, J. A. (1999). *La nueva política mexicana de cooperación internacional*. México: SRE/PNUD/IMCI.
- Malamud, C. (2016). *Informe Elcano. Relaciones España-México*. Madrid: Real Instituto Elcano. <https://www.realinstitutoelcano.org/informes/informe-elcano-21-relaciones-espana-mexico/>
- Martínez, M. (2010). *La cooperación en materia educativa entre México y España (1992-2009)* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio UNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/la-cooperacion-en-materia-educativa-entre-mexico-y-espana-1992-2009-442242?c=4Xqloo&d=false&q=*&i=1&v=1&t=search_0&as=0



- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación de España (2022a, 9 de marzo). *España y México aceleran su relación bilateral con la firma de acuerdos políticos, feministas y de cooperación científica y cultural* [Nota de prensa 025]. https://www.exteriores.gob.es/es/Comunicacion/NotasPrensa/Paginas/2022_NOTAS_P/20220309_NOTA025.aspx#:~:text=Una%20cooperaci%C3%B3n%20que%20reconocieron%20como,de%20Desarrollo%20Integral%20en%20Centroam%C3%A9rica
- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación de España (2022b). *Sectores de cooperación - Educación*. <https://www.aecid.es/ES/sectores-de-cooperaci%C3%B3n/educaci%C3%B3n>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2022). *Cooperación educativa*. <https://www.educacionyfp.gob.es/contenidos/ba/actividad-internacional/cooperacion-educativa.html>
- Ministerio de Universidades de España (2021). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2020-2021*. https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Datos_y_Cifras_2020-21.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *Global flow of tertiary-level students*. <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>
- Percastre, S. (2022). *Fundamentos y contrastes de la cooperación educativa México-España* [manuscrito presentado para publicación]. Universidad de Alcalá.
- Sánchez, A. y Pérez-Herrero, P. (2015). *Historia de las relaciones entre España y México, 1821-2014*. Universidad de Alcalá; Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Sánchez J. (comunicación personal, 22 de diciembre, 2022). *Entrevista al responsable de Asuntos de Cooperación Internacional y Educación de la Embajada de México en el Reino de España*.
- Secretaría de Educación Pública del Gobierno de México (2022, 2 de agosto). *Declaración de Jorge Armando Barriguete Meléndez, director general de Política Educativa, Mejores Prácticas y Cooperación*. AMI-EPE/1839/2022
- Secretaría de Relaciones Exteriores del Gobierno México (2012). *Manual de organización de la Dirección General de Cooperación Educativa y Cultural*. <https://sre.gob.mx/images/stories/docnormateca/manadmin/2012/modgcec.pdf>
- Secretaría de Relaciones Exteriores (2021, 30 de abril). *México y España impulsan diálogo y cooperación*. <https://www.gob.mx/sre/es/articulos/mexico-y-espana-impulsan-dialogo-y-cooperacion-271733?idiom>
- Secretaría de Relaciones Exteriores del Gobierno México (2022a). *Cooperación Educativa y Académica*. <https://embamex.sre.gob.mx/espana/index.php/cooperacion-y-educacion/cooperacion-academica-y-educativa>
- Secretaría de Relaciones Exteriores del Gobierno México (2022b). *¿Qué hacemos?* <https://www.gob.mx/sre/que-hacemos>
- Sola, C. (2007). El manejo discursivo del pasado en el restablecimiento de las relaciones entre España y México. *En-claves del Pensamiento* (vol.1, no.1), jun. 2007. México. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2007000100009
- Staples, A. (2010). El entusiasmo por la independencia. En Tanck, D. (Ed.), *Historia mínima de la educación en México* (pp. 99–126). México: El Colegio de México.
- Tanck, D. (2010). El siglo de las luces. En Tanck, D. (Ed.), *Historia Mínima de la educación en México* (pp. 67–98). México: El Colegio de México.
- Tesaurus de la UNESCO [En español] (2022). <https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>



- Trejo-Peña, A. (2020). La cooperación académica en educación superior entre México y España 1977-2017. Una política migratoria y contexto de acogida diferenciado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* (Vol. 28, Núm. 1). México: Universidad Nacional Autónoma de México. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4342>
- Torres, A. (2020). *La gobernanza en educación*. En Milenio [En línea], sección «Opinión». <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/la-gobernanza-en-educacion>
- Vaillant, D. (2012). La gobernanza educativa y los incentivos docentes: los casos de Chile y Uruguay. *Revista Uruguaya de Ciencia Política* (vol. 21), ene. 2012, Montevideo. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2012000100006#:~:text=La%20gobernanza%20educativa%20se%20define,de%20la%20pol%C3%ADtica%20educativa%2C%20sus



Los posgrados en la Escuela Normal Superior de México: un estudio de caso

The postgraduate courses in the Superior Normal School of Mexico a case study.

Marleny Hernández Escobar *

Fecha de recepción: 20 de enero de 2023

Fecha de aceptación: 19 de julio de 2023

RESUMEN

Los posgrados impartidos en las Instituciones de Educación Superior de México deben seguir ciertas políticas públicas para su funcionamiento, las cuales les permiten formar parte del Sistema Nacional de Posgrado (SNP). La finalidad de esta investigación es analizar cuáles son los criterios propuestos por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) para los programas de calidad reconocidos por el SNP para identificar cuáles son las políticas educativas con las que cuenta la Escuela Normal Superior de México (ENSM) relacionadas con el contexto, la responsabilidad social de la institución, la estructura, la infraestructura, el proceso académico y la relevancia del programa. En los resultados de esta investigación identificamos, desde la opinión de diferentes actores (estudiantes, docentes y directivos) que existen criterios de los propuestos por el CONACyT que no están presentes en la ENSM tales como: la normatividad externa e interna bajo la que se rige la institución, la calidad y pertinencia del programa, la creación de líneas de generación y aplicación del conocimiento y el fortalecimiento del núcleo académico, por ello resulta importante que esta institución de enseñanza pase por un proceso de transformación y reestructuración en sus programas, lineamientos y reglamentos desde su División de Posgrado.

Palabras clave:

Posgrado, Especialista, Política Educativa, Instituciones de Enseñanza.

ABSTRACT

Postgraduate programs offered by Mexican Higher Education Institutions must follow certain public policies for their operation, which allow them to be part of the National Postgraduate System (SNP). The purpose of this research is to analyze what are the criteria proposed by the National Council of Science and Technology (CONACyT) for the quality programs recognized by the SNP to identify which are the educational policies that the Escuela Normal Superior de México (ENSM) has related to the context, the social responsibility of the institution, the structure, infrastructure, academic process, and relevance of the program. In the results of this research we identify, from the opinion of different actors (students, teachers and directors) that there are criteria of those proposed by CONACyT that are not present in the ENSM such as: the external and internal regulations under which the institution is governed, the quality and relevance of the program, the creation of lines of generation and application of knowledge and the strengthening of the academic core, therefore, it is important that this educational institution goes through a process of transformation and restructuring in its programs, guidelines and regulations from its Graduate Division.

Keywords:

Postgraduate, Specialist, Educational Policy, Educational Institutions.

*Docente investigadora de la Escuela Normal Superior de México.

Introducción

Durante muchos años la política del sistema educativo mexicano, centró la mirada en atender la cobertura y el acceso a través de la oferta educativa en el nivel superior, sin embargo, la oferta de programas de posgrado era muy reducida y estaba centralizada en muy pocas instituciones, llegando a propiciar que los estudiantes no tuvieran la oportunidad de acceder a dichos estudios, debido a que en ocasiones la formación estaba desarticulada con las necesidades actuales y nacionales. (Sánchez, 2012)

Hace muchos años los estudios de posgrado en las políticas del sistema educativo, denotaban una falta de identidad y consolidación, de tal manera que no había referencias explícitas y documentadas de una política integral específica de desarrollo de los posgrados (Sánchez, 2012), en particular en las escuelas normales y específicamente en la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Sin embargo, los posgrados siguieron en crecimiento desde la educación superior, desarrollándose durante los años setenta, ochentas y noventa (Fernández, 2017). Lo cual se desarrolla a partir de la importancia de asumir una política científica para los procesos o actividades académicas y administrativas en las Instituciones de Educación Superior (IES), que radica principalmente en contar con información relevante para identificar las fortalezas, debilidades, límites y alcances existentes con la finalidad de buscar acciones que permitan la mejora permanente de las mismas (García et al., 2017), esto ocasionó un cambio en el discurso político, para que los estudios de posgrado fueran evaluados desde diferentes aspectos, lo que según Sánchez (2012) originó la creación del Padrón de Excelencia (1991 a 2000), lo que después se convirtió en el Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional y su Padrón Nacional de Posgrados (2001 – 2006), para posteriormente transformarse en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (2007 a 2019), lo que en la actualidad es el Sistema Nacional de Posgrados (2020 a 2023), Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (mayo de 2023)

Las transformaciones de las políticas públicas de estos organismos, además, han tratado de conformar una cultura de la evaluación de los programas de posgrado en todas las IES que estén comprometidas con el mejoramiento continuo y la búsqueda de la excelencia y pertinencia de este nivel, es por ello que los retos educativos del siglo XXI, demandan nuevas competencias profesionales en este caso de los docentes, los cuales deben asumirse como actores reflexivos y críticos en la investigación, la intervención y las innovaciones propias de su trabajo en el aula.



Es por lo anterior que los programas de posgrado que se ofrecen en las Instituciones de Educación Superior (IES) asumen el compromiso, responsabilidad y la obligación de formar y desarrollar egresados con elevados niveles de calidad, capacidad y eficiencia (Gómez, 2017), los cuales cubran las necesidades y demandas del mercado de trabajo en el que se encuentra incorporado el estudiante que cursa un posgrado, asimismo, sean capaces de generar y participar activamente en los procesos de cambio requeridos por el entorno social. Para que pueda cumplirse, las IES deben desarrollar a su vez, la capacidad de autocrítica y de autoevaluación a sus correspondientes programas, la cual permitirá realizar los ajustes o reorientaciones académico y administrativa de una manera integral.

La Escuela Normal Superior de México (ENSM), como Institución de Educación Superior (IES) debe realizar diversas funciones para la formación y profesionalización de docentes de educación básica, para lo cual se considera lo establecido en el artículo 10 de la Ley General de Educación con relación a los criterios que permiten elaborar políticas en materia de educación superior basadas entre otros aspectos en:

IV. La vinculación entre las autoridades educativas y las instituciones de educación superior con diversos sectores sociales y con el ámbito laboral, para que al egresar los futuros profesionistas se incorporen a las actividades productivas del país y contribuyan a su desarrollo social y económico;

V. La promoción de acuerdos y programas entre las autoridades educativas, las instituciones de educación superior y otros actores sociales, para que, con una visión social y de Estado, impulsen el desarrollo y consolidación de la educación superior...

XX. El [impulso] de la [excelencia educativa], la [innovación permanente], la interculturalidad y la internacionalización solidaria en la formación profesional y en las actividades de generación, transmisión, aplicación y difusión del conocimiento;

XXI. La vinculación de las instituciones de educación superior con el entorno social, así como la promoción de su articulación y participación con los sectores productivos y de servicios (DOF, 2021, pp. 8-9).

Los criterios anteriores regularmente están considerados en los programas de posgrado que ofrece la Escuela Normal Superior de México (ENSM) pero, se hace énfasis en las nuevas formas de organizar la investigación en el posgrado que plantean retos para la ENSM, dadas



las nuevas demandas de las autoridades educativas, específicamente en términos de gobernanza, entendida como «los procedimientos que posibilitan la interacción horizontal entre el ámbito público, el privado y los actores sociales, en el contexto más amplio de una institucionalidad que permita avanzar sobre grandes acuerdos sociales» (Brower, 2016, p.153), todo ello, debido a que en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT, 2021) se derivan en gran medida procesos de valoración de los logros alcanzados en los programas de Especialización vigentes, en este caso, el problema que emerge es del programa de la Especialidad Competencias Docentes para el Desempeño Profesional (ECDDP), debido a que debe responder a las nuevas demandas sociales planteadas desde «el diseño e implementación de políticas públicas en pos de construir una auténtica Ciencia por México». (CONACyT, 2022, p.5)

De esta manera el programa de la ECDDP por parte de la ENSM determinará una capacidad de decisión e influencia en las organizaciones de la sociedad para adquirir en el procesamiento de los asuntos públicos y educativos nuevas formas de asociación y coordinación del gobierno con las organizaciones privadas y sociales en la implementación de las políticas y la prestación de servicios (Aguilar, 2008), dicho de otra manera la ENSM tiene que crear políticas educativas que permitan desarrollar una oferta profesionalizante que brinde una alternativa de formación a partir de un cuerpo de conocimientos provenientes de la investigación y de la elaboración teórica en educación, lo cual permita promover una cultura profesional donde la indagación, el análisis y la reflexión sean una constante en la práctica educativa, con la finalidad de abrir oportunidades para desarrollar procesos formativos de mayor impacto situados en los contextos escolares y desarrollados bajo una metodología de carácter colaborativo, participativo y crítico, los cuales permitan que la ECDDP pueda insertarse en el Sistema Nacional de Posgrados (SNP), debido a que las políticas actuales incentivan los estudios de posgrado que, aparentemente, ya forman parte de las aspiraciones de los docentes que realizan estudios de posgrado (Vezub, 2007).

Objetivo de la investigación

De los estudios de posgrado que se imparten en la ENSM (especialidades, maestrías y doctorados), en esta investigación solo se indagará el caso de la Especialidad Competencias Docentes para el Desempeño Profesional (ECDDP), porque desde su complejidad requiere de la participación de distintas disciplinas y enfoques que permitan una mejor comprensión del fenómeno educativo. Por ello es importante que en la



realización de estos procesos, se cuente con la participación de diversos actores que, desde distintas perspectivas relacionadas con las Políticas Públicas, contribuyan al logro de una visión holista sobre los problemas educativos para contribuir a la calidad e innovación de las Especialidades que se imparten en las Escuelas Normales de la Ciudad de México a través de la vinculación con la pertinencia del programa, además de la indagación y el análisis de los elementos que permiten obtener una formación de calidad.

Para ello se revisaron factores relacionados con los programas institucionales de los organismos que intervienen para que los posgrados puedan impartirse en las IES, para esta investigación el caso de la Especialización. Fue importante, además, realizar un reconocimiento de las políticas públicas diseñadas para las IES, las cuales ofrecen información clara y transparente de los programas hacia la ciudadanía, que además, incluyen criterios de una cultura de la evaluación y retroalimentación continua, así como del cumplimiento de protocolos de ética en la investigación, inclusión y prevención del acoso (CONACYT, 2021 p.8), es por ello que el objetivo de esta investigación fue:

Identificar las fortalezas y áreas de oportunidad del programa de la Especialidad Competencias Docentes para el Desempeño Profesional (ECDDP) impartido en la Escuela Normal Superior de México (ENSM) a partir de los requerimientos establecidos en las políticas públicas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) para los programas de posgrado, desde la opinión de los actores involucrados, con la finalidad de generar un plan de mejora que permita insertar los programas de posgrados impartidos en la ENSM al Sistema Nacional de Posgrado (SNP).

Y con ello establecer una vinculación de la institución con los sectores sociales en general y, con el sector educativo en particular para promover la colaboración, el intercambio de conocimientos y experiencias que permitan retroalimentar la pertinencia del programa de posgrado y los procesos de aprendizaje para diseñar las políticas educativas que permitan que la ECDDP forme parte del SNP.

Fundamentos teóricos

Para identificar las políticas educativas con las que cuenta la ENSM para impartir su programas de posgrado, en este caso para la ECDDP, es importante hacer un análisis de los requisitos que el PNPC propone a través del CONACyT para los posgrados de reciente creación en



relación con su pertinencia científica y social, lo cual permitiría que la ECDDP pueda incorporarse al SNP, además hacer un recorrido de los aspectos que cada organismo que interviene en la características de posgrado en las IES desarrolla, los cuales se describen a continuación:

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT)

En 1970 se creó el CONACyT, organismo gubernamental destinado a fijar, instrumentar, ejecutar y evaluar la política nacional en ciencia y tecnología para que después entre 1971 y 1983, dicho organismo empezara a conceder becas para realizar estudios en el exterior, principalmente en Estados Unidos, Francia e Inglaterra, en este periodo, hubo apoyo gubernamental para la formación especializada, aunque esta instancia no aparece como influyente en el diseño de las políticas nacionales para la investigación y posgrado.

En 1991 el CONACyT:

Tuvo un papel [importante] en el fortalecimiento de los estudios de posgrado, pues logro constituir un Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia [PE] en ciencia y tecnología, para el cual estableció un conjunto de requisitos de ingreso y permanencia de programas de maestría y doctorado con orientación a la investigación en el que se incorporaron 328 programas. El registro en ese padrón podía estar en tres vertientes: 1) los programas aprobados, 2) aquellos condicionados con observaciones, y 3) los programas que eran aprobados condicionados con carácter de emergente. Los primeros eran los que cumplían con los criterios y parámetros de evaluación instaurados por el comité establecido en ese momento y su vigencia era por cinco años; los segundos cumplían con la mayoría de los criterios y parámetros pero requerían algunas mejoras para poder operarlos satisfactoriamente y su registro se otorgaba solamente por tres años, y los terceros aquellos programas de reciente creación que contaban con los elementos para consolidarse a corto plazo, a los cuales se les otorgaba su registro por tres años (CONACyT, s/f).

El objetivo explícito del CONACyT:

Desde su creación era:

Impulsar la oferta de programas nacionales de calidad y orientar a los aspirantes en la elección de programas formativos rigurosos, con



un alto nivel académico. La fundación de este padrón desde 1970 comprometió recursos a aquellos programas que cumplieran con los criterios de evaluación diseñados *ex profeso* por el organismo, es por ello, que era indudable que este padrón podía constituirse como un marco orientador en la oferta de programas de posgrado por parte de las diferentes Instituciones de Educación Superior (IES), así la calidad académica de los posgrados dependía de cómo se expresaran los indicadores propuestos por CONACyT para argumentar y fundamentar la excelencia de los programas a partir de: su eficiencia terminal, su tasa de deserción, el tiempo medio de egreso, la eficiencia de titulación, el índice de titulación, la tasa de reprobación, la tasa de retención, el seguimiento de egresados y el costo de la docencia.

Para el año 2001 se presentó una propuesta de Padrón Nacional de Programas de Posgrado elaborado por un grupo técnico en el que participaron miembros del CONACyT, de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), esta propuesta tuvo como objetivo general integrar un padrón en el cual, a diferencia del anterior, tuvieran cabida tanto los programas orientados a la investigación como los programas de orientación profesional; en este sentido, proporcionó la base para el Programa Nacional de Fortalecimiento del Posgrado (PN-FP). En ese documento se encontraban lineamientos e indicadores cuantitativos y cualitativos, tanto para programas orientados a la investigación como para el ejercicio en un ámbito profesional específico, además se definían los campos de orientación y las características de los niveles involucrados (especialización, maestría y doctorado) y el tipo de programa, por ejemplo los programas académicos institucionales, programas académicos interinstitucionales, programas académicos institucionales ofrecidos en distintas sedes, y programas académicos multidisciplinarios o interdisciplinarios. (CONACyT, s/f).

Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)

Para el 2007 surge, desde una perspectiva de pertinencia científica y social, el PNPC el cual forma parte de la política pública de fomento a la formación e investigación, el cual tiene como objetivo principal fomentar la mejora continua y garantizar la calidad de los posgrados nacionales para que, junto con otras estrategias de políticas públicas, lograra incrementar las capacidades científicas, humanísticas, tecnológicas y de innovación del país, a través de cuatro modalidades: 1) escolarizada,



2) no escolarizada o a distancia, 3) con la industria y 4) especialidades médicas, las cuales responden a las necesidades del sistema educativo, estudiantes y empresas. Para la transformación continua y el aseguramiento de la pertinencia de los posgrados, que permitiera incrementar las capacidades científicas, humanísticas, tecnológicas y de innovación del país, lo cual incorporara la generación y aplicación del conocimiento como un recurso para el desarrollo de la sociedad y la atención a los problemas, para consolidar la transformación del país hacia el bienestar social, la sustentabilidad y el desarrollo cultural y económico. Por lo tanto, el PNPC fue continuo y progresivo, debido a que en ambos casos se evaluaba el programa con ciertas categorías y criterios del CONACyT que le permitían mantener su certificado vigente.

Categorías y criterios del CONACyT

El ingreso de los programas de posgrado al SNP, representa un reconocimiento público a su pertinencia social y científica, con base en procesos de evaluación. Asimismo, es un referente confiable acerca de la pertinencia de la oferta educativa en el ámbito del posgrado, que ayuda y orienta a los diferentes sectores del país, para que opten por los beneficios que otorga la formación de recursos humanos comprometidos con la transformación del país, entre sus recomendaciones encontramos que deben realizarse ciertas acciones, entre ellas: el cumplimiento de los criterios y lineamientos de evaluación; obtener la información estadística del programa; mostrar los medios de verificación; realizar una entrevista al coordinador del programa; presentar el expediente del programa y las observaciones que se hayan recibido, en su caso, en evaluaciones anteriores.

A continuación, se describen de manera general las categorías y criterios de CONACyT (2021) que permiten que los estudios de posgrado que se imparten en la ENSM en este caso la ECDDP puedan insertarse en el SNP.



Tabla 1.
Categorías y criterios de PNPc.

Categorías	Criterios
1. Contexto y responsabilidad social de la institución	Compromiso y responsabilidad social Sistema Interno para el Fortalecimiento de los Posgrados (SIFOR) (antes Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad - SIAC)
2. Estructura e infraestructura del programa	Plan de estudios Núcleo académico Líneas de Generación y/o Aplicación del Conocimiento Infraestructura del programa
3. Proceso académico del programa	Proceso de admisión Seguimiento de la trayectoria académica de estudiantes Proceso de formación
4. Pertinencia del programa de posgrado	Enfoque inter, multi transdisciplinar de la investigación e innovación Colaboración con los sectores de la sociedad
5. Relevancia de los resultados del programa	Trascendencia y evolución del programa Redes de personas egresadas Eficiencia terminal y tasa de graduación Productividad en investigación e innovación

Fuente: Información tomada del documento de Términos de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de programas de nuevo ingreso, versión 7.1, marzo 2021.

El CONACyT sustenta su credibilidad en la evaluación colegiada, imparcial y objetiva por parte de los comités reconocidos por su amplia trayectoria académica o profesional, debido a que el proceso de evaluación tiene como finalidad verificar el impacto de los programas de posgrado y sus resultados, manejando un enfoque flexible, en la revisión de literatura se encontró que el CONACyT se encarga de garantizar que los posgrados impartidos en los institutos de educación superior o en los centros de investigación sean de calidad; este organismo (CONACyT, 2021) es el encargado de avalar que la oferta educativa sea veraz, es decir, que cumpla con los parámetros que prometen, como su nombre lo indica, es un referente de calidad, aunque no todas las certificaciones son iguales, y por eso hay que tener en cuenta los niveles de certificación del PNPc.



Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT)

La actual iniciativa denominada «ley general en materia de humanidades, ciencia, tecnología e innovación» (mayo 2023) hace la propuesta de agregar la «H» a la ley del CONACyT, la cual hace énfasis en las humanidades a partir de dos aspectos, el primero considera como parte fundamental que toda investigación científica y tecnológica tenga la defensa de los seres humanos, además de su entorno y el segundo destaca la importancia que tienen las disciplinas humanísticas, por ejemplo: evaluar los efectos de la más reciente innovación digital como el uso de la inteligencia artificial para identificar las consecuencias de las revoluciones científico-técnicas. Cabe señalar que no se realizó para este estudio una detallada revisión documental del CONAHCYT debido a que dicha iniciativa se encuentra en proceso de dictamen en las comisiones unidas de ciencia, tecnología e innovación y educación de la Cámara de Diputados.

Sistema Nacional de Posgrado (SNP)

Desde el primero de diciembre de 2018, el CONACyT ha emprendido esfuerzos que se han traducido, entre muchos otros, en la eliminación de los mecanismos institucionales que se caracterizaban por su poca transparencia y lo que facilitaban el uso poco eficiente de los recursos públicos, fue por ello que el CONACyT en el 2022 emprendió una reestructuración organizacional alineada a los principios teóricos, políticos y éticos de este gobierno, lo cual le permitió actualizar y reformar las reglas de operación del programa de becas de posgrado junto con el apoyo a la calidad, a través de la postulación directa de los estudiantes, lo cual les brinda la oportunidad de participar por un apoyo económico sin intermediarios. El objetivo es estimular y fortalecer la formación de las nuevas y nuevos científicos e investigadores que México necesita para favorecer el desarrollo integral del país, para garantizar la cobertura universal de becas (CONACyT, 2022) para las y los estudiantes de especialidades, maestrías y doctorados, que no cuenten con el apoyo de sus instituciones, y que estén admitidos e inscritos en posgrados públicos orientados a la investigación, en todas las áreas de ciencias, humanidades y artes, así como de especialidades profesionalizantes y prioritarias, para lo cual se firmarán convenios.

El SNP considera como prioritarios los criterios de equilibrio regional y la distribución equitativa entre las Instituciones de Educación Superior (IES) y los Centros Públicos de Investigación (CPI), con este cambio



ya no se concibe la evaluación de los posgrados mediante indicadores abstractos, cuantitativos y aislados, aunque siguen retomándose algunos criterios del PNPC, en sustitución, ahora se consideran criterios cualitativos de una red o de un sistema que suma, que integra, que optimiza, que consolida y que articula capacidades nacionales para ofrecer mejores oportunidades de formación de posgrado a las y los estudiantes, lo que permite formar especialistas capaces de atender prioridades reales. El nuevo CONACyT pretende favorecer la igualdad de oportunidades en el acceso a estudios de posgrado y al apoyo para contribuir a la formación científica con la aplicación de políticas democráticas, equitativas y además, incluyentes.

Uno de los resultados que se derivó con el cambio del PNPC al SNP es el desarrollo de actividades de retribución social las cuales reconocen el compromiso del egresado por regresar a la sociedad todo el apoyo que recibió para su formación en sus estudios de posgrado (CONACyT 2022), debido a que el SNP busca favorecer el avance del conocimiento y la mejora de la formación de nuevas generaciones de investigadoras e investigadores, lo que permite ponderar los principios de pertinencia científica y social, la equidad de género y la no discriminación, con la finalidad de tomar en cuenta como prioritarios los criterios de equilibrio regional, así como la distribución equitativa entre las instituciones de educación superior y los centros públicos de investigación.

Bajo este nuevo mecanismo, serán las universidades, las IES y los Centros públicos de investigación quienes asuman la propia calidad de sus programas, lo cual les permita asegurar su excelencia académica, es por ello que los programas validados por la SEP podrán registrarse en la plataforma única del SNP habilitada por el CONACyT, para que los programas registrados en el SNP se clasifiquen a través de categorías y subcategorías, estructurales y estructurantes, según su orientación, ya sean posgrados de investigación o posgrados profesionalizantes. (CONACyT, 2022)

Referentes normativos

Para identificar los elementos que el SNP solicita para poder insertar los programas al CONACyT (2021) y con ello instrumentar los posgrados a través de becas y esquemas de apoyo a la población para que realicen estudios de posgrado y diversas actividades académicas, fue necesario analizar las modalidades de apoyo que permiten promover la formación, el desarrollo, la incorporación, la consolidación y la vinculación de la comunidad científica y de conocimiento, las cuales son



propuestas por el CONACyT, por lo cual fue necesario analizar las actividades desarrolladas para contribuir a socializar la generación de conocimiento que se produce en el país durante 2019, debido a que después de este año se continuó fortaleciendo la internacionalización de las actividades y políticas públicas en ciencia y tecnología, movimiento que ha ido evolucionado en un nuevo paradigma denominado Ciencia Abierta (CONACyT, 2021), el cual vuelve más transparente y colaborativo el proceso de generación del conocimiento científico, mediante el acceso a los recursos de información que resultan del proceso de investigación del estudiante que cursa estudios de posgrado, desde los datos primarios que se recolectan en la etapa temprana de la investigación, la publicación y la socialización de los resultados observados, hasta la divulgación de la ciencia, la cual nace con la emisión de los Lineamientos Generales de Ciencia Abierta, el 9 de julio de 2017, con el objetivo de brindar contenidos y recursos de información para el avance de la investigación en cualquiera de sus etapas, mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como principal habilitador, con la determinación de impulsar a la comunidad científica, tecnológica, humanística y de innovación hacia un desarrollo de la sociedad en general.

Programa Institucional (2020-2024)

Busca reconocer las necesidades del país y la manera en la que desde las ciencias, las humanidades y las tecnologías se puede contribuir a la solución de conflictos en México, considerando el cuidado ambiental, aprovechando la Ciencia de Frontera, reconociendo las diferentes necesidades regionales para construir políticas públicas con bases científicas que busquen el beneficio de la población, las cuales, reconozcan la diversidad social y cultural, con lo que se logre el respeto a los derechos humanos que puedan guiarse mediante principios éticos. Adicionalmente, el CONACyT busca la equidad en la ciencia, con base en el principio de accesibilidad a los resultados y productos de las investigaciones, las cuales propician el reúso, la transparencia y la responsabilidad de los actores involucrados en los estudios de posgrado para que exista un intercambio constante de información, que logre generar nuevo conocimiento y por otra parte también se logren estrategias vinculadas de la Ciencia Abierta, las cuales se articulan con distintos actores de la sociedad, a través de actividades que garantizan el acceso universal al conocimiento como por ejemplo: el Consorcio Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica (CONRICYT); el Programa de Repositorios; el Programa de Comunicación Pública de la Ciencia o Acceso Universal al Conocimiento; el Sistema Integrado



de Información sobre Investigación Científica, Desarrollo Tecnológico e Innovación (Siicyt) y; el Programa de Conectividad. Factores indispensables para que pueda impartirse algún programa de posgrado en las Instituciones de Educación Superior (IES).

Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024)

El Plan Nacional de Desarrollo establece:

A través del Eje General 3 Economía, el Plan Nacional de Desarrollo se instruye en materia de ciencia y tecnología a que el gobierno federal promueva la investigación científica y tecnológica y apoye a estudiantes y académicos con becas y otros estímulos en bien del conocimiento. Además, se establece que el CONACyT coordinará el Plan Nacional para la Innovación en beneficio de la sociedad y del desarrollo nacional con la participación de universidades, pueblos, científicos y empresas. En este marco, desde el primero de diciembre de 2018, el CONACyT definió una nueva forma de instrumentar la política pública en humanidades, ciencias, tecnologías e innovación (HCTI) a través en cinco ejes rectores que quedaron plasmados en el Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación (Peciti 2021-2024) y en el Programa Institucional 2020-2024. Una de las acciones prioritarias del Plan de desarrollo a ejecutar son los Programas Nacionales Estratégicos (Pronaces). Los Pronaces organizan los esfuerzos de investigación en torno a problemáticas nacionales y prioridades estratégicas concretas que por su importancia y gravedad requieren de una atención urgente y de una solución integral, profunda y amplia. Las prioridades estratégicas que se han identificado tienen coincidencia con los objetivos de desarrollo sostenible planteados por la Organización de las Naciones Unidas en su Agenda 2030, así como con algunos de los proyectos prioritarios del gobierno federal.

Programa Institucional CONACYT (2020 – 2024)

Así, el Conacyt (2022) buscará robustecer, pertinente y responsablemente, las actividades científicas, tecnológicas, de innovación y humanísticas con miras a mitigar los principales problemas sociales y ambientales que aquejan a México. Todas las acciones que del Consejo emanen estarán siempre sustentadas en principios éticos, epistemológicos y democráticos, orientadas al bienestar social y ambiental de todas



y todos los mexicanos. Para ello, necesariamente interviene el sistema educativo con particular énfasis en los programas de posgrado en todas las áreas de la ciencia. Asimismo, se requiere infraestructura física en dónde llevar a cabo las actividades sustantivas de la Ciencia Tecnología e Innovación (CTI) de manera eficiente y segura, las instituciones de educación superior, los centros de investigación y los laboratorios nacionales son pilares de esa infraestructura. Finalmente, los recursos financieros y el marco normativo son catalizadores del desarrollo de estas capacidades científicas (Conacyt, 2022, p.27). Como parte de la Cuarta Transformación, el Conacyt asume el compromiso de dar un giro de timón y de cambio paradigmático en la formulación y ejecución de las políticas públicas en la materia, a efecto de que la ciencia pública sea verdaderamente en beneficio de todas las mexicanas y todos los mexicanos, siempre con énfasis en el combate a la desigualdad, en la transversalidad de la ciencia y el cuidado al ambiente. (Conacyt, 2022, p.133)

Programa Sectorial de Educación (2020-2024)

El programa muestra la importancia de formar profesores que también sean investigadores para responder a las demandas sociales actuales, algunos aspectos se relacionan con la incorporación de la perspectiva intercultural y de género en los procesos de programación para garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje permanente para todos. (DOF, 2021, p.195)

Estatuto Orgánico de la Escuela Normal Superior de México (ENSM)

El Estatuto Orgánico (1984) de la ENSM define en su artículo 3º la responsabilidad de impartir cursos escolarizados de Especialidades «para preparar estudiantes de posgrado de alto nivel en las áreas que la Secretaría de Educación Pública considere necesario, de acuerdo con los programas de mediano y largo plazos del sector Educativo». (DOF, 1984, p.1)

Autorización Federal de Programas de Posgrado

En el procedimiento para la Autorización Federal de Programas de Posgrado para la Profesionalización y Superación Docente, deben participar: la Institución de Educación Superior (IES) que solicita la autorización del programa de posgrado para su operación, en este caso la



ENSM, además, la Autoridad Educativa Estatal (AEE) de la República Mexicana coordina y regula los posgrados que se ofertan y demandan en la región o entidad federativa; la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) que es la instancia que regula el proceso y la Dirección General de Profesiones (DGP) que es la instancia federal que registra los estudios de posgrado en México. Es así que, a la ENSM, le compete iniciar la gestión de la autorización del posgrado en la propia entidad federativa e ir atendiendo los requerimientos que le soliciten las diferentes instancias educativas, hasta obtener los documentos oficiales de las autoridades federales que permitan proceder a la apertura de un programa de posgrado de calidad (DEGESuM, 2021).

Lineamiento para el Funcionamiento de Posgrados de la ENSM

Los Lineamientos para el Funcionamiento del Posgrado en el Sub-sistema de Educación Normal y Actualización del Magisterio de la DGENAM tienen por objetivo regular el funcionamiento, en este caso, de la ECDDP en la ENSM con la finalidad de atender las exigencias generadas a partir de los cambios en educación a nivel nacional e internacional mediante la delimitación de términos, etapas y pautas necesarias para diseñar y gestionar la autorización correspondiente, además de difundir, implementar y evaluar los programas de posgrado que se impartan en la ENSM. (DGENAM, 2022)

Especialidad Competencias Docentes para el Desempeño Profesional (ECDDP)

Los estudios posteriores a los de licenciatura y que preparan al estudiante para el ejercicio en un campo específico del quehacer profesional, sin constituir un grado académico, es por ello que la Especialización es un programa de acciones afines y coherentes mediante las cuales: 1) se pretende alcanzar objetivos y metas determinadas por la planeación, para lo cual se combinan diferentes recursos: humanos, tecnológicos, materiales, naturales, financieros; 2) se especifica el tiempo y el espacio en el que se va a desarrollar el programa, y 3) se atribuyen responsabilidades a una o varias unidades ejecutoras debidamente coordinadas.

El propósito de la ECDDP es formar profesionales de la educación básica competentes, reflexivos, capaces de investigar e intervenir sobre su



práctica profesional en función de las necesidades de sus estudiantes, a partir de la problematización de su quehacer profesional en colaboración con los demás actores educativos, con un sentido ético de vida (DGENAM, 2018).

En el programa de la Especialidad se realizan distintas actividades que están en el ámbito de acción de la institución, sin embargo, otros aspectos no están al alcance de las posibilidades de la ENSM puesto que son las autoridades superiores quienes tienen la facultad de establecer de manera formal, convenios con instituciones internacionales y nacionales fuera del ámbito normalista. Será necesario ampliar este aspecto en el diseño curricular para actualizarlo a las condiciones existentes en este momento. Partiendo de la idea de Zabalza (2013) de que la docencia es un territorio profesional que requiere de una formación específica, cuyos conocimientos se diferencian con claridad de otros conocimientos profesionales, es que la Escuela Normal Superior de México (ENSM), en cumplimiento de sus funciones, presenta un programa de posgrado denominado Especialidad Competencias Docentes para el Desempeño Profesional (ECDDP), para promover el desarrollo de competencias en el ejercicio de la docencia, y responder a la Décima Acción del Plan Rector que refiere la «Generación de nuevas ofertas en cuanto a modalidades de posgrado que favorezcan el desarrollo profesional de los docentes en servicio» (DGENAM, 2014, p. 43), es por ello que la ECDDP que se imparte en la ENSM es de Orientación profesional porque tiene la finalidad de actualizar y/o especializar a profesionales en ejercicio a partir del desarrollo de capacidades, a nivel personal y laboral obtenido para la inserción profesional o promoción para las personas que egresan según los criterios de CONACyT, los posgrados de corte profesional según Domínguez (2000) necesitan articularse con procesos de innovación y evaluación del quehacer profesional.

Por lo anterior, es importante valorar la efectividad de los programas que se imparten en las escuelas normales para proporcionar *feedback* a los distintos colectivos implicados en los programas, que permiten indagar los puntos fuertes y débiles que existen al impartir estos posgrados, con la finalidad de identificar las necesidades de los usuarios y poder introducir cambios y mejoras donde se necesitan, con esta investigación notamos que para cumplir con los aspectos establecidos en el artículo 10 de la Ley General de Educación es indispensable realizar un análisis de los elementos que el PNPC considera para la inserción en este caso de una Especialización al SNP, con la intención de formar parte de la política pública de fomento a la calidad del posgrado nacional, que el CONACyT y la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP) han impulsado de manera ininterrumpida desde 1991.



Metodología

La investigación se llevó a cabo durante dos fases las cuales fueron de corte cualitativo, descriptivo e interpretativo, porque se obtuvo información sin intervenir en el objeto descrito, todo ello con el uso de técnicas e instrumentos que describieron, analizaron y sintetizaron el significado de hechos que se suscitaron más o menos de manera natural, para establecer procesos de inclusión, exclusión y jerarquización que intervinieron en la percepción selectiva de los objetos y de las situaciones.

Fase 1

Esta investigación da cuenta en una primera fase de una revisión documental acerca de las categorías y criterios que propone el CONACyT (2021), de las políticas públicas de los organismos que intervienen para poder insertar los posgrados al Sistema Nacional de Posgrados (SNP) y de los referentes normativos con los que se cuentan para impartir estudios de posgrados en las Instituciones de Educación Superior (IES) en este caso de la Especialidad Competencias Docentes para el Desempeño Profesional (ECDDP) que se ofrece en la ENSM, la finalidad de esta revisión fue conocer cuáles son los fundamentos teóricos y normativos que apoyarían esta investigación, dicha revisión incluye categorías y criterios que son compatibles con los estándares internacionales en la formación de recursos humanos de alto nivel tales como: el impulso de la cooperación de las instituciones de educación superior y centros de investigación con instituciones similares del extranjero, la movilidad de estudiantes y profesores, el fortalecimiento de redes del conocimiento, la internacionalización de las actividades académicas y la evaluación y el seguimiento rigurosos de los programas de posgrado, donde la profesionalización contribuye a la calidad e innovación a través de la vinculación con la pertinencia del programa, lo cual considera elementos que permiten obtener una formación de calidad relacionados con las categorías y criterios del modelo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT, 2021) y el plan de mejora del programa para su posible inserción al Sistema Nacional de Posgrados (SNP).

Fase 2

En esta fase se recuperan las opiniones de los actores involucrados en los procesos de la Especialidad Competencias Docentes para el Desempeño Profesional (ECDDP), bajo un paradigma cualitativo, debido a que se fundamenta en el interés por recuperar la perspectiva de los actores, lo que permite incursionar en la dimensión subjetiva, esto es, en sus valoraciones, posicionamientos y puntos de vista (Flick, 2004).



A) Formulario aplicado a egresados de la ECDDP

Se aplicaron formularios, debido a que este tipo de encuestas proporciona la base necesaria para determinar hasta qué punto los conocimientos y habilidades adquiridos durante el desarrollo del programa se corresponden con los requeridos en el lugar de trabajo, relacionados con el alcance y tendencia de los resultados del programa. Se pone especial énfasis en los contextos sociales y culturales en los que se insertan los egresados de la ECDDP quienes refieren su propia situación, sus vivencias y sus prácticas, pero también la situación de la comunidad, desde donde construyen sus significados y despliegan sus prácticas (Vasilachis, 2006; Gibbs, 2012).

Para abordar la dimensión subjetiva se aplicó un cuestionario validado por expertos y después de los ajustes necesarios, fue enviado por correo electrónico; el formulario estaba compuesto de 34 preguntas, organizado en 7 secciones, donde se abordaron las siguientes temáticas: 1) condiciones personales del docente egresado; 2) situación de la comunidad; 3) formas de trabajo y de comunicación; 4) experiencias y vivencias, y 5) preocupaciones, aprendizajes y perspectivas futuras, de las 34 preguntas 12 eran de respuesta abierta, una de falso y verdadero y 21 de escala tipo Likert. Dichas preguntas corresponden a los criterios señalados en las categorías utilizadas por CONACyT (2021).

El formulario fue aplicado a 28 egresados de tres generaciones de la ECDDP, quienes son maestros de educación básica y normal, la primera generación (2018-2019) segunda generación (2019-2020), tercera generación (2021-2022). Tuvo como finalidad: a) verificar la consecución de los objetivos del programa, debido a que se analizan los logros o efectos inmediatos del programa, para que puedan valorarse los cambios habidos en los participantes, tanto previstos como no previstos, planificados o no; b) valorar el impacto del programa, en este caso, se pretenden verificar los efectos del programa en el entorno institucional o social en el que el mismo está inscrito y c) verificar la valía del programa de cara a la satisfacción de necesidades, debido a la función de las necesidades que se satisfacen en los alumnos que cursan la ECDDP y que existen generaciones donde los participantes alcanzan los objetivos propuestos, donde incluso, se verifican determinados impactos sobre la realidad, sin embargo, en ocasiones no se satisfacen las necesidades del programa de posgrado, por ello surge la importancia para que se evalúen los programas de posgrado impartidos por las IES en este caso la ENSM. De manera específica, tomaré solo algunas respuestas de los egresados como muestra representativa.



B) Formulario aplicado a las autoridades y responsables de la ECDDP

El instrumento fue dirigido a las autoridades y a los responsables de la DGENAM, NORMALES y CAMCM que tienen una relación directa con la ECDDP, con el objetivo de recabar información que permitió conocer y valorar su gestión académica y administrativa, explorando diferentes componentes.

Las escuelas normales, centros de actualización e instituciones que ofrecen actualmente la ECDDP tienen que responder a las necesidades del contexto además de cumplir con los requisitos que establecen las autoridades educativas para ser autorizados por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) y a su vez por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM).

En la Ciudad de México existen cinco Escuelas Normales Públicas las cuales cumplen funciones diversas para la formación y profesionalización de docentes, además de las que, como instituciones de educación superior (IES) tienen establecidas. También se considera un CAM el cual realiza funciones de IES con actividades relacionadas a la docencia, investigación y difusión, además, realiza los proyectos de actualización, capacitación y superación profesional del magisterio de educación básica, el instrumento tuvo como objetivo recabar información que permita conocer sobre las condiciones y necesidades existentes para ofrecer la ECDDP de las siguientes instituciones:

- Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), respondieron 10 participantes: dos subdirectores(as), dos directores(as), cinco coordinadores de los programas del posgrado y el responsable de la división de posgrado.
- Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México (CAMCM), respondieron 2: director(a) y el responsable de la división de posgrado.
- Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), respondieron 3: dos responsables de la división de posgrado y el director (a).
- Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), respondieron 3: el subdirector (a) el director (a) y el responsable de la división de posgrado.
- Escuela Normal de Especialización “Roberto Solís Quiroga” (ENERSQ), respondieron 2: el subdirector(a) y el responsable de la división de posgrado.



- Escuela Superior de Educación Física (ESEF), respondieron 3: director(a), subdirector(a) y el responsable de la división de posgrado.
- Escuela Normal Superior de México (ENSM), respondieron 5: tres coordinadores de los programas del posgrado, el responsable de la división de posgrado y la directora.

Se aplicó el formulario a 28 sujetos los cuales son autoridades responsables de que se impartan los estudios de posgrado en sus instituciones, el instrumento estuvo validado por expertos y después de los ajustes necesarios, fue enviado por correo electrónico, se conformó de 29 preguntas, organizado en 5 secciones, donde se abordaron las siguientes temáticas: 1) condiciones personales; 2) límites y alcances de la ECD-DP; 3) características del programa en su institución; 4) evaluación de la ECDDP; 5) sugerencias para la implementación del programa, de las 29 preguntas 16 eran de respuesta abierta, 7 de respuesta si o no y 6 de opción múltiple. Dichas preguntas corresponden a los criterios señalados en las categorías utilizadas por CONACyT para la evaluación de los posgrados de calidad.

Resultados obtenidos

Primera fase

Pudimos notar con la revisión documental, que los programas de posgrado impartidos en las escuelas normales públicas del país pasan por una evaluación interna, una correspondiente a la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), pero también pasan por una evaluación de una institución externa con la cual la DGENAM tenga convenio y una última evaluación desarrollada por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGE-SuM), es por ello que los programas están diseñados en concordancia a los lineamientos normativos establecidos por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

La revisión documental realizada permitió identificar la importancia que la política educativa actual otorga a la creación de normas, lineamientos, procedimientos, entre otros, que sustentan la operación del posgrado, los cuales deben ser difundidos de manera abierta y dados a conocer a los involucrados en el programa —autoridades, profesores, estudiantes y personas egresadas— (CONACyT, 2021).



Segunda fase

A) Formulario aplicado a egresados de la ECDDP

Las respuestas del formulario de los Docentes Egresados (DE) se organizaron en función de las categorías propuestas por CONACyT (2021), de este modo, se relacionaron con los resultados obtenidos en la primera fase (revisión documental), para poder identificar los puntos fuertes y débiles, involucrados en los procesos en los que se desarrolla la ECDDP.

Entre las respuestas destacan:

1. Contexto y responsabilidad social: *«Puedo desarrollar proyectos para subsanar problemas en mi materia.»* (DE18), *«El impacto que tuve fue muy grande, ya que tuve la oportunidad de ver y reflexionar sobre la práctica de mi ecosistema, y poder realizar cambios que yo propondría para la mejora de la misma.»* (DE25).

Dentro de las áreas de oportunidad mencionadas, destacaron, la vinculación existente entre la escuela y la comunidad por diversos factores, es por ello que resulta importante contar con una política y procedimientos que fortalezcan la ECDDP, debido a que se ha regulado el funcionamiento del posgrado atendiendo lo urgente, y descuidando lo prioritario.

2. Estructura e infraestructura del programa: *«la ENSM atraviesa por una crisis en cuanto a recursos tecnológicos pues solamente un Maestro llevó su cañón para exponer sus clases, los demás no contaron con los recursos para impartir sus clases.»* (DE11), *«Falta un salón más cómodo, en sillas y que tenga ya instalado el proyector y bocinas.»* (DE19).

A partir de la opinión de los egresados se detectó que existen áreas de oportunidad que la ENSM debe considerar y atender, como la transformación curricular; la actualización del personal docente de las normales; la elaboración de normas de gestión institucional y la regulación del trabajo académico; y el mejoramiento de la planta física y el equipamiento, aunque no todas dependen de la institución, sin embargo los recursos económicos, de infraestructura, materiales y hasta humanos los ha tenido que atender la ENSM dentro de sus posibilidades.

3. Procesos académicos: *«Permitiéndome observar desde otra postura las características de mi enseñanza para modificar lo necesario con intenciones de mejora.»* (DE8), *«Implementar más actividades interactivas que permitan el mejor entendimiento de los contenidos de los textos*



e información vista en clase, ejemplo planes y programas, análisis a detalle y ejemplos de su manipulación para identificar posibles errores, etc.» (DE14).

Las respuestas mostradas suponen corregir aquellas políticas y procesos de gestión académico-administrativos que no han mostrado ser eficientes o que acentúan los desequilibrios la propia institución, por ello es importante para esta investigación fomentar la mejora continua debido a que estar en el padrón del Sistema Nacional de Posgrados (SNP) permite tener algunos beneficios, como becas para los estudiantes, apoyo para el financiamiento de las investigaciones asociadas al programa, entre otros.

4. Pertinencia del programa: *«Enfoque diferente desde la metodología, las prácticas sociales del lenguaje y las orientaciones didácticas» (DE8), «Clases y proyectos tomando en cuenta las necesidades de mis alumnos, investigando referentes teóricos.» (DE9).*

Como se observa, la cultura existente en muchas instituciones excluye un trabajo conjunto con la comunidad en la que se encuentra inmersa. Es importante que la colaboración sea voluntaria, compartida, de constante intercambio de ideas para resolver problemas, realizar proyectos para contribuir al logro de una formación integral de los estudiantes.

5. Relevancia de los resultados: *«En principio la reflexión de la práctica constante me permite conocer mis áreas de oportunidad, identificando aquellos momentos que requieren enriquecerse para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.» (DE4), «Reflexionando sobre mi práctica docente, realizando intervención acordé a las necesidades del mi ecosistema escolar.» (DE25).*

Como se observa, si bien existieron avances en los procesos arriba mencionados para la transformación de su docencia, en pocos casos hubo participación de otros miembros de su comunidad.

B) Formulario aplicado a las autoridades y responsables de la ECDDP

Las respuestas del instrumento aplicado a las Autoridades —directores y subdirectores— y a los responsables —jefes y coordinadores de posgrado— de la DGENAM, Escuela Normales y CAMCM se organizaron en las temáticas propuestas en el formulario relacionadas con los límites y alcances de la ECDDP; las características del programa



en la institución; la evaluación de la ECDDP; y las sugerencias para la implementación del programa.

Con relación al porqué deberían implementarse los programas de posgrado en las escuelas normales las autoridades coinciden en que se debe actualizar, profesionalizar y preparar a la planta docente, lo cual permitiría la creación y generación de líneas del conocimiento para que las instituciones puedan cumplir con las funciones sustantivas como estrategia de habilitación docente y la mejora continua en el campo educativo, lo que conlleva a incrementar la eficacia y eficiencia de la educación normal con miras al fortalecimiento de la intervención-investigación educativa. Observamos con los resultados que las autoridades detectan los alcances que tiene realizar estudios de posgrado, pero también reconocen las posibles deficiencias del programa, lo cual permite recoger propuestas de mejora, que garanticen la calidad del programa y la adecuación de las necesidades de la sociedad, sobre todo en el entorno profesional y laboral en el que se inserta la ECDDP.

Por otro lado los responsables del proceso para que se pueda impartir la ECDDP indican que existen desafíos y retos para la implementación de los programas de posgrado en las normales los cuales se relacionan con el financiamiento y la infraestructura de la institución, además de la renovación de la planta docente relacionada con la actualización y capacitación académica, sin olvidar el desarrollo de una cultura del trabajo colegiado, además de que cumplan con los parámetros de calidad que el CONACyT propone, debido a que esos criterios ayudan a la conformación-consolidación de cuerpos académicos y grupos de investigación de las escuelas normales, lo que ocasiona que se generen alianzas y vinculaciones institucionales con otras IES a nivel nacional e internacional. Con las respuestas notamos que las personas directamente implicadas en estos programas creen para el buen funcionamiento de la ECDDP se debe llevar a cabo un análisis valorativo de los criterios que propone CONACyT los cuales se relacionan, con el contexto y la responsabilidad social de la institución, además de la estructura e infraestructura del programa, es importante comparar los resultados obtenidos en este formulario con las normas y estándares extraídos de las otras fuentes.

Con relación a las normales las autoridades coinciden en que se debe considerar el modelo de evaluación del CONACyT para la evaluación de los programas de posgrado debido a su calidad nacional con reconocimiento internacional, pero además indican que los criterios que el Sistema Nacional de Posgrados (SNP) propone cumple con estándares que permiten la mejora, sin perder de vista que debe existir flexibilidad, sobre todo en materia de idiomas y movilidad, sin embargo, notamos



que desde su área, cada una de las autoridades apoya para que los programas que se imparten en las normales logren o alcancen los criterios del CONACyT, algunos de ellos lo hacen a través de eventos académicos, vigilancia del proceso de asesoría, publicaciones o de la gestión que es necesaria para que exista movilidad de estudiantes y de profesores —aunque esto último aún no se lleva a cabo en un alto porcentaje—. Pero aún con estas limitantes le dan soporte académico y administrativo a las gestiones que la división de posgrado realiza de manera colegiada con la subdirección académica, además impulsan la flexibilidad horaria y administrativa para las y los docentes de posgrado, sin dejar de lado la vinculación del posgrado con el área de investigación y otras áreas de gestión y funciones docentes, sin descartar la gestión correspondientes que logran que se atiendan las demandas y necesidades que los procesos de la ECDDP necesitan, es por ello que desde su área cada una de las autoridades se involucra en los procesos de evaluación para dar el seguimiento que permita realizar un plan de mejora.

Discusión de hallazgos

Con la revisión y análisis de los documentos consultados se notó que aunque el CONACyT comienza sus actividades en 1970 no fue sino hasta 1996, cuando a través del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), se establecieron 4 líneas de acción una de ellas relacionada con la transformación curricular, otra con la actualización del personal docente de las normales, además otra se vinculaba con la elaboración de normas de gestión institucional y la regulación del trabajo académico para lograr por último el mejoramiento de la planta física y el equipamiento de dichas instituciones. Esto, sin duda alguna permitió la consolidación de las normales para que en particular la Escuela Normal Superior de México pudiera impartir en el 2019 la ECDDP, no obstante, esto implicaba limitantes en políticas relacionadas con los recursos económicos, con la infraestructura y con materiales —hasta humanos—, debido a la falta de normatividad relacionada con los lineamientos del Sistema Nacional de Posgrados (SNP) vigente en las Escuelas Normales.

También se encontró que se carece de la creación de protocolos, normativas, reglamentos, lineamientos, entre otros, que revisen las dinámicas institucionales las cuales permitan reconocer y entender el entramado académico, administrativo y organizacional sobre el cual se mueven las políticas públicas en la Escuela Normal Superior de México, sin embargo es necesario poner especial atención en lo que es un programa de posgrado y lo que conlleva como es el presupuesto, la nor-



matividad general y la falta de autonomía, aspectos que no dependen internamente de la institución pues son actividades que están en manos de instancias superiores y que están fuera del alcance de la ENSM.

Los resultados obtenidos de los cuestionarios a los Docentes Egresados (DE) reflejan que, si bien valoran de manera positiva la formación lograda en el programa de posgrado, las razones no necesariamente están enfocadas hacia las criterios que en la fase uno se identificaron, debido a que aunque el proceso de admisión se lleva a cabo de manera transparente, con apego a los principios de equidad y no discriminación, se debe asegurar y comprobar que los aspirantes cuentan con las competencias para su ingreso, porque esto permitiría considerar que el perfil de ingreso y egreso tiene elementos que pueden ser reorganizados a partir de dimensiones de la evaluación bien definidas, tales como: dimensión laboral, conocimiento del nivel educativo, investigación-intervención, uso de tecnologías, comunicativa y actitudinal y el dominio de otro idioma, con el fin de fortalecer un plan de mejora que permita tener un diseño curricular fortalecido, con miras a la excelencia y a la pertinencia.

Los egresados de la ECDDP en sus respuestas indican que se debe promover la colaboración con los demás, como comunidad para favorecer la formación integral de los estudiantes para el logro de la excelencia, en condiciones de equidad, inclusión e interculturalidad lo que coincide con lo que la SEP (2019) indica, con la finalidad de conformar un capital social que integra redes y estructuras sociales que promueven el establecimiento de vínculos de solidaridad entre los integrantes, en un cúmulo de experiencias y aprendizajes que orientan la acción colectiva y en lazos y puentes que como lo indica Herrera (2017) estos aspectos posibilitan el flujo de recursos y conocimientos entre diversas instancias sociales.

Es importante considerar que los términos de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Nuevo Ingreso que propone el CONACyT (2021) permite la inserción de los programas impartidos en la ENSM al SNP desde sus diversos lineamientos, políticas educativas por la interrelación entre la institución con los sectores de la sociedad, lo cual permite promover actividades de colaboración, innovación social, transferencia de conocimientos y el intercambio de experiencias como elementos centrales para valorar la relevancia de los resultados del programa de posgrado, factores que sin duda alguna deben irse consolidando.

Los resultados obtenidos permiten recoger la opinión de la comunidad académica, debido a que a través de ellos se refleja la realización de funciones más complejas en el ámbito educativo, como la generación misma del conocimiento, en la cual se considera como aspecto primordial a



los líderes para el desarrollo social, económico y político del país, para lo cual resulta necesario que los estudios de posgrado permitan conocer la situación prevaleciente de sus programas desde la opinión de sus actores a fin de reorientarlos y mejorar su vinculación para contribuir con acciones para un desarrollo social.

Conclusiones

En esta investigación de manera general hemos identificado los límites y alcances del programa desde la opinión de los actores involucrados, además, se ha realizado el análisis y la valoración de las metas, logros, resultados e impacto del programa desde la mirada de los egresados lo cual permite recoger la opinión de la comunidad académica del posgrado en la valoración del programa, esto conlleva a formular propuestas concretas de acción que mejoren las capacidades humanísticas y tecnológicas para definir las estrategias que conduzcan al logro de las metas.

La revisión documental realizada permitió identificar la importancia que la política educativa actual otorga a la creación de normas, lineamientos, procedimientos, entre otros, que sustentan la operación de los programas de posgrado en la ENSM, los cuales deben ser difundidos de manera abierta y dados a conocer a los involucrados en el programa (autoridades, profesores, estudiantes y personas egresadas, lo que no se hace con regularidad).

Existen vacíos y debilidades en las políticas que determinan la operatividad de los posgrados, con la finalidad de atender situaciones relacionadas con las categorías del CONACyT como: la normatividad externa e interna bajo la que se rige la institución, la calidad y pertinencia del programa, el núcleo académico, las líneas de generación y aplicación del conocimiento (en función de los Programas Nacionales Estratégicos PRONACES), la infraestructura del programa, el seguimiento de la trayectoria académica de los estudiantes, la elaboración del código de ética, la vinculación con otros actores sociales, la creación de convenios de intercambio con otras instituciones, por mencionar algunas.

Observamos que hace falta en la ENSM establecer políticas educativas relacionadas con el intercambio y cooperación entre las Instituciones de Educación Superior (IES) o los centros e instituciones de investigación con el sector social, la cual debe formalizarse en convenios que se gestionen por medio de estructuras académico-administrativas o de contactos directos, debido a que para las IES, el objetivo es avanzar en el desarrollo científico y académico para el desarrollo tecnológico



y la solución de problemas concretos, lo cual permitiría la inserción al Sistema Nacional de Posgrados (SNP), pero además, es importante incluir categorías y criterios que sean compatibles con los estándares internacionales en la formación de recursos humanos de alto nivel como lo sería la cooperación de la ENSM con instituciones similares del extranjero, debido a que con ello se lograría la internacionalización de las actividades académicas, el seguimiento de los programas de posgrado y la evaluación no solo interna.

Notamos que existen políticas educativas que están en el ámbito de acción de la institución y que pueden crearse, modificarse o actualizarse, sin embargo, otras no están al alcance de la ENSM puesto que son las autoridades superiores quienes tienen la facultad de establecerlas de manera formal, por ejemplo, los convenios con instituciones internacionales y nacionales fuera del ámbito normalista, por lo tanto será necesario actualizar el Diseño curricular en algunos aspectos relacionados con las categorías que CONACyT propone, para lo cual a partir de esta investigación se hacen algunas recomendaciones.

Recomendaciones

Como está escrito en apartados anteriores hacen falta ciertas políticas educativas que permitirían que la ECDDP pudiera insertarse al SNP a continuación describimos algunas que identificamos en esta investigación, con las que no cuenta la ENSM pero es necesario crearlas.

Debido a que la convocatoria 2021 de los Programas de Posgrado de Nuevo Ingreso toma en consideración la modalidad relacionada con el fortalecimiento del enfoque intercultural para fortalecer las relaciones equitativas y justas desde un enfoque intercultural mediante la investigación, las actividades de colaboración y la aplicación del conocimiento generado que incida en el bienestar social y económico de las comunidades de nuestro país es necesario crear en la ENSM:

1. Las políticas y normas para el acceso universal al conocimiento, a través de los repositorios de acceso público.
2. Los lineamientos y reglamentos para la atención a casos de violencia de género, teniendo como principios la debida diligencia, la confidencialidad, la transparencia y accesibilidad.

Con la intención de regular el funcionamiento de las acciones para la mejora continua de los programas de posgrado con apego a la equidad,



la no discriminación y la inclusión de la dimensión de género, así como la transparencia con la que se lleve el ingreso a la ECDDP en la ENSM, la eficacia de sus procesos y la honradez de sus actividades, de igual manera, la creación de las políticas y procedimientos para la solución de controversias académicas.

También debe existir la colaboración interinstitucional del posgrado que es una línea estratégica en la formación integral de estudiantes y además un importante componente para que la calidad en la formación, la investigación y la innovación, se lleve a cabo en la ECDDP que imparte la ENSM, esta acción está fundamentada en el criterio 10 «Enfoque inter, multi y transdisciplinar de la investigación e innovación» de los Términos de Referencia (CONACyT, 2021) para la evaluación y seguimiento de programas de nuevo ingreso, para lo cual se sugiere la creación de:

3. Estrategias y protocolos para la prevención del plagio en la productividad académica de estudiantes y personal académico.
4. Procedimientos colegiados para la solución de controversias que surjan al interior de la comunidad académica del programa.

Otro aspecto que considera el SNP re relaciona con el fomento del trabajo en equipo, de redes y de la colaboración con los sectores de la sociedad lo cual permite la vinculación de la ENSM con otros sectores académicos, sociales y además institucionales los que permitirían reconocer actividades de colaboración, junto con la transferencia de tecnologías pero además de conocimientos lo que permite el intercambio de experiencias para retroalimentar la pertinencia de la ECDDP y los procesos de aprendizaje con la finalidad de orientar a las personas que egresaron a mejorar sus condiciones de trabajo lo que aporta bienestar social, sustentabilidad y un desarrollo tanto económico como científico, para ello es importante la:

5. Creación y seguimiento de la red de egresados.
6. Ejecución de un plan de mejora del programa.

Todo lo anterior debido a que para el nuevo Conacyt ya no es importante la evaluación de los posgrados a través de indicadores abstractos, cuantitativos y aislados, ahora la intención es utilizar criterios cualitativos que permitan integrar, optimizar, consolidar y articular las capacidades nacionales en los estudiantes que cursen algún posgrado en este caso la ECDDP para que al egresar cuente con mejores oportunidades después de la formación recibida en la ENSM lo cual lo forme para atender prioridades reales.



Referencias

- Abreu, L., Cruz, V., y Martos, F. (2009). *Evaluación de Programas de Postgrado Guía de Autoevaluación*. Edición AUIP.
- Aguilar, L. (2008) *Gobernanza y gestión pública*, México: Fondo de Cultura Económica
- Brower, J. (2016). En torno al sentido de gobernabilidad y gobernanza: delimitación y alcances. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, (67), 149-162. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/202011/191031>
- Cardoso, E., Cerecedo, M., y Ramos, J. (2011). Propuesta para evaluar la calidad de un programa de posgrado en educación. *Revista Iberoamericana de Educación* (55), 1-12. <https://bit.ly/3Vh9Uyf>
- Castillo-Alemán, D. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2019). *Informe general del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación*. CONACyT.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2021). *Avance y resultados*. CONACyT. <https://n9.cl/uev25>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2021). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Términos de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de nuevo ingreso*. CONACyT. <https://bit.ly/3SXQht6>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2022). *Programa institucional entidades no sectorizadas derivado del plan nacional de desarrollo 2019-2024*. CONACyT. https://conacyt.mx/wp-content/uploads/conacyt/Programa_Institucional_Conacyt_2020-2024.pdf
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (s/f). CONACyT. <http://www.conacyt.gob.mx/>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (s/f). Programa Nacional de Posgrados de Calidad. CONACyT. https://conacyt.mx/becas_posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/
- 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*. DOF. Gobierno de la República.
- Diario Oficial de la Federación. (1984). *Estatuto Orgánico de la Escuela Normal Superior de México*. DOF. <https://onx.la/7426e>
- Diario Oficial de la Federación. (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. DOF. Gobierno de la República.
- Diario Oficial de la Federación. (2021). *Acuerdo que expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior*. DOF. Gobierno de la República. <https://acortar.link/PmR4Wa>
- Diario Oficial de la Federación. (s/f). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. DOF. <https://n9.cl/p76gv>
- Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. (2014). Plan Rector. DGENAM.
- Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. (2018). *Especialidad Competencias Docentes para el Desempeño Profesional*. DGENAM. <https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/ENSM/archivos/Especialidad-ENSM.pdf>
- Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. (2022). *Lineamientos para el Funcionamiento de la investigación en el subsistema de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal*. DGENAM. <https://www.aefcm.gob.mx/>



- normateca/disposiciones_normativas/DGENAM/archivos/2022-07-20/Lineamientos-Funcionamiento-Posgrado-Subsistema-Normal-Actualizacion-Magisterio-2022.pdf
Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2021). *Procedimiento para la Autorización Federal de Programas de Posgrado para la Profesionalización y Superación Docente*. DGESuM. <https://n9.cl/2k5mno>
- Domínguez, A. (2000). *Programas académicos de posgrado*. SlideShare. <http://www.slideshare.net/Alexdfar/programas-academicos-de-posgrado>
- Fernández, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación Educativa*, 17(74), 183-207. <https://bit.ly/3eku1KN>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- García, T., Pérez, M. & Olivia, M., (2017). La Evaluación DE Programas Educativos de Posgrado desde la mirada de sus Egresados. *Revista Ciencia Administrativa* (2), 118-139. <https://bit.ly/3TFwNKT>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gómez, M. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas, *Innovación Educativa*, 17(74), 143-163.
- Guzmán, S., Febles, M., Marmolejo, A., Flores, P., Tuyub, A., & Rodríguez, P. (2008). Estudio de seguimiento de egresados: recomendaciones para su desarrollo. *Innovación Educativa*, 8(42), 19-31. <https://bit.ly/2vICB1N>
- Herrera, J. D. (2017). La relación escuela - comunidad: un análisis desde la teoría de sistemas a nueve experiencias de América Latina. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 9(1). <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2016.0001.01>
- Manzo, L., Rivera C. y Rodríguez, A. (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional Iberoamericano. *Revista Cubana de educación Médica Superior* 20(3). <https://n9.cl/jt54h>
- Mayorga, F., y Córdova, E. (2007). Gobernabilidad y gobernanza en América Latina. *Ginebra*, SZ.
- Ríos, A. (2020). Gobernabilidad y gobernanza en las Unidades de Gestión Educativa Local del Perú: Una mirada desde el conocimiento de sus funciones. *Revista Iberoamericana De Educación*, 83(1), 97-119. <https://doi.org/10.35362/rie8313832>
- Sánchez, S. M. (2012). Políticas de Posgrado. Procesos, coaliciones y efectos de su aplicación en México [Disertación Doctoral inédita]. Universidad Iberoamericana.
- Sánchez, Y., Castillo-Pérez, I., y Martínez-Lazcano, V. (2022). Calidad educativa. Ingenio Y Conciencia. *Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 9(18), 42-44. <https://doi.org/10.29057/escs.v9i18.8841>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP. <https://bit.ly/3SIclrp>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En: I. Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-106). Gedisa.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 1-24.
- Zabalza, M. (2013). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.





SIN FRONTERAS

Ser aliados. Representaciones sociales de los docentes de educación primaria sobre el compromiso parental.

Be allies. Social representations of primary education teachers about parental commitment.

Martín Genaro Gutiérrez Cristóbal*

Fecha de recepción: 13 de diciembre de 2022

Fecha de aceptación: 25 de julio de 2023

RESUMEN

El presente artículo reporta los resultados de un estudio que tuvo como intención analizar y describir las representaciones sociales de los docentes sobre el compromiso de los padres de familia con el aprendizaje de sus hijos en una escuela de educación primaria en la Ciudad de México, en el contexto del proceso de pandemia y retorno a las aulas. Se trató de un estudio cualitativo orientado por la perspectiva de la teoría fundamentada, basado en un conjunto de entrevistas a profundidad a un grupo de maestras.

Como conclusión se sostiene que la representación social de las docentes acerca del compromiso de los padres de familia es valorado en función de la manera en que estos se comunican, interactúan, responden a la convocatoria, y ponen de su parte, y a disposición del proyecto pedagógico un conjunto valioso de recursos con los que cuentan, como tiempo, esfuerzo y conocimientos con los que orientan y acompañan el aprendizaje de sus hijos.

ABSTRACT

This article reports the results of a study that aimed to analyze and describe teachers' social representations of parents' commitment to their children's learning in a primary school in Mexico City, in the context of the pandemic process and return to the classroom. This was a qualitative study guided by the grounded theory perspective, based on a set of in-depth interviews with a group of teachers.

The conclusion is that the teachers' social representation of the parents' commitment is valued according to the way in which they communicate, interact, respond to the call, and make available to the pedagogical project a valuable set of resources, such as time, effort, and knowledge, with which they guide and accompany their children's learning.

Palabras clave:

Educación básica, profesores, padres de familia, relación padres-escuela, aprendizaje.

Keywords:

Basic education, teachers, parents, parent-school relation, learning.

* Docente de Educación Primaria
Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México

Introducción

Una de tantas lecciones que la pandemia dejó a los educadores, consiste en re-conocer lo que la escuela significa para ellos y para los padres de familia:

Son muchas las formas en que el virus que nos asola pone a la sociedad ante el espejo. Una de ellas es la de la educación y el aprendizaje... nunca antes hemos tenido la ocasión de ver tan claramente activarse el capital cultural y el capital social de las familias... Esto permite calibrar el valor añadido real del papel de la escuela para los distintos grupos sociales. (Bonal y González, 2020).

Ante la pandemia que nos asoló, actualizando las palabras de los autores anteriores, se notan algunos vestigios que ahora se muestran como las exacerbaciones que la pandemia mostró en los contextos educativos.

Hay que considerar que la pandemia, además de haber resguardado durante casi dos años a un poco más de 14 millones de alumnos mexicanos de educación primaria (UNESCO, 2022), formó parte de un proceso más amplio, que en palabras de Chendo (2020) configuró la migración más grande en la historia de la humanidad.

... la UNESCO arroja una población de más de 1500 millones de estudiantes y 60,2 millones de docentes «migrantes» alrededor de 138 países. Más de 1560,2 millones de humanos migrando a la virtualidad en un tiempo inferior a 30 días. La migración global más formidable de Occidente, en tiempo récord...

Esta migración significó una experiencia compleja para los docentes. Aunque durante la pandemia, cuando los alumnos estaban siendo educados en el resguardo de sus hogares, muchos docentes salieron fortalecidos al adquirir habilidades digitales que le permitieron seguir educando a la distancia (Ochoa y Balderas, 2021). En contraste, los docentes participaron de la extensión de la escolarización desde casa, en la que las condiciones de desigualdades previas también se agudizaron (Jacovkis y Tarabini, 2021).

Al haber transcurrido el largo periodo de resguardo, muchas de las sociedades alrededor del mundo vivieron el retorno, que para los contextos escolares significó abrir las aulas y regresar a la escuela. Para ello llevaron a cabo estrategias híbridas de extensión de la escolarización, combinando jornadas en casa y jornadas presenciales en la escuela (Contreras, Pérez, Picaso y Pérez, 2022), en las que las prácticas híbridas



se adaptaron con medidas de higiene (Ek y Cisneros, 2023). De algún modo, el retorno a la presencialidad contribuyó a equilibrar la desigualdad educativa que la pandemia dejó al descubierto (Anderete, 2022). Aunque aún falta por revisar los desastrosos y debilidades que los docentes experimentaron durante la pandemia (Romero, 2021).

Es en el contexto del periodo de pandemia y el retorno a las aulas donde se suscribe el estudio que arrojó el presente trabajo. Para el caso de la Ciudad de México, el cierre de las escuelas primarias inició en marzo de 2020 y la reapertura de estas arrancó en agosto de 2021 (Partida, 2021). El contexto que representó el retorno social y educativo de este periodo ha producido un conjunto interesante de estudios acerca de la revisión que muchos docentes han hecho sobre su tarea en términos de representaciones sociales.

Sobre la revisión del sentido común de los docentes y su tarea, sus representaciones sociales, es ilustrativo el trabajo de Torres y Carreras (2022b, p. 153), en el cual el cambio de modalidades de enseñanza, de la presencialidad a la virtualidad, y viceversa, orilló a la tarea de re-pensar, re-significar y re-definir su rol a partir de las demandas de incertidumbre y cambios. Otros estudios muestran cómo los docentes han emprendido todo un viraje acerca del modo en que comprenden su rol como educadores a la luz de la adquisición de competencias tecnológicas y de comunicación (Garay, 2021 y Torres y Carreras, 2022a). Esta revisión por los propios docentes ha tenido un efecto en su identidad, dado que la práctica resulta un elemento sumamente importante para la identidad docente (Carreras, Belló y Torres, 2020). Y en el mismo sentido, Aguayo-Rosell (2020) hace una revisión sobre el modo en que la práctica docente se ve permeada por la circulación de códigos, valores, intereses y posicionamientos sobre la misma.

El presente trabajo, hace una aproximación a las representaciones sociales de los docentes. Se comprende que las representaciones sociales son una especie de conocimiento de sentido común, lo que significa, en palabras de Jodelet (1986), que:

... El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan



características específicas a nivel de organización de contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás... (p. 474-475).

Para esta autora, la representación social signa un pensamiento elaborado subjetivamente y compartido entre las personas. Un fondo de significado común, que orienta la práctica de estas, y es localizable en las comunicaciones y prácticas de los sujetos en sociedad, de acuerdo con un contexto histórico y social.

Es precisamente, la función que tiene la representación como orientadora de conductas y relaciones sociales, en las que este estudio se enfoca. Pues como afirma Abric (2001) la representación como <visión funcional del mundo, permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí> (p. 2).

Metodología

Este trabajo se desprende de un estudio más amplio desarrollado durante los meses de julio a octubre de 2022. En su proceso, comenzaron a surgir datos de interés sobre las representaciones de los docentes acerca del compromiso de los padres de familia, quienes se vieron orillados a dar continuidad al aprendizaje de sus hijos durante el confinamiento de pandemia y el retorno a las aulas. El contexto remite a una escuela primaria pública del sistema a cargo de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, en el periodo de pandemia y el de retorno a las aulas a raíz de su reapertura.

El estudio surge a partir del reconocimiento de ese contexto escolar, en el cual la pandemia hizo evidente un conjunto de actitudes por parte de los padres de familia, donde el compromiso parecía pieza fundamental de un fenómeno problemático. Un conjunto de disposiciones aparentemente negativas que, suponemos, puede estar influenciando la percepción y la práctica de los docentes: ¿qué piensa el docente sobre el compromiso de los padres en función de la educación de sus hijos?

El objetivo del trabajo que se presenta a continuación es el de analizar y describir las representaciones sociales de los docentes sobre el



compromiso de los padres de familia con el aprendizaje de sus hijos. Fue dirigido a partir de la pregunta acerca de ¿cuáles son las representaciones sociales de los docentes de educación primaria, el sentido común que comparten, sobre el papel de los padres de familia y su compromiso con el aprendizaje de sus hijos?

Sostenemos que conocer la manera en que piensa el docente, supone una mirada a la cotidianidad de su quehacer. Cómo reconoce su posición y la de los padres de familia, conforma parte significativa del sentido común de su quehacer, de lo que el docente hace cada día en el aula. Es necesario explicitar esos aspectos del discurso de los docentes para esclarecer sobre ellos, para hacerles explicables, para hacer extraño lo obvio, y poder profundizar en la forma en que se construyen esos fragmentos de realidad social en el aula.

La metodología que orientó el trabajo de investigación fue de carácter cualitativo. Basado en la recogida de datos a través de seis entrevistas a profundidad con profesoras de educación primaria en la Alcaldía Azcapotzalco de la Ciudad de México. La selección de las informantes responde a la posibilidad de acceso, pues son compañeras de trabajo del investigador, y también al hecho de contar con más de diez años de experiencia docente trabajando con su comunidad escolar. Cabe mencionar que se trata de docentes que atendieron niños y niñas de los seis diferentes grados escolares, durante el periodo de pandemia.

La pesquisa de datos se desarrolló durante un lapso de cuatro meses. La codificación de los datos se consiguió a partir de su análisis y configuración de conceptos, y la búsqueda de coincidencias con argumento teórico, así como la jerarquización de información según la aparición de regularidades. Con la intención de concluir categorías que permitieran elucidar el núcleo central de las representaciones sociales de los docentes.

De la codificación se organizaron diferentes categorías relacionadas con la percepción de las docentes sobre el modo en que las madres de familia expresan compromiso sobre la educación de sus hijos. Las cuales fueron: *el proyecto pedagógico, la escuela comanda, madres que confían, madres pragmáticas, madres desconectadas y ser aliados*.

Como conclusión, a partir del análisis que a continuación se revisará, se encuentra que las maestras actúan en consideración a un grupo de supuestos en los que un conjunto de aspiraciones formativas se convierte en un horizonte a partir del cual las madres de familia se vinculan de diferentes modos.



Resultados

A continuación, se presenta un conjunto de datos, a partir de los cuales se intenta ir reconstruyendo el núcleo central de la representación de las docentes sobre el compromiso de las madres de familia en relación con el aprendizaje de sus hijos.

El proyecto pedagógico

En el análisis de los datos resultó llamativo el surgimiento de cierto conjunto de aspiraciones a lo que se decidió denominar proyecto pedagógico. Una especie de arna común en la que las informantes ubican aquellos aspectos de su práctica que les vincula con las respuestas, actitudes y valores de las madres de familia. Una área que hay que explicitar desde los primeros contactos con los padres de familia.

... en su gran mayoría el grupo estuvo participando. Yo creo que conecté con los padres desde la primera junta. Creo que ahí es el punto principal, **el dejar muy claro cómo íbamos a trabajar, cómo íbamos a evaluar**. Obviamente al estar a la distancia, pues no se podían tomar aspectos como en un salón de clases, su participación era diferente. Pero creo que **quedó muy claro lo que yo quería, lo que esperaba, lo que iba a hacer, lo que iba a dar, les expliqué, traté de ser lo más clara posible...**

Se trata de la enumeración del proyecto pedagógico en el que la informante destaca los procedimientos y las evaluaciones. Pero en el que también se incluyen los contenidos. Para ello vale la pena mostrar el siguiente fragmento en el que una de las docentes participantes narra el caso de una madre de familia que se mostró reacia a conducir a su hija hacia el desarrollo y participación en las actividades escolares durante el confinamiento y durante el retorno a las aulas.

... es muy amable la señora, a todo te dice que sí, pero no te dice ni cuando, ni se compromete realmente a hacer las cosas. Y aquí pues la tristeza realmente es por la niña, porque de por sí ya llevaba un ciclo escolar reprobado. Ella reprobó, me parece que segundo año de educación primaria. Y pues con esto, tenía un mayor rezago escolar. Para quinto año en lo presencial, pues tuvimos la misma situación. Esperamos que, al ser el último grado de educación primaria, convencer a la señora que es importante que asista, porque ya lleva pues si no dos años de rezago, por la pandemia y el año escolar que no terminó, más el que reprobó... si es mucho rezago el que tiene la niña, y ya estaba... es niña que puede lograr... si no nivelarse al grupo, porque pues ya se-



ría algo pues sorprendente que lo hiciera, pero si puede lograr grandes avances. En los meses que asistió la niña, **logró hacer cuatro operaciones básicas**, lo cual la niña **no sabía, ni tablas de multiplicar, no sabía restar, sumar, multiplicar ni dividir...** entonces, en quinto año, no sabía leer bien, lo logró, lo logró, entonces, sobre todo la división, que pues termina siendo una de las operaciones que les cuesta más trabajo. Porque con ella empecé con esas operaciones básicas, digo por los mínimos... Comentábamos la maestra de UDEEI¹ y yo, que la niña requería **los mínimos aprendizajes**, para pues tener una educación básica con lo elemental: **leer, saber las cuatro operaciones básicas, problemas sencillos**. Lo cual ya lo estaba logrando, pero por qué motivo, no sabemos eh, no sabemos, realmente qué es lo que le sucede a esta señora ¿por qué no lleva a su niña?, porque la niña es muy muy tímida, insegura, desde su forma de andar, se le denota la inseguridad, es introvertida. Para que hablara, participara en las clases presenciales, si costaba trabajo, con una vocecita muy tenue. Y si no la lleva a la escuela donde va a tener contacto también con sus pares, pues no sé cómo se va a desarrollar esta niña. Y sobre todo ya que pues al siguiente año sería otra etapa donde pues a veces los niños ya se quedan solos hasta en la escuela, ya no hay una dirección más directa de un docente, en la secundaria, no sabemos pues qué va a pasar... lograr, sobre todo, pues **avances, no tanto en lo académico sino [en] lo emocional** con esta chiquita. Yo siento que si la niña hubiera estado al cien por ciento en la escuela hubiéramos cambiado un poquito esa seguridad, de esa forma de ser tan introvertida de esta niña, hubiera logrado más...

En el ejemplo anterior, la preocupación de la docente circula en torno a la asistencia de la menor, pero también apunta hacia la importancia de que su alumna pueda formar parte de un proceso de aprendizaje social que incluya un conjunto de habilidades tanto escolares como emocionales. Se trata de una preocupación por el desarrollo integral de sus alumnos.

Esa es el área en común que sostienen las docentes. Significa la coincidencia entre su propio proceder como educadoras y la esperada colaboración de las madres de familia. Aunque no hay que perder de foco, que esta área en común es definida en sus líneas más generales por la escuela y encarnada y comandada por las docentes.

¹ Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva.



La escuela comanda

Es la escuela quien permanentemente expone capacidad de definir un conjunto de pautas y prácticas orientadas a un propósito formativo. La escuela, antes, durante y después de la pandemia, es quien lidera las prácticas educativas, encarnada en la cotidianidad que las docentes desarrollan. El siguiente ejemplo muestra la manera en que desde el discurso de las docentes se espera la participación de los padres a favor del desarrollo de aquello que se define desde la escuela y la pauta que ella genera:

... era primordial el apoyo [...] el tercer año ora sí que es uno de los grados base donde entra a una nueva rutina de trabajo, donde ellos tienen que desarrollar hábitos de estudio mayores y meterse en cierta disciplina, **entonces pues obviamente pues el apoyo de los papás en ese momento era primordial** para darles la retroalimentación, y obviamente esa guianza que a lo mejor pues yo no tenía al alcance de ello, **pues ellos asumían esta guianza del rol de cómo trabajar, hacer con buena presentación las actividades, etc....**

La docente plantea una preocupación por la intervención de los padres de familia. Lo escolar, el currículum, son la base sobre la cual ella puede delinear cuál es la función de la familia: ser una guía, una extensión de ella misma, y de la escuela, en casa.

Se interpreta cómo es que desde la propuesta de la docente en la definición de las actividades de trabajo que harían las madres de familia en casa, hay un papel claro de quién define las pautas del trabajo en casa. En el siguiente ejemplo la informante anota la necesaria flexibilidad que debió experimentar durante la pandemia y el trabajo en casa, y cómo el cambio hacia el momento de apertura de la escuela podría modificar esa flexibilidad.

... y también para los papás obviamente. Pues lo van a sentir, porque como le digo, de tener tanta **flexibilidad a lo mejor en la entrega de actividades**, por la situación de pandemia y todo. Y ahorita si marcar una pauta de NO [...] ejemplo, **si su pequeño no me entrega la tarea hoy ya no se la recibo mañana. O si hoy no me entrega el trabajo en clase terminado, me lo entrega mañana ya es, pero es con baja calificación.** Entonces puede ser que hasta en algunos papás hasta empiece la molestia [...] de por qué tanta exigencia, o por qué tan poca flexibilidad por parte de la docente, no sé. Siento que esos van a ser los retos ante los que tanto ellos como yo me voy a enfrentar...



Lo que denota el testimonio, es que son las docentes quienes definen la forma de trabajo que determina el papel de los padres de familia. Son ellas quienes establecen las reglas del juego. Para algunos padres les podrían parecer flexibles o no, pero finalmente se denota quién marca la pauta en el trabajo: la docente.

En esta pauta, la flexibilidad de la docente se muestra como la manera en que no solo ella define cómo se trabaja y sus parámetros, sino también en qué medida ella muestra apertura y solidaridad ante las dificultades familiares. Veamos la ilustración que sobre esto ofrece el siguiente relato:

... yo me adaptaba a sus espacios de la señora, yo no le podía decir si nos vemos a las tres está perfecto y si no pues ya no le puedo atender [...] Yo tenía que adaptarme a sus horarios de la señora, aparte [...] esta niña Mari [...] había tenido muchos problemas en su proceso educativo, había sido creo reprobada durante dos ciclos anteriores, entonces ya era una niña [...] *extra edad*, ya estaba fuera de la edad de los niños. Y si necesitábamos sacarla de sexto, pero con sus conocimientos básicos [...]

Nos organizábamos con las mamás. Yo les hacía su cuadernillo por semana. Entonces yo **adaptaba mis tiempos para que no hubiera mayor pretexto ¿no?**, de que no tendría el cuadernillo porque no pude hacerlo ahora. Entonces hubo gran participación y responsabilidad...

Su posición, tiene margen de apertura. Flexibiliza parte de ese rol de quien define las actividades, para poder obtener cierta respuesta. No se trata de un rol del todo rígido, sostiene poner de su parte, cooperar, para el logro de los aprendizajes. Sin embargo, flexibilidad o inflexibilidad, tienen como marco de referencia la búsqueda de una respuesta afín al proyecto pedagógico. Las docentes comandan el proyecto y plantean tiempos y modos de respuestas.

El siguiente ejemplo muestra el modo en que la docente detecta una dificultad, plantea el desafío que sugiere a la madre de familia y el tipo de respuesta que esperaba y se logró:

... era una niña que usaba pañal, cuando [...] llegó a la escuela -en 1er grado- [...] Y le dije a la señora, pues ese va a ser un gran problema, si la niña se moja va a estar mojada hasta que usted venga por ella, que va a usted hacer, dice qué me recomienda, **que empecemos a ayudarla** a que empiece a dejar el pañal. Y **le di quince días a la señora**, le digo, yo le recibo a la niña con muchísimo gusto, pero yo no me hago responsable de que, si la niña va a andar con el pañal mojado todo el día, y en-



tonces tampoco la puedo tener aquí a cada rato cambiándole el pañal. La niña entiende, la niña es inteligente, entonces vamos a empezar. Y muchas veces, y con esta situación, es más cómodo para la mamá ponerle el pañal que estar trabajando el control de esfínteres, y entonces fue una, pues una estrategia que yo hice con la señora, o ayuda a su hija a que deje el pañal o nosotros no nos podemos hacer responsables de ella, porque primero está su salud y después está la escuela. Y la niña tuvo quince días para dejar el pañal. Llegó bien feliz [...] maestra, ya no traigo pañal, [...] ella se sintió, así como ya me liberé del pañal...

La maestra y la escuela comandan. Parte significativa de su quehacer es definir en la práctica el proyecto pedagógico. Cuyo propósito consiste en que la madre apoye, oriente y se solidarice en el desarrollo de habilidades y aprendizajes de sus hijos. Y ante esta práctica que indica la participación se espera una respuesta afín, y no en contra:

... Hasta ahorita creo que no he tenido ese problema con papás que estén en contra. Al contrario, **son papás que lo que usted diga maestra, lo que usted me diga, qué tengo que hacer, lo que usted me diga.** Entonces sí [...] he tenido esa bendición de que son papás que me apoyan, **son papás que, si yo les digo, necesito que hagamos esto, lo hacemos.** [...] Y ahorita que se les pidió por ejemplo venir a pintar el salón [...] la mayoría del grupo asistió, la mayoría del grupo vino. Y que las paredes no quedaron este, al secarse quedan las manchitas blancas, le digo no hay problema, vienen los papás a darle el segundo retoque.

Una respuesta positiva, que siga las líneas que ella propone y marca, es un aspecto fundamental que define el compromiso de los padres con el proyecto pedagógico. Sin embargo, las respuestas y comportamientos de las madres de familia no son algo homogéneo. El proceder de cada madre de familia permite comprender el acercamiento o distanciamiento con el proyecto pedagógico que sostienen cotidianamente las docentes.

Madres que confían

En el discurso de las informantes resulta clara una caracterización de aquellas madres de familia que actúan en colaboración con la escuela. Madres de familia que cooperan y colaboran a partir de una base de confianza y aparente reconocimiento de la intención del proyecto pedagógico. Aunque el tipo de relación entre madres y docentes puede ser ríspido, resulta importante para la colaboración una base de respeto:

... incluso de padres de familia, porque también un grupo muy difícil de padres de familia, en cuanto al diálogo no se prestaban, no parti-



cipaban, muy groseros, hubo quien llegó a insultar a compañeras de manera verbal, con palabras fuertes, y no, ahora creo que es un punto importante, que **me gané el respeto de los padres...**

El respeto podría entrañar un valor intrínseco, sin embargo, se puede suponer cierto trasfondo para la práctica. Las docentes suponen interés en las madres por colaborar, aunque se reconocen poco hábiles para enseñar a sus hijos.

... yo los notaba obviamente un poco preocupados, **pero estaban más preocupados porque ellos desconocen la manera de cómo obviamente apoyar a sus niños en casa**, al desarrollar una actividad; [...] siento que era su mayor incertidumbre, ante el desconocimiento... ciertas mamás manifestaban [que] tenía mucho que habían estudiado la primaria, [...] había de cosas que no se acordaban...

Ante la percepción de su falibilidad, los padres optan por diferentes posicionamientos. Entre ellos se destaca el que colabora con el proyecto que encarna la docente, donde este aprecia de aquellos su capacidad de poner de sí:

... había papás que a mí me sorprendían. [...] me decía el papá: **le dejé el celular al niño, para que pueda hacer la tarea** porque no tenemos otro medio más que el celular, y el celular era del papá, y el papá optaba por irse al trabajo sin el celular con tal de que el niño hiciera su tarea, y los viernes que teníamos quince minutos con retroalimentación con los papás para ver el trabajo, **era pues grato reconocer ese esfuerzo del papá, ¿no?** [...] El papá decía: es que **mi hijo come frijoles, maestra, pero no puede quedarse sin internet**, y sobre todo cuando ya estaban en sexto que era lo que más temían ellos, de cómo se van de sexto con tantas lagunas...

En el ejemplo, se puede apreciar un tipo de actuación basada en el esfuerzo del padre de familia, una muestra de la capacidad de poner a disposición del proyecto los recursos disponibles para que su hijo fuese participe de la actividad escolar. Una actitud que, como dice la docente, muestra el esfuerzo.

... tuve una vez a un chiquito, muy capaz el niño, pero [...] la mamá no tenía los medios necesarios; la abuelita estaba en un problema de salud, muy difícil la situación. Yo no sé cómo le hacían [...]pero el niño todos los días [debía] tener sus treinta pesos para que se me fuera al café internet a hacer la tarea. Y **ahí sí se reflejaba una carencia económica, pero también el gran compromiso de la madre de familia, el que decía,**



maestra, no se preocupe, el niño va a estar en su clase, a la hora que usted lo está citando, no hay ningún problema por él. Muy bueno el niño, y si se vio así ese esfuerzo de la madre... Y yo si me hacía sentir hasta culpable ¿no?, esos treinta pesos le pueden servir para [el] desayuno del niño. **No se preocupe maestra, es su educación de mi hijo...**

Es la muestra del compromiso de la familia, poder gestar que su hijo asista a la actividad escolar. Incluso manejando los márgenes estrechos de recursos económicos con los que cuenta.

... era rara ver la mamá que estaba sentada a un lado del niño, escuchando la clase, cuando yo le decía, es que la clase es para los niños; **maestra es que yo necesito escuchar por si en algún momento requiere mi apoyo**, pero pues realmente no... no, estos niños eran muy cumplidos, y en este grupo tuve a esta chiquita[con]discapacidad auditiva, a pesar de su discapacidad auditiva la niña estaba presente con ayuda de la mamá, estaba presente en la clase...

En la consideración de las docentes fue importante el tiempo y el acompañamiento que dedicaban aquellas familias a sus hijos. Estar acompañando, estar presente poniendo a disposición tiempo y esfuerzo para hacer que suceda el proyecto comandado por la maestra, es una característica de las familias que se comprometen con la actividad escolar.

Las familias, padres y madres, contribuyeron con un insumo cualitativo sumamente importante para el proyecto pedagógico: sus habilidades y conocimientos para orientar a sus hijos e hijas en el desarrollo de sus propios aprendizajes.

... Había una mamá, gracias a dios la niña es muy hábil, había una mamá que a fuerzas quería el diez, a fuerzas quería el diez, para la niña. Yo se lo doy sin problema, pero el daño se lo estamos haciendo a la niña. Yo no conozco su proceso, yo no conozco el proceso, no conozco si realmente la niña toma bien el lápiz o no, sigue bien el trazo o no, digo y eso es indispensable. Si la niña me está pronunciando bien las palabras, todo eso lo tengo que checar. No le puedo dar el diez. Le doy el nueve, porque entrega unos trabajos hermosos. Pero realmente, es que lo hace la niña, sí, pero yo no estoy viendo su proceso. Entonces me costó mucho trabajo convencer a esta mamá. Y sí, realmente la niña es la que hacía los trabajos, pero que tú veas estos trabajos y decías, es que esto no es de un niño de primaria, de primero, ¿no? Pero es **una mamá muy comprometida que la niña la trabajó ella en pandemia, entonces la supo guiar muy bien.** Ahorita es la niña de primer lugar que tengo del grupo...



La asistencia a la escuela ha sido también un elemento de suma importancia en la valoración de las docentes. Se trata de un requisito para el aprendizaje, o al menos para esa parte de lo que el currículum escolar señala como obligado.

... ahorita la niña está como si estuviera cursando tercero de preescolar apenas, pero ya conoce las vocales, ya se ubica, y es una niña que no va a tener la misma maduración, porque pues siempre va a ir desfasada tres años, tres años va a ir desfasada. Pero a pesar de eso, la mamá la trajo a hacer sus pruebas de diagnóstico, y a pesar de que la niña era vulnerable, porque la niña puede, su sistema inmune siempre está abajo, **a veces la internan tres cuatro días, cuando sale del internado, al día siguiente ya está en la escuela la niña.** Gracias a dios no hemos tenido ninguna situación grave, porque ya la niña se desarrolla como cualquier otro niño en la escuela no se nos ha enfermado ni nada, pero a pesar de que la niña era vulnerable, y que la madre decía si mi hija le da COVID, no va a resistir, no va a resistir, y a pesar de los riesgos la señora dijo, me doy cuenta de que mi hija le ayuda el hecho de que vaya a la escuela...

Este fragmento relata una situación que para la docente resultó meritorio. Los padres comprometidos son aquellos que se ocupan de que los menores sean realmente participantes del proceso. Constantemente los niños son orientados hacia lo que sucede en el aula.

Las docentes explican que la posibilidad de contar con padres de familia con una actitud positiva hacia lo que sucede en la escuela, partir de la sensibilidad que las madres adquieren cuando confían en el resultado del trabajo docente realizado profesionalmente.

...se ve la **disponibilidad de su parte**, se ve que los papás **están contentos con el trabajo**. Y son niños que los regañan... son niños que les habla fuerte y son niños que no van a casa, o van a casa y comentan, pero el papá les dice, pero tú que hiciste. Entonces, ahí se ve el apoyo del papá, y tú que hiciste, ah pues es que estaba ahí tirado de panza en el piso. Ah entonces la maestra tuvo razón al regañarte. Pero hasta ahorita no ha venido un papá a decir, es que mi hijo lo regañó y es injusto, no, no, no, al contrario, y porqué, qué hicieron, entonces ya ellos empiezan a platicar la historia y la mamá le dice, qué bueno pues ustedes saben si le echan ganas o siguen perdiendo su media hora de juego, sus quince minutos de juego, entonces, en esa manera **siento que si los papás me apoyan y son aliados...** me refiero a que todavía los papás **confían en que lo que hace la maestra es lo que tiene que pasar...**



Los papás son comprometidos por tener la prioritaria cualidad de ser aliados. Comportarse así, tiene una base subjetiva que está fundada en la confianza y la comprensión del proceso de aprendizaje en el que están envueltos los niños y las niñas.

Madres pragmáticas

El discurso de las docentes registra también a madres de familia cuya característica consistió en colaborar a partir del vínculo establecido por la comunicación con las docentes y la escuela, lo que mostró la capacidad de conducción y decisión ante las dificultades.

... los padres también a veces tenían que pues que salir de casa, a pesar de que estaba la pandemia, tenían que estar trabajando fuera de casa y pues no podían conectarse los niños, o porque no tenían el recurso. Había mamás que me decía, maestra pues es que el internet que llevo a tener es para ver las tareas que tiene que hacer la niña, y subir después las tareas, digamos. **Entonces para conectarse la verdad no puedo...**

... muy pocos me comentaron que fue por la parte económica, **no tenían ni por ejemplo cuadernos para mandar a los niños para trabajar**, este, no tenían ni siquiera para sacar las copias necesarias que nos estaban solicitando para el expediente, para sacar un certificado médico, para comprar tal vez una parte del uniforme, a pesar de que, pues yo les decía que no se preocuparan, pues sí, pues ellos lo tomaron de esa manera ¿no?...

Los padres, desde la perspectiva de las docentes, se involucraron en las actividades escolares, desde la complejidad de sus propias dinámicas y formas de organización familiar.

... pues como que no se daban ese tiempo con ellos, y otros, pues la verdad por el tipo de familia la verdad, disfuncional, que tenían, porque uno a veces se quedaba con la mamá y pues la mamá no le ponía atención, el fin de semana llegaba con el papá, el papá creía que ya había hecho las actividades, y a la mera hora resultaba que no...

Ante la limitación de recursos y de tiempo, la estrategia de las madres fue hacer el trabajo por ellas mismas y tratar de cumplir con las indicaciones de la escuela. Aunque con ello dejan de lado a sus hijos en el proceso de fondo que hubiera implicado aprender y desarrollar habilidades a través de las actividades escolares.



.. es una niña que nunca me entregó nada, absolutamente nada, que lo poquito más bien me llegaron a entregar **fue hecho por la mamá**[...] y esa niña la verdad yo esperaba que no asistiera, y fue, pero pues me llevé ahora sí que la sorpresa de que en una hora no contestó nada del examen nada, nada nada absolutamente nada y este pues ya obviamente fue la última, entró la madre de familia, y le solicité apoyo para que me permitiera aplicarle el sisat [sistema de alerta temprana] y, en el sisat, me di cuenta que no se sabía todas las letras, no sabía ni cómo pronunciarlas ni cómo se llamaban, y después le hice un dictado de cantidades de números y por ejemplo unos números hasta la centena, tampoco lo sabía no, no tenía noción entonces, pues el comentario de la mamá fue entonces que a lo mejor la niña estaba muy nerviosa y que a lo mejor por eso no reaccionaba ante las actividades que yo le estaba poniendo, entonces, pues yo notaba muy tranquila a la niña. Incluso le pregunté cómo te sentiste al estar en este salón, y si me dijo, un poquito nerviosa, pero conforme pasó el tiempo me sentí bien, y le dije este yo te di confianza, te sentiste incómoda, y me dijo no, no, me gustó estar aquí con usted maestra. Y le dije a la mamá, o sea si fuera eso, un niño inmediatamente lo dice, y hasta con la mirada se siente incómodo, o no contesta, cuando no le tiene confianza al maestro no le contesta, ni lo voltea a ver y no fue el caso, entonces le expliqué a la mamá y pues si casi salió llorando, de pues la impotencia de lo que había demostrado su pequeña...

Aunque los datos señalan también que el grado de intervención de las madres, así como de su posibilidad de llevar a cabo las actividades escolares por ellas mismas, estuvo tanto en función de la autonomía de los niños como de las capacidades de los padres para reconocer el tema o el contenido de las actividades.

... no estaban los papás en ese momento, había una mamá que en esa parte de pandemia le tocó este jubilarse de enfermera ella y ella me decía, tenía una niña brillante, y ella me decía, maestra no le puedo ayudar porque no sé, no entiendo nada de lo que ella me está hablando, no entiendo nada de lo que ella está haciendo. Entonces, se vieron varias situaciones que me comprobaron que **los papás no les hacían el trabajo**...

Según los relatos de las profesoras, algunas madres mostraron capacidad para manejarse en los márgenes de las condiciones que limitaban su disponibilidad de tiempo. En el siguiente ejemplo, la maestra fue hábil en encontrar un cierto margen común temporal con una de ellas para cumplir con la consigna del proyecto escolar y dar continuidad al aprendizaje de su menor.



... buscamos otras alternativas, si, era una necesidad el internet y no la podían satisfacer, entonces la mamá me preguntaba, qué otra cosa hacemos maestra, ¿hacemos una investigación especial?, no me favorecía un tema especial, porque estábamos viendo contenidos básicos de la materia. Entonces lo que optamos fue hacer un trabajo de apoyo, como un guía de temas. Entonces yo les propuse les hago un cuadernillo de trabajo de los temas que estamos viendo, donde venga un pequeño resumen del tema, venga el ejercicio y nos vemos en alguna parte para que les dé yo el material, y ustedes lo reproducen y a lo que, a todo accedían las mamis, a todo accedían. Había una mamá que prácticamente la niña vivía sola porque la mamá tenía que trabajar en fábrica donde doblaba turnos para poder sobrevivir. Entonces **si la señora salía de la fábrica a las siete de la tarde, a esa hora nos reuníamos cerca de un metro donde le quedaba...**

Los testimonios muestran que padres pragmáticos reconocen no contar con la estrategia didáctica adecuada -medida en tiempo y paciencia- para que sus hijos aprendan, y delegan esa responsabilidad en los docentes.

... yo creo que también lo veían por el lado de ellos les conviene más traerlo a la escuela que estarlo cuidando en casa, y sobre todo haciendo las tareas con el niño. Porque para un grupo de primero, si tenía que estar el papá sentado ahí, con él, haciendo la tarea y no tenían el, como me decían ellos, **no tenemos ni el tiempo ni la paciencia, no sabemos de qué forma ustedes les explican, y conmigo el niño no resuelve, no da nada...**

Madres desconectadas

Las madres de familia desconectadas son aquellas que se mantienen al margen del proyecto pedagógico. Este alejamiento refleja una evidente falta de compromiso con la educación de sus hijos. Desde el discurso de las docentes, son madres que utilizan constantemente al pretexto como una explicación acerca del distanciamiento de su posición frente al proyecto. Una explicación sostenida en el referente único y avasallante de la propia necesidad de la madre, que deja de lado la supuesta área común.

... Muy amable generalmente conmigo, pero siempre era el de, es que no puedo. Bueno señora, si usted no puede conectarse, vea por favor los programas, ponga a la niña que vea los programas de televisión, es que yo no tengo pantalla, yo no tengo televisión. Y me ponía **siempre pretextos**, siempre había un pretexto. Bueno, este desde el teléfono. Yo le mando las actividades de manera personal, porque es una niña que tiene también barreras para el aprendizaje, tiene retraso escolar.



Le decía, le mando sus actividades especiales a la niña, es que no tengo teléfono, le digo, bueno, y de dónde nos estamos comunicando, le digo es que la señora me pone de pretexto que no tiene celular, que no tiene pantalla, que no tiene ningún medio para que se pueda contactar conmigo, o **que pueda tener una relación directa con la escuela para que la niña esté trabajando**. Le digo, entonces yo le veo pues la forma. Le busqué la manera y le digo ¡pues guías!, yo se las llevo, yo personalmente voy hasta su trabajo y se las llevo. La señora acepta, pero ella trabaja en el mercado (...), el principal de la alcaldía, quedamos a cierta hora, y ya había pasado media hora y la señora no se presentaba, y le hacía llamada y no se presentaba. Hasta que del teléfono de mi hijo, porque me acompañó en esa ocasión mi hijo y mi sobrina, le marco desde su teléfono, y al ver número desconocido si contestó la señora. Fue cuando le dije, es que señora acuérdesse que quedamos de vernos para yo entregarle las guías, y si efectivamente, ya salió, se presentó, le entregué las guías, y le dije, tal fecha, las requiero, yo vengo por ellas para entregarle las siguientes guías. Cualquier cosa estamos en contacto. Si maestra, muchísimas gracias. Bueno ese día, me agradeció enormemente, pero de ahí otra vez, **la señora se perdió, ya no contestaba mensajes**. Con la directora se enojó porque no le habían dado los libros. Pero quería que le entregaran los libros de texto cuando ella quería y podía. La directora me decía, maestra es que yo puedo este día, no podemos estar yendo a la escuela a cada rato. Le damos esta fecha, esta cita. Pero la señora no las aceptaba, **quería pues en el momento que ella decía que podía...** Para no hacerle el cuento más largo, terminamos el ciclo escolar sin saber de la niña.

La falta de una liga, un vínculo, una actitud de relación con la escuela representa para estos padres toda una dificultad, y la imposibilidad de poner a disposición sus recursos, tiempo y esfuerzo para colaborar con el proyecto pedagógico. También, la dificultad de alinearse al comando de la escuela, de encontrar coincidencias con la escuela sin el estire y afloje característico de una difícil negociación donde la madre quiere exponer poco o nada y ganarlo todo.

Ante las decisiones de no tener vínculo con el proyecto, no siempre se obtiene la consideración parental de ofrecer una justificación válida. No se lima la aspereza del distanciamiento con el proyecto pedagógico y ante la mirada de la docente, esto se queda como muestra de irresponsabilidad.

... entonces, este pues igual, se presentaron sin saber nada, este yo ya sabía la situación pues desde que me entregaban pocos trabajos... la señora antes de que los niños se presentaran acudió conmigo a entrevista diciéndome pues que estaba presentando una situación familiar muy



fuerte, etcétera... y en junio cuando vino otra vez la pues la repercusión otra vez de la pandemia, el contagio, la niña se le detecta pediculosis y a partir de ese momento que se le informa a su abuelita a la hora de la salida, ya no regresan... y por más que traté de localizar a la madre de familia, no nunca tuve respuesta de ella, hasta que llegó a la firma, bueno a la clausura, por la documentación y las boletas, pero pues **no nunca me dio una explicación, nada más fue de, ay vine de rápido porque pedí permiso en el trabajo maestra...** Le digo que a mí me preocupaba, incluso a la directora yo le dije, es que estos niños no han venido, así y asado, ¿no? ya me dijo, pero pues es que, si la mamá no da este, no responde a esas intervenciones que usted ha tratado de hacer, pues ya no podemos hacer más.

El pretexto se vuelve relevante, no solo por ser una explicación distante del proyecto pedagógico, sino porque, explica en sí mismo la imposibilidad de haberle llevado a cabo: el no haber apoyado u orientado en el desarrollo de habilidades y aprendizajes en los alumnos.

... tengo dos casos que los papás incluso el niño tiene problemas de lenguaje, le hemos dado canalización, y es el papá, si no lo estamos buscando nosotros. Creo que fue en febrero marzo, eran llamadas telefónicas yo le decía a la maestra -directora- es que hay que darlo de baja, si no se ha presentado, no manda tareas, no sé si el niño vive o no vive. La directora, no, tenemos que hacer nuestro último esfuerzo. Entonces llamadas por teléfono, citamos a la mamá, nos platica todo un cuento de terror, que por tal motivo el niño no había asistido a la escuela, si tengo **dos familias que, pues usaron la pandemia como pretexto** para no hacer nada con su hijo, y ahorita se están dando de topes porque el niño no da una, el niño tiene un rezago educativo, porque el niño en su vida se había parado en la escuela. Le tocó pandemia en preescolar, su primero del preescolar lo llevaban a veces si a veces no, el segundo año del preescolar para el niño empezó pandemia, segundo y tercero de preescolar el niño lo pasó en pandemia. Entonces este no había pisado la escuela, pero **son de esos papás que lo más cómodo es no me levanto no hago nada** y ahorita el niño ni habla, ni escribe ni lee, y por más que nosotros hacemos, pues no tiene el proceso, no tuvo el proceso...

La falta de compromiso es leída como comodidad. Ciertamente remite a la facilidad que representa no hacer la labor de contribuir con sus recursos y esfuerzos al proyecto escolar.

Los testimonios de las docentes argumentan la falta de compromiso de algunos padres ante el proyecto escolar; la razón es la forma de organización propia del ordenamiento de los asuntos familiares, donde el asunto escolar, es uno más de los asuntos susceptibles de ser pospuestos



por ser menos relevantes o prioritarios. Lo que preocupa a las docentes es que tal actitud deteriora o imposibilita el proyecto pedagógico, de formación de los niños y niñas.

... no he tenido problemas de ausentismo, más que estos tres casos, que son casos de que realmente **los papás no nos apoyan porque simplemente no tienen esa estructura, porque simplemente no tienen las ganas de hacerlo y son papás muy jóvenes. Son papás muy jóvenes que tienen poca, obligación, una responsabilidad, poca conciencia ¿no? de que están formando a una personita y no son ellos sino es el niño al que le están haciendo daño.** Hay un chiquito cuyos papás son **súper irresponsables** y es un niño que tiene una habilidad para dibujar y hace unos dibujos hermosos. Entonces ahorita es lo que le estoy fomentando al niño, no lee, no escribe, pues tengo que buscarle en qué habilidad puede desarrollar, y le encanta el dibujo, pues entonces le platico la historia, y ya tu hazme los dibujos y es la forma que estamos medio trabajando con él, porque algo tiene que hacer, y es **el niño tiene graves problemas**, pero no. Se le ha canalizado pero sus papás no lo llevan desde primero, desde primero, y el problema es que el otro chiquito que está en tercero de preescolar tampoco habla. O sea, que **es falta de atención por parte de los papás**, entonces el niño ya se acostumbró, a hablarnos en dos tres palabras que tenemos que descifrarle. Y es el único niño que me llega a faltar dos días seguidos. Hay veces que la mamá justifica que no tienen dinero para comer, pero no los puedo considerar porque son personas jóvenes, son personas jóvenes, que yo le digo a la señora, busque PET, busque algo, vaya a limpiar casas, o sea siento que no es pretexto. Son personas que, hace frío no nos levantamos, y el niño me lo ha dicho. Por qué no viniste, **es que mi mamá dijo que hacía mucho frío.** Entonces me doy cuenta de que no es realmente por la necesidad y por las condiciones, porque realmente **son papás que no quieren hacer el mayor esfuerzo con sus hijos.** Y lamentablemente porque el niño es muy inteligente, puede dar más pero no le hemos trabajado como debe ser. Y si ahorita le estamos trabajando las sílabas con M, y le echamos ganas, mañana ya se le olvidaron, y luego no viene mañana hasta pasado mañana, pues entonces no hay avance, y por más que se le habla con la mamá el papá siempre hay algún pretexto, siempre hay algo que está dando más problema, que dando una solución...

Ser aliados

Para las docentes, el tener un proyecto en común, ser aliados, es una condición y una finalidad para lograr una vinculación escolar con las madres de familia. Es un requisito para el desarrollo del proyecto pedagógico y



para la concreción de su finalidad última, el aprendizaje y la formación de los niños.

... como **aliada**, porque yo así lo visualizo con los padres. **Si somos aliados vamos a lograr mucho con los niños... logré entablar una mejor relación con los padres de familia, tener pues el apoyo, me dejó desde a distancia, estos papás muy participativos, colaboran con sus hijos, no me los dejan tan solos.** E incluso niños que tengo con problemas familiares graves, o de abandono de sus padres, logré que quien son sus tutores **se ocuparan un poco más de ellos.** Que a diferencia de algunos otros años, me cumplieran con las tareas, me cumplieran con trabajos, estuvieran pues mayormente interesados en las clases.

...si, **porque debemos trabajar igual, juntos, jalar hacia la misma dirección,** entonces si tenemos que trabajar con los papás aliados, con papás que te apoyen, con papás que, si tú dices, así es que es así porque tiene que ser así, tienes que convencer al papá, y hay papás que apoyan en ese sentido.

Aliados es una categoría que aborda la expresión de una actitud cooperativa con el proyecto pedagógico. Ser participativos, colaborar, acompañar y ocuparse del proceso de aprendizaje de sus hijos, ser parte en el cumplimiento de tareas, mostrarse interesados en que sus hijos aprendan. Seguir el comando de la escuela, intermediado por la maestra.

Discusión

Para los docentes el compromiso de los padres de familia se conjunta en una área común, donde convergen tanto los padres de familia como ellos mismos. Se trata de lo que aquí se ha llamado proyecto pedagógico. Esta funciona como el núcleo de la representación social que ofrece un fondo de sentido común entre los docentes entrevistados. Es un conjunto de aspiraciones de corte formativo que incluyen tanto elementos curriculares, conocimientos y habilidades, como actitudes que contribuyen al desarrollo emocional de sus alumnos.

Esta área común de padres y docentes, formulada por estos últimos, constituye el núcleo de su representación social. Pues como afirma Jean-Claude Abric (2001):

...Toda representación está organizada alrededor de un núcleo central. Este es el elemento fundamental de la representación puesto que a la vez determina la significación y la organización de la representación.



El núcleo central – o núcleo estructurante – de una representación garantiza dos funciones esenciales:

-Una función generadora: es el elemento mediante el cual se crea, se transforma, la significación de los otros elementos constitutivos de la representación. Es por su conducto que esos elementos toman un sentido, un valor.

-Una función organizadora: es el núcleo central que determina la naturaleza de los lazos que unen, entre ellos los elementos de la representación. Es en este sentido, el elemento unificador y estabilizador de la representación.

Por otra parte, tiene una propiedad. Constituye el elemento más estable de la representación, el que garantiza la perennidad en contextos móviles y evolutivos. Será en la representación el elemento que más resistirá al cambio... (p. 6).

Se trata del núcleo de la representación, pues el proyecto pedagógico ofrece la base de la tarea docente, esa constante búsqueda y práctica por la formación de sus alumnos. Es el sentido que comparten y que les da, no solo identidad frente a los otros actores, sino coherencia en lo que hacen cotidianamente. Es uno de los elementos más estables de su práctica, y ante la pandemia, proceso inesperado de amplios efectos sociales, este permaneció y permitió la continuidad de la tarea señalada no solo por la institución, sino el eros de la profesión.

Cabe destacar el sentido tácito de este marco común de sentido que comparten las docentes. Pues no hay un manual para llevarlo a cabo, se trata de una orientación aprendida y apropiada en la práctica. Y como representación, se asume como algo existente y lógico, como sentido común. Como señalan Castorina, Barreiro y Gracia (2005):

...Las RS tienen un carácter implícito, ya que los individuos no tienen conciencia de su existencia como representaciones. Se trata de producciones colectivas que al ser socialmente compartidas desbordan la conciencia individual, y en tal sentido decimos que son tácitas. Es decir, la vivencia de las RS implica para los sujetos la ignorancia de su carácter social, más aún, del hecho de ser parte de un mundo simbólico objetivo... (p. 219).

Cuando se enumera el conjunto de prácticas y nociones declaradas en los discursos de las docentes, algo que se hace notar en la mirada sobre esta representación, es que la escuela está constituida, de acuerdo con Inés Dussel (2020, p.339), *por una conjunción del espacio material y por la estructura comunicativa o de interacciones*. Aunque este espacio material, es móvil. Pues la pandemia hizo evidente en el hecho de



trasladar lo escolar de la escuela a los hogares, y luego de vuelta, que existe flexibilidad del espacio escolar y continuidad de la estructura de comunicación, pues se pudo extender a través de la relación de maestras y madres de familia.

En dicha área en común, las evidencias nos permiten notar que a través de la comunicación las docentes vinculan, o intentaron vincular, a las madres de familia. Entre las dos partes se estableció un acuerdo en el que cada una ha tenido una función específica. Por un lado, las docentes que detentan la facultad legítima de la práctica de educar y quienes delinear el sendero que han de recorrer los alumnos en su trayectoria escolar, la graduación de la estrategia educativa y dosificación de las tareas que conforman dicha estrategia. Y por otro lado, los padres de familia, quienes se vinculan al proyecto pedagógico, a partir de la confianza en la estrategia, cooperan involucrándose y poniendo a disposición del proyecto empeño, tiempo, recursos y prácticas de orientación para el aprendizaje.

Desde el punto de vista de las docentes, su asistencia y la de las madres de familia, a esta área común, puede ser interpretada desde el estudio de las representaciones sociales, como la aparición de horizontes a partir de los cuales ellas dan cuenta de diferentes medidas en las que concurren con unas madres y no tanto con otras. Para iniciar con la explicación sobre esto hay que reconocer que la representación social es tanto subjetiva como intersubjetiva, pero también trans-subjetiva (Jodelet, 2008, p.52).

La representación social del proyecto pedagógico como construcción es parte de una labor subjetiva de cada docente, pero que viene y va entre el gremio. Es un aporte de cada una a la configuración de una subjetividad compartida, intersubjetivamente, en un contexto histórico y social (Abric, 2001, p.1).

La representación que comparten estas docentes acerca del proyecto pedagógico, reconstruye una noción de la realidad, de lo que es el papel que les vincula entre sí y que las asocia con las madres de familia. Pues como afirma Denise Jodelet (2008):

...los sujetos deben ser concebidos no como individuos aislados, sino como actores sociales activos, concernidos por los diferentes aspectos de la vida cotidiana que se desarrolla en un contexto social de interacción y de inscripción. La noción de inscripción subsume dos tipos de procesos cuya importancia es variable según la naturaleza de los objetos y de los contextos considerados. Por un lado, la participación en una



red de interacciones con los otros, a través de la comunicación social... Por otro lado, la pertenencia social definida en múltiples escalas: la del lugar de la estructura social y la de la posición en las relaciones sociales; la de la inserción en los grupos sociales y culturales que definen la identidad; la del contexto de vida donde se desarrollan las interacciones sociales y la del espacio social público. (p. 51).

Sin embargo, al reconocer el carácter intersubjetivo de la representación que comparte este grupo de docentes, también cabe anotar que al mismo tiempo que las suscribe a un gremio, las diferencia de las madres de familia. Quienes, desde el punto de vista docente, tienen otra función, y por supuesto, diferentes horizontes sobre lo que les toca hacer.

Sobre la categoría de horizontes, Jodelet (2008) menciona que se trata de la extensión de la subjetividad que entraña a la representación social, y que se extiende en el sentido de una trans-subjetividad hacia otros grupos. Es decir,

...Según la pertenencia social, los compromisos ideológicos, los sistemas de valores referenciales, etc., un mismo acontecimiento puede movilizar representaciones trans-subjetivas diferentes que lo sitúan en horizontes variables. De ahí que derivan por parte de los sujetos, interpretaciones que pueden ser objeto de debate y desembocar en situaciones de consenso o disenso.

La noción de horizonte, tomada de la fenomenología, designa aquí los ámbitos en relación con los cuales puede situarse un mismo objeto. El objeto que un sujeto observa puede ser considerado en horizontes diferentes...(p. 54-55)

Este horizonte, la manera trans-subjetiva de compartir una misma representación social y mirar un mismo objeto, no siempre ocurre en coincidencia o consenso. Según Jodelet(2008):

...un mismo objeto o acontecimiento, situado en horizontes diferentes, da lugar a intercambios de interpretación y a confrontaciones de posición mediante los cuales los individuos expresan una identidad y una pertenencia. Cada uno de los horizontes pone de relieve un significado central del objeto en función de sistemas de representaciones trans-subjetivas que son específicas de los espacios sociales o públicos dentro de los cuales se mueven los sujetos. Estos se apropian de estas representaciones en razón de su adhesión y de su afiliación a esos espacios... (p. 57)



En sus discursos las docentes remiten a una representación común entre el gremio, pero denotan diferentes aproximaciones por parte de las madres de familia hacia el objeto de la área en común y el papel que les toca desempeñar. De ahí que observen en ellas diferentes modos de comunicarse, interactuar y comprometerse con el proyecto pedagógico que las docentes encarnan.

Pero dicho involucramiento responde a varios factores. El primero, es un carácter racional. Desde la comprensión de los docentes, el horizonte más próximo al suyo es el de los padres de familia que se comprometen. Pero este compromiso, lejos de ser un acto mecánico y ciego, forma parte de un proceso de sensibilidad y racionalidad acerca del reconocimiento sobre los resultados de la estrategia que la docente comanda. Y que les permite confiar y colaborar, formar parte de la estrategia, mostrar interés, seguimiento, acompañamiento y presentación de sus hijos en las aulas, responder a la convocatoria, y a las consignas de tiempo y productos. Se trata de la interpretación docente de una práctica parental ligada a la libertad de decidir, de actuar siendo conscientes del proyecto pedagógico que la docente encarna, manifestando coherencia entre lo que le corresponde hacer y las líneas generales del proyecto pedagógico que perciben.

Un horizonte intermedio, es revestido por un carácter práctico, el cual, para los docentes, está representado en el compromiso desplegado por las madres de familia en función de sus limitantes, de la manera en que pueden involucrarse de acuerdo con sus posibilidades de tiempo y recursos. Y ante las dificultades, plantean como respuesta hacer el trabajo ellas mismas o delegar la función en sus hijos en función de su nivel de autonomía. Finalmente, hay un horizonte de carácter indiferente, quien no coopera, y antepone su propio proyecto y lectura del objeto representado en la formación de sus hijos, por encima del proyecto pedagógico. Asentados en este horizonte, son quienes argumentan pretextos que permiten identificar su desinterés o al menos su incompreensión sobre el proyecto pedagógico que impulsa y encarnan las docentes.

La alianza sucede cuando, desde el punto de vista de la docente, concurre su horizonte con el de las madres de familia, el carácter positivo de su vinculación a favor del proyecto pedagógico que ella impulsa. Se asocian sosteniendo las aspiraciones del proyecto pedagógico, en beneficio formativo de sus hijos, los docentes suponen que los niños aprenden mejor cuando las dos partes manifiestan y ejercen un interés común. Explican la práctica del compromiso, el ejercicio de los padres al involucrarse, en una relación de ida y vuelta, en la que la docente define las acciones y los padres responden cooperando, poniendo de



sí a partir de una base de confianza y comprensión. Sin embargo, la relación entre padres de familia y docentes no es unidireccional, hay formas en las que se invierte el sentido, pues también los docentes llegan a adecuarse a las necesidades, tiempos, voluntades y disposición de los padres. No solo los docentes determinan el actuar de los padres, éstos también determinan el actuar del docente.

Conclusiones

Hasta aquí se puede concluir que, para las docentes del estudio, la representación social configurada sobre el compromiso de los padres de familia, mostrado a través de su experiencia en la escolarización durante la pandemia y el retorno a las aulas, consiste en reconocer diferentes horizontes en las respuestas obtenidas de ellos.

Entre sí mismas, como grupo, es claro que tienen muy presente un conjunto de aspiraciones, ideales e intenciones formativas que guían su práctica y el desarrollo de sus cotidianidades. A ello hemos referido como proyecto pedagógico. Pero también tienen claro una noción compartida de lo que esperan de los padres de familia.

Sin embargo, en sus discursos también es clara la diferenciación entre aquellos padres de familia cuyo horizonte coincide con el de las docentes, y el de quienes tratan de hacerlo o definitivamente parecen no estar interesados en ser parte del proyecto.

En la representación social de las docentes el compromiso de los padres de familia es valorado en función de la manera en que estos se comunican, interactúan, responden a la convocatoria, y ponen de su parte y a disposición del proyecto un conjunto valioso de recursos con los que cuentan. A decir de los datos, estos recursos son su tiempo, esfuerzo, dinero, y conocimientos, para orientar los aprendizajes de sus hijos. Todo lo cual resulta de suma importancia para hacer posible el proyecto pedagógico cuya última intención radica en ofrecer una mejor formación a sus hijos.



Referencias

- Abric, J. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En Abric, J. (coord.) *Prácticas sociales y representaciones*, 5-16, Ediciones Coyoacán. <http://bit.ly/3V9kxTj>
- Aguayo-Rossell, H. (2020). Personal formador de docentes. Representaciones sociales de su profesión. *Revista electrónica Educare*. 24 (1), 1-22. <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.18>
- Anderete, M. (2022). El confinamiento y la vuelta a clases en Argentina: relatos docentes sobre desigualdad en pandemia. *Texto libre*.15, 1-11. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.38009>
- Bonal, X y González, Sh. (6 de abril de 2020). *Confinamiento y efecto escuela*. El periódico. <https://bit.ly/3HsneLM>
- Carreras, M., Belló, P. y Torres, C. (2020). Trabajo docente y narrativa: Las dimensiones del Ser docente. *Revista Diálogo Educativo*. 20 (66), 1185-1204. <http://doi.org/10.7213/1981-416X.20.066.DS11>
- Castorina, J., Barreiro, A. y Gracia, A. (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En Castorina, J. (coord.). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* [205-238]. Argentina: Miño y Dávila. <https://bit.ly/3VV21ys>
- Chendo, M. (7 de mayo de 2020). *Educación 2020: los migrantes forzados*. Iberoamérica social. <https://iberoamericasocial.com/educacion-2020-los-migrantes-forzados/>
- Contreras, C., Pérez, M., Picazo, D. y Pérez, D. (2022). En tiempos de pandemia: de la educación presencia al entorno virtual y de regreso. *Ciencia latina. Revista científica multidisciplinar*. 6 (1), 1821-1834. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1612
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I., Dussel, P. Ferrane y D., Pulfer (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (337-348). UNIPE editorial universitaria. <https://bit.ly/3FdV7Ns>
- Ek, J. y Cisneros, E. (2023). Experiencias de los docentes de educación primaria sobre el regreso a la escuela durante la pandemia por covid-19. *Revista Innovación Educativa*. 5 (1), 143-157. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05.010>
- Garay, J. (2021). Representaciones sociales de las competencias docentes en entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 8 (2), s/p. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2551>
- Jacovkis, J. y Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*. 14 (1), 85-102. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario*. 3 (5), 32-63. <https://bit.ly/3Fm00nx>
- Jodelet, Denise. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En *Pensamiento y vida social* Paidós.
- Ochoa, R. y Balderas, K. (2021). Educación continua en tiempos de pandemia, un reto para los maestros de inglés en universidades privadas en México. *Didasc@lia. Didáctica y educación*. 12 (3), 152-164. <https://bit.ly/3hgoB5g>

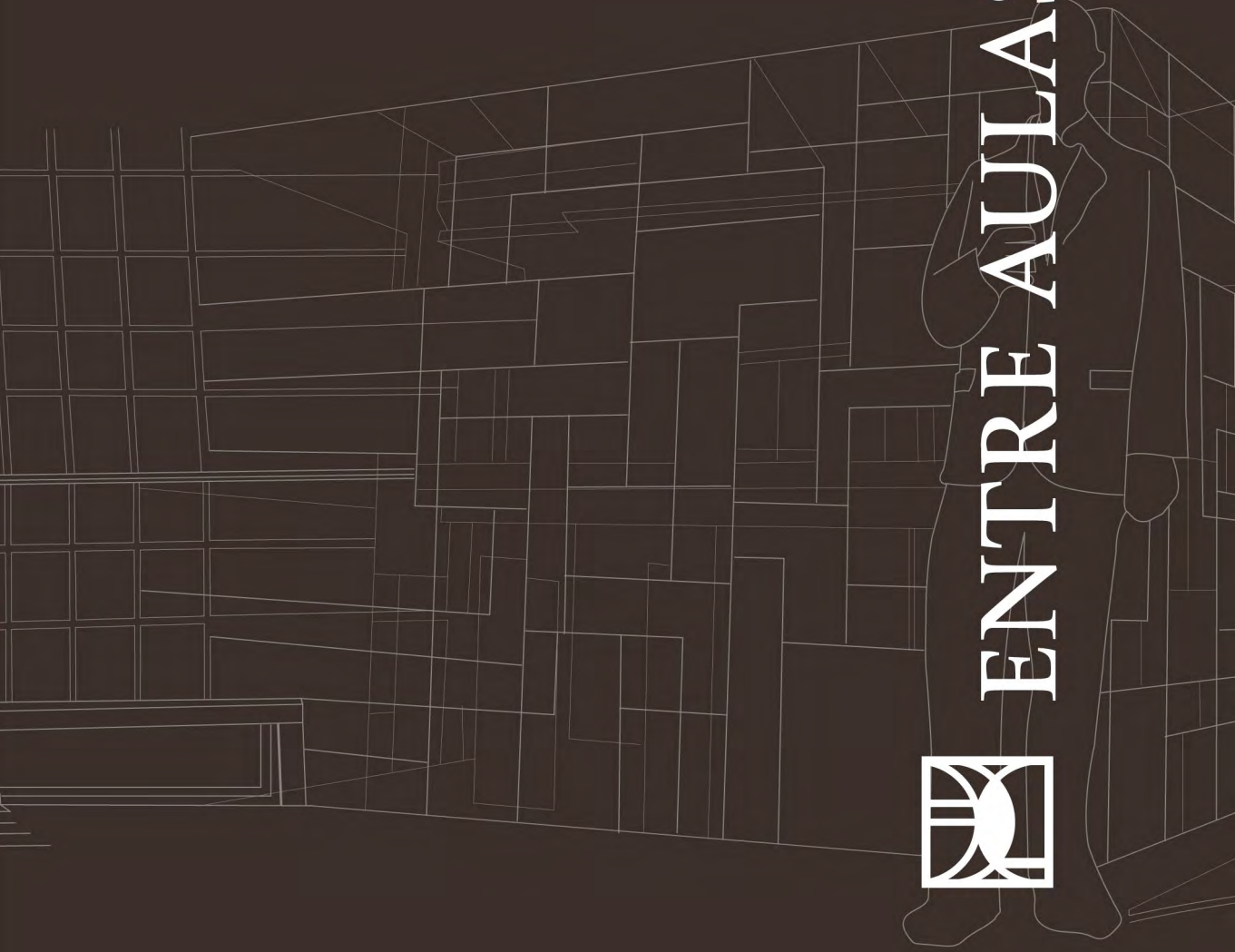


- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). Seguimiento mundial de los cierres de las escuelas. UNESCO. <http://bit.ly/3TQYbEI>
- Partida, J. (30 de agosto de 2021). Inician clases de forma presencial, híbrida o virtual en los estados. La jornada. <http://bit.ly/3V2Ky6d>
- Romero, R. (2021). Reflexiones sobre la importancia de la formación docente durante la pandemia para el regreso a clases. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 51, 325-334. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.451>
- Torres, C. y Carreras, M. (2022a). La docencia argentina en situación de distanciamiento social: una consideración desde las representaciones sociales. *Revista electrónica de psicología política*. 20 (48), 29-48. <http://www.psicopol.unsl.edu.ar/pdf/REPP-A20-N48-Art02.pdf>
- Torres, C. y Carreras, M. (2022b). La travesía docente en los inicios de la pandemia: vivencias y saberes de un grupo de maestros y profesores del norte argentino. *Investigando en psicología*. 21, 133- 158. <https://bit.ly/3FmXz47>





ENTRE AULAS Y PATIOS



Desarrollo de la habilidad docente para elaborar evaluaciones diagnósticas de la Enseñanza del español en educación básica

Development of teaching skills to develop diagnostic evaluations of Spanish language teaching in basic education

María Elena Gaitán Herrera*

Fecha de recepción: 2 de marzo del 2023

Fecha de aceptación: 23 de julio 2023

RESUMEN

En este artículo se dan a conocer las estrategias metodológicas aplicadas dentro del aula para la elaboración de «evaluaciones diagnósticas», en estudiantes de tercer semestre en el curso *Enseñanza del español en educación básica*, en la Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga, en el ciclo escolar 2021- 2022. A lo largo del texto se muestran cuatro tipos de acciones que contemplan algunos principios de los cuales se enfatizó la organización de los contenidos y la selección de estrategias metodológicas para llevar a cabo el análisis y la reflexión de las acciones pedagógicas que llevaron a cabo con la intención de favorecer la habilidad para elaborar evaluaciones diagnósticas; punto central del presente trabajo; las cuatro acciones que se mencionan en el documento de la Nueva escuela mexicana son: diagnóstico del grupo, organización de los contenidos, selección de estrategias metodológicas y evaluación. Se concluyó que las estrategias propuestas en el curso *Enseñanza del español en educación básica* responden a la mirada constructivista que se encuentra vigente en las propuestas educativas desde hace ya varias décadas. Este planteamiento considera que los estudiantes participan de manera activa en la construcción del conocimiento a través de procesos activos de aprendizaje.

ABSTRACT

This article presents the methodological strategies applied in the classroom for the elaboration of «diagnostic evaluations», in third semester students in the course Teaching Spanish in basic education, in the Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga, in the school cycle 2021- 2022. Throughout the text, four types of actions are shown that contemplate some principles of which the organization of contents and the selection of methodological strategies were emphasized to carry out the analysis and reflection of the pedagogical actions they carried out with the intention of favoring the ability to elaborate diagnostic evaluations; central point of the present work; the four actions mentioned in the document of the New Mexican School are: diagnosis of the group, organization of contents, selection of methodological strategies and evaluation. It was concluded that the strategies proposed in the course Teaching Spanish in basic education respond to the constructivist approach that has been in force in educational proposals for several decades. This approach considers that students participate actively in the construction of knowledge through active learning processes.

Palabras clave:

Competencias del docente, enseñanza, evaluación, usos sociales del lenguaje, lengua materna.

Keywords:

Teacher competencies, teaching, evaluation, social uses of language, mother tongue.

* Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”.

Introducción

Hace ya varias décadas que las disciplinas que se enfocan en los procedimientos de enseñanza y en los de aprendizaje, concluyeron que uno de los procedimientos a través del cual se puede transformar un sistema educativo y lograr la excelencia educativa en una sociedad, es a través de un análisis profundo de los saberes, las acciones y las actitudes de los profesionales inmersos en estas tareas.

Ha quedado demostrado que las diversas propuestas de actualización, así como el conocimiento que los docentes tienen acerca de los enfoques y orientaciones pedagógicas, no garantizan la producción de cambios significativos en sus prácticas profesionales; es a través de un ejercicio de revisión profunda de dichas acciones profesionales que se puede lograr mirarnos a nosotros mismos y tomar conciencia de las concepciones y las acciones pedagógicas que es posible transformar.

Es este un intento de mostrar mi propia práctica para comprender si consigo impactar en una de las habilidades docentes imprescindibles en la labor de la enseñanza; comparto pues mi hacer profesional con los lectores.

Objetivos

1. Realizar un ejercicio de sistematización de mi práctica docente a partir de la conceptualización de autores como Barragán-Giraldo (2023), quien afirma que además de presentar lo acontecido en el aula se debe de analizar y reflexionar las acciones, tener un propósito, un deseo de alcanzar un resultado, una comparación entre el componente teórico y las acciones llevadas a cabo, así como la disposición para transformar la realidad a través de la modificación de la propia práctica.
2. Identificar en que porcentaje los docentes en formación de la licenciatura del tercer semestre del plan de estudios 2004 lograron construir un diagnóstico de evaluación en torno al nivel de desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de educación básica.

Finalidad

A través de este ejercicio se pretende construir un estudio exploratorio debidamente sistematizado, que nos permita comprender si los estudiantes en formación de dos grupos de licenciatura, una vez que



asistieron al curso *Enseñanza del español en educación básica* contaron con los insumos y las habilidades para elaborar una evaluación diagnóstica de alguna de las habilidades lingüísticas que los programas de educación básica estipulan como aprendizajes esperados y que los estudiantes en formación deben de plantearse como propósito de enseñanza durante las jornadas de prácticas en las escuelas.

Justificación

La enseñanza del español en México a través del sistema de educación en el nivel básico, tuvo una transformación a finales del siglo XX; en coincidencia con Sisto y Zipman (2019), ésta consistió en el cambio del tipo de estructuras lingüísticas que se privilegiaban, las cuales se centraban en los componentes gramaticales, fonéticos, sintácticos y semánticos; el cambio obedeció al reconocimiento de que el análisis de las partículas lingüísticas fuera del contexto de uso comunicativo cotidiano, no conduce necesariamente al desarrollo de las habilidades humanas para expresarse de manera oral y escrita en la vida diaria y en la práctica laboral.

Es así como se introdujo un enfoque que, desde el ámbito pedagógico y didáctico, hizo énfasis en el uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación; se retomó aquellas estructuras y unidades mayores a la oración simple y compuesta así como factores tales como las intenciones, la organización estructural de los discursos, los destinatarios para quienes son pensados los mensajes comunicativos Teun Van Dijk (1978); se recuperó aquellas unidades que contienen macroestructuras discursivas y textuales de índole semiológico que han sido estudiadas de manera tradicional por disciplinas tales como la lingüística textual, la pragmática y la semiología entre otras.

Dada esta diferencia de enfoque del lenguaje, el cual se aborda desde los discursos y no desde las oraciones; desde la organización de estructuras lógicas y semiológicas y no únicamente desde las categorías gramaticales y sus funciones sintácticas; resulta importante no sólo que los estudiantes tengan un dominio de los contenidos y competencias que estudian en el curso sino que se encuentren en posibilidad de detectar los niveles de desarrollo lingüístico y comunicativo que han alcanzado los estudiantes con los que realizarán su práctica de enseñanza.

Así también el contexto educativo actual enfatiza la importancia de que los docentes realicemos como una de nuestras tareas primordiales, la sistematización de la práctica en lo que respecta a la enseñanza que se lleva a cabo en el contexto del aula; que además llevemos a cabo



una evaluación en la que podamos visualizar los éxitos alcanzados pero sobre todo las áreas de oportunidad que requerimos atender para conseguir que nuestros estudiantes aprendan; también se sugiere que mostremos los resultados del trabajo didáctico desarrollado durante el semestre a través de producciones escritas que puedan ser compartidas con otros docentes.

Al respecto Barragan-Giraldo (2023), afirma que la sistematización de las prácticas requiere del uso de una ruta metodológica en la que se recurra a la investigación lo que exige que no sólo se presenten los acontecimientos ocurridos sino que las acciones sean analizadas y reflexionadas; lo que conduce a una contrastación entre lo planeado previamente lo acontecido como evento en un tiempo y en un espacio, dando como resultado la obtención de la experiencia que se deriva de las prácticas las acciones y su correspondiente revisión a la luz de componentes teórico conceptuales.

Este texto muestra, la aplicación de la propuesta de Barragán a través del ejercicio llevado a cabo durante un semestre en el que se recupera las actividades de enseñanza que se planearon y operaron en el semestre comprendido de agosto de 2022 a enero de 2023 en el que se pretendió a través del curso, *Enseñanza del español en educación básica*, que los futuros docentes quienes se forman en las instituciones normalistas, elaborarán una evaluación diagnóstica debidamente sustentada, referida a las expresiones orales y escritas de los estudiantes de nivel básico con los que llevaron a cabo sus prácticas durante las jornadas en las que acudieron a las instituciones educativas Constituye por tanto un ejercicio de sistematización de la práctica en situaciones reales de enseñanza y de aprendizaje.

Contexto

El modelo internacional para globalizar al mundo que inició desde el siglo XX, ha provocado en los sistemas educativos fenómenos socio-culturales y económicos en los que se aprecia la inmensa movilidad de una diversidad de grupos que se desplazan de un lugar a otro, con el propósito de buscar mejores oportunidades de vida y casi siempre se busca no quedar fuera de las peticiones que el mundo laboral exige a las nuevas generaciones.

El espacio de desarrollo de este proyecto se ubica en la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”, en donde laboran docentes especialistas en cuatro diferentes áreas de intervención, así como profesionales de diferentes campos disciplinares. En esta institución se



forma a los licenciados en educación especial quienes atenderán en los servicios de educación básica, las necesidades de los estudiantes que presentan distintas condiciones en su desarrollo y de manera específica atienden algunas necesidades que se detectan en las competencias para el uso del lenguaje y la comunicación en su modalidad oral y escrita.

En el presente ciclo escolar los estudiantes del área intelectual y motriz, que cursaron el tercer semestre, se encontraron ante la posibilidad de aprender los contenidos de *Enseñanza del Español en educación básica*; curso en el que se dan a conocer a través de tres bloques, las características de habilidades lingüísticas y comunicativas tales como: la expresión oral, la comprensión de lectura y la producción escrita en la lengua oficial que se habla en este país.

Metodología

No obstante que la habilidad docente para elaborar evaluaciones diagnósticas se desarrolla en el transcurso de la formación que ofrece la escuela normal en los espacios curriculares tales como el curso «Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje», en el curso *Enseñanza del español en educación básica*, se contempla la posibilidad de que los estudiantes de tercer semestre elaboren sus primeras planeaciones con las que participarán en las escuelas de educación básica.

En el apartado IV denominado Orientaciones pedagógicas de la Nueva Escuela Mexicana del documento «La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas» (2019) se mencionan 8 factores que guían dicha propuesta educativa, de los cuales el sexto hace referencia a la organización y uso de la información, estrategias, recursos, materiales para enriquecer las actividades escolares y promover diversas experiencias de aprendizaje mismo que será retomado en el presente proyecto.

En el documento citado, se presentan cuatro tipos de acciones que contemplan algunos principios de los cuales, se enfatizará la organización de los contenidos y la selección de estrategias metodológicas para llevar a cabo el análisis y la reflexión de las acciones pedagógicas que llevé a cabo con la intención de favorecer la habilidad para elaborar evaluaciones diagnósticas; punto central del presente trabajo; las cuatro acciones que se mencionan en el documento de la Nueva escuela mexicana son:

1. Diagnóstico del grupo
2. Organización de los contenidos
3. Selección de estrategias metodológicas
4. Evaluación



Es así como este proyecto recupera como componente principal metodológico la descripción y explicación de las acciones didácticas incluidas en mi práctica profesional para poder identificar si a través de ellas se incidió en el desarrollo de la habilidad para elaborar evaluaciones diagnósticas.

Presentación y análisis de las acciones didácticas de mi práctica docente.

Organización de los contenidos

Con el propósito de mostrar aquellos factores didácticos que caracterizan mi práctica docente y a través de los cuales me dediqué a la tarea de favorecer el desarrollo de saberes y habilidades que les permitieran elaborar una evaluación diagnóstica, recuperé los principios y orientaciones pedagógicas que se ofrecen en el documento «La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas» emitido por la SEP en 2019.

Interrogarse sobre las formas de organización de contenidos en el contexto escolar en el que se desarrolla la práctica docente

La organización de las tareas institucionales en la Escuela Normal de Especialización contempla un periodo intersemestral en el que se asigna a los profesores un calendario para desarrollar diversas tareas durante dos semanas en las que se presentan los avances de los proyectos de áreas y oficinas. Entre estas tareas se encuentra la elaboración de la planeación de los cursos asignados, los cuales son informados a través de la entrega del horario semestral en el que se indica las actividades en las que se participará y los cursos que cada uno de los docentes impartirá.

De acuerdo a este planteamiento, para diseñar la planeación del curso se procedió metodológicamente de la siguiente manera: primero se revisó y se analizó el programa del curso; posteriormente se inició la redacción del plan a través del llenado del formato que entrega el área de docencia, en el que se anotaron los bloques, sus nombres y los contenidos que deben de trabajarse en cada uno de ellos; un momento nuclear se identificó cuando se analizó bajo qué procedimiento proponía que se llevara a cabo el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El resultado consistió en una propuesta de índole inductiva en la que se partió de actividades que llevaran a los estudiantes a la vivencia de la experiencia y el contacto con diversos textos, su estructura, los componentes que le dan forma y contenido y posteriormente se orientó la



participación hacia una etapa en la que ellos se documentaron acerca de la experiencia que vivieron y los hallazgos obtenidos con relación a las características de los textos. Entonces se procedió a la construcción de cuadros, esquemas, mapas u otras formas de representar sus hallazgos acerca del tema o asunto que se estaba aprendiendo.

Desde hace algunos años, en mi experiencia en el trabajo con grupos de licenciatura y de posgrado en el programa de maestría en la ENERSQ; me dediqué a la tarea de diseñar un instrumento a través del cual se pudiera plasmar de manera sistemática los propósitos y las actividades didácticas que elegía para cada sesión de aprendizaje. En lo personal el diseño de una planeación anual no me permite hacer un seguimiento puntual de cada sesión. La planeación del curso favorece tener un panorama general de lo que se pretende conseguir durante el semestre; sin embargo, la creación de una ficha de trabajo para cada sesión favorece tener conciencia de lo que se hará en cada una de las sesiones y me obliga a revisar el avance de la planeación general.

Análisis de los datos

Como ya se ha mencionado, se especificó a través de la **Guía de orientación para la elaboración del trabajo escrito**, el tipo de información con la que se trabajaría: las planeaciones diseñadas para ser aplicadas durante el primer periodo de prácticas, los programas de estudio y las producciones de los estudiantes con los que se llevó a cabo la práctica.

Una vez que los docentes en formación entregaron la información, se procedió a su tratamiento. El total de trabajos revisados en los dos grupos es de 19 escritos. 13 corresponden al grupo del área intelectual y 6 al área motriz. En la guía de elaboración del Informe de Evaluación Diagnóstica, en los apartados 3.3, 3.4 y 3.5 se especifica lo que cada estudiante debió hacer con los materiales y con la información disponible en sus portafolios. Básicamente se solicitó que llevaran a cabo un ejercicio de análisis comparativo entre la información empírica, la teórica y aquella que se encuentra en los programas de estudio y que constituye el parámetro que se debe de tomar en cuenta para relacionarlos con las producciones de los estudiantes de educación básica.

Resultados

Una vez que se llevó a cabo el tratamiento de la información a través de un análisis minucioso, se obtuvieron los resultados que se presentan en la siguiente tabla:



Tabla 1.
Sin título para la tabla.

Indicadores	Resultados	% de estudiantes	Observaciones
Estructura del texto	Todos los estudiantes incluyeron: <ul style="list-style-type: none"> • Carátula • Índice • Datos de la escuela • Presentación de la planeación • Explicación de lo que ocurrió durante la intervención en el grupo • Conclusiones • Reflexiones • Fuentes de consulta 	El 100 por ciento de estudiantes respetaron la estructura general	<p>Sin embargo, el apartado 3.3 en el que se solicita además de la presentación de la planeación, una explicación detallada, 9 alumnos del área intelectual no llevan a cabo el análisis comparativo requerido para comparar la información teórica, normativa y empírica.</p> <p>5 estudiantes del área motriz tampoco desarrollan un análisis comparativo entre los distintos tipos de información.</p> <p>En el punto 3.5 en el que se solicita el análisis y la explicación sustentada en los diferentes tipos de información con la que se contaba y que como resultado de este ejercicio los estudiantes podrían llegar a los resultados del informe de evaluación sólo 1 estudiante de las 13 que integran el grupo de intelectual lo desarrolló.</p> <p>En el grupo del área motriz 5 de los 6 estudiantes no lograron desarrollar una explicación sustentada.</p>
Elaboración de tablas estadísticas			<p>10 estudiantes del grupo del área intelectual no construyeron porcentajes estadísticos de los niveles de desarrollo.</p> <p>Del grupo motriz 5 no construyeron gráficas.</p> <p>2 estudiantes elaboraron estadísticas referidas a información que no coincide con la temática trabajada en clase.</p>
Uso de los contenidos de los textos abordados durante el curso para sustentar o argumentar las producciones de los niños			Sólo una de las estudiantes recurrió al uso de información teórica que fue explicada durante el desarrollo del curso.
Conclusiones			<p>De las 13 estudiantes que integran el grupo, 12 de ellas no establecen una relación entre los contenidos o habilidades trabajadas en grupo con los hallazgos mencionados tanto en los resultados como en las conclusiones.</p> <p>8 de las 13 estudiantes presenta la información a manera de descripciones; no hacen uso de sustento teórico que les permita construir explicaciones y argumentos.</p> <p>En lo que respecta al grupo del área motriz los 6 estudiantes no lograron elaborar conclusiones referidas a los aprendizajes esperados establecidos en la planeación.</p>
Fuentes de información			3 de las estudiantes no incluyen el apartado de fuentes de información

Fuente: Sin fuente



Discusión de los hallazgos

Se presenta a continuación el desarrollo y análisis de las estrategias metodológicas que utilicé durante la práctica docente en el curso de *Enseñanza del español en educación básica* de acuerdo con los principios pedagógicos que sugiere la Nueva Escuela Mexicana (2019), con el propósito de relacionar esta forma de enseñanza con los resultados que se perseguían y que se refieren a la puesta en práctica de la habilidad para elaborar evaluaciones diagnósticas.

1) Considerar estrategias sustentadas en metodologías activas y participativas que dinamicen el trabajo en el aula y que favorezcan la experimentación y la perspectiva socio afectiva.

Las estrategias propuestas en el curso *Enseñanza del español en educación básica* responden a la mirada constructivista que se encuentra vigente en las propuestas educativas desde hace ya varias décadas. Este planteamiento considera que los estudiantes participan de manera activa en la construcción del conocimiento a través de procesos activos de aprendizaje. Así cada una de las fichas de trabajo que fueron diseñadas para este curso contienen una secuencia de actividades que se caracterizan por el rol activo del estudiante en su propio proceso de conocimiento. Ellos son quienes buscan la información en diversas fuentes de consulta, leen, analizan, comparan, relacionan, clasifican, ordenan los datos y preparan diversas modalidades de presentación para hacerse cargo de las explicaciones de las temáticas que se abordan.

Es importante destacar, sin embargo, que en distintas sesiones de trabajo los estudiantes presentaron la información que obtuvieron de las fuentes consultadas, misma que leyeron, pero que no analizaron y tampoco registraron a través de apuntes, algunos datos que presentaban se encontraban mencionados ya que se encuentran en las fuentes de información, pero se observó que los estudiantes no comprendieron ni conceptualizaron la información; de manera que mi función como docente consistió en precisar los sentidos y significados a que se refieren. Por ejemplo, en la sesión del viernes 21 de octubre, dos equipos presentaron un cuadro que contiene los datos solicitados en la ficha 11ava de trabajo.

En esta sesión del 21 de octubre, todos los integrantes de los distintos equipos del área intelectual, presentaron información que se refiere a las disciplinas que consultan los diseñadores de los libros de texto para incorporar los aprendizajes que deben ser desarrollados en las aulas escolares, incorporaron en sus cuadros la Psicología constructivista, la Psicolingüística, la antropología; sin embargo, todos los equipos únicamente



mencionaron esta información, así que, en la presentación del cuadro del último equipo mencioné que yo agregaría algunas precisiones respecto a estas disciplinas.

Explicué que durante las décadas de las dos guerras mundiales del siglo XX se desarrolló el paradigma basado en el conductismo, el cual explica que el aprendizaje depende de la presencia de tres componentes: el estímulo, la respuesta y el refuerzo; que este modelo de aprendizaje se generalizó en el mundo y que aún en la actualidad sigue vigente; a su vez explicué que el modelo conductista favorece el aprendizaje memorístico de la información por lo que durante décadas el aprendizaje se evaluaba mediante exámenes en los que se solicitaba la presentación de la información que el estudiante había memorizado; se hizo hincapié de que no se trata de menospreciar la memorización de información; sin embargo es importante que la información se use para la solución de problemas.

Posteriormente comenté que el constructivismo como paradigma es el resultado de las aproximaciones de autores como Piaget y Vygotsky (2010), quienes basaron sus teorías en las diversas observaciones que hicieron a los niños en condiciones de experimentación científica y que de ese trabajo se derivó la afirmación basada en la idea de que el desarrollo del pensamiento y del razonamiento conlleva una serie de operaciones cognitivas tales como el análisis, la clasificación, la organización, la coordinación, la comparación, la jerarquización, la subordinación, y otras operaciones más que los niños realizan cuando se encuentran en contacto con el mundo para conocerlo.

Finalmente expuse de manera sintética las aportaciones de Gardner (2001), quien propone que los seres humanos tienen diversas formas de conocer la realidad y postula en su propuesta siete inteligencias múltiples, mismas que han sido retomadas en el ámbito educativo y hoy en día se conocen como inteligencias múltiples. A su vez comenté y explicué que entre el plan de estudios 2011, en el que los contenidos a abordar se organizan por bloques y el del 2017 en el que se presenta por ámbitos, la diferencia de los términos obedece a que la organización por bloques alude a la segmentación del conocimiento característica del paradigma positivista en el que se propone la fragmentación y el análisis de datos como manera predominante de conocer y representar la realidad a diferencia del paradigma de la complejidad en el que se propone que el conocimiento debe ser basado en un pensamiento relacional y complejo.

Se deriva de este ejemplo que la exposición de los docentes basada en su propia experiencia y conocimiento, no siempre responde a un esquema conductista en el que se proporciona información a un estudiante que



asume un rol pasivo; sino más bien, son datos y explicaciones a través de los cuales se aportan apoyos que impactan en la comprensión y conceptualización que realizan los estudiantes.

2) Fomentar el aprendizaje colaborativo en tanto construcción colectiva de conocimientos que lleven a cabo a partir de la consulta de distintas fuentes de información mediante estrategias de trabajo en equipo, reflexión, intercambio de opiniones, articulación de ideas de manera oral y escrita, con miras a construir significados y edificar un saber social plural, informado, responsable y ético.

Con respecto a las actividades didácticas diseñadas en el curso de *Enseñanza del español en educación básica*, en cada una de las fichas de trabajo las tareas de aprendizaje fueron pensadas para que los estudiantes trabajaran en equipo de manera colaborativa. Excepcionalmente se solicita que la producción intelectual sea individual. Este trabajo en clase se caracterizó todo el tiempo por contar con momentos de interacción en pequeñas comunidades de aprendizaje.

3) Promover pausas activas, momentos insertos en la jornada escolar dirigidos al involucramiento del movimiento corporal y la ejercitación mental de los estudiantes con el fin de enfocar la atención, mantener la continuidad de la actividad, relajarse poniendo en juego el cuerpo y los sentidos.

Dado que mis actividades de enseñanza están dirigidas a estudiantes adultos que se forman en el nivel de licenciatura y de posgrado, doy por hecho que ellos no requieren de actividades para relajarse ni garantizar que el trabajo intelectual se mantenga en el nivel de productividad de las sesiones de trabajo. Considero que mi razonamiento se basa en una falsa idea o en un prejuicio en el que como se trata de adultos ya han incorporado todo tipo de operaciones cognitivas ejecutadas de manera abstracta e interiorizada y por tanto no requieren de acciones físicas.

Esta premisa se contradice con la propuesta teórica de Gardner que se refiere a que existen siete maneras distintas de aprender. Han sido denominadas estilos de aprendizaje y son consideradas actualmente en los programas de estudio de educación básica. Algunos de estos estilos de aprendizaje se basan en la acción y el movimiento corporal que algunas personas llevan a cabo cuando están aprendiendo, es decir, aprenden llevando a cabo acciones que están involucradas en el asunto, tema, o suceso que se aprende y este aprendizaje, por tanto, se lleva a cabo a través de la experiencia directa con el objeto de aprendizaje.



4) Potenciar la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje.

Potenciar la autonomía en el aprendizaje constituye el punto número cuatro de las actividades que se enmarcan en esta propuesta metodológica. Al respecto, las tareas que se diseñaron en cada una de las fichas de trabajo fueron pensadas para que los estudiantes fueran quienes las realizaran. Se incluye la lectura de textos, el análisis, el trabajo colaborativo y la construcción de maneras de representar los contenidos. Se aprecia, sin embargo, que la información que se revisa ya ha sido seleccionada y revisada por mí, es decir, en diversos momentos de la planeación, yo soy quien decide que es lo que se leerá y los aspectos que serán revisados en las sesiones de trabajo.

La decisión de que exista un momento de planeación en el que yo reviso, leo, analizo y selecciono la información constituye un límite que obstaculiza la autonomía de los estudiantes; Hace falta entonces que en mi planeación de actividades didácticas considere el planteamiento de problemas que deben ser resueltos a través del trabajo colaborativo y que provoque el encuentro entre estudiantes con la finalidad de resolverlo a través de la búsqueda de datos, de su tratamiento y contraste con otro tipo de información de índole empírica. Esta forma de encarar el aprendizaje puede llevarlos a una verdadera autonomía en su aprendizaje.

Algunos estudiosos como Guamán Gómez y Espinoza Freire (2022), entre otros, afirman que, para establecer esta modalidad de aprendizaje, se requiere haber transitado por algunas fases previas en las que el aprendiz necesita encontrarse ante la presencia de un modelo que servirá como ejemplo de lo que se desea aprender. Por tanto, se requiere de un experto que sabe pensar, hacer, actuar o resolver el tipo de tareas que se desea aprender. En lo personal encuentro una contradicción pues ese modelo corresponde al de la figura de los profesores expertos que realizan su práctica profesional en los salones de clase. La novedad entonces consiste en los dispositivos tecnológicos; sin embargo, se requiere de un experto que funja como modelo que debe mostrar aquello que se desea aprender.

5) Vincular las estrategias pertinentes al tipo de contenido que se quiere trabajar y al nivel de profundidad que se pretende lograr.

El programa del curso de español y su enseñanza contempla la revisión de los tres tipos de habilidades lingüísticas que se refieren a la expresión oral, la comprensión de lectura y la producción escrita; además incluidas en ellas, la descripción, la narración, la argumentación y la conversación. Se requiere profundizar también en las características



estructurales de la trama de los discursos y los textos que predominan en los usos que la sociedad realiza cuando se comunica, así como las intenciones comunicativas de los usuarios de sistemas de comunicación.

Es imprescindible que los docentes en formación desarrollen un dominio conceptual y procedimental de los contenidos de un curso en esta licenciatura, dado que en su práctica profesional elaborarán ejercicios de evaluación continua de los aprendizajes de cada uno de los estudiantes.

Dicho seguimiento favorece el análisis y la comprensión de los avances en los aprendizajes de los estudiantes, se trata de una tarea permanente cuyos resultados constituyen las razones por las cuales cada docente se dispone a diseñar y rediseñar cambios en su plan de trabajo con el que debe intervenir durante el tiempo que se trabaje.

De manera específica se pretendió en este semestre, centrar mi práctica docente en el desarrollo de la habilidad de los futuros docentes a través de la cual, se encuentren en condiciones de establecer criterios para evaluar los avances en el desarrollo de las habilidades para el uso de los sistemas lingüísticos y sus variantes dialectales entre los estudiantes de educación básica; es decir, si bien el curso de español se centra en los contenidos de español, en la revisión de libros de texto y en la elaboración de actividades didácticas que realizan durante los periodos de práctica en los servicios educativos, el docente en formación necesita saber analizar las producciones orales, los niveles de comprensión y la producción escrita a través de evaluaciones debidamente sistematizadas y sustentadas. Por esta razón orienté mi trabajo hacia el análisis de muestras de lenguaje que los estudiantes recuperan durante su periodo de prácticas y que son el resultado de las actividades de español que planearon en el espacio del curso de «Enseñanza del español».

Es decir, se buscó que los temas, los conceptos, las características estructurales y lingüísticas fueran comprendidos y conceptualizados para poder ser utilizados como herramientas de análisis de las producciones de los niños; se trató de guiar a los estudiantes de licenciatura hacia la elaboración de informes de evaluación a través de los cuales pudieran tener un antecedente del grado de desarrollo del lenguaje y el uso que los estudiantes de nivel básico hacen para comunicarse.

La estrategia en la que sustento el propósito que persigo consiste en solicitar a los estudiantes de la licenciatura que registren evidencias empíricas de las actividades de español que desarrollan durante sus prácticas en las escuelas. Estas actividades son el resultado de la revisión de las propuestas de los libros de texto dirigidos a los distintos niveles educativos y del



análisis de la información teórica referida a los contenidos de la materia. Asumo como tarea primordial la orientación de la manera en que se realiza el análisis de las muestras empíricas del lenguaje, su codificación, identificación de categorías de análisis y la redacción del informe de evaluación con su respectiva estructura discursiva.

6) Propiciar formas de interacción entre los estudiantes para que relacionen contenidos, actividades y formas de valoración en las que se incorporen las artes y el aspecto lúdico.

En cada sesión de trabajo los estudiantes diseñaron formas de representación que incluyeron actividades lúdicas mediante las cuales socializaron los contenidos y las explicaciones que previamente se dieron a la tarea de consultar, revisar, analizar y explicar entre los integrantes de los equipos, lo que derivó en un trabajo colaborativo en el que por momentos rompieron la estructura de los equipos para integrarse en forma grupal; es decir se observó la participación de todo el grupo en la consecución de la tarea.

7) Seleccionar materiales, recursos, tecnologías de la información y la comunicación y organizar el espacio del aula, de acuerdo con los contenidos y las formas de participación que se espera de los estudiantes.

Dado que en el semestre correspondiente a agosto – febrero, el curso de español se impartió con una modalidad presencial después de haber permanecido confinados por más de dos años, el regreso a la presencia física ha estado acompañada del uso cotidiano de la tecnología y los recursos virtuales, de manera que se han aprovechado recursos tecnológicos que antes de la pandemia eran impensables.

Por ejemplo, en diversas ocasiones se elaboraron presentaciones en *power point* pensadas para ser compartidas en los pizarrones electrónicos que se encuentran en cada uno de los salones. Sin embargo, ante la falla de cañones, las sesiones de trabajo se resolvieron de manera instantánea, compartiendo en el grupo de *WhatsApp* la presentación; de manera que los teléfonos celulares constituyeron uno de los recursos más utilizados, ya que además se recurrió a internet cuando se solicitó que consultaran algún material. Esta disposición de la información ha impactado en la movilidad de los estudiantes, pues no necesitaban salir del aula para consultar diversas fuentes, libros, investigaciones, etc.

Una novedad en esta clase consistió por parte de los equipos de trabajo y de todos los integrantes de cada grupo, en la organización y concentración de toda la información que seleccionaron en sus tareas en un solo



concentrado o tabla que integraron en un drive; diseñaron un formato de cuadro y se pusieron de acuerdo para integrar la información que correspondía a cada equipo de trabajo, de manera que cuando realizaron sus presentaciones, en un solo cuadro se encontraba toda la información.

En las sesiones de trabajo correspondientes al mes de agosto y septiembre se revisaron de manera global las características lingüísticas de los discursos, se hizo referencia a la expresión oral; de manera específica se analizó la función y la estructura de 21 tipos de textos que fueron clasificados por las autoras Ana María Kauffman y María Elena Rodríguez; las características discursivas se abordaron a través de actividades en las que los estudiantes participaron de manera activa. En cada uno de los dos grupos se trabajaron las siguientes actividades:

1. Programa de noticias
2. Visita a una sala de cine
3. Programa de espectáculos
4. Receta de cocina

Con el propósito de que los estudiantes de la licenciatura establecieran una relación entre las características de los textos y el enfoque que se propone en los programas de educación básica, durante el mes de octubre nos dimos a la tarea de revisar los contenidos de español de los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

En lo que respecta a la tarea del diseño de las planeaciones, se presentó la oportunidad de establecer contacto con dos profesoras del curso Observación de la Práctica Docente, con quienes conversé y me puse de acuerdo para el diseño de actividades de español en el espacio de la materia. Es importante mencionar que las dos profesoras atendieron este aspecto de la misma forma que yo lo hice en mi espacio de trabajo del curso. Esta interacción y trabajo colaborativo propició que estuviéramos en contacto permanente atendiendo el diseño de actividades didácticas, la elaboración de materiales, el llenado de los formatos de planeación, su revisión y finalmente se pudo llevar a cabo un ensayo en ambos grupos para que los estudiantes y yo detectáramos algunos errores. Por ejemplo, se observó que el ensayo previo favoreció la seguridad a los estudiantes ya que se enfatizaron aspectos como son el manejo de grupo, el volumen de la voz, la forma de introducir la actividad.

El primer periodo de prácticas se llevó a cabo en la semana del 7 al 11 de noviembre. Los docentes responsables del curso de “Observación de la práctica docente” (OPD) calendarizaron y organizaron a los estudiantes para que asistieran a las UDEEI que les asignó la oficina de



prácticas. La maestra de OPD del grupo del área intelectual me invitó para que supervisara a algunas de las 13 estudiantes y yo accedí. Ella me programó los días 9, 10 y 11 de noviembre para que asistiera a nueve escuelas de la alcaldía Alvaro Obregón en las que se incluyó el nivel preescolar, primaria y secundaria. Cada día asistí a tres escuelas y tuve la oportunidad de observar la intervención de tres estudiantes de los nueve que me asignaron para supervisar.

Mi propuesta para orientar a los estudiantes en formación hacia la construcción de evaluaciones diagnósticas

Dado que en este proyecto el interés primordial consistió en que los estudiantes de tercer semestre realizaran un ejercicio de evaluación diagnóstica a partir de las evidencias de las producciones de los alumnos obtenidas durante la primera jornada de prácticas, retomo la concepción de Perrenaud (2008) concerniente a la evaluación formativa ya que en ella se considera que la evaluación es un proceso de registro de las observaciones que los docentes en formación llevan a cabo durante los espacios de aprendizaje con el propósito de identificar los conocimientos que los estudiantes del nivel de educación básica han alcanzado respecto a una temática o a alguna habilidad referente al ámbito de la comunicación.

Debido a que en el ejercicio que se llevó a cabo, los estudiantes recuperaron sus evidencias empíricas de las sesiones en las que practicaron en las escuelas de educación básica; no se logró que realizaran un registro etnográfico sistemático, pero como ya se ha mencionado se trata de un ejercicio a través del cual se pretendió que pusieran en práctica las habilidades requeridas sobre todo en lo que respecta al análisis de la información y al establecimiento de relaciones entre diversas fuentes de consulta.

Mi propuesta consiste en una guía que contiene de manera detallada cada una de las operaciones cognitivas y lingüísticas que debían desarrollar para llevar a cabo el análisis comparativo entre tres tipos diferentes de datos: teóricos, normativos y empíricos. También se solicitó la entrega de su evaluación diagnóstica con la siguiente estructura textual:

1. Carátula
2. Índice
3. Contenido
4. Resultados



5. Conclusiones
6. Reflexiones finales
7. Fuentes de consulta

Conclusiones

Como se mencionó en el transcurso de la presentación de este proyecto, el propósito de esta investigación consistió en llevar a cabo un estudio sistematizado de mi práctica profesional que me permitiera reflexionar sobre las características que conforman mi estilo docente y de manera específica si esta manera de abordar la enseñanza, contribuyó al desarrollo de habilidades cognitivas lingüísticas que pudieran ponerse en práctica a través de la elaboración de un informe de evaluación diagnóstica en el curso de *Enseñanza del español en educación básica*, tarea que forma parte del quehacer docente.

Al respecto se observa que pese a que los rasgos corresponden a una docencia constructivista en la que se favorece el trabajo colaborativo, las actividades lúdicas, la consulta de diversas fuentes de información, la participación activa y permanente de los docentes en formación, la puesta en práctica de los conocimientos para la elaboración de planeaciones y su aplicación en las prácticas en escuelas de nivel básico; un porcentaje elevado de la población no logró llevar a cabo las operaciones cognitivas lingüísticas que se ponen en juego para procesar y dar tratamiento a los distintos tipos de información que obtuvieron a lo largo del semestre; es decir, que la información de índole teórico conceptual, las propuestas y enfoques de enseñanza que se encuentran en los planes y programas de estudio así como en los libros de texto no fueron contrastadas, comparadas o relacionadas con las producciones escritas de los estudiantes de nivel básico.

Los docentes en formación de segundo semestre de la licenciatura no mostraron su habilidad para triangular datos, no realizaron un trabajo cognitivo que implicara la comparación, el análisis, la categorización y la interpretación de datos. Los escritos se caracterizaron por respetar la estructura general del texto, sin embargo, la parte medular del trabajo no se llevó a cabo.

Es imprescindible entonces que los docentes diseñemos actividades didácticas de acompañamiento a través de las cuales enseñemos a los docentes en formación a realizar el procesamiento de datos, el cual incluye las habilidades mencionadas y que, pese a que fueron solicitadas y especificadas en la Guía para la elaboración de su escrito, no lograron llevarlo a cabo.



Referencias

- Barragán – Giraldo, Diego Fernando (2023), Sistematización de experiencias educativas: entre teoría y metodología. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3 (1), pp. 155 – 180.
- Dietz, G., & Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México*. México: SEP. DOF, Diario Oficial de la Federación. (16 de Agosto de 2022). Acuerdo número . México: Secretaría de Educación Pública.
- EIA, U. (2020). *Aprendizaje colaborativo. Construcción conjunta de aprendizajes*. Colombia: Comunicaciones Universidad EIA.
- Gardner, Howard (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, Colombia. Fondo de Cultura Económica.
- Guamán Gómez Verónica Jacqueline, Espinoza Freire Eudaldo Enrique (2022). *Aprendizaje basado en problemas para el proceso de enseñanza-aprendizaje*. *Universidad y Sociedad* Vol. 14 no. 2 Cienfuegos mar. - abr. Ecuador.
- Lopes de Souza, E., & Santana, J. M. (2007). *Lingüística textual: Literatura, Relaciones textuales*. Sao Paulo: Arte y Ciencia.
- SEP, Subsecretaría de Educación Pública. (2019). *La nueva escuela mexicana*. México: SEP.
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós Surcos 36, Barcelona
- Perrenaud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes, Entre dos lógicas*. Colihue: alternativa pedagógica
- SEP, Subsecretaría de Educación Pública (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México
- Sisto, Laura Susana, Zipman Susana. (2019). *La lingüística textual, su historia y sus aportes*
- Van Dijk, Teun A., (1978), *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós



La experiencia de docentes en formación: Una lectura a sus didácticas y saberes construidos

The Experience of Teachers in Training: A Reading of Their Didactics and Constructed Knowledge

Omar Isaí Sánchez Santana*

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2023

Fecha de aceptación: 22 de julio de 2023

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo comunicar algunos resultados de la investigación doctoral *La Didáctica de los docentes en formación de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM): Un análisis de su experiencia a partir de su práctica* que buscó comprender los procesos formativos de docentes en función de la construcción de sus saberes para la elaboración de sus didácticas. El enfoque se basó en el método narrativo bajo un enfoque hermenéutico como elemento esencial para el análisis y la interpretación. La muestra se integró con ocho estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. Se dio seguimiento a su trayecto formativo desde el primero hasta el octavo semestre, en el periodo comprendido de enero 2018 a enero de 2022.

Se abordan cuatro apartados donde se discierne la pregunta: *¿Cómo se teje la experiencia de los docentes en formación de la BENM desde sus prácticas de enseñanza en relación con la construcción de saberes para la conformación de su(s) didáctica(s)?* Aquí se ubica la contextualización y el planteamiento del problema.

Posteriormente se presentan los resultados y la discusión de los hallazgos en los que se identifica qué saberes se construyen y cuáles didácticas conforman los docentes en formación. Se concluye que suceden en un espacio experiencial de encuentro, reconocimiento y acercamiento pedagógico.

ABSTRACT

This article aims to communicate some results of the doctoral research «The Didactics of Teachers in Training de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM): An Analysis of their Experience from their Practice» that sought to understand the formative processes of teachers in terms of the construction of their knowledge for the development of their didactics. The approach was based on the narrative method under a hermeneutic approach as an essential element for analysis and interpretation. The sample consisted of eight students from the bachelor's degree in Primary Education. Their formative trajectory was followed from the first to the eighth semester, in the period from January 2018 to January 2022.

Four sections are addressed where the question is discerned: How is the experience of the trainee teachers of the BENM woven from their teaching practices in relation to the construction of knowledge for the conformation of their didactic(s)? This is where the contextualization and problem statement are located.

Subsequently, the results and the discussion of the findings are presented, in which it is identified which knowledge is constructed and which didactics are shaped by the trainee teachers. It is concluded that they take place in an experiential space of encounter, recognition, and pedagogical approach.

Palabras clave:

Formación de docentes, saber, didáctica, experiencia pedagógica, práctica pedagógica.

Keywords:

Teacher training, Knowledge, Didactics, Pedagogical experience, Pedagogical practice.

* Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Aragón, Estado de México.

Introducción

Este artículo es un ejercicio de construcción del saber pedagógico, parte de una lectura crítica que enfatiza la experiencia docente como eje principal para comprender los procesos formativos que se presentan dentro de instituciones formadores de docentes, estas experiencias se interpretan para conocer la construcción de saberes para la conformación de su(s) didáctica(s); se menciona que los hallazgos girarán en dos sentidos: interpretar qué *saber(es)* construyen los docentes en formación en su práctica e interpretar cuál(es) *didáctica(s)* conforman los docentes en formación *para* su práctica, a partir de ese análisis experiencial.

Lo anterior se ha logrado a través de la narrativa hermenéutica que me permitió una búsqueda del encuentro, del reconocimiento y del acercamiento con el otro, (los docentes en formación) y, con ello, develar su experiencia como punto de partida y de llegada en su proceso formativo.

En este artículo se abordan aspectos de teorización en nuestro objeto de estudio, en el cual se analiza la *experiencia* de los docentes en formación de la BENM, con la finalidad de conocer cómo se construye y cómo se conforma su didáctica a partir de sus prácticas de enseñanza que desarrollan en las diversas escuelas primarias oficiales de la Ciudad de México, centros de trabajo donde se gestan no solamente sus prácticas sino también el cimiento de su propia concepción del deber ser, el ser y el quehacer educativo durante todo su trayecto de la Licenciatura en educación primaria.

Lo anterior derivó de la investigación doctoral: «La Didáctica de los docentes en formación de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros: Un análisis de su experiencia a partir de su práctica»; esta fue realizada con una muestra de ocho estudiantes (docentes en formación) de dicha institución, para tales efectos se llevó a cabo la recuperación de relatos orales (entrevistas) y relatos escritos (diarios del profesor y relato estilo libre) de los actores, se realizó un seguimiento de su trayecto formativo desde primer semestre hasta la culminación del octavo semestre. El recorte de la temporalidad de la investigación comprende de enero del año 2018 a enero del año 2022, para acto seguido durante el año 2023 realizar el proceso de deconstrucción, y reconstrucción de categorías, teorías interpretativas y de análisis de los datos arrojados.

A efectos de introducir el abordaje, la investigación sitúa el problema de investigación en: la reducción de la práctica de los docentes en formación inicial de la BENM con la entrega de una planeación desde los



intereses institucionales tanto de la escuela donde desarrollan su práctica de enseñanza como de la institución formadora, es en este cumplimiento de objetivos institucionales donde se descoloca y se desvincula la intención de una planeación didáctica reflexiva para la enseñanza, así como en razón de un ejercicio, a través del cual, se asume la didáctica como un espacio disciplinar para diseñar una ruta de construcción metodológica y de saberes para su intervención.

El problema se sitúa en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros con sede en la Ciudad de México, por ser la institución formadora con mayor historia y antigüedad en México, como Apoyo Técnico Pedagógico tuvo contacto con los docentes en formación que llegaban a practicar en alguna de las escuelas primarias oficiales de las colonias: Pasteros, San Martín Xochinahuac, Reynosa Tamaulipas y Santa Bárbara, alcaldía Azcapotzalco.

Contexto

El acercamiento al campo implicó conocer la cultura escolar de los docentes en formación en una de sus instituciones más próximas e, históricamente, la más reconocida por ser la de mayor trayectoria desde su creación en tiempos del Porfiriato, inaugurada en el año de 1887, cuyo propósito inicial fue la enseñanza para la alfabetización y se conocía como «Normal de Maestros», posteriormente en 1987 derivado de la reforma a la educación normal fue nombrada Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) cuando su formación profesional adquiere el carácter de Licenciatura en Educación Primaria.

Actualmente pertenece al subsistema de educación normal de la Ciudad de México y depende de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM), por ende, es administrada por la Dirección de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), la cual se encarga de coordinar servicios de formación inicial y desarrollo profesional para docentes de las Escuelas Normales que conforman la Ciudad de México, así como del Centro de Actualización del Magisterio en dicha entidad.

La BENM es la principal institución pública formadora de docentes de educación primaria en la Ciudad de México durante poco más de 133 años, sus egresados comúnmente se integran a laborar en las escuelas públicas de la mencionada entidad y es, en esas mismas escuelas, que realizan sus prácticas como estudiantes, solo para más tarde integrarse en alguna de dichas escuelas al egresar y realizar una serie de filtros administrativos



como el examen de oposición para garantizar una supuesta «calidad o excelencia educativa» del personal al ingresar al sistema federal.

En la investigación doctoral realizada y mencionada con anterioridad, se pretendió dilucidar cómo estos actores construyen su didáctica y saberes que les posibilitan enfrentarse a los vacíos de formación que reciben, con claras ausencias, deficiencias e insuficiencias que, a decir desde su experiencia, les generan barreras y malestares los cuales afrontan y que desembocan en nuevos e interesantes constructos epistémicos que les permiten conformar sus acciones e intervención didáctica.

Para tales efectos, se trazaron ejes problematizadores que dieron cuenta, en un inicio, de la experiencia de los docentes en formación de la BENM, a través de sus testimonios para contextualizar el problema y su objeto de estudio, por ello, se retoman las voces de los docentes en formación en esta primera etapa, con base en la narrativa, dichos ejes fueron:

Ejes Problematizadores

a) Descontextualización de: planes de formación docente vs práctica

Para comenzar este apartado, es preciso mencionar que, tanto para la realización de este primer eje como el de los dos siguientes, son resultado del acercamiento al campo de investigación *in situ*, en los cuales se utilizaron instrumentos para la recuperación de los datos que se detallan en la metodología de este artículo. La cita siguiente es un testimonio producto de un relato oral de uno de los docentes en formación:

«¡yo voy a dar la clase como pueda porque ni nos explicó bien el maestro cómo se va a trabajar!» ... (CM_Salones_Voces Informales Docentes enFormación1_BENM_08-10-2018).

Lo anterior responde no solo a dualidades en la formación sino también a ambigüedades de esta, las cuales no están del todo claras desde el inicio de este proceso, tal como lo refiere el testimonio, se percibe, en este caso, una práctica no reflexionada. En sentido opuesto, Schön (1992) establece que debe asumirse una postura crítica y reflexiva en la profesión del enseñante, el docente se asume como el profesional reflexivo que construya una lectura crítica de la realidad educativa en la que está inmerso, para así poder intervenir proactivamente, de manera pensada, dentro del proceso de enseñanza. No obstante, también se generan otras expresiones que refieren a una práctica que se encuentra descontextualizada, lo cual se retoma del siguiente testimonio:



«¿y ustedes chicas ya saben cómo van a trabajar su clase?» (CM_Salones_VocesInformales_Dcantes_en_Formación2_BENM_08-10-2018).

Ante lo anterior Zabalza comenta (1998) que, la práctica es el elemento esencial en la cual tiene razón de ser la formación docente, es el acercamiento real a las condiciones reales de trabajo en las que se enfrenta, por lo cual debe ser un proceso guiado con base en los aprendizajes, contenidos y objetivos que ciñen la enseñanza y organización del trabajo docente; otro testimonio expresa lo siguiente:

«¡nosotros tampoco le entendemos porque nos enseñan a planear con el plan 2012, y allá en la escuela nos lo están pidiendo con el 2018 porque es de primer año, pero así con el 2011 vamos a dar la clase!» (CM_Salones_VocesInformales_Dcantes_en_Formación4_BENM_08-10-2018).

Es fundamental tomar en cuenta que, si el propósito de las normales es la formación docente (para la enseñanza), este ejemplo, es una situación que no está correlacionada, no existe una correspondencia y, por tanto, existe una descontextualización entre lo establecido en un plan y en otro, además, entre una «práctica pensada desde un cierto referente» y el «panorama presentado ante el docente en formación», en este tenor hablamos que la práctica se vuelve un proceso de simulación, mas no constructivo, que conduzca a un quehacer reflexivo por parte del docente.

Esas dinámicas constituyen anclajes que permiten visualizar situaciones de ausencia, por un lado, ausencia de una reflexión para la práctica y, por otro, ausencia de una reflexión en la práctica, por consiguiente, una ausencia de reflexión sobre la práctica y, al final, una ausencia de reflexión de la práctica, porque si retomamos a Bazdresch (2000; 2006), estas situaciones no posibilitan la comprensión del entramado de la práctica docente, en este sentido, argumentamos lo siguiente:

-La reflexión **para** la práctica significa reconocer decisiones que toma el futuro docente al llevar a cabo el diagnóstico del grupo y la planeación curricular; plantea posibles alternativas a los recorridos habituales de la acción docente, anticipa experiencias o planes necesarios para orientar la práctica y encauzar situaciones de enseñanza anticipatoria.

-La reflexión **en la** práctica supone, en la ejecución de la clase, decisiones de cambio en las tareas seleccionadas durante la construcción metodológica real, con la finalidad de proponer permanentemente el logro del propósito educativo previsto.



-La reflexión **sobre** la práctica genera congruencia con el propósito planeado y los logros alcanzados durante las valoraciones y evaluaciones de los desempeños y productos de aprendizaje construidos.

-La reflexión **de la** práctica permite al docente en formación reconstruir la sistematización general construida en las temporalidades anteriores para, en y sobre la práctica, al hacer uso de registros sistemáticos, como: diario de clase, narrativas, registros de acciones donde describe la ejecución de todos los sujetos que participan durante la práctica de enseñanza.

b) El docente en formación como actor invisibilizado del currículum oficial

Lo anterior llevó a centrar el foco sobre lo que implica la tensión de la práctica frente al significado que tienen los docentes en formación y reflexionar sobre el impacto que tiene para la construcción de una didáctica a partir de la conformación de saberes para la misma, en este sentido que se retoma la voz de los docentes en formación de la BENM mediante un relato oral, en este caso un entrevista de acercamiento inicial al campo (misma que se precisa a detalle en el apartado de metodología), es así que, al preguntarles: ¿qué les aportaban las prácticas a su proceso de formación como docentes?, a lo que contestaron lo siguiente:

«...En un inicio solo fue observación ¿no?, entonces empiezas a ver cómo es realmente el trabajo en el aula ¿no?, y que no solamente es enseñarle a los estudiantes, es como que guiarlos... a que ellos construyan su propio conocimiento y después ya fue observación y ayudantía, te empiezas a involucrar un poquito más en el aula, y ya luego después, en este caso, ya viene tu planeación, ya viene como tu participación directa y activa en clase ya con los estudiantes» (Docente en Formación1, BENM 27-03- 2019).

Pues me ayudan muchísimo, me aportan muchas cosas, primero, cuando llegas aquí a la escuela en la normal llega con un cierto punto de inseguridad, cuando te paras frente a un grupo es así como... de qué hago, que puedo hacer ¿no?, ya conforme va pasando el tiempo vas adquiriendo esa seguridad, te paras frente a un grupo, sabes lo que tienes que hacer, cómo dirigirte a ellos, es bastante importante, primero te aporta eso. Segundo, la investigación, muchos toman la investigación como indagar un texto ¿no?, pero te aporta a la planeación y todos esos factores, porque la investigación es un proceso se debe de investigar para crear nuevos conocimientos ¿no?, entonces esa es otra cosa que te aporta a la práctica como tal. Además... ¿qué más te puede aportar? <pausa



prolongada, se queda pensativo», podría ser... cómo qué elementos... pues ser más indagatorio, lograr que los alumnos sean críticos, en fin, muchas cosas» (Dcnte_en_Formación2_BENM_27-03-2019).

«[...] la costumbre, el interés, porque al principio nuestras primeras prácticas eran de pura observación, entonces decíamos ¿en verdad quiero ser docente?, ¿en verdad voy a poder con treinta y cinco alumnos?, ¿en verdad voy a poder pararme enfrente y explicar un tema?, el control de ellos, el cuidado de ellos también. Yo creo que con el tiempo si este... te vas acostumbrando, el gusto por la carrera... es importante ¿no?, porque digo, si no me gusta ¿qué voy a hacer aquí?, si no tengo esa vocación, para qué... ahora sí que para qué voy a ir a echar a perder alumnos. Por eso sí creo que es importante para que cuando nosotros egresemos de aquí este... ya tengamos la noción de lo que se vive en la primaria, o sea, ya no lleguemos así de... ¡y ahora que voy a hacer!, yo ya sé a lo que voy ¿no?, lo que tengo que hacer con ellos» (Dcnte_en_Formación3_BENM_27-03-2019).

Yo creo que las prácticas son muy importantes porque es la única manera de que te puedes acercar a los alumnos, y creo que es la única profesión que te deja tener, así como... pues sí practicar, entonces este... pues son importantes porque conoces una gama de alumnos, una gama de maestros y creo que aprendes de todos, tanto de los alumnos como de los maestros y pues es enriquecedor para nuestra formación (Dcnte_en_Formación4_BENM_27-03-2019).

Las voces anteriores remitieron a pensar que detrás del telón de la política educativa, reformas e investigaciones, poco se aborda la figura de los docentes en formación (estudiantes de la normal en su rol de «practicantes»), se vislumbró una tergiversación del sentido que tiene la práctica en el discurso oficializado y en lo que se vive y experimenta por parte de los docentes en formación, además de que su testimonio parece invisibilizado y ausente ante los ojos de la nula memoria sociopedagógica del sistema educativo nacional (SEN). Los testimonios experienciales de los estudiantes normalistas no aparecen en la discusión, no porque no sean relevantes, por el contrario, se considera que en los temas propios de la reforma es intencional y tendencioso la acciones del estado al omitir la voz de quienes forman a los docentes.

Lo anterior condujo a reflexionar sobre los principios en los que se basa la formación docente, pues pareciere que ésta es deliberada no por formadores docentes, sino por quienes determinan una serie de políticas educativas para dar respuesta a los requerimientos de orden fáctico a las condiciones dictatoriales de organismos internacionales; es decir,



que los testimonios resultado de las entrevistas de acercamiento inicial al campo posibilitaron la reflexión en torno a preguntas paralelas sobre ¿Cómo formar al docente? y ¿quiénes dictan la agenda educativa y para qué formar al docente frente a esta sociedad del conocimiento?, preguntas que no tienen una respuesta al menos en esta investigación doctoral, sin embargo podrían significar un punto relevante para ser retomado en otro estudio o futuras investigaciones.

Al respecto de ello (Ducoing, 2013) menciona que: «... las Escuelas Normales son uno de los espacios que configuran un modo de ser profesor –de ser sujeto. Este carácter o modo de ser es compartido por los profesores, a su vez, con otros sujetos –los alumnos» (p. 49). Con base en lo expuesto reflexioné en que las escuelas normales son instituciones que encierran una tradición muy particular sobre el cómo y el para qué formar un docente, así mismo esto le antecede una sentido socio – histórico construido por los profesores, donde se ve diluido la voz del propio docente en formación, proceso donde tiene lugar su formación como acción, proceso y resultado en la construcción de una cosmovisión sobre lo que es ser docente que se curte desde la propia práctica, sobre el hacer cotidiano, sobre el trabajo cercano en las escuelas.

No es casualidad que las Normales sean fuertemente señaladas por el estado, pues son también trincheras de lucha para hacer frente a las injerencias de las políticas que pretenden soslayar el trabajo que se realiza tanto dentro de ellas como fuera, así en los testimonios orales iniciales comencé a vislumbrar tensiones de la práctica en voz de quienes la viven, quedando esta como: Forma de adquirir/se experiencia, Forma de conocer/se el entorno socioeducativo, Forma de involucrar/se en el mundo de la cultura escolar y Forma de reflexionar/se frente al otro y los otros.

Estas formas de significar la práctica en voz de quienes la viven de forma cotidiana parecieren ser que se eximen del discurso oficial y se alejan de la percepción «originalmente instaurada», puesto que para el (SEN) no existe una línea de conjunción de la experiencia de sus actores con el hacer cotidiano y tampoco un conocimiento profundo sobre la vida en las escuelas, pero lo más grave es que el propio Plan de formación docente SEP (2012) desconoce a la práctica frente a la experiencia sus actores, invisibilizándolos, puesto que para el discurso oficial la práctica solo constituye la forma de relacionar la teoría, los métodos y las técnicas de enseñanza para la construcción de competencias docentes, lo cual representa la incompetencia misma del sistema para reconocer que en la experiencia del otro y los otros puede enriquecer los procesos formativos de sus actores.



c) Reducción de la didáctica a una planeación

El último eje en que se tejió el contexto problematizado retomé dos testimonios que por su relevancia pretendo dilucidar y no ser repetitivo. A continuación se presenta un relato en el que la docente expresó:

...Tengo muy presente que varios de mis maestros de aquí de la normal en muchas ocasiones nos han dicho que un docente que se diga ser normalista es porque tiene un dominio de la didáctica que aquí se enseña para el trabajo con los niños, y que eso se notaba en la forma en que se realizaba la planeación, eso es la didáctica de la normal, que tu sepas diseñar y aplicar tu planeación... (Dcnte_en_Formación1_BENM_27-03-2019).

En el testimonio anterior se deja entrever que, en un primer momento el interés por parte del formador docente se evoca en enaltecer el carácter instituido de la propia BENM como institución que genera una identidad entre sus estudiantes, no hablaré de procesos de identificación, pero cabe mencionar que el testimonio refleja un falso ideológico, que se piensa que el normalista es formado bajo una didáctica específica: «la didáctica de normal», pero la pregunta es ¿cuál didáctica?, porque en el trasfondo se habla de una planeación y esto es totalmente distinto.

A lo anterior comenta Camillioni (2007) que la didáctica no puede ser vista como procedimientos para la enseñanza, por lo que es insostenible que exista un carácter reductible de la didáctica y más aún, como una visión centralizada del acto educativo desde la práctica formadora docente, sobre una inequívoca e indisoluble idea de que: «la didáctica de la normal» es específica a «preparar» al docente en formación para «aplicar la planeación» en la vida en las escuelas, lo anterior lo nombro como **la institucionalización didáctica dentro de la formación docente**.

Lo anterior es criticable aun cuando Castoriadis (1993) menciona que, en el imaginario social coexiste la idea de que, aquello que se adopta, se asume, se acepta e instaura como «lo normalmente aceptado», queda como un carácter instituido en el imaginario social, pero que a su vez será incuestionable, como la idea de que la didáctica de la normal es eso: «que aprendas a diseñar y aplicar tu planeación».

Aunque no comparto del todo la idea de Díaz Barriga (2009) respecto a que la didáctica es únicamente un campo de acción docente para la innovación de la enseñanza, sí comparto la idea de que ésta no se enseña, sino que se construye y mirando las necesidades contextuales *in situ*. No podemos soslayar la idea de que la **didáctica** en sí misma



se subyugue a condicionamientos de «innovación» pero tampoco se mimetice en términos sinónimos de «planeación», pues la primera **se construye y se interpela**, la segunda *se diseña y se ejecuta*, cuestiones totalmente diferentes.

Me llevó a pensar que el carácter instituido que se conforma a través del discurso del formador docente como una consecución de que se enseña para el trabajo en el aula y se circunscribe como una acción concertada del imaginario social normalista hace que se asuma a la didáctica de la normal como un sinónimo de diseño y ejecución de una planeación, encierra intereses sobre los procesos formativos docentes acrílicos y de ausencia reflexiva sobre el qué y para qué enseñar/se y formar/se.

Ahora bien, Ferry (1991) comenta que dentro del proceso formativo de los enseñantes existen concepciones sobre lo educativo al que antecede una carga socio – histórica, pero que este proceso se asume como inacabado y constructivo de manera permanente, tal vez es por esta idea de inacabamiento o de permanencia que Díaz Barriga (2009) asuma a la didáctica como un acto de «innovación», dado que siempre la realidad socio – educativa está en constante cambio; sin embargo, se queda corto ante dicha aseveración, dado que la idea de inacabamiento va más encaminada a la deconstrucción del propio sujeto de la formación entorno con el propio contexto, y contrario a lo que afirma, el sujeto vive un proceso continuo, constante y permanente de reaprendizaje de su propio contexto ante el otro.

Con lo anterior, la didáctica como comenta Camillioni (2007) es un saber complejo en relación con la formación de que se nutre de diversas ramas del conocimiento como la antropología, la sociología, la filosofía y que no deja de lado el carácter del humano, es decir, en palabras de Skliar & Larrosa (2009), se retoma en todo momento las particularidades que se tejan dentro de la experiencia; por ello se pone énfasis en que la didáctica se asume como conocimiento inacabado al igual que el proceso formativo docente, puesto que ambos se nutren de las experiencias en donde los actores realicen una reflexión sobre su actuar con los otros y no solamente se busque «innovar», sino que se pretenda «transformar» la propia práctica en condiciones de oportunidad para todos(as) quienes sean copartícipes. Un testimonio más que trae a colación la situación en donde la didáctica se ve reducida a una planeación es el siguiente:

...En la normal no siempre te enseñan a planear, y si se llega a hacer cada maestro te enseña una forma diferente, pero te dejan en claro que



tu didáctica se nota en tu forma de planear... (Docnte_en_Formación3_BENM_27-03-2019).

Este último testimonio aunque pequeño deja entre ver un gran contenido, aquí se comenta que en el contexto de la formación docente la didáctica queda en segundo plano, o al menos eso parece, puesto que colocar como sinónimos a la didáctica y la planeación resulta un argot instituido bastante común; sin embargo, como anteriormente se comentó, la didáctica no puede asumirse como una instrumentación para la ejecución de la enseñanza, por el contrario, ésta es un proceso reflexivo sobre la práctica y en ningún momento se puede soslayar el hecho de que sea susceptible de ser cambiante en función del contexto.

Al decir que «no siempre les enseñan a planear», es el reflejo de la vida en la BENM, el Plan SEP (2012) de la licenciatura en Educación Primaria enuncia que uno de los principales objetivos es la formación de quienes desempeñará funciones docentes bajo una mirada crítica y reflexiva; no obstante, la didáctica aquí se interpreta en sentido inverso a una planeación y ello deja entrever que, en el discurso oficial del currículo como comenta Gimeno (2007) los principios filosóficos quedan rebasados por el hacer cotidiano dentro de la práctica cotidiana y de intereses que se gestan dentro del currículo oculto de las instituciones formadoras.

Ahora bien, a los ojos del discurso oficial es un doble problema, porque dentro de la institución formadora ni se «enseña a planear» y tampoco se tiene claro «las in/tensión/es de la didáctica», lo cual parece peligroso para una institución con una historicidad incipientemente desde sus inicios mediante un modelo educación socialista y de gran trayectoria, por lo que también enarbola el lema de (LUX, PAX VIS) «luz en la inteligencia, paz en el corazón y fuerza en la voluntad».

A pesar de ello, hoy en día la «inteligencia» se nubla con las prácticas instituidas, la «paz» puede estar conforme con el *ethos* de la formación docente sublimado a políticas educativas y la «fuerza» se doblega ante la «voluntad» de quienes ejercen el poder e imponen su saber al institucionalizar una falsa concepción de didáctica que queda asumido e interiorizado en el imaginario social de la comunidad normalista, por lo cual se extermina los ideales originalmente planteados en sus inicios y se vuelve un discurso erosionado y desgastado (metarrelato posmoderno) del hacer cotidiano desde una perspectiva crítica.

Cierro esta parte del trazo de los ejes problematizadores los cuales reitero, son el resultado del primer acercamiento al campo mediante testimonios orales que recuperan la experiencia de los docentes en formación inicialmente a través de entrevista (instrumento que se detalla en



el apartado de metodología de este artículo. A continuación, enunció el planteamiento del problema de investigación, así como la pregunta central los cuales corresponden a la tesis doctoral antes enunciada y son consecuencia del proceso para la consolidación del objeto de estudio.

Planteamiento del Problema

Ahora, toda vez que se realizó el proceso de problematización fue posible mencionar que el **objeto de estudio** que ocupó la investigación es la *experiencia* de los docentes en formación inicial de la BENM en función de la *construcción de la didáctica a partir de las prácticas de enseñanza* que se desarrollan en las escuelas.

El **problema de investigación** *residió en la reducción de la práctica de los docentes en formación inicial de la BENM con la entrega de una planeación desde los intereses institucionales* tanto de la escuela donde desarrollan su práctica de enseñanza como de la institución formadora, es en este cumplimiento de objetivos institucionales donde se descoloca y se desvincula la intención de una planeación didáctica reflexiva para la enseñanza, así como en razón de un ejercicio a través del cual se asume la didáctica como un espacio disciplinar para diseñar una ruta de construcción metodológica y de saberes para su intervención.

La **pregunta central** que orientó la investigación fue: **¿Cómo se teje la experiencia de los docentes en formación de la BENM desde sus prácticas de enseñanza en relación con la construcción de saberes para la conformación de su(s) didáctica(s)?** y ésta se ciñe como parte de un proceso de recuperación de la experiencia a partir de los relatos de los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENM.

Marco de referencia

Se partió del **supuesto** y se sostuvo durante toda la investigación que, la didáctica como campo disciplinar permite al docente reflexionar sobre su proceso de intervención dentro de su práctica, siendo la didáctica la antesala de un espacio en la construcción de saberes tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, los cuales se alimentan por medio de las experiencias compartidas y tejidas a partir de las vivencias de cada actor educativo (tanto los docentes en formación como estudiantes); lo anterior considero es acción y resultado del proceso formativo de los actores.



Es por ello que el estudio de la experiencia a través de la recuperación de relatos brinda una aportación fundamental desde el método narrativo para la comprensión de la conformación de la didáctica que tiene lugar durante las prácticas de enseñanza del docente en formación de la BENM.

Objetivos

El objetivo **general** de la presente consistió en *analizar la experiencia de los docentes en formación inicial de la BENM como elemento fundamental para comprender su práctica de enseñanza a partir de la cual interpretar la construcción de saberes para la conformación de su(s) didáctica(s).*

Mientras tanto, los objetivos **particulares** comprendieron:

- 1) Interpretar qué **saber(es)** construyen los docentes en formación en su práctica
- 2) Interpretar cuál(es) **didáctica(s)** conforman los docentes en formación para su práctica.

Metodología

Considero que la investigación narrativa es una propuesta de investigación metodológica de gran relevancia para el campo de la investigación educativa, en esta caso permitió ampliar el conocimiento de lo que sucede en las instituciones educativas a través de la perspectiva de sus actores, este caso de los docentes en formación, cuyos testimonios escritos u orales se retomaron como parte de su experiencia con el fin de tener una visión de sus procesos educativos y formativos, recuperando así su voz, por tanto la narrativa trascendió más allá de una metodología, la significué como una forma de vida, pues como investigador también di cuenta de mi propia experiencia durante la investigación en un proceso de auto-narración en donde me reconocí con el otro y los otros durante el proceso de investigación.

En la investigación cualitativa, el enfoque narrativo, como mencionan en sus trabajos Bolívar & Domingo. (2006), tiene identidad propia, ya que, además de ser una metodología de construcción y análisis de datos, la investigación biográfica – narrativa se ha legitimado como una forma de construir conocimiento en la investigación educativa y social. Por lo que, la investigación narrativa considero como un espacio de encuentro e intersección entre campos de conocimiento, que relaciona



diversos saberes, como la teoría lingüística, historia oral e historia de vida, la antropología y la psicología.

A inicios del nuevo milenio la narrativa ha adquirido cierta preponderancia en el ámbito educativo, puesto que se ha sido utilizado en las historias de vida y biografías de los profesores. Como la investigación biográfico – narrativa es de corte «hermenéutico», me permitió dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos, experienciales y de acción de los docentes en formación, esto se debió a que ellos, compartieron sus propias vivencias mediante sus relatos, por lo tanto, el método me permitió como investigador leer e interpretar su realidad bajo una episteme crítica.

Por ello la narrativa se consideró por ser aquella que posibilita dar sentido al interpretar los hechos y acciones de las historias que los profesores narran (Bolívar, et al. 2001). En este tenor se sustentó la idea del por qué la pertinencia del método al hablar de la experiencia de los actores de la formación docente, en donde se enmarcan significados que son interpretados a la luz de la narrativa y es la voz de la vivencia de sus actores.

Narrar, para muchos que no aceptan este método como válido para la investigación en educación pareciere ser reducida a simplemente a «contar lo que le sucede al otro y quedarse solamente con una comprensión del hecho», pero no lo es así. Narrar, por el contrario, implicó poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al *re/nombrar* y *re/crear* una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, respondieron a un entramado lógico y subjetivo, que desde los testimonios dieron cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos.

Domingo (2013) coincide en plantear cómo el propio relato retoma los relatos que otros han hecho en un marco de significados y prácticas, y cómo el narrador construye su relato acudiendo a los recursos narrativos que le han proporcionado en su cultura. Así pues, como afirma Ricoeur (2006) «si, en efecto, la acción puede ser narrada es debido a que ésta ya está articulada en signos, reglas, normas; es decir, la acción se encuentra siempre mediatizada simbólicamente» (p.18). Además, la narrativa propia, convocó sin duda, las voces de otros y otras, implicó sustentar y conformar la idea de que no es un relato construido en solitario ni el reflejo de una voz lineal, sino un espiral polivocal, producto de la intersubjetividad.

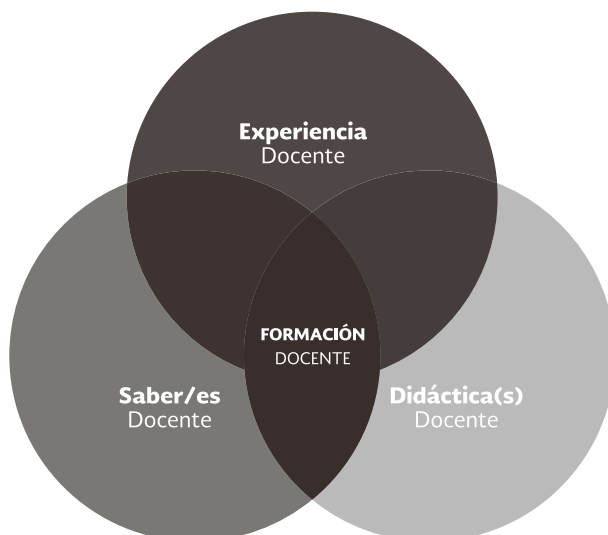


Cabe anotar que el enfoque de la narrativa se fundó para efectos de este trabajo como fenómeno humano en el que se expresaron la pluralidad, la diversidad y la heterogeneidad, aspectos que reconocen múltiples autores tales como (Knowles, 2004; Connelly & Clandinin, 1995; Pujadas, 2002) y que enriqueció la idea de un conocimiento y saber/es que se construyen en tensión/es, en contradicción/es, en una suerte de caleidoscopio sobre distintas vivencias que pueden ser leídas desde ópticas diferentes, como manifestó Connelly & Clandinin, (1995) al decir que las narraciones constituyen un método que posibilitó el acceder al conocimiento de la realidad socio – educativa, socio – histórica y formativa del otro y los otros.

Por ello, aquí se constituyeron tres categorías las cuales únicas e inseparables representan un solo epistémico que surgen de potenciar el método narrativo como eje articulador de la experiencia, saberes, didácticas en donde se encierra la formación docente al centro de sus actores principales (Ver figura 1):

Figura 1.

Relación de categorías: teóricas, interpretativas y de análisis, así como elemento problematizador.



Fuente:Elaboración Propia



Como se observa en la figura las tres categorías principales que guiaron la investigación se centraron en la didáctica(s), los saber/es y la experiencia, ésta última tuvo una estrecha relación, compromiso y objeto con las dos anteriores instaurándose como eje central, puesto que es gracias a la experiencia mediante el método narrativo fue posible el abordaje de la construcción de saber/es para la didáctica(s), estas últimas como categorías guía que posibilitaron la comprensión e interpretación del objeto, por tanto, en esta investigación se circunscribió a la experiencia como objeto de estudio, se concibió como punto de partida y de llegada, porque trastocó el método narrativo y fue posible problematizar sobre la Formación Docente, siendo ésta una puerta que posibilitó la problematización del objeto y su discusión a lo largo de la investigación y durante el análisis, por tanto se conformó como eje de apoyo.

Ahora bien, toda vez que se ha abordado el carácter teórico–conceptual sobre la narrativa desde el enfoque hermenéutico, es importante mencionar que, dentro de la artesanía del método es imprescindible hablar de cómo se construyó la propia investigación y cómo se llegó a la confección de la experiencia de los docentes y su significación a la luz de su interpretación.

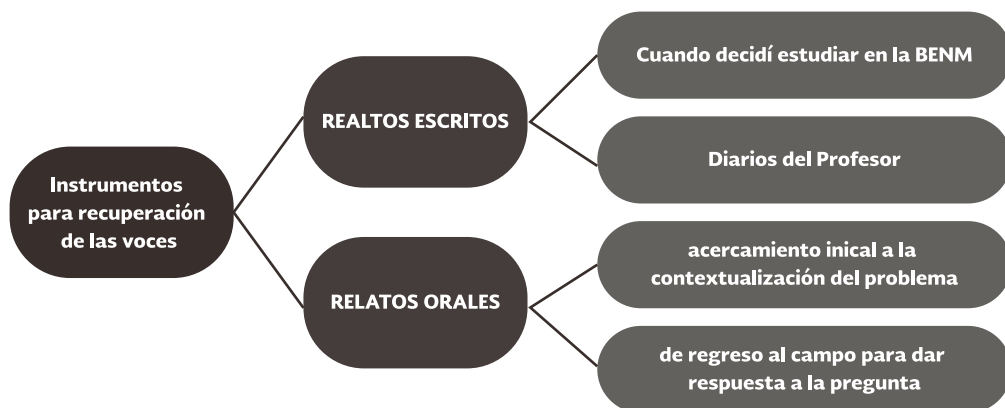
La investigación fue pensada realizarse con una muestra de ocho estudiantes (docentes en formación) de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, se realizó un seguimiento de su trayecto formativo desde primer semestre hasta la culminación del octavo semestre, por tanto, este seguimiento a su trayecto formativo en algún momento implicó repensar en realizar un recorte a la investigación a efectos de no haber alargado la investigación; no obstante, mi interés por retomar su experiencia a lo largo de su trayecto por la Benemérita Escuela Normal de Maestros desde su ingreso hasta su egreso me condujo a fijar la temporalidad de la investigación comprende de Enero del año 2018 a Enero del año 2022.

Muy a pesar de que, a efectos académicos la titulación doctoral debía hacerse en tiempos deseables de los primeros seis meses del año 2022, fue imposible, dado que la sistematización de los datos al final se prolongó más de lo debido, por tal motivo es que la tesis se prolongó en ver la luz un año más y concluyéndola en enero del año 2023. Ahora bien, para retomar las voces se realizaron en dos esferas propias de la narrativa (Ver Figura 2)



Figura 2.

Tipos de recuperación de las voces a partir de la Narrativa Hermenéutica y los Instrumentos pensados para su realización.



Fuente:Elaboración Propia

Como refleja la figura anterior se llevó a cabo la recuperación de **relatos escritos** (diarios de profesor y un relato estilo libre intitolado: «cuando decidí estudiar en la BENM») realizados por los propios docentes, donde cabe decir que, «los diarios de profesor» son las anotaciones escritas que los docentes en formación realizar al termino de las jornadas de práctica en las escuelas de educación primaria y está pensado para ser un insumo de reflexión sobre su práctica toda vez que regresan a la BENM, pero que, se ha dejado de lado y se ve únicamente como un requisito más para ellos que como un área de oportunidad para su reflexión, por tanto aquí se retomó cada uno de sus diarios a lo largo de su trayecto formativo (ocho semestres) resiniificándolos como instrumentos de esencia experiencial para reflexión de su propia teoría y práctica como veremos más adelante.

Ahora bien, en lo que respecta al relato libre, este tuvo como propósito: recuperar la experiencia de sus actores a través de la escritura libre como un medio que acerca a comprender e interpretar su proceso formativo como docentes, el relato intenta reconocer las particularidades que encierra la formación docente, cuya finalidad sea reivindicar el papel protagónico que tienen sus actores y darles voz por medio de la construcción del método narrativo, siendo ellos quienes potencian la propia construcción metodológica en relación a su experiencia y su



intervención dentro de la práctica. Por tanto, las pautas para su elaboración se basaron básicamente en los siguientes preceptos:

- ¿Por qué decidí estudiar en una escuela Normal para Maestros en particular la BENM?
- ¿Qué significa para mí ser docente?
- ¿Por qué decidí ser docente?
- ¿Cuál es mi experiencia más relevante como practicante y que ha marcado mi formación como docente? ¿Por qué?
- ¿Cuál considero que será mi aporte al ser formado como docente, qué esperas de tu formación como docente?
- ¿Cómo considero que influyen mis maestros de la normal para el desarrollo de mis prácticas y cómo han significado como parte fundamental de mí?

Posteriormente, los **relatos orales** (entrevistas) estos consistieron en dos momentos, la primera se pensó como: «acercamiento inicial a la contextualización del problema» para tales efectos, se vislumbró acudir a la BENM y entrevistarles haciendo referencia en los siguientes cuestionamientos a efectos de contextualizar:

1. ¿Cómo diseñas una clase frente al actual modelo educativo?
2. ¿Qué implica hacer una planeación?
3. ¿Qué te parece hacer una planeación?
4. Eso que tienes planeado es lo que realmente abordas en la práctica si/no/parcialmente ¿por qué?
5. ¿Tú eliges los temas impartirás? Y ¿Te gustan los temas que impartes? ¿por qué?
6. ¿Cómo te aportan las prácticas a tu proceso de formación como docente?
7. ¿consideras que existe un vínculo entre la teoría que aprendes en la BENM y la práctica que desempeñas? Si/no/parcialmente/se aleja mucho entre una y otra ¿Por qué?



8. ¿Qué experiencias o vivencias has tenido como practicante en las aulas? ¿cuál te ha resultado más relevante o significativa? ¿Por qué?
9. ¿Cuáles son las dificultades en las que te has enfrentado en el desarrollo de las prácticas?
10. ¿Cuál es tu método para la enseñanza? ¿cómo lo construyes?
11. ¿Cómo retroalimentan tu práctica cuando regresas a la BENM?
12. Cuando regresas a la BENM ¿Cómo retoman tu experiencia vivida durante la jornada de práctica?
13. ¿Existe un foro dentro de la BENM donde se retomen las experiencias vividas en las jornadas de práctica? ¿en caso de no existir un foro consideras sería necesario la realización de uno para retomar sus experiencias en las prácticas?
14. En torno a las nuevas exigencias de la reforma ¿Cómo asumes tu rol como profesional de la educación?

Posteriormente, se efectuó la sistematización trazando categorías teóricas y conceptuales las cuales dieron como resultado la concreción de los tres ejes iniciales que se abordaron en la problematización, los cuales fueron:

- a) Descontextualización de: planes de formación docente vs práctica
- b) El docente en formación como actor invisibilizado del curriculum oficial
- c) Reducción de la didáctica a una planeación

Acto seguido, después de dos años los cuales, por razones de la Pandemia SARS COVID-19 en la cual vino a reafirmar los lazos experienciales de los docentes en formación de la BENM tanto en el sentido personal, social, así como académico, se procedió a regresar al campo, aclarando que nunca se perdió contacto con los estudiantes, pues de manera «virtual» vía remota, se realizaron tanto la concreción de los relatos escritos en su momento, tanto los diarios de profesor que iban haciendo en sus «prácticas en modalidad virtual» como en «relato libre».

Sin embargo, ahora tocaba el turno de realizar el último de los instrumentos «de regreso al campo para dar respuesta a la pregunta» siendo así la consigna para los docentes en formación el que me comentaran aspectos relevantes de su formación durante su trayecto, pero en particular en el desarrollo de sus prácticas que, ellos vivieron una transición



sin igual y sin precedentes; es decir, acudir a las escuelas de educación primaria oficiales a realizar sus prácticas presenciales y con la pandemia realizar ahora las prácticas virtuales, detrás de un monitor o dispositivo móvil y posteriormente llegar a su último semestre nuevamente a las aulas de forma presencial, por lo que los cuestionamientos a los docentes en formación versaron en recuperar su experiencia propiamente dicha en primera persona al cuestionarles:

1. ¿Qué pensaste cuando tenías que enfrentarte a un grupo de estudiantes para desarrollar tu práctica tú solo(a) en condiciones presenciales y ahora virtuales?, ¿cómo te sentiste antes de realizar la práctica?,
2. Durante la práctica ¿qué pensabas respecto a tu forma de enseñanza?,
3. ¿Cuál fue tu reflexión después de haber concluido tu práctica en relación con tu forma de enseñanza?
4. ¿Qué momentos de tu práctica han representado una dificultad o reto para ti y por qué?
5. ¿Cómo lo solucionaste; es decir cuál fue tu intervención durante dicha dificultad dentro de tu práctica?,
6. Al respecto ¿qué piensas hizo falta por mejorar en tu práctica respecto a tu enseñanza?
7. ¿Cuáles aspectos tú consideras que son importantes para la formación de todo docente a partir de tu experiencia durante tus prácticas? ¿Por qué?

Es así que, acto seguido durante el año 2023 realicé el proceso de deconstrucción, y reconstrucción de categorías, teóricas, interpretativas y de análisis de los datos arrojados, estos con base en la categorización propuesta por Goodson (2003) y Knowles (2004), en los cuales se retoman los relatos, se ubican los conceptos relevantes que, recuperan las experiencias de los actores y tienen relación tanto con los ejes problematizadores como con la pregunta de investigación central, dando así un panorama de amplio espectro para el investigador.

Lo anterior trajo como resultado una retrospectiva a mirar el pasado y el presente de los actores en su trayecto formativo docente durante cuatro años (de realización de la tesis) equivalente a los ocho semestres de recuperación de la experiencia de los docentes en formación; por ello es que sostengo que la narrativa no solo es un método si no que se convierte en una forma de vida que resignifica la vida del propio



investigador al significarse con la del otro y los otros (actores de la investigación que se identifican en un espacio narrado y construido a partir de la colectividad de experiencias).

Resultados

El análisis de los relatos de los docentes en formación permitió encontrarme con el otro y los otros, comprender e interpretar su realidad no solo desde posicionamientos teóricos de la pedagogía crítica, sino de sus propios actores, por tanto, durante dicho proceso fue posible analizar la experiencia de los docentes en formación inicial de la BENM como elemento fundamental para comprender su práctica, dando respuesta a la pregunta central: **¿Cómo se teje la experiencia de los docentes en formación de la BENM desde sus prácticas de enseñanza en relación con la construcción de saberes para la conformación de su(s) didáctica(s)?**, encontrando que esta se teje a través de la socialización de saberes y se produce en un espacio de no confort, por el contrario, este tejido tiene lugar en un espacio donde se hace presente:

- La incertidumbre, el miedo, el nerviosismo, por parte de los docentes en formación frente al objeto de conocimiento de su práctica
- La falta de seguimiento de los docentes de práctica en referencia a las actividades de diseño, ejecución y evaluación del accionar e intervención didáctica de los docentes en formación,
- El desfase entre planes – programas de estudio vigentes para formación de maestros con la práctica en condiciones diversas y adversas,
- La lucha de poder y legitimación de saberes para la enseñanza entre formadores docentes al interior de la institución formadora (BENM),
- El carácter dominante de la cultura escolar dentro de los espacios donde se presta la práctica (*ethos instituido de la vida en las escuelas*)
- La politización de la educación y la falta de compromiso de las autoridades nacionales, institucionales y locales frente al fortalecimiento a la formación docente.

No obstante, también la investigación se planteó **dos objetivos particulares**:

- Qué **saber/es** construyen los docentes en formación *en* su práctica.
- Cuáles **didácticas conforman** los docentes en formación *en* su práctica.



Los anteriores fueron acción y consecuencia al analizar la experiencia de los estudiantes de la BENM, por ello se enuncian los hallazgos a los que se llegó en la investigación y que tienen estrecho vínculo con la relación **teoría – práctica** que llevan a cabo los actores en su cotidianidad y su hábitat entre: **saber/es** y **didáctica(s)**, siendo así, al analizar los relatos de los formadores docentes en el quehacer de su práctica se encontró que ésta se encuentra tensionada y desfocalizada de los propósitos que plantea inicialmente el Plan de formación docente SEP (2012) y se desliga de los objetivos de lo que en teoría refiere la prácticas educativas conforme al Programa SEP (2012a), para tales efectos difiere el deber ser del ser en la relación teoría – practica (Ver figura 3):

Figura 3.
Relación teoría y práctica en la formación docente.



Fuente:Elaboración Propia



Luego entonces, después de encontrar la relación **teoría – práctica** y toda vez que se llevó el análisis de la experiencia de los docentes en formación a través de sus relatos y testimonios orales fue posible nombrar algunos de los múltiples **saber/es** que construyen desde su práctica (Ver Tabla 1):

Tabla 1.
Saberes que construyen los docentes en formación.

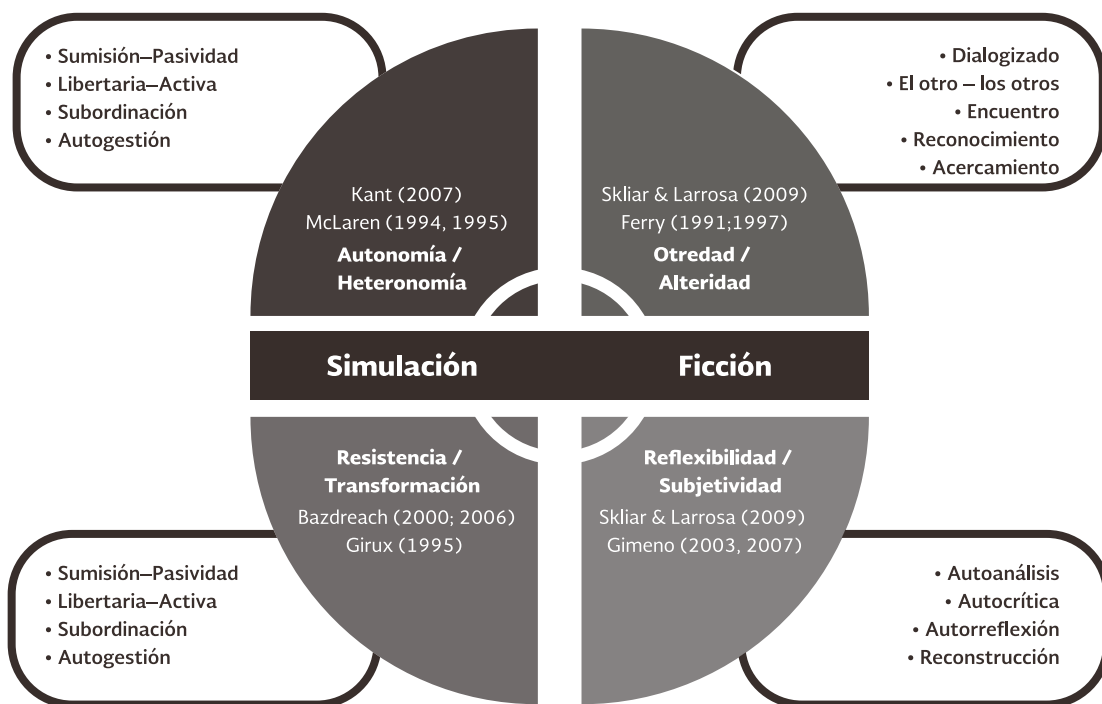
Saber/es para	Características
Cuidado de sí, del otro y los otros	Empatía, Incentivación, reconocimiento y fortalecimiento de las necesidades formativas
Evaluar el accionar y la intervención	Motivación por aprender nuevas formas de experimentar la enseñanza y reconstruirla
Contrarrestar lo instituido	Trascendencia, Transformación y nuevas significaciones de la labor y del ser docente
Enfrentar las incertidumbres	Antes y durante la práctica, (contexto interno áulico y del proyecto de escuela: Ruta de Mejora Escolar, Plan Escolar de Mejora Continua, Plan Analítico y Sintético, etc)
Afrontar mal/estar/es docente(s)	Alternativas para atención a las problemáticas, evitando la homogenización del conocimiento
Manejo de situación/es y la toma de decisión/es	Mediación, Persuasión y el Convencimiento, Asertividad, Consenso y Reflexión
Resolución de conflictos	Conciliación que signifique la práctica en vías de buscar la paz para una convivencia armónica
Conocimiento didáctico	Auto/estudio para la práctica, Auto/retroalimentación en la práctica, Auto/reflexión desde la práctica, Auto/evaluación tras la práctica

Fuente:Elaboración Propia

Toda vez que fue posible categorizar estas matrices epistémicas que se construyen gracias al encuentro pedagógico que viven los docentes en formación con los estudiantes de primaria y sus problemáticas circundantes, se logró y sistematizar y nombrar la(s) **didáctica(s)** que los actores llegan a conformar y que al igual que los saber/es son invisibilizadas y delegadas a la postre de la propia formación docente (Ver figura 4):



Figura 4.
Didácticas que conforman los docentes en formación.



Fuente:Elaboración Propia

Discusión

Toda vez que se enunciaron anteriormente de manera general los hallazgos resultado de la investigación, se consideró necesario retomar una breve discusión que posibilite tener un entramado teórico – conceptual – analítico al respecto, por ello aquí desarrollaron en extenso y de manera puntual los aspectos abordados previamente, siendo así menester de la presente llevar a cabo esta reflexión pedagógica obligada acerca de: qué saber/es se construyen y cuáles didáctica(s) conforman los docentes en formación de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), puntualizando y precisando las características epistémicas que se atendieron en ambos para lograr dicha categorización teórica, de interpretación y análisis.



a) Acerca de: qué *saber/es* construyen los docentes en formación en su práctica

Para tales efectos, del primer objetivo particular los **tipos de saber/es construidos** que se lograron vislumbrar como parte del análisis *de la experiencia de los estudiantes de la BENM durante su práctica* y que son erigidos con base en el propio quehacer dentro de las escuelas frente a la carga de ritos, costumbres, caracteres instituidos e instituyentes fueron los siguientes:

Saber/es para el cuidado de sí, del otro y los otros

Se encontró que este tipo de saber se construye a partir de que el docente en formación se coloca ante los estudiantes de primaria con quienes desarrolla su práctica, tal acción permite que se encuentren pedagógicamente y se valoren el uno al otro, este tipo de saber orienta su accionar e intervención con efectos a favorecer:

- Escucha continua y asertiva con la consigna de dar la voz a los otros
- Comunicación dialógica constante
- Permanente reflexión sobre las necesidades de los otros
- Empatía y socio – afectividad ante las problemáticas del otro (sus pares docentes)
- Incentivación, reconocimiento y fortalecimiento de las formas alternativas de *experienciación* del aprendizaje, de la lengua, de la diversidad multicultural e intercultural.

Saber/es para evaluar el accionar y la intervención:

Este tipo de saberes que se construyen son realizados desde un proceso reflexivo del docente en formación, parte del proceso de separación entre didáctica, método y técnica, lo cual emancipa al docente en formación de sus miedos y de sus propias inseguridades, permite dar atención a intereses de lo particular a lo colectivo, conlleva a que manifiesten:

- Motivación por aprender nuevas formas de experimentar la enseñanza, en donde se refleje que la priorización de los otros es fundamental
- Incentivación de la enseñanza con base en principios máximos de universalidad, donde una didáctica de la autonomía sea potenciadora



para desarrollar una actitud crítica ante el cambio de una educación polarizada por discurso de poder legitimado

- Impulso a la identidad de grupos, donde se defiende que la labor del llamado «practicante» tiene mayor trascendencia si se encauza al otro y los otros.

Saber/es para contrarrestar lo instituido

Éstos son respuesta para potenciar la labor del docente más allá de lo establecido por los formadores docentes, por las normatividades establecidas y por el carácter instituyente que se plantean los docentes en formación para transformar la enseñanza, se encontró que estos saberes permiten en los docentes en formación:

- Rompimiento con el pacto de una educación tradicional bajo el ojo indómito del poder legitimado al interior de las instituciones
- Valora el compromiso de la formación como posibilidad de transformación para el otro y los otros
- Potencia los principios de trascendencia de la labor docente, donde enseñar no es trasmisión sino una forma de vida que resignifica el propio sentido y significado del ser docente.

Saber/es para enfrentar las incertidumbres

Este tipo de saber implica la construcción de formas de pensamiento que conllevan a dar atención a situaciones de la vida cotidiana de los docentes en formación, implican tener presente los factores concomitantes en la práctica, por ello tales saberes buscan que el docente en formación apele al conocimiento:

- Acerca del objeto del problema (aquello que requiere atención antes y durante la práctica)
- De las formas de comunicación asertiva (romper con paradigmas de una comunicación pasiva: emisor – receptor)
- Acerca de la cultura escolar (contexto interno áulico y un acercamiento a la cultura externa a fin de comprenderla).
- Del proyecto de escuela (Plan Escolar de Mejora Continua, Ruta de mejora Escolar, Plan Anual de Intervención, Objetivos planteados por los Comités de Participación Social Escolar)



Saber/es para afrontar mal/estar/es docente(s):

No siempre este tipo de saberes son una respuesta a las necesidades momentáneas, más bien corresponden a aquello que aqueja al docente en formación y cuyos factores determinan su accionar didáctico, por tanto, los *nervios*, *inseguridad*, *miedo al error*, etc. son elementos sustanciales que potencia a este tipo de saberes a ser construidos y se caracterizan por:

- Diseñar alternativas para atención a las diferencias, evitando la homogenización del conocimiento y el carácter endogámico del mismo
- Posibilitar la apertura de nuevas formas de *experienciar* un taller, proyecto o sesión de clase, dejarse sorprender por lo nuevo y que los otros (los alumnos) descubran, investiguen y reflexionen sobre temas de relevancia social.
- Propiciar el reconocimiento de la labor de sus demás compañeros docentes, así como de los estudiantes con quienes presta su práctica, pues los núcleos de identidad interpelan a la construcción de mentalidades, cuerpos y sujetos

Saber/es para el manejo de situación/es y la toma de decisión/es

Este tipo de saber se erige bajo situaciones donde el docente en formación requiere que su accionar didáctico y su intervención sea pensado en los otros, lo contrario a lo que establecen las mal llamadas competencias docentes; el análisis de los relatos de los docentes en formación permitió obtener hallazgos donde el accionar didáctico e intervención implican que tanto el manejo de situación/es y la toma de decisión/es tengan una intención sobre el <ser> y la <existencia de los otros> así como <la sensibilidad sobre su pensar, sentir y actuar>, por lo que los relatos permitieron establecer que el intervenir del docente en formación: *es con el otro, es para el otro, es ante los otros*; por tanto este tipo de saber lleva al docente en formación a retomar y potenciar:

- La mediación, persuasión y el convencimiento como elementos indisolubles del accionar didáctico en la práctica
- La prudencia y templanza como máximas universales que posibiliten desarrollar una intervención sensible ante los otros durante la práctica
- La asertividad, consenso y reflexión como aspectos importantes para abonar en lo preventivo ante situaciones futuras dentro de la práctica



Saber/es para la resolución de conflictos

Este tipo de saber es consecuencia del anterior le posibilitan al docente en formación promover una resolución a los conflictos que se presentan en la vida cotidiana de las escuelas y de los que los estudiantes de la normal en su rol de practicantes son partícipes durante sus jornadas, convivencia, éstos echan mano de su experiencia la cual se conforma con el otro (sus compañeros) y los otros (los estudiantes de primaria), se logran sin el acompañamiento y sin la orientación del formador docente, propiciando:

- Comprensión del problema que se presenta recurriendo a un tipo de didáctica construida previamente, posibilita que el conflicto lleve un sentido de conciliación y se signifique la práctica en vías de buscar la paz para una convivencia armónica, por ello, durante la práctica de enseñanza la didáctica construida será indispensable (autonomía, otredad/alteridad, flexibilidad, etc.) permitirá al docente en formación tomar acción, siempre y cuando no se emplee una didáctica de la heteronomía porque de lo contrario solo se limitará a la instrucción, al control y la práctica adquirirá un sin sentido.

Saber/es para el conocimiento didáctico

Finalmente se encontró que este tipo de saber se construye a partir de que el docente en formación se coloca ante el objeto real de la práctica (los otros – los estudiantes de primaria), implica llevar a cabo una exhaustiva revisión respecto a los procesos en que se desarrolla la práctica (antes, durante y después), por lo que este tipo de saber engloba todos los tipos de saber/es, se encontró desde los testimonios que para tales efectos los docentes en formación conforman un:

- Auto/**estudio** para la práctica (lo realizan entre compañeros docentes en formación)
- Auto/**retroalimentación** en la práctica (lo realizan en solitario y en ocasiones participan los docentes titulares del grupo donde prestan la práctica)
- Auto/**reflexión** desde la práctica (lo realizan comúnmente en sentido personal y a en raras ocasiones (lo comparten con sus demás compañeros docentes en formación)
- Auto/**evaluación** tras la práctica (lo realizan en plenaria entre formadores docentes y docentes en formación, pero cuando trasciende ésta actividad se vuelve un acto social cuando se logra documentar mediante los relatos y se realiza una memoria docente)



b) Acerca de: cuál/es didáctica(s) conforman los docentes en formación para su práctica

Finalmente, para el segundo objetivo particular los **tipos de didácticas conformadas** que se lograron vislumbrar como parte del análisis *de la experiencia de los estudiantes de la BENM* durante su práctica y que son erigidas con base en el propio quehacer dentro de las escuelas frente a la carga de ritos, costumbres, caracteres instituidos e instituyentes fueron las siguientes:

Didáctica de la Otredad / Alteridad

Este tipo de didáctica se caracteriza porque el docente en formación es consciente durante el desarrollo de su práctica que el proceso de construcción de saber/es es dialogado y dialéctico; es decir, que aprende de los otros y el otro aprende de él, pero para ello es fundamental posicionar/**se** frente a los otros y con los otros, en el lugar de los otros para así también poder comprender su propia práctica.

Esta didáctica de gran observancia e implícita en los testimonios de los docentes en formación tiene la particularidad de ser pensada por los docentes en formación no como posibilidad, sino como una determinante para que los procesos formativos (tanto de los estudiantes de primaria, así como el de los propios docentes en formación) sean retroalimentados por un posicionamiento donde el otro y los otros construyan un encuentro dialogado como comenta Skliar & Larrosa (2009).

Como se analizó, dicho encuentro se posiciona como una posibilidad en la que tanto docentes en formación así como estudiantes de primaria compartan su experiencia previa ante un objeto de conocimiento y sean capaces de deconstruir su propio pensamiento para conformar nuevos saber/es, esto implica una tarea fundamental: escuchar/**se**, comunicar/**se**, concientizar/**se**, sobre todo: colocar/**se** en el lugar del otro y para los otros, y es en ese exteriorizar/**se** dónde tiene lugar el encontrar/**se** con el otro, reconocer/**se** con los otros y acercarse ante el otro y los otros.

Este tipo de didáctica permite la vinculación entre actores educativos y sus procesos de aprendizaje en términos de alternancia y vigilancia de las particularidad/es que permiten la existencia de identidad/es y mentalidad/es diferentes en la construcción del conocimiento y saber/es, lo anterior constituye parte del currículo vivido como lo manifiesta Gimeno (2007).



Didáctica de la Reflexibilidad / Subjetividad

Para efectos de esta didáctica se concibe el principio donde la reflexibilidad es acto y consecuencia del encuentro pedagógico como lo manifiestan Skliar & Larrosa (2009). La reflexibilidad se asume como principio inherente de la experiencia, forma parte de las condiciones que rodean a los actores en su sentido más amplio, la reflexibilidad se ciñe bajo el principio de que esta debe ser sometida a un examen de auto – análisis sobre la actuación con el otro y los otros.

Por tanto, la didáctica de la reflexibilidad permite que tanto los docentes en formación como los estudiantes de la primaria estén en una constante deconstrucción sobre su cotidianeidad, en el caso de los docentes en formación de la BENM les permite repensar su accionar e intervención de su práctica. Con lo anterior, este tipo de didáctica conlleva a una mejora constante de los hacer/es cotidianos dentro del aula donde prestan su práctica y en el propio entorno escolar, a partir del cual evidenciar al currículum oculto, de aquello que se tiene como instituido comenta Gimeno (2007) y desde la reflexibilidad se pretende romper paradigmas de pensamiento dado por el *ethos* pragmático, ritualizado y normalizado de la costumbre.

En este tenor, se encontró que este tipo de didáctica también se encuentra rodeada de una situación, que, si bien es cierto, pareciere común ante el desconocimiento del otro le exige acudir en búsqueda de ese encuentro: la subjetividad (ibid. ,2009) «que no hay experiencia en general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien... cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio». (p. 16).

Por ello esta didáctica refiere a que la búsqueda de nuevos horizontes en ese otro sea particularmente establecida como propia, el docente en formación «padece su práctica» la vive de tal o cual manera que le permite ser partícipe activo de su propio proceso formativo, lo vive y padece dentro de su contexto que lo extrapola al pensamiento constante de las necesidad/es formativas y educativas de los otros con quienes se relaciona: los estudiantes de primaria.

Didáctica de la Resistencia / Transformación

Este tipo de didáctica emerge del pensamiento de la alternancia de las prácticas institucionalizadas, lo divergente del pensamiento que se opone y resiste al *ethos* del hacer instituido propio de la legitimización del saber por quien/es ejercen el poder (formadores docentes, los docentes



titulares, directivos o autoridades locales) de las escuelas donde se presta la práctica, comenta Giroux (1995) que la resistencia es la respuesta ante la opresión de los actores pedagógicos en términos de lo que se asume como correcto y normalmente aceptado y atiende a los discursos erosionados y desgastados de la modernidad.

A lo anterior de la vida en las escuelas dimos cuenta a través de los testimonios de los docentes en formación y del propio discurso oficial que dichos *discursos erosionados* y desgastados prevalecen vigentes, son el bastión de autoridades nivel federal y que las instituciones establecen y asumen de manera indeliberada como propia: la «calidad» educativa, la «excelencia» educativa, la «mejora» educativa, la propia «transformación» educativa son discursos trivializados que también ejercen poder al otro y los otros.

Este tipo de didáctica se vislumbró con mayor auge cuando el docente en formación a pensar de aquello que le es impuesto por el formador docente o el titular de grupo pretende romper con ese acto de fe educativo y en cambio se arriesga a que su accionar vaya en contra del *ethos* instituido, esta didáctica se asume como constructo contestatario que es la respuesta del otro y los otros sin voz y también de la transformación, que por ésta se asume como aquella práctica que trasciende no por ser «innovadora» sino por recuperar la experiencia de los actores y conformar saber/es para beneficio colectivo, dicha didáctica se convierte a su vez en parte del currículum vivido como manifiesta Gimeno (2007).

Didáctica de la Autonomía / Heteronomía

Este tipo de didáctica constituye una parte fundamental para comprender las relaciones de poder, se encontró que el principio fundamental en las relaciones entre: Formador docente, docente en formación (*el otro*) y estudiantes de primaria (*los otros*), tiene estrecha relación con la legitimación del saber/es y la imposición de éstos por el *ethos* de la cultura escolar. A lo anterior, tal como se analizó en los relatos compartidos por los docentes en formación ellos establecen una relación bajo principios morales del *deber ser* y que son guiados por el *ethos* instituido dentro de las propias relaciones de poder entre el formador docente, la institución (BENM) y la cultura escolar prevaleciente en los espacios donde se presta la práctica (escuelas públicas de Ciudad de México).

Ahora bien, nombré desde el análisis narrativo que existe una **didáctica de la heteronomía** la cual tendrá lugar cuando el docente en formación se asuma (incapaz de tomar una decisión del accionar didáctico que trasgreda la norma instituida), en esta didáctica heterónoma existe



una carga de sentidos que guían y encauzan la práctica para el cumplimiento de dichos fines, de allí que esta **didáctica heterónoma** se conciba como **pasiva, obediente, sumisa**, bajo **imperativos hipotéticos**, donde el docente en formación «debe hacer y accionar de tal manera para «obtener» la «aprobación» del formador docente o del titular» pero resultante de un accionar carente de reflexibilidad sobre los otros.

Luego, establecí con base en los relatos analizados que caso contrario existe una **didáctica de la autonomía** la cual tendrá su razón de ser cuando el docente en formación se asuma bajo un principio de resistencia (capaz de determinar la voluntad de actuar frente a su intervenir didáctico siendo consciente de que será trasgresor del *ethos* pero potencialmente transformador de los objetos y sujetos), en tal caso las decisiones estarán determinadas por la independencia que pueda prevalecer, donde el poder no se transfiere pero se transforma en términos de resistencia.

Por lo anterior se halló que su devenir tiene su comprensión social porque aquí (en la didáctica de la autonomía) a diferencia de la didáctica de resistencia no busca romper con las normatividades establecidas, ésta didáctica autónoma responde a los principios del deber ser moral, cuando el docente en formación es capaz de identificar las *in/tensión/es* dentro de la práctica y puede alejarse de los mercenarios del poder legitimado educativo; siendo así, esta **didáctica autónoma** se caracteriza por ser **libertaria, voluntaria, consciente, activa** bajo **imperativos categóricos**, donde el docente en formación «acciona en consecuencia de las necesidades formativas de los estudiantes en respeto de su dignidad ética aunque diste de los mecanismos impuestos de enseñanza por sus formadores docente».

Didáctica de la Ficción / Simulación

Este tipo de didáctica se concibe desde la perspectiva crítica, donde los docentes en formación se colocan como principales promotores de la reflexión (sobre lo instituido), *auto/reflexión* (sobre sí mismo y su actuar), *co/reflexión* (sobre el accionar con los otros), *inter/reflexión* (sobre su integración con el otro – sus compañeros docentes en formación) e *intra/reflexión* (sobre el accionar para la intervención real desde la enseñanza con los otros – los estudiantes).

En este sentido, se halló una didáctica que en la teoría «**supone**» responder al currículum oficial, pero que en la práctica real «**aparenta**» y «**finge**» dar respuesta a la par que se contradice y carece de sustento epistémico, es cuando encontramos testimonios de los docentes en formación que sugieren que su actuación no ha sido pensada, en sus



relatos enunciaban que: «no habían diseñado una planeación sino que la han copiado de otro de sus compañeros... que diseñaron la preparación de una clase sobre un plan de estudios determinado y que al final les requirieron otro pero no modificaron y con lo que ya tenían así realizaron su práctica».

Esta *didáctica* es **ficticia** y **simulada** porque en realidad no está generando conocimientos en los otros, sino que supone que los construye pero está lejos siquiera de responder mínimamente a las necesidades de los otros, esta es una didáctica de las más delicadas, porque *hace pensar al enseñante que enseña y al estudiante que aprende*, cuando en realidad se trata solamente de un *proceso* «**aparente e ilusorio**» y esto es más común de lo imaginado, porque dicho proceso se instituye y se adopta como parte de las prácticas cotidianas y se instauran en el *ethos* de la cultura escolar.

Por tanto, sostengo que en este tipo de didáctica no se reflexiona la práctica, gobierna la acritica y la teorización del enseñante, solo se centra en representar un proceso aparente e imitar patrones socialmente aceptados, en el trasfondo **existe una colonialeidad del saber y simulación del proceso formativo docente** y del otros, que *lleva implícita el ideal de una supuesta «transformación» que nunca llegará y se esconde, se diluye, se disfraza tras los discursos erosionados y desgastados de la modernidad educativa*, por tanto, hablaríamos de una didáctica del autoengaño.

Conclusiones

Reflexiones sobre: Experiencia Docentes

Toda vez que se realizó este recorrido de análisis desde la narrativa y los relatos expuestos por los docentes en formación, fue necesario construir la categoría que dio lugar al abordaje de dichos relatos, por tanto llegamos a la reflexión de que, la **experiencia**: que *conlleva a* los otros, que **construye en** los otros, que *conforma para* los otros, que *deconstruye desde* los otros, que *interpreta mediante* los otros *permite establecer un principio básico*: ese principio se abordó como «**ex/terioridad**» puesto que permitió dar comprensión a lo **ex/terno**, a lo **ex/propiado** de mismidad, a aquello que deja de ser mi propia realidad, pues tal principio posibilita reflejar/*se* y nutrir/*se* de la experiencia de ese otro y ello enriquece la acción formativa del docente desde su práctica y para la práctica.



Por tanto, la investigación permitió argumentar que, **el docente en formación, en el terreno in situ de la adversidad que enfrenta y experiencia en la cotidianeidad de la práctica asume su rol como agente de cambio y de trans/formación**, por ello se asume como constructor de saber/es y conforma a su paso la(s) didáctica(s) que el propio contexto le conmina, no solo de su propia **práctica de enseñanza** sino **como un elemento** que trasciende a construir un carácter **instituyente** para el quehacer reflexivo de su propio accionar para la intervención desde su experiencialidad.

La investigación reparó sobre la importancia de centrar la atención en los procesos formativos de los actores en relación con su experiencia, realizando una crítica fuerte y contundente a las llamadas «competencias docentes», lo anterior permitió colocar el foco en que éstas subliman la experiencia y diluyen el carácter de la alteridad, por tanto se concluyó desde una mirada crítica que **el docente en formación es una invención del sistema educativo dentro del discurso institucionalizado para dar atención a estándares del mercado, procesos de instrucción y adiestramiento para el trabajo, el control de la producción del conocimiento**, es por ello que éste entra en resistencia ante las formas en que se pretende encasillar el accionar didáctica a través de su experiencia (con la finalidad de buscar un discurso contestatario e instituyente).

De la reflexión anterior se concluyó que, es en el conflicto y ante la resistencia en donde los docentes se forman, porque aquello que afecta a su(s) cotidianeidad/es y rompe con la armonía de lo que en el *ethos* y en el *habitus* están <acostumbrados> es motivo de un movimiento formativo: construcción/es *desde* y *para* su práctica, por tanto, **formar/se y educar/se** es poner/se situar/se y saber/se en su justo medio para **comprender** las sensibilidad/es que los ex/puestos tienen para con nosotros, a partir de ello **enmendar el accionar y reparar en la idea de que la educación es un acto de entrega al otro que sí y solo sí resulta de la experiencialidad que se tenga frente al objeto de conocimiento; es mediante el reconocimiento de las diferencias que se comienza desde y para los otros la labor formativa, a pesar de la institucionalidad discursiva punitiva que prevalece en el Sistema Educativo Nacional (SEN).**

Introspecciones sobre: Saber/es Docentes

En este aspecto concluyo que **los saberes son construcciones epistémicas complejas, que tienen lugar en la experiencia del otro con los otros y surgen ante la necesidad de poder nombrar el actuar de**



forma crítica y consciente, por tanto, la didáctica como se analizó es una construcción al igual que los saber/es, éstos se fundan de forma epistémica; es decir que su conocimiento se construye gracias a la experiencia compartida. Con lo anterior permite reflexionar que *las llamadas «competencias docentes» no tienen un alcance real, ni un estado de realidad aplicable en contextos diversos, solo forman parte de un discurso oficializado e instituido, debido a que éstas son estandarizadas y fueron pensadas en contextos muy lejanos a la práctica de enseñanza situada.*

El amplio giro narrativo realizado desde los relatos compartidos por los docentes en formación llevó a considerar que son las **tensión/es** las que mantiene siempre en constante movimiento (ida – vuelta) **la actividad formativa del docente**, pues si no existiese problemas al **qué dar respuesta desde el accionar y la intervención**: la propia **formación** tendría un **sin sentido**, pues *todo se conminaría a simplificar y estandarizar procesos*, razón por la cual las **competencias docentes no tienen sentido alguno** y reivindicué mi postura crítica a éstas durante la investigación, puesto que éstas solo **cosifican y reducen el valor de la experiencia en la formación** y al reducir la esencia del carácter experiencial – humano obstaculizan la **con/formación** de saber/es debido a que su carácter endogámico homogeniza y reproduce soslayando la posibilidad de nuevas formas de experimentar el propio saber .

Otra cuestión que se llevó a la crítica reflexiva fue que: **a falta de retroalimentación oportuna, continua, constante y permanente** por parte del formador **docente hacia el docente en formación para guiar la práctica de enseñanza**, aunado a la incomprendibilidad de agentes ex/ternos que **ex/perimenta** quienes se forman en la enseñanza *son objeto ineludible para repensar/se si el proceso formativo resulta «idóneo, esperado, de excelencia, eficaz, eficiente, efectivo» tal como lo expresan las tan aclamadas por el discurso oficial: «competencias docentes» que cosifican e invisibilizan la construcción de saber/es.*

Finalmente se concluye que **los saber/es van a estar en construcción constate siempre en el terreno del currículum vivido más no en el oficial y en el currículum oculto prevalecerán las prácticas de reproducciónismo y poder** entre formador hacia los docentes en formación; por tanto sostengo que **éstos son saber/es socialmente productivos** los cual/es se **construyen en lo colectivo, desde la práctica y para la práctica, entre el encuentro, reconocimiento y acercamiento** pedagógico entre **el otro y los otros**, y **dichos saber/es** los nombro con el sufijo **(es)** puesto que son **acción, proceso y resultado** de la experiencia, de la **existencia**, de lo **externo** que ocurre en el mundo de los **otros** (estudiantes de primaria con quienes se realiza practica) y se significa



en **el otro** (docente en formación), de aquello que es más que una vivencia, pues **trascienden y rompen** con el *ethos* de las *prácticas*, *conformando así posicionamientos alternos e instituyentes de experimentar la formación, de construir saber/es y con/formar didácticas.*

Consideraciones sobre: Didáctica(s) docentes

A razón de haber realizado un análisis centrado en la experiencia de los docentes en formación desde sus relatos a partir del cual se da cuenta de la conformación de una didáctica a partir de los saberes que se construyen en el entramado de la práctica, es importante concluir a este punto de la investigación que, la **didáctica no es por sí sola un estatuto disciplinar**, por el contrario, **didáctica es un constructo teórico – metodológico inter/disciplinado**; debido a que en ella **intervienen diversas perspectivas para el accionar, que van desde lo: (sociológico, psicológico, antropológico, pedagógico, histórico filosófico.**

Por el contrario, *el análisis narrativo de los relatos que conforman la experiencia de los docentes en formación* nos permitió teorizar sobre la didáctica misma en donde fue posible comprender que: **la didáctica es la construcción reflexiva del accionar dentro de la práctica de enseñanza, de la evaluación, el aprendizaje, puesto que parte de la experiencia la cual tiene lugar mediante el encuentro, acercamiento y reconocimiento pedagógico ante los otros.**

Es por tal motivo importante decir que la investigación posibilitó reflexionar que, el **accionar didáctico lleva implícito una in/tensión: para y desde la práctica de enseñanza** por tanto, dicho accionar **va encaminado a dar atención a las necesidades educativas y formativas de los otros**, se concibió que **la práctica de enseñanza no es por sí sola una reducción a las formas didácticas, sino es la propia didáctica quien se construye con base en las acciones o intervenciones desde la práctica de enseñanza; ésta es el medio y fin por el cual tiene lugar el acto de la formación.**

Al dar cuenta del análisis de los relatos fue posible interpretar/se que, en la práctica del docente en formación existe un elemento que nombré como: «**dispositivo de acción didáctica**», éste lo pensé como un **mecanismo de sujeción o apertura para la mediación durante la práctica de enseñanza**, en él tiene lugar la **toma de decisión/es** y que son **configuradas a través de la ex/periencia** que el docente en formación a través de su proceso deconstructivo va realizando en la medida en la cual se presentan conflictos que dificultan dar continuidad a su práctica.



Con lo anterior, fue permisible sustentar que es **en el conflicto donde este dispositivo acciona, se detona** y el encargado de realizar dicho accionar será el propio docente en formación, **para afrontar o enfrentar la situación/es problemáticas de la propia práctica de enseñanza en donde se demanda la intervención del docente**; la cuestión aquí es que no es un mecanismo que por sí solo se accione, **es un artificio el cual se construye a partir de las particularidad/es encontradas en el trayecto formativo**, por lo que no será un solo saber construido o una sola didáctica, sino que en pluralidad se construyen varias formas de estos dispositivos.

Por ello advierto en estas consideraciones que: **en la construcción de este dispositivo se genera tensión/es**; el ser (es) aquel que **se forma, se educa, se enseña y se aprende de sí y para los otros** en una situación *tensa*, de *incertidumbre* y de *mal estar*, siendo la **con/formación** de este artifice parte de un proceso, acción y resultado experiencial del docente durante su trayecto.

Es decir, la didáctica, **se piensa, se reflexiona, se interpreta** y se analiza en la forma en cómo se construye más que la manera simplista y reduccionista de aplicarla, pues la aplicación son métodos o técnicas, la concepción de **didáctica** se concluye, como una **correlación epistémica**; es decir: como un **constructo complejo sobre las formas** del pensamiento para la **intervención y acción sobre, para, desde, en, de y por la enseñanza**, que se ciñe y se teje en la **práctica** cotidiana de la **experiencia** con base en la conformación de saber/es.

Para sustentar lo anterior, fue necesario realizar un recorrido por los relatos y experiencia de los docentes en formación, por ello es importante precisar que, son las condiciones contextuales de la **práctica** las cuales dotan el carácter e *in/tensión/es* al **accionar didáctico** como eje central para la consolidación del **intervenir didáctico**, que en principio parten de supuestos pero que en la práctica de enseñanza éstos se convierten en formas de pensamiento **teórico – práctico – reflexivo**.

Un hallazgo que considero importante mencionar en estas aproximaciones finales versa sobre el hecho del **imaginario del docente en formación respecto al proceso de formación en la práctica**, éste (el imaginario del docente en formación) considera que **la exigencia formativa radica en que: planeación es sinónimo de accionar didáctico**; sin embargo, pudimos ver a lo largo del análisis de los testimonios que, **el irreductible de planeación, secuencia o plan de trabajo NO son sinónimos de didáctica** o en este caso, *de didáctica(s)* que parten de un pensar crítico más no basados, clasificados y reducidos en las mal llamadas competencias docentes.



Con lo anterior se reparó en que la didáctica no es inmóvil, no son principios, ni decálogos y ni por lejos establecen prontuarios de acción e intervención, por el contrario, se concluyó que sigue siendo así tarea del docente en formación el llevar a cabo la reflexión sobre su actuación, para nutrir el campo pedagógico y de la didáctica mediante su experiencia, si esta reflexión como comenta Schön (1992) implica romper con los paradigmas establecidos del carácter instituido de las prácticas, se cumple el propósito de que la educación sea repensada y por tanto, rediseñada, no reproductiva y acrítica, encontrando (agregaría yo) ese justo balance entre teoría y práctica el cual se problematizó en su momento a lo largo de la investigación.



Referencias

- Atkinson P, & Coffey A, (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Bazdresch M, (2000), *Vivir la educación. Transformar la práctica*, Guadalajara, Jalisco, Secretaría de Educación del Estado de Jalisco-Textos Educar.
- Bazdresch M, (2006), *La intervención de la práctica educativa*, en Ruth Perales Ponce (coord.), *La significación de la práctica educativa*, México, Paidós Educador.
- Bolívar A, & Segovia, Domingo. (2006). *La investigación Biográfica-Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*. Forum: Qualitative Social research. Disponible en Internet: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357> [Fecha de acceso: 13/08/2020].
- Bolívar A, & Porta L, (2010), *La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar*. Revista de Educación [en línea]. Año 1, Número 1-2010. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14. ISSN 1853-1326 [Fecha de acceso: 24/02/2019].
- Camillioni A, (2007), *El saber didáctico*, Paidós: Argentina.
- Castellanos J, (2011). *La condición juvenil: opciones metodológicas para la construcción de un objeto de conocimiento*. En Vasco, Eloísa. & Ospina, Héctor (Eds.), *Jóvenes, culturas y poderes*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Castoriadis C, (1993), *La institución imaginaria de la sociedad*, en Colombo (coord.), *El imaginario Social*. Altamira y Nordan Comunidad: Montevideo.
- Connelly M, & Clandinin J, (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En J. Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Díaz Barriga Á, & Inclán C, (2001), *Significados de las reformas educativas*, en *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (oei), Madrid, disponible en internet: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/estrado/barriga.doc> [Fecha de acceso: 25/08/2019].
- Díaz Barriga Á, (2009), *Pensar la didáctica*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores
- Ducoing P, (2003), *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México 1992-2002*. COMIE. México.
- Ducoing P, & Serrano A, (1996), *La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio*, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, enero-junio.
- Ducoing P, (2013), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: COMIE.
- Ferry G, (1991), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Ferry G, (1997), *Pedagogía de la formación*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas-UBA.
- Gimeno S, (2007), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España: Morata.
- Gimeno S, (2003) *El alumno como invención*, Madrid: Ediciones Morata S.L
- Giroux H, (1995), *El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa*. En: *De Alba (compilador) Posmodernidad y educación*. México: CESU-UNAM
- Goodson I, (2003). *Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.



- Goodson I, (2004). *El estudio de las vidas del profesorado*. En Ivor F. Goodson (ed.), *Historias de vida del profesorado*, Barcelona: Octaedro.
- Knowles G, (2004). *Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia*. En Ivor F. Goodson (ed.), *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Pujadas J, (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales* (Serie Cuadernos metodológicos 5). Madrid: CIS
- Ricoeur P, (2006). *La vida: Un relato en busca de narrador*. México: Ágora
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012), *Plan de estudios. Licenciatura en educación primaria*, México: SEP–DGESPE. Disponible en Internet: https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular [Fecha de acceso: 18/03/2019].
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012a), *Programa de estudio: Práctica Profesional Séptimo y Octavo semestres. Licenciatura en educación primaria*, México: SEP–DGESPE. Disponible en Internet: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/pp_lepri.pdf [Fecha de acceso: 18/03/2019].
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019), *Acompañamiento curricular para la implementación de los Planes de Estudio 2018*. Disponible en Internet: https://www.cevie-dgespe.com/documentos/PPT_PLANES_2019.pdf [Fecha de acceso: 01/10/2019].
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018), *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*, México: SEP. Disponible en Internet: https://www.ses.sep.gob.mxpdfslibro_normales.pdf [Fecha de acceso: 13/01/2019].
- Schön D, (1992), *La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid: Paidós/MEC.
- Skliar C. & Larrosa J, (2009), *Experiencia y alteridad en educación*. Colección «Pensar la educación» FLACSO (Área educación). Argentina: Ediciones Homo Sapiens.
- Zabalza M, (1998), *El practicum en la formación de los maestros*, en María Victoria Sotomayor, Ana Rodríguez Marcos y Estefanía Sanz Lobo (coords.), *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*, Madrid: Narcea.





INTERTEXTOS

Investigación e Innovación Educativa: perspectivas y prácticas docentes

Research and educational innovation: perspectives and teaching practices

Hilda Berenice Aguayo Roussel *

José Antonio Orta Amaro **

Leticia Montaña Sánchez , Coordinadora.

1a. edición © 2022

Fernando de Haro y Omar Fuentes

ISBN: 978-607-437-603-6

D.R. © CLAVE Editorial

Esta reseña pretende dar un panorama del contenido del libro *Investigación e Innovación Educativa: Perspectivas y Prácticas Docentes*, así como puntos de vista académicos sobre las aportaciones de esta obra al campo de la educación.

La compilación es resultado del Seminario Internacional Permanente Prácticas Docentes: Investigación e Innovación Educativa, que ha organizado la División de Estudios de Posgrado de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños en la Ciudad de México, con el propósito de discutir y comprender distintas miradas en torno a la innovación educativa y su impacto en la formación de docentes.

Los artículos que conforman esta publicación de 227 páginas se estructuraron en tres apartados, bajo la coordinación de Leticia Montaña Sánchez.

La primera parte, *Perspectivas teórico- metodológicas para la innovación de prácticas docentes*, se integró en 2 capítulos:

- *Investigación Documental de la socioformación: enfoque que promueve la innovación de la práctica docente*, es un artículo elaborado por Odete Serna Huesca y Cinthia Jessica Sánchez Serrano a partir del resultado de una investigación con fuentes documentales que analiza la socioformación como punto medular para promover la educación

* Escuela Superior de Educación Física.

** Escuela Normal Superior de México.

integral de los educandos, y propone estrategias de colaboración, transversalidad, ética personal y vinculación con las comunidades, como alternativas de innovación para las prácticas docentes.

- *Investigación- acción formativa. Una propuesta para elaboración de tesis en espacios formativos escolarizados* de Arturo Barraza Macías, quien presenta una propuesta metodológica que recupera los tres momentos que caracterizan todo quehacer indagatorio: los fundamentos o postulados teóricos, la fase metodológica y el informe de investigación. El artículo enfatiza la importancia de respetar esta lógica en el proceso de construir conocimientos en el campo de la investigación educativa.

La segunda parte del libro, *Experiencias de investigación e innovación educativa en prácticas docentes*, está conformado por cuatro capítulos, de los cuales ponderamos los siguientes artículos:

- *Innovación educativa, evaluación auténtica y auto percepción de competencias profesionales* de Artemisa Charlotte Blanchard Ortiz y Francisco Félix Arellano Rabiela, quienes reportan los resultados de una investigación de corte cuantitativo sobre la auto percepción del desarrollo de competencias de alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar. Las participantes en el proceso de evaluación realizaron Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación como estrategias para proporcionar información a los investigadores; así como las listas de apreciación y rúbricas. Entre los hallazgos más importantes se observaron avances en las competencias profesionales enmarcadas en el perfil de egreso y algunos cambios en la auto percepción de las alumnas con respecto a sus procesos de formación.

- *Pensamos, analizamos y resolvemos: una propuesta de la enseñanza de la matemática en el nivel preescolar*. Es una indagación de Andrea Romero Cruz y José Antonio Altamirano Abad desde el enfoque cualitativo de la investigación-acción como fundamento metodológico. Participaron una docente y 26 niños de un jardín de niños en la Ciudad de México. Entre los hallazgos más significativos destacan que la organización en grupos pequeños favorece el aprendizaje de las habilidades matemáticas por que la interacción propicia relaciones empáticas, y promueve el trabajo colaborativo entre los niños y los docentes.

- *Trabajo colaborativo en la profesionalización docente: una experiencia de innovación en el nivel preescolar* de Vianey Vázquez Segura y Araceli Judith Jiménez Hernández. El artículo plantea la posibili-



dad de innovación en preescolar, desde la estrategia del trabajo colaborativo para la profesionalización docente. Se utilizó la investigación-acción para el diseño de la propuesta de intervención educativa basada en un conjunto de actividades que implican la colaboración de niños, padres de familia y autoridades. En las conclusiones, las autoras señalan la importancia de la colaboración de los diversos agentes educativos dentro de la comunidad, para lograr la posible solución de un problema educativo.

- *La conformación de una comunidad virtual de práctica, una apuesta por repertorios compartidos* es un texto de Bertha Judith Galván Rosas y Leticia Montaña Sánchez. Presenta una experiencia de intervención educativa a través de un proyecto socioformativo para la configuración de una comunidad virtual de práctica. Su objetivo fue reflexionar sobre la práctica docente en preescolar: identificar un problema y diseñar estrategias para la intervención educativa. La narrativa se constituyó en el dispositivo para socializar la valoración del proceso. Las conclusiones mencionan que las comunidades de práctica facilitan la construcción de conocimientos profesionales con una base común, para la mejora de las prácticas docentes.

La tercera parte de la obra, Posgrados profesionalizantes, desafíos y posibilidades está compuesta por cuatro capítulos, de los cuales destacamos los siguientes artículos:

Habitus investigativo y experiencias formativas de docentes investigadores en la Escuela Normal Superior de México de Inés Lozano Andrade. El autor aborda la problemática de la formación de investigadores y la producción y difusión del conocimiento en las Escuelas Normales. Aplicó un cuestionario abierto a 13 docentes investigadores en la Escuela Normal Superior de México para tratar de comprender e interpretar cómo se forma el *habitus* investigativo desde sus experiencias formativas. El marco interpretativo se fundamentó en la teoría de los campos de Pierre Bourdieu. De los resultados destaca que en las Escuelas Normales existe producción investigativa, pero concentrada en un solo enfoque; quienes se han formado en instancias fuera de las Escuelas Normales, dependiendo de las instituciones, poseen el *habitus* para realizar tareas de investigación, desde otras perspectivas metodológicas.

- *Evaluación del desempeño docente: innovación y desarrollo profesional en las Escuelas Normales* de Francisco Félix Arellano Rabiela, Araceli Judith Jiménez Hernández y Ma. Elena Pineda Carrillo. El



artículo se origina de una investigación cuyo propósito fue comparar los resultados de la evaluación del desempeño docente en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. Se utilizó una metodología mixta de tipo descriptivo aplicando diversos instrumentos de campo en licenciatura y posgrado. En los resultados de la licenciatura destaca la mejora de las prácticas docentes en el aula; en el posgrado, se focaliza la necesidad de promover el trabajo colaborativo y las estrategias didácticas, con el fin de resignificar el quehacer docente.

- *Desafíos en el acompañamiento tutorial colectivo en la Maestría en Competencias para la Formación Docentes de Educación Normal.* Se trata de un texto escrito por Elba Izquierdo Castañeda y Ninfa Maricela Villegas Villareal, donde las autoras presentan un estudio cualitativo de tipo biográfico que analiza el proceso de acompañamiento tutorial con cuatro docentes y ocho estudiantes de un programa de maestría en la Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga en la Ciudad De México.

Como parte de la metodología se utilizaron los enfoques de socioformación y de complejidad; además de observaciones sistemáticas en el aula, narrativas autobiográficas, relatos de vida y entrevistas para indagar sobre concepciones acerca de la práctica y la tutoría. Entre los hallazgos principales se considera la importancia del acompañamiento en colectivo, para la construcción de los objetos de estudio de intervención y de investigación educativa.

- *Posgrados profesionalizantes en las Escuelas Normales Públicas de la Ciudad de México: programas, énfasis y desafíos* de Leticia Montaña Sánchez y Jaqueline Ibarrola Romero. Analiza los procesos y condiciones sobre la implementación de los posgrados en las Escuelas Normales en la Ciudad de México. A partir de una revisión documental se profundiza en situaciones como la infraestructura, perfil profesional de la planta docente, los procesos de gestión institucional y recursos asignados a los programas. Se concluye que la implementación acertada para el éxito de dichos programas está vinculada directamente con cuestiones presupuestales y de gestión institucionales.

Investigación e Innovación Educativa: Perspectivas y Prácticas Docentes es una obra que aporta a los profesionales de la educación orientaciones metodológicas o pautas de investigación para replicar o utilizar en otros contextos. Su contenido contribuye a aproximarse a los niveles educativos de maestría, licenciatura o preescolar, pues en estos, se de-



sarrollan las investigaciones que muestra el libro. A los interesados en la investigación y la docencia, nos permite acercarnos a ejemplos de artículos en los que las teorías y métodos fueron estructurados, definidos y entretajidos adecuadamente. También nos da ejemplos de investigación cualitativa, cuantitativa y mixta; puede ser una guía en diferentes perspectivas metodológicas tales como la documental o la investigación- acción.

Esta publicación abre ventanas para visualizar las investigaciones que se desarrollan en las Escuelas Normales de la Ciudad de México con resultados que quizás puedan ser un referente para la toma de decisiones. Nos invita a mirar las cosas desde otra perspectiva: a cambiar prácticas, ideas y discursos y dar paso a la interacción-colaboración, entre otras propuestas.

En cuanto a la docencia, este texto puede aprovecharse para reflexionar acerca de la socioformación y sobre diferentes estrategias como aquellas basadas en problemas o proyectos en contextos concretos que promuevan en los estudiantes, desde las nociones de colaboración y cooperación, aprendizajes para proponer alternativas a problemas o situaciones reales, involucrando a la comunidad de las escuelas.

Otra aportación del libro es el destacar la importancia del acompañamiento educativo de los alumnos de maestría y licenciatura, visto como resultado del trabajo colaborativo en equipo, constante, cuestionable y de reflexión permanente, realizado por un grupo de personas que se ocupan de diferentes tareas con un objetivo común basado en la interacción, acción y negociación, dando como resultado nuevos significados a las actividades y aprendizajes.

Además, en esta obra se propone considerar el modelo de *Investigación acción formativa* para trabajar como opción de titulación en los programas de licenciatura o de maestría, y se da cuenta, con ejemplos, de exploraciones realizadas desde este enfoque. Desde perspectivas metodológicas podemos encontrar también Sistematización de observaciones en el aula, narrativas autobiográficas, entrevistas e indagación documental sobre la práctica y concepciones en la tutoría de tesis.

Puntos importantes que encontraremos en este libro, desde nuestra perspectiva como lectores, son planteados a manera de pregunta: ¿Cuál es el panorama en cuanto a investigación de nuestras normales?, ¿qué pasa con las normales y el desarrollo de investigación?, ¿cómo aprovechar el vínculo que tenemos con la educación básica?, ¿qué retos y desafíos enfrentan los posgrados de nuestras instituciones?, ¿cuáles han sido las propuestas al respecto?



Parte de las respuestas a estas interrogantes las encontraremos en el libro.

Los aportes de esta obra seguro irán acumulándose para acceder a otras condiciones para la investigación, consolidar esta actividad, además de contribuir a la formación de docentes, y generar líneas de acción que impacten en políticas públicas para el fortalecimiento del posgrado y de las Escuelas Normales con una mirada de reconocimiento social amplia, inclusiva, con sentido de equidad y justicia social.



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.

EP



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

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

gob.mx/aefcm